

Orientação

*A ti, avô,
a quem a vida não deu tempo
para cumprires o teu sonho de me veres professora.*

AGRADECIMENTOS

No culminar de um percurso desafiante e conquistado, este espaço é dedicado a todos aqueles que, de uma ou outra forma, dele fizeram parte. Assim, agradeço...

Aos meus estimados pais, Inocência Margarida e Francisco Manuel, por acreditarem em mim desde o início, por me ensinarem a lutar e me inspirarem pela sua resiliência. Agradeço por nunca desistirem de mim, mesmo quando todas as forças me pareciam falhar. Obrigada por se aguentarem firmes ao longo de dois anos em que apenas a distância física nos separou.

À minha querida irmã, Nélia, pelo seu espírito livre, capaz de me inspirar a qualquer hora do dia. Agradeço-lhe pelas palavras breves, mas sinceras, que ao longo deste percurso me fizeram sentir em casa. Obrigada por ser a minha melhor amiga, a minha voz de apoio e reconforto quando eu mais precisei.

Ao Dinis, meu namorado, que lutou comigo e partilhou as minhas lágrimas. Agradeço por ser aquele que me salvou de todos os meus fracassos, ansiedades e momentos de maior aflição. A ele também agradeço a sua paciência e dedicação, o abraço reconfortante mesmo quando não lhe pude dar o carinho que merecia. Aos seus pais, Manuela e Henrique, pelo apoio incondicional, pelo abraço sempre presente, por me deixarem encontrar nas suas palavras um forte aconchego.

À minha Joana, o meu par pedagógico e, acima de tudo, a amiga que nunca tive. Agradeço-lhe a sinceridade e paciência, todos os risos e choros que partilhámos, por me ter oferecido a sua amizade que estimarei para o resto da minha vida. Por ser tão especial para mim, por fazer parte da minha vida, por sermos tão diferentes e tão iguais. Agradeço também aos seu pais pelo apoio aconchegante que me deram ao longo do percurso. Por me fazerem sentir mais perto de casa.

Agradeço à Catarina Ferreira, por me recompensar com uma amizade como a nossa, por me ajudar a enfrentar os meus fantasmas ao longo deste caminho, sempre com um olhar positivo e vibrante que tanto a caracteriza.

À Catarina Sousa, pelo seu apoio constante, pelo seu precioso contributo no meu percurso, por me dedicar todo o seu tempo e mais algum. Obrigada por me incentivar ao longo da redação deste relatório, por acreditar que eu era capaz e cultivar entre nós o início de uma bela amizade.

Aos meus eternos amigos, que mesmo longe nunca questionaram as minhas ausências e que me cederam o espaço de que eu precisava. Obrigada por acreditarem e por torcerem por mim, ainda que a distância nos separasse.

Por fim, deixo um agradecimento especial à minha professora orientadora, Maria Elisa Sousa, que me resgatou de um lugar sombrio onde nunca esperei chegar. Obrigada por me ensinar a sua resiliência, por me deixar contagiar pelo seu espírito de perseverança, por me iluminar os dias que pareciam não aclarar. Acima de tudo, obrigada por fazer de mim a professora que sempre quis ser, por me inspirar diariamente e por ser a minha maior referência.

A todos.
Obrigada.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), contemplada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo condição para a obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência dos referidos ciclos.

Com este relatório, procura-se apresentar o percurso da mestranda em escolas do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclo), do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, ao longo do ano letivo e em simultâneo nos dois ciclos. Neste sentido, pretende-se dar conta do trabalho desenvolvido pela estagiária na turma do 3º ano do 1º CEB e nas turmas do 5º ano e do 6º ano, nas áreas curriculares de Português e de HGP, do 2º CEB, situado e orientado pelos princípios da Supervisão Pedagógica.

Este relatório contempla as atividades dinamizados no âmbito da prática pedagógica, integrando os momentos de conceção, planificação de unidades didáticas até à concretização de aulas. Ressalva-se ainda a componente investigativa e o seu contributo na formação ao serviço da ação do professor, aqui traduzida no desenho de um projeto de investigação, mas sem o propósito de ser colocado em prática, tal como fora superiormente definido. Este projeto situa-se no domínio da oralidade, pela sua relevância na formação de cidadãos intervenientes e críticos, mas que a escola parece valorizar de forma que poderá ser questionada, se pensarmos nos momentos de ensino explícito de conteúdos relativos à oralidade.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Supervisão Pedagógica; Planificação; Unidade Didática.

ABSTRACT

This Internship Report (RE) appears within the scope of the Supervised Teaching Practice Course (PES), included in the study plan of the Master in Teaching of the 1st Cycle and of Portuguese and Portuguese History and Geography (HGP) no 2 .º Cycle of Basic Education, constituting a condition for obtaining a master's degree, qualifying for the teaching of these cycles.

With this report, we seek to present the path of the master student in schools of Basic Education (1st and 2nd Cycle), of the Grouping of Schools of Pedrouços, throughout the school year and simultaneously in both cycles. In this sense, it is intended to account for the work developed by the intern in the 3rd year class of the 1st CEB and in the classes of the 5th and 6th year, in the curricular areas of Portuguese and HGP, of the 2nd CEB, located and guided by the principles of Pedagogical Supervision.

This report includes activities developed within the scope of pedagogical practice, integrating the moments of conception, planning of didactic units until the completion of classes. The investigative component and its contribution to training at the service of the teacher's action are also highlighted, here translated into the design of a research project, but without the purpose of being put into practice, as was defined above. This project is located in the domain of orality, due to its relevance in the formation of citizens who are intervening and critical, but which the school seems to value in a way that can be questioned, if we think about the moments of explicit teaching of content related to orality.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Pedagogical Supervision; Planning; Didactic Unit.

ÍNDICE

Lista de figuras	VIII
Lista de abreviaturas	IX
Introdução	1
Capítulo I	3
1. O professor, esse (bom) provocador	3
1.1. De provocações às inquietações	7
Capítulo II - A Prática de Ensino Supervisionada: de solos áridos a terrenos férteis	11
2. Semear para (fazer) florir: organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada	11
2.1. Espaços e contextos	16
2.1.1. A sala de aula, terreno arável	Erro! Marcador não definido. 3
2.1.2. A relação pedagógica: instigar, intrigar, fascinar para cativar	Erro! Marcador não definido. 5
2.2. Da semente à voz: percursos de trilhos e cadilhos	Erro! Marcador não definido. 8
2.2.1. Atividades e opções metodológicas: das sementes aos frutos	28
2.2.2. Tem cadilhos quem desbrava trilhos	Erro! Marcador não definido.
Capítulo III	58
3. A falar é que se vai longe: pesquisar para saber	58
3.1. O debate como proposta de valorização da voz: justificação e motivação	58
3.2. Comunicação oral e cidadania: a relevância do debate	60

3.3. Desenho do projeto, opções e procedimentos	66
Capítulo IV	74
4. Entre o planeado e o executado	74
4.1. Querido horizonte...	75
Referências bibliográficas	77
Normativos Legais e outros Documentos	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produto final da UD “Quanto mede a liberdade?”, em conjunto com o par pedagógico.

Figura 2: Realização das operações no quadro por um aluno.

Figura 3: Um aluno completa o mês com a sucessão de números (“se o mês iniciasse numa quarta-feira”).

Figura 4: Algumas criações de cravos pelos alunos.

Figura 5: Envelope com os recursos de exploração das aulas.

Figura 6: Esquema de compreensão preenchido pelos alunos.

Figura 7: Registo das opiniões pessoais dos alunos na sequência da questão “Porque Choro?”.

Figura 8: Estendal de palavras, posicionadas a partir da ordem presente na obra.

Figura 9: Mapa conceptual em torno da história tradicional do “Capuchinho Vermelho” conhecida pelos alunos.

Figura 10: Boletim biográfico preenchido por um aluno.

Figura 11: Produção de texto de uma aluna.

Figura 12: Representação do espaço para a atividade “O Julgamento”.

LISTA DE ABREVIATURAS

- (AE) – Aprendizagens Essenciais
- (CEB) – Ciclos do Ensino Básico
- (CREC) – Complemento Regulamentar Específico de Curso
- (EE) – Encarregados de Educação
- (GIP) – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino

Básico

- (HGP) – História e Geografia de Portugal
- (IPP) – Iniciação à Prática Profissional
- (PAA) – Plano Anual de Atividades
- (PASEO) – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- (PEA) – Agrupamento de Escolas de Pedrouços
- (PES) – Prática de Ensino Supervisionada
- (RI) – Regulamento Interno
- (SD) – Sequências Didáticas
- (STCP) – Serviço de Transportes Urbanos do Porto
- (TEIP) – Território Educativo de Intervenção Prioritária
- (UC) – Unidade Curricular
- (UD) – Unidades Didáticas
- (ZEP) - «zones d’action prioritaires»

INTRODUÇÃO

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

O título “Semear vontades, lavrar vozes, colher liberdades” procura traçar um percurso de aprendizagem crescente, num cenário de descoberta pessoal e profissional, em busca de caminhos que conduzissem à promoção de práticas diferenciadas, afastando-se um pouco do quotidiano tradicional a que assistia ao longo das aulas, designadamente em práticas relativas à oralidade, domínio cuja presença é ainda ténue nas aulas de Português. Com este título, procura-se mostrar a consciência da necessidade de percorrer um caminho, no sentido do seu crescimento gradual, assente numa vontade de, com o seu modesto contributo, dar outra forma aos dias da escola, ao quotidiano pedagógico dos alunos, procurando estratégias e atividades com significado.

Essencialmente, este relatório procura dar conta de um percurso de descoberta, mas também de desafios e obstáculos constantes, inseguranças e momentos de menor inspiração, nos quais a mestranda procurou respostas para se (re)encontrar com o verdadeiro propósito desde o início: aprender a ser professora. Conforme Cury (2003), “(...) educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas” (p.55), admitindo sempre a esperança em semear vontades, procurando inspirar os alunos e envolvê-los num espírito de curiosidade e busca para saber mais e mais.

A PES assume-se como uma etapa essencial na formação, que contribui para a construção de um perfil docente crítico e comprometido, onde os formandos têm a possibilidade de se envolver em processos de reflexão, ação, pesquisa e questionamento, com vista à compreensão e à transformação da realidade educativa, a partir dos seus próprios contextos de atuação. Olhando numa perspetiva mais distanciada, a mestranda é capaz de compreender como

a PES se assumiu ao longo do percurso, encarando-a como um espaço privilegiado para aprender, criar, experimentar e, acima de tudo, crescer.

O presente relatório organiza-se em quatro capítulos, que desenham todo o percurso, numa descrição reflexiva de toda a experiência no âmbito da PES. Assim, o primeiro capítulo debruça-se sobre o papel do professor – um professor capaz de provocar, incitar, estimular..., procurando depois articular as suas vivências e as experiências, que acabariam por marcar as suas opções e o seu percurso formativo.

O segundo capítulo descreve a PES, na sua organização, estrutura e funcionamento, evidenciando também a sua marca distintiva, ao ser concretizada simultaneamente em escolas do 1.º e 2.º Ciclos. O mesmo capítulo concretiza uma descrição dos espaços e contextos no âmbito da PES, paralelamente fundamentados com a importância da escola e da sala de aula, atendendo à sua dimensão educativa, enquanto espaços privilegiados para uma aprendizagem plural e significativa. O mesmo capítulo foca as atividades concretamente desenvolvidas em contexto de estágio, designadamente inseridas em unidades didáticas que evidenciam um trabalho que espelha a articulação entre áreas. Ainda no presente capítulo, são esboçadas as contrariedades e inquietações que fizeram parte do percurso da formanda, onde se reflete sobre a PES e o caminho percorrido até esse momento.

O terceiro capítulo é dedicado ao desenho de um projeto investigativo, ~~destinado~~ essencialmente com o propósito de valorizar o ensino da oralidade, procurando investigar e encontrar caminhos propícios à criação de momentos e condições para o ensino da oralidade, de forma a promover o seu ensino explícito e sistemático nas aulas de Português e nas restantes áreas, em particular no 1º CEB.

Por fim, o último capítulo procura traçar uma reflexão ponderada, onde a mestrande tenta fazer o balanço de todo o caminho até aqui percorrido e o modo como olha e encara o futuro enquanto profissional de educação.

CAPÍTULO I

O presente capítulo pretende destacar algumas características daquilo que se pressupõe que seja um professor. Entre estas características, preconiza-se que o docente seja um provocador, no sentido de desafiar e desenvolver nos alunos uma pré-disposição para aprender.

Posteriormente, procura-se apresentar o percurso formativo da mestranda, influenciado pelas “provocações”, alimentado por inquietações que foram desenhando as decisões.

1. O PROFESSOR, ESSE (BOM) PROVOCADOR

Nas palavras de Henry Adams (2008), um Professor liga-se à eternidade, pois será difícil delimitar até onde e quando vai a sua influência. Dito de outra forma, tudo aquilo que o Professor é e faz tem efetivamente a capacidade e o poder de marcar a eternidade, no sentido em que a sua voz perdura para lá do momento em que se estabelece cada uma das relações Professor-aluno ao longo da sua vida. Assim, vale a pena pensar nisto: afinal, até onde pode ir a influência de um Professor? Haverá um limite da sua influência na vida de um aluno?

Philip Jackson (1999) refere-se a esta influência como os *ensinamentos implícitos* de um Professor, na medida em que se tornam marcas vivas e significantes por ele deixadas no aluno, que o acompanham ao longo da sua vida, mas que, por sua vez, se tornam difíceis de identificar e expor por palavras. Realmente, o aluno é um portador desta influência durante toda a sua vida, munindo-se desta para moldar o seu caráter e as suas crenças. No entanto, ressalva-se que os indivíduos se constroem social e historicamente, a partir das suas experiências diárias, sendo que este é um processo de construção progressivo e não estático que tem origem, evolui e se transforma

através da interação e partilha de ideias presentes em experiências sociais e culturais (Aiello, Iriarte, & Sassi, 2011). Nesta senda, apesar de esta influência ser algo que o Professor implicitamente transmite ao aluno ao longo de todo o seu percurso escolar, esta poderá deixar marcas naquela que é a sua construção e identidade pessoal. Não obstante, cada aluno assimila e absorve esta influência de um modo diferente, uma vez que cada mente é única e conduz o seu pensamento de maneira distinta – “Ensinarás [os alunos] a voar, mas não voarão o teu voo” (Calcutá, s.d.).

Segundo Sanjurjo e Rodríguez (2003), a formação docente deve ser considerada como um trajeto, um processo iniciado muito antes da própria formação profissional. Desta forma, compreende-se que o Professor é um sujeito em constante formação, com uma postura de construção pessoal e profissional contínua. Ser Professor não implica apenas criar situações nas quais os alunos se apropriem dos conteúdos. O processo de ensino e aprendizagem também se centra no sujeito, aquele que, com a orientação do Professor desenvolve autonomamente habilidades, adquire valores e estratégias para que possa atuar de forma independente e reflexiva. Neste cenário, o Professor surge como um guia, um mediador e sobretudo um provocador, capaz de gerar condições de interesse para a aprendizagem, influenciando, assim, o aluno de uma forma positiva. O docente surge como um provocador, na medida em que desafia e estimula os alunos nas diversas áreas de saber, capaz de os levar a uma constante busca de conhecimento.

Deste modo, o professor procura despertar no aluno o prazer de aprender e de estar na escola (Roldão, 2009), através de uma constante valorização do quotidiano e do meio sociocultural dos alunos, da diversificação das formas de trabalho e da expressão livre de ideias pelos alunos, possibilitando o desenvolvimento individual de cada um pela busca persistente de perguntas e respostas. Nesta linha de pensamento, o professor procura também instigar o trabalho cooperativo, orientado para a troca mútua de saberes, para a consciência de si próprio e dos que o rodeiam (Martins et al, 2017).

Alarcão (2003) refere-se à noção de professor reflexivo como sendo a consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como um ser criativo e não como um simples reprodutor de ideias e práticas. Acrescenta ainda que não só o professor deve ser um ser reflexivo, como também a própria escola enquanto instituição tem de ser reflexiva, questionando-se a si, a sua missão e o modo como se organiza. O seu discurso entende que a formação de um futuro profissional deve integrar uma forte componente de reflexão. Já Zeichner (1993) aponta que, no âmbito da formação inicial, o futuro professor deve desenvolver capacidades de reflexão sobre a prática, motivo pelo qual Perrenoud (1998) afirma que a prática reflexiva adquirida desde a formação inicial se torna parte da identidade profissional do professor. Ainda durante a sua formação, é importante que o professor se consciencialize que o seu papel se tornará determinante e fulcral na vida do aluno, tornando-se um facilitador e mediador de aprendizagens, procurando desenvolver nos alunos capacidades de autonomia e autorreflexão.

Da mesma forma que o professor reflete as suas práticas, os alunos também se veem inspirados por essa mesma reflexão, na medida em que o professor os encaminha numa busca incessante de respostas. É este professor reflexivo que tem dentro de si a vontade de mudar não só a si próprio, mas juntamente com os seus alunos, capaz de se construir e reconstruir. A este propósito, Veríssimo (2013) afirma que o professor exerce um intenso impacto na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento, também ele motivado. Segundo Veríssimo & Andrade (2001), a motivação aparece naturalmente associada à aprendizagem. Parece ser inquestionável que o processo de ensino e aprendizagem é construído com base numa relação socio-interacional entre o professor e o aluno, pelo que a relação pedagógica se torna um dos elementos mais significativos para o sucesso da prática educativa (Soares, 2008). Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2008) vem reforçar a importância da relação pedagógica e da interação professor-aluno que são fulcrais para que o processo educativo seja eficaz e bem-sucedido, envolvendo os alunos na aprendizagem e adquirindo competências significativas e de extrema importância para o aluno.

Tendo em vista o sucesso educativo, é necessário considerar o professor como alguém que se relaciona naturalmente, uma vez que as relações são parte integrante desta profissão (Paquay, Perrenoud, Aliet, & Charlier, 2001). Assim, a qualidade das relações e das interações estabelecidas em sala de aula entre o professor-aluno e aluno-aluno influencia a pré-disposição para aprender. Estas relações podem ser emocionais, orientadoras, desafiantes, tendo sempre o diálogo como estratégia imprescindível na sala de aula, já que faz da aula um espaço aberto a diferentes perspetivas, experiências e saberes. Com estas interações, procura-se desenvolver um ambiente positivo, promovendo princípios como a aceitação, confiança, respeito e a cooperação.

Importa realçar que a relação entre professor e aluno é algo recíproco e de influência mútua, na qual existem constantes trocas de experiências e conhecimentos, em que tanto o professor transmite e fomenta o sucesso educativo, como também aprende com a realidade de cada aluno. O professor é, por si só, um ser dialogante que se deixa contagiar pelo saber dos alunos, pela bagagem que cada um deles traz consigo. É da mesma forma importante que o professor, enquanto mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem, conheça o aluno enquanto indivíduo, permitindo-o agir com vista na otimização das suas capacidades, procurando o seu sucesso, sempre numa atitude de encorajamento e estímulo. Um professor deve, por isso, ser um (bom) provocador, que intriga e instiga à busca de respostas, que apela ao questionamento, que ousa saber mais, que se deixa contagiar pela curiosidade dos alunos e de si mesmo. É por isso importante encorajar o aluno a descobrir, a incentivar e estimular o seu raciocínio, possibilitando novas descobertas e reforçando aprendizagens.

Considera-se, portanto, essencial que prevaleça acima de tudo a humanização no processo de ensino e aprendizagem, que Paulo Freire apelidou de visão humanista da educação, onde a relação professor-aluno constitua o alicerce para o desenvolvimento cognitivo e pessoal em contexto de sala de aula (Miranda, 2008). Freire, ao contrário de Platão, que colocava a razão e a emoção em polos opostos, salvaguarda que o ser e o saber são indissociáveis. De facto, o ser humano é um ser de racionalidade e, simultaneamente, de afetividade. Pinto (2008) refere que estas duas dimensões operam conjuntamente de maneira construtiva e dinâmica, pelo que é necessário desenvolver uma relação pedagógica baseada no afeto, num

clima de valorização, confiança, respeito mútuo e constante motivação. Fernández (1991) enfatiza esta questão, afirmando que a afetividade e a aprendizagem pelos afetos deverão ser encaradas como ferramentas basilares que cimentam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, capaz de responder às exigências da sociedade atual.

Vygotsky (2007) partilha com Freire esta ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente relacionadas, reiterando que só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva. Resgatando esta visão humanista da educação de Freire, Gadotti (2007) salienta a empatia enquanto característica elementar de um professor, que procura compreender o aluno e as suas vontades, capaz de se posicionar no seu lugar. Nas suas palavras, “(...) devemos aprender com a rebeldia do aluno, que é um sinal da sua vitalidade, um sinal da sua inteligência (...)” (p.42). Neste prisma, a empatia e a afetividade fazem fluir o saber, uma vez que contribuem para a construção de conhecimento e de sucesso escolar. O ensino deve apaixonar, comover e perdurar. Mais do que saber ensinar, é preciso saber encantar. Ensinar deve ser sinónimo de despertar a capacidade de sonhar, de questionar, de contagiar e intrigar, em que o professor adote uma posição de aceitação da presença ativa do aluno, num clima de parceria e valorização a aprendizagem mútua.

Pode afirmar-se que a influência de um Professor é ilimitada e não passou despercebida à mestranda ao longo do seu percurso escolar, sendo apresentado seguidamente.

1.1. DE PROVOCAÇÕES ÀS INQUIETAÇÕES

O percurso formativo da autora do relatório foi marcado por influências positivas, destacando-se o 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qual uma professora, com empatia, simplicidade e equilíbrio, sabia como encontrar o melhor dos seus alunos e como os fazer acreditar neles mesmos. Esta professora despertou na formanda uma vontade de instigar, desafiar e de provocar, orientando o seu

percurso para a docência. Este percurso rumo até ao 1.º ciclo de estudos, a Licenciatura em Educação Básica, a qual possibilita o início de uma prática profissional em contextos formais e não-formais, assegurando a formação de base na área da docência. De acordo com os termos do Decreto-Lei n.º 43/2007, esta Licenciatura torna-se determinante para o acesso aos Mestrados profissionalizantes que conferem a habilitação da titularidade de docência, para além de integrar a componente de Iniciação à Prática Profissional (IPP), que permite aos alunos o contacto com diversos contextos educativos. Assim, além de este 1.º ciclo de estudos possibilitar, por um lado, o acesso aos Mestrados profissionalizantes, por outro lado, também faculta uma formação de base para que o docente desenvolva a arte de “provocar” no exercício de funções ligadas à educação.

O carácter abrangente e a transversalidade que caracterizam este ciclo de estudos traziam, até este momento, uma conceção fragmentada dos saberes nele adquiridos que o mestrado veio aprimorar e conectar de uma forma plena e consciente. No decorrer da Licenciatura, a estagiária iniciou a sua prática em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo, passando pelo 2.º Ciclo e terminando num contexto não-formal (Biblioteca Escolar). Foi aquando da intervenção educativa no 2.º Ciclo que a mestranda desenvolveu um fascínio por este ciclo, particularmente na área do Português. Constituindo-se uma preferência pessoal desde sempre, passando também pela escolha do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades no Ensino Secundário, pareceu natural que o caminho do Português se assumia como uma opção irresistível, escolhendo posteriormente o Mestrado profissionalizante de ensino no 1.º ciclo e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Ao longo deste percurso, surgiram inquietações em torno das áreas de Português e de História. A escolha da área da História ocupava uma posição de destaque entre as preferências da mestranda. Esta área curricular, enquanto Ciência Social, encontra o seu sentido na construção de uma visão global da sociedade. Por outras palavras, as Ciências Sociais detêm uma potencialidade formativa que oferecem uma visão racional e uma compreensão do mundo social. Stearns (2008) reforça esta ideia, afirmando que a História auxilia na compreensão da mudança e no processo através do qual a sociedade se transformou naquilo que é hoje. Já Félix e Roldão (1996) entendem a História como um campo privilegiado onde se debatem questões atuais numa dinâmica

provocadora, constante e permanente, em que o diálogo passado/presente é condição para a perspetivação da realidade. Ressalva-se ainda que está descrito nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) que a História “(...) encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em constante mudança (...)” (p.87). Assim, pode dizer-se que a sociedade comunica com a História, constrói-se de História e, acima de tudo, é História.

No que diz respeito ao papel formativo da História, Roldão (1999) refere que o papel da aprendizagem em História na formação dos alunos pode passar por três fases, sendo elas a partir:

1. de factos ocorridos no passado que levam à socialização, à aquisição da sua identidade pessoal e do sentimento de pertença;
2. do conhecimento vivido por pessoas de outras épocas, desenvolvendo este a sua capacidade de apreciação e valorização;
3. da incorporação dos aspetos acima descritos, que conduzem o aluno a uma atitude reflexiva e crítica, bem como à interiorização de valores pessoais, enriquecendo a compreensão dos fenómenos sociais e uma prática mais consciente da cidadania.

Nesta senda, Félix (1998) acrescenta que existem finalidades na História e Geografia que o professor deve procurar ter em conta, como: o aluno compreender o mundo em que vive através do passado, explicando o presente; manter a memória coletiva, a partir do conhecimento das origens da vida coletiva e em sociedade e perceber a dimensão temporal do Homem. Enquanto disciplina de grande potencialidade formativa no marco das Ciências Sociais, a História facilita, segundo Prats (2006), a compreensão do presente; potencia nos alunos um sentido de identidade; ajuda-os na compreensão das suas raízes culturais e herança comum e enriquece outras áreas do currículo.

A preferência pela área do Português deve-se ao facto de esta desempenhar, nos termos das Competências Essenciais do CNEB, um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar. A este respeito, Emília Amor (2001) vinca que a leitura é, por si só, um instrumento transversal do currículo e que se torna cada vez mais urgente reconhecer o valor formativo da leitura em todas as áreas. Já Roldão (2009)

acrescenta que o estudo das disciplinas em separado torna-se redutor e simplista. Na verdade, Pereira (2008) enfatiza esta questão, afirmando que se o Português se considerar uma área isolada das restantes áreas curriculares disciplinares, adotar-se-á uma visão regressiva no que toca às atuais conceções sobre o ensino e aprendizagem de qualquer área curricular. Amor (2001) defende, por isso, que o aluno é permanentemente exposto e confrontado, ainda que não seja de modo sistemático, com situações de comunicação nas restantes áreas do currículo que lhe proporcionam diversas aquisições e aprendizagens de natureza linguística. A este propósito, o Português é inegavelmente uma área transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas que, muitas vezes, demonstra um fator decisivo no sucesso noutras disciplinas curriculares. Com efeito, se a História for encarada como uma construção social, disciplinas como o Português surgem como uma base que cimeta toda a compreensão e consciência histórica. Toda esta natural correlação entre as duas áreas somou ainda mais interesse à mestrandia, que acabou por nortear a sua escolha pelo Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Este mestrado, e de acordo com os termos do Decreto-Lei n.º 79/2014, designado por segundo ciclo de estudos, assegura a formação nas didáticas específicas da docência, para além de uma formação nas áreas cultural, ética e social, bem como a Prática de Ensino Supervisionada (PES). A PES prevê que os alunos observem e colaborem em contextos educativos e de ensino em contexto de aula, vivenciem experiências de planificação, colaborem na promoção e implementação de projetos com vista a envolver a comunidade escolar e educativa e maioritariamente aprendam como interagir, como “provocar”. Todo este processo também pretende valorizar aquele que é o desenvolvimento profissional dos alunos em formação que, segundo Nóvoa (1992), procura estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, implicando por si só um investimento pessoal com vista a uma construção da identidade profissional.

Pode afirmar-se que o professor é um ser permeável, que não só rega como se deixa regar; não só cultiva como se deixa cultivar; não só germina como se deixa germinar, tal como se pretende evidenciar no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DE SOLOS ÁRIDOS A TERRENOS FÉRTES

Este capítulo apresenta a organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada, os lugares e espaços da sua concretização, os destinatários, os intervenientes e a intervenção em sala de aula, o contexto pedagógico, com alunos do 3.º, 5.º e 6.º anos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Procura-se apresentar o percurso desenvolvido, as opções tomadas, fundamentação, dúvidas e expectativas, obstáculos e desafios, valorizando a reflexão e o pensamento crítico no sentido de tornar realidade o desejo de fazer sempre mais e melhor.

2.SEMEAR PARA (FAZER) FLORIR: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Para uma melhor contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) importa antes de mais compreender toda a dinâmica, organização e funcionamento do Mestrado onde se insere enquanto Unidade Curricular e como esta se concretiza no sentido da formação para a docência. A este respeito, poderemos dizer que a PES constitui uma Unidade Curricular (UC) da componente de Iniciação à Prática Profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que visa habilitar os mestrandos para o exercício profissional da docência, procurando desenvolver progressivamente a conquista da sua autonomia.

Nesta perspetiva, a PES desenvolve e aprofunda os conhecimentos obtidos no 1.º ciclo de formação, a Licenciatura em Educação Básica, a partir da integração de dois níveis de escolaridade, o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Assim, de acordo com o artigo 5.º do “Complemento Regulamentar Específico de Curso” do CREC de 2018, a Prática desenvolvida em escolas de 1.º e 2.º CEB permite o desenvolvimento de atividades não só educativas como de intervenção na própria comunidade, dando aos mestrandos uma oportunidade de se desenvolverem a nível profissional e também pessoal, não só por influência da instituição de formação que os acolhe, como também pelo contexto escolar onde experienciam o exercício da docência.

A Prática surge, assim, como um momento fundamental, associando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de educar. De acordo com Francisco e Pereira (2004), o estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor. Dita o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio que a Prática Educativa “(...) é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem (...)”, no sentido de preparar, vocacionar e motivar os professores em formação para um exercício docente com qualidade, traduzindo-se progressivamente numa elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Por seu turno, este é o momento em que o professor em formação pode vivenciar experiências, conhecendo melhor a sua área de atuação. Nesta senda, possibilita ao estagiário desenvolver a atitude de pesquisar, despertar para a observação, desenvolver capacidades de efetivas de reflexão crítica, facilidade de reorganizar as ações para assim poder reorientar a prática quando necessário.

A PES concretiza-se numa articulação entre ciclos, a partir de um trabalho simultâneo no 1.º e 2.º CEB, assegurando um diálogo ativo entre ambos, criando pontes e integrando saberes, que se traduzem em práticas produtivas e significativas. Assim, o estagiário experiencia este perfil duplo por meio da planificação e concretização das práticas em salas de aula, em contextos pedagógicos autênticos, funcionando a PES como o lugar e o tempo, para convocar saberes e conhecimentos científico-pedagógicos, integrados ao longo da formação, os quais irão permitir aprender a criar percursos integrados e

articulados. Esta articulação é entendida como a forma de interligar e integrar conhecimentos, seguindo Zabalza (1998), quando sugere que os saberes devem procurar articular-se num todo coerente, numa lógica de integração e não numa adição de disciplinas.

Deste modo, e de acordo com Alonso (2002), cabe ao professor abordar o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, sendo ele um construtor do currículo e não apenas um reprodutor. É ele que deve ter o livre arbítrio para construir um currículo e planeá-lo de forma a dar continuidade às aprendizagens que as crianças trazem do ciclo anterior, atingir os objetivos para o ano presente e dotar os alunos de pré-requisitos para o ano seguinte. É por isso num cenário de sequencialidade que todo o processo educativo se deve procurar nortear, onde o professor trabalha o currículo de forma flexível e plural, não só dentro do mesmo ciclo, mas também em diferentes áreas e ciclos de ensino.

Importa aqui referenciar o currículo e possíveis definições deste conceito. O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro entende currículo como “(...) o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (...)”. Na mesma senda, Roldão (2009) define currículo como “(...) um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver (...)” (p. 32). Enquanto documento, o currículo não se deve edificar como algo estático, mas sim um plano aberto, adequado às condições e contextos de ação onde é aplicado, apropriado e concebido, razão pela qual Pacheco (2001) afirma que o currículo está claramente dependente dos contextos, intenções e seus atores.

Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999) refere-se ao currículo como um percurso diferenciado, que tende a adaptar-se a uma sociedade que se encontra em permanente evolução. Para isto, importa salientar nesta altura o conceito de gestão curricular que, tal como a palavra assim o sugere, implica regular, orientar. A gestão, em qualquer campo, consiste essencialmente num processo de tomada de decisão, orientado para aquelas que serão as finalidades a atingir. Nesta perspetiva, gerir o currículo implica uma tomada de decisões regulada por uma análise de situações e reformulação de práticas que, por sua vez, se objetivam num desenvolvimento integrado e continuado.

De acordo com Morgado & Silva (2018), a gestão flexível do currículo torna a ação educativa mais coerente, na medida em que envolve um trabalho conjunto por parte dos professores, permitindo uma exploração de temáticas diferenciadas que partem das variadas experiências e metodologias diversas, bem como a aproximação das aprendizagens vividas pelos alunos.

Nesta linha de pensamento, a flexibilidade curricular, entendida na alínea c) do Art. 3.º do Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho como uma aptidão conferida às escolas para gerirem o currículo, assente na “(...) possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...)”, apela, no fundo, à valorização das especificidades de cada aluno, centrando-se em temas de interesse dos alunos, defendendo-se uma abordagem integradora do conhecimento focada em problemas reais (Roldão, 1999). Partindo da visão da mesma autora, é servindo-se da sua autonomia curricular que o professor encontra respostas mais adequadas e mais bem sucedidas para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola e de cada turma, traduzindo-se em lógicas de trabalho mais autónomas, colaborativas e, ao mesmo tempo, eficazes.

É neste propósito que a PES se torna mais do que uma Unidade Curricular, cuja dimensão permite aos formandos um envolvimento intrínseco com aquela que é a verdadeira prática de ensino, formando profissionais reflexivos, competentes e autónomos, desafiando-os a identificar, (re)configurar, aprimorar, investigar e refletir a sua prática e simultaneamente desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, construindo o seu perfil e identidade docente.

Para além de a PES contemplar momentos de observação, de colaboração e de intervenção em sala de aula, importa realçar a Supervisão e como esta se torna numa protagonista da prática do formando. De acordo com Alarcão e Tavares (2007), a Supervisão Pedagógica constitui um processo que apoia a formação num quadro evolutivo e dinâmico, onde um professor mais experiente e informado orienta o formando e o seu desenvolvimento humano e profissional. Constituindo-se como um caminho conjunto, alicerçado na confiança mútua e num permanente clima de colaboração, o Supervisor, por um lado, tem como intenção orientar e desenvolver no formando capacidades

e ferramentas de investigação na, sobre e para a ação educativa (Alarcão, 2001), para que este seja capaz de melhorar a sua prática e crescer profissionalmente. Por outro lado, o formando deve ser capaz de partilhar francamente possíveis conceções e anseios gerados na prática, permitindo ao Supervisor ajudá-lo a lidar com situações novas e imprevisíveis no contexto.

Para Alarcão e Roldão (2006), as reflexões colaborativas constituem estratégias com grande potencial formativo, onde surge um acompanhamento adequado e se valoriza a reflexão da prática pedagógica e o aperfeiçoamento contínuo. Nesta mesma linha de pensamento, situa-se também a visão de Coimbra (2013), que assume a Supervisão enquanto processo reflexivo, baseado em atividades de partilha e cooperação. A Supervisão Pedagógica não deixa de ser, portanto, um processo de co construção e cooperação, na qual o formando se torna progressivamente mais consciente da sua ação, através de competências comunicativo-relacionais, analíticas e avaliativas que o Supervisor convoca no processo de acompanhamento da Supervisão Pedagógica. A este propósito, Alarcão e Tavares (2007), consideram a Supervisão “(...) uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica (...)” (p. 80), definem um ciclo de Supervisão baseado em três momentos, que vai desde a pré-observação, passando pela observação e, por fim, a pós-observação. Na primeira, são delineadas todas as estratégias e recursos a selecionar para uma preparação ponderada da aula. A observação, por sua vez, constitui-se no momento em que o Supervisor assiste à dinamização da planificação por parte do formando. Por fim, o momento de pós-observação traduz-se numa desconstrução dos aspetos observados aquando da prática, seguindo-se num caminho de reflexão conjunta e interativa entre o Supervisor e o formando.

Neste contexto, a PES contempla, como referido anteriormente, uma simultaneidade em escolas do 1.º e 2.º ciclos, inseridos no mesmo Agrupamento, onde o estagiário, de acordo com o CREC, observa, coopera com os orientadores cooperantes e respetivo par pedagógico e intervém a partir da responsabilização por unidades e sequências didáticas.

Ao observar, numa primeira fase, o estagiário depara-se com aquela que é a realidade do contexto e seus intervenientes, possibilitando-lhe conhecer toda a sua envolvência e dinâmica para que, desse modo, modele adequadamente as suas ações futuras. Progressivamente, a cooperação alia-se a esta observação

inicial, permitindo-lhe integrar-se realmente no contexto, através da colaboração com o professor cooperante, bem como uma ativa e constante integração com o par pedagógico nas turmas, aspeto significativo para a criação de relações com os alunos. Finalmente, o momento da responsabilização/regências infere que o estagiário assuma sequências de aulas que são previamente calendarizadas entre ele e o par pedagógico, bem como os professores supervisores e cooperantes. Assim, estas sequências de aulas devem preconizar uma articulação harmoniosa e concordante com as sequências do par pedagógico, garantindo uma continuidade e coesão das intervenções.

Pretende-se, também, que o estagiário se envolva e participe ativamente no Plano Anual de Atividades, no âmbito do Projeto Educativo, de modo a intervir em projetos e intervenções na comunidade escolar e/ou educativa, seja enquanto dinamizador ou colaborador. Todo este processo é também acompanhado pelas reuniões semanais entre o estagiário, os professores cooperantes e os professores supervisores que cuidadosamente apresentam, preparam e discutem as propostas para a estruturação das planificações e respetivas sequências didáticas e sobretudo onde se constrói conhecimento em cooperação. De um modo geral, a PES favorece sobretudo o desenvolvimento de competências para uma docência cada vez mais autónoma e reflexiva, que progressivamente constrói uma identidade docente, numa lógica do saber, saber-fazer, saber-ser, saber-transformar e saber envolver-se (CREC, 2018).

A partir daqui, segue-se uma interpretação da escola e sala de aula enquanto espaços sociais, humanos e educativos, bem como a caracterização dos contextos onde a Prática foi desenvolvida, de modo a compreender todas as escolhas didáticas.

2.1. ESPAÇOS E CONTEXTOS

A escola é, como sabido, um lugar de excelência. Enquanto espaço privilegiado de educação, é inegável como esta se implica, principalmente, mas

não só, nas transformações sociais dos seus intervenientes. Relembrando as palavras de Gadotti (2007) acerca deste espaço, o autor afirma que a escola é “(...) um lugar bonito, um lugar cheio de vida [onde] mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente” (p. 11). Ainda que a escola seja comumente associada ao espaço onde o seu único compromisso é a transmissão de conhecimentos, importa afirmar que esta é um “(...) espaço de relações (...)” (Gadotti, 2007), relações essas que se constroem nesta que é uma instituição formada pela e para a sociedade, que se constitui num palco de interações entre os seus intervenientes.

Na perspetiva de Formosinho (2016), o processo educativo é sempre um processo de formação pessoal e social. Assim, espera-se que a escola seja promotora de uma atmosfera social que facilite o crescimento dos alunos e o seu desenvolvimento psicológico. Aqui, surge a oportunidade de os alunos construírem as suas relações interpessoais, para assim se formarem cívica, moral, social e humanamente. Nesta linha de pensamento, a escola define-se pelas relações sociais que desenvolve, pelo que um dos grandes papéis da escola é a preparação para a vida (Limas & Rafael, 1993). De acordo com Canivez (1991), a escola institui a cidadania, no sentido em que esta se torna no lugar onde as crianças se integram numa comunidade. Da mesma opinião partilham Moreira e Candau (2003), quando afirmam que a contribuição da escola não se relaciona exclusivamente com o saber científico, mas também com a cultura, pois é através dela que os alunos conhecem a sua cultura. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) acrescentam que a escola e os seus objetivos estão intimamente ligados com a formação humana, fortalecendo as relações sociais, culturais e afetivas que decorrem no contexto da mesma. Por fim, importa sublinhar que a escola deve constituir-se num espaço que favorece a formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes dos seus direitos e deveres, atentos à sociedade e inteirados de princípios como a igualdade e a justiça.

Para a caracterização do contexto, torna-se, antes de mais, imperioso aludir ao conceito de Agrupamento e como esta unidade orgânica se molda, bem como o contexto onde este se insere. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, um Agrupamento constitui-se como “(...) uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão (...)”, visando proporcionar a alunos abrangidos numa determinada área geográfica

um percurso educativo coerente e articulado entre os estabelecimentos aglomerados ao abrigo desta unidade orgânica.

O desenvolvimento da prática integra-se num conjunto de elementos que determinam a qualidade da mesma. Neste sentido, conhecer o contexto educativo para o qual se projeta a ação, desde as realidades dos alunos, à comunidade educativa e à sociedade em que estão inseridos, constitui um ponto de partida essencial para o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, foi objetivo inicial da mestrandia, ainda em contexto de observação, fazer o levantamento de características do contexto educativo, permitindo sobretudo pensar e desenvolver uma prática adequada e focada nas motivações dos alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas de Pedrouços, concretamente na Escola EB1/JI de Pedrouços e na Escola EB2/3 de Pedrouços em 1.º e 2.º Ciclos, respetivamente. Distanciam-se cerca de 1 quilómetro, pelo que se inserem num meio físico e social semelhante. O macro espaço, constituído por onze escolas, serve, no presente, os concelhos da Maia e Gondomar, nos subúrbios da cidade do Porto. Segundo o Plano Plurianual de Melhoria, elaborado com base nos dados do ano letivo de 2014/2015, o Agrupamento de Escolas de Pedrouços conta com um total de 2231 alunos, 111 dos quais com Necessidades Específicas. A comunidade que integra o Agrupamento caracteriza-se pela predominância de classes sociais baixa e média baixa, ressaltando evidências de desestruturas por parte das famílias.

A freguesia de Pedrouços conta com mais de 12.000 residentes, constituindo mais de 3759 núcleos familiares (Censos, 2011), sendo, portanto, uma das freguesias mais populosas do concelho da Maia, na qual se incorporam associações desportivas, culturais, uma unidade de saúde familiar e uma corporação de bombeiros voluntários.

Em termos geográficos, as escolas, enquanto artérias do Agrupamento, acusam alguma distância entre si. Ambas as escolas onde a Prática se desenvolveu possuíam fáceis acessos. Conectada com a avenida principal, a Escola EB1/JI de Pedrouços situa-se numa zona onde se concentram alguns serviços e comércio e que, por isso, se traduz numa área mais movimentada da freguesia. Por sua vez, a Escola EB2/3, contrariamente à Escola EB1/JI, não se posiciona numa região central de Pedrouços, não deixando, ainda assim, de

dispor de fáceis acessos. No que se refere à rede de transportes, ambas as escolas são privilegiadas. A presença de paragens de autocarros a poucos metros possibilita aos alunos a deslocação para a escola através do Serviço de Transportes Urbanos do Porto (STCP). No entanto, muitos alunos deslocam-se a pé devido ao facto de residirem nas proximidades.

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços insere-se num nó de periferias (Matosinhos, Porto, Gondomar e Maia), sendo um contexto educativo muito abrangente. Posto isto, o contexto geográfico do Agrupamento é alimentado por um conjunto de alunos provenientes, não só da própria freguesia, como também de outras localidades adjacentes. O Agrupamento de Escolas de Pedrouços norteia o seu trabalho segundo a máxima “Organização e Sustentabilidade” - tema aglutinador do Agrupamento - e fundamenta o seu Projeto Educativo no mote “Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania” que, nesta senda, se centra nos alunos e nas suas necessidades e que procura imprimir, nos mesmos, valores como a cidadania.

Edificado como um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2006, o Agrupamento de Escolas de Pedrouços possui, como alguns traços caracterizadores, a carência de recursos, sobretudo com uma predominância de um nível socioeconómico baixo, constatado pela aposta norteada pelo Plano Anual de Atividades (PAA), em que o mesmo tem como prioridade basilar constituir atividades que, “(...) pelo carácter extracurricular, estariam fora do alcance da maioria dos alunos pelos custos associados (...)” (Projeto Curricular do Agrupamento). Tendo a última versão findado no ano letivo de 2016/2017, o Plano Anual de Atividades permaneceu, de acordo com a direção e o corpo docente, com as mesmas linhas orientadoras no ano que decorreu a Prática.

Inspirado nas «zones d’action prioritaires» (ZEP) em França, o programa TEIP define como objetivo primordial a promoção do sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos. Por seu turno, consta no Plano Plurianual de Melhoria TEIP, harmoniosamente desenvolvido com o Projeto Educativo do Agrupamento, a aposta no estabelecimento de quatro eixos prioritários, sendo eles o Desenvolvimento das Aprendizagens (Sucesso), Clima Propício às aprendizagens (Disciplina), Organização e Sustentabilidade e a Interação com a Comunidade, de modo a percecionar e

responder aos principais problemas e fragilidades sinalizados na unidade orgânica que é o Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

O Programa TEIP, no qual se inserem as escolas onde a mestrandia realizou a sua Prática, promove a integração de novos técnicos, como um psicólogo e uma assistente social, em prol de um ambiente educativo progressivamente favorável. Trata-se de um trabalho contínuo que assenta na adoção de currículos mais flexíveis centrados no aluno e na procura de novas estratégias para combater o insucesso, permitindo atingir os objetivos de acordo com as suas capacidades.

A integração no Programa TEIP justifica-se pela necessidade de respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis, tendo já apresentado resultados positivos relativamente aos problemas de insucesso, abandono escolar e indisciplina. Inserido num contexto em que o nível socioeconómico é médio-baixo, o Agrupamento depara-se, por um lado, com problemas de decréscimo demográfico e, por outro, com a crescente oferta educativa dos Agrupamentos vizinhos. É de notar, portanto, que o Agrupamento de Escolas de Pedrouços, à luz das características acima mencionadas, reúne as condições subjacentes à criação e integração de um projeto TEIP.

O Projeto Educativo é um dos pilares da estrutura educativa, pelo que define os princípios orientadores que possibilitam o desenvolvimento social e pessoal das crianças. É um documento que segundo Leite (2000) se assume como o primeiro e grande instrumento de planeamento da ação educativa da escola, devendo ser permanentemente uma referência onde se reveem todos os elementos da comunidade educativa onde a escola está inserida. Neste sentido, foi, assim, relevante examinar o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (PEA) para conhecer as intencionalidades educativas do mesmo. A instituição pretende ter uma voz ativa, participada e aberta à comunidade, marcada pela diversidade cultural, contando com diferentes realidades, promovendo a participação e o sentido crítico das crianças. É neste sentido que o Projeto Educativo salienta o desejo de partilha de responsabilidades e parcerias educativas ao nível do processo de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva de envolver educadores,

professores, alunos, pessoal não-docente, os Encarregados de Educação e a restante comunidade, tal como o mesmo contempla, prevalecendo um trabalho de equipa que se repercute positivamente no aproveitamento do aluno.

Nas palavras de Benavente (1995), “(...) todos somos diferentes e essas diferenças manifestam-se na forma como aprendemos e como ensinamos. Diferença, no entanto, não deve ser sinónimo de hierarquia e de desigualdade, mas sim de diversidade (...)” (p. 259). A presença de alunos provenientes de diferentes etnias e culturas nas turmas de 5.º e 6.º anos exprimia, contudo, alguns desequilíbrios, manifestados pela escassa cooperação e até espírito de união e entreajuda por parte dos alunos enquanto turma. Foi nesta senda que a mestranda, em cooperação com o par pedagógico, pretendeu colmatar esta atmosfera que se fazia sentir nos próprios contextos de sala de aula, reforçando a aplicação de atividades que envolvessem precisamente a cooperação e o trabalho de grupo.

Relativamente à caracterização da Escola EB1/JI de Pedrouços, escola que acolheu a Prática no 1.º CEB, refere-se que apresenta o seu espaço exterior limpo e cuidado, apesar da sua reduzida dimensão. Este espaço é ocupado por um recreio cuidadosamente adornado por plantas e é o palco de todo o tempo de lazer dos alunos. Quanto às infraestruturas, a escola funciona em dois edifícios e um anexo com casas de banho, cujos acessos aos espaços são apenas por via de escadas, não estando convenientemente equipados para pessoas com mobilidade condicionada. Assim, no edifício principal, constam as salas de aula apenas, perfazendo um total de quatro. Atendendo à qualidade do espaço, este não se encontra nas melhores condições, expondo alguns problemas ligados ao estado de conservação, como fechaduras danificadas ou piso degradado. No segundo edifício, submetido a remodelação recente, funciona o refeitório, casas de banho e sala polivalente; no piso superior, consta a direção, uma sala de estudo e uma reprografia. Em relação aos recursos, todas as salas de aula estão equipadas com quadro interativo e computador, facilitando, assim, o uso das novas tecnologias. As salas de aula, de reduzida dimensão, apresentavam-se, muitas vezes, limitativas de

transformação de espaço e dinamização de atividades específicas. No entanto, este aspeto é pormenorizadamente descrito no subcapítulo seguinte.

O edifício onde decorrem as atividades letivas da Escola EB2/3 – sede do Agrupamento - é constituído por quatro blocos interligados, onde se inserem o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. A escola sede tem, portanto, as infraestruturas necessárias, nomeadamente salas especializadas, laboratórios bem equipados, infraestruturas desportivas de excelência (dois pavilhões gimnodesportivos e um campo relvado sintético). No bloco principal consta a secretaria, o gabinete da Direção, a sala de Professores o PBX, a reprografia e a papelaria e, por fim, a sala de estudo. No primeiro piso, é de destacar a biblioteca como um espaço rico e bem equipado com uma vasta gama de livros e recursos audiovisuais. Foi, porém, constatado pela mestrandia que a biblioteca se edificava como um espaço raramente aproveitado pelos professores e escassamente explorado pelos alunos, nomeadamente para recorrer a bibliografia presente na biblioteca, privilegiando antes a consulta na internet através dos recursos audiovisuais.

Para além disto, é oferecido igualmente aos alunos uma série de apoios educativos, nomeadamente dirigidos à Educação Especial, Ação Tutorial, Gabinete do Aluno, Gabinete de Promoção Social ou o Gabinete Apazigua.

Terminada esta breve caracterização do Agrupamento e, especificamente, das escolas, torna-se essencial descrever as turmas que acolheram o par pedagógico, assim como as suas salas de aula. A descrição das especificidades das turmas foi conseguida através da observação direta da mestrandia realizada ao longo da Prática, sendo esta, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a melhor forma de conhecer as crianças e identificar e responder às suas necessidades, interesses e competências.

2.1.1. A sala de aula, terreno arável

De acordo com o supramencionado, este subcapítulo destina-se justamente à descrição precisa das salas de aula nas escolas onde decorreu a Prática e, simultaneamente, das turmas e das suas particularidades. Contudo, importa antes apresentar alguns contornos relativamente à sala de aula enquanto espaço e contexto de trabalho especializado.

Afirma Zabalza (1998) que o espaço educativo é um local onde se desenvolvem ações com vista ao desenvolvimento pleno do aluno e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A sala de aula, um exemplo de um espaço educativo formal, edifica-se essencialmente como um espaço de vivências e convivências: um espaço de vivências porque favorece e estimula ideias, crenças, valores e relações do aluno presente no contexto, integrando-o continuamente na e com a realidade; um espaço de convivências, pois o aluno tem a oportunidade de viver em sociedade e aprender coletivamente. Aqui, crenças e conceitos misturam-se, influenciando as ações, determinando os deveres e os direitos (Luck, 1978).

Especificamente na turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e na qual a Prática da mestrandia se desenvolveu, o grupo é constituído por 18 alunos, 8 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, contando com duas alunas repetentes.

Mediante este contexto educativo de 1.º CEB, pode-se afirmar que o grupo de alunos revela um conjunto de potencialidades, as quais tendem a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. É essencial referir que estas crianças aceitam as diferenças dos colegas, na medida em que não os discriminam e são tolerantes às diferenças individuais. Neste sentido, facilmente se verificou que esta turma se ajuda mutuamente, quer em situações sociais, quer em momentos de aprendizagem, uma vez que apoiam o parceiro na concretização das tarefas. Considerando esta interajuda, é uma turma que apresenta alguma heterogeneidade de níveis de aprendizagem, aspeto regularmente considerado nas opções metodológicas da mestrandia, do seu par pedagógico e da própria Professora titular da turma. Em termos de autonomia, alguns alunos

necessitam de um apoio individualizado, assim como de persistência para a realização de algumas tarefas.

Por outro lado, é de destacar o facto de estas crianças revelarem curiosidade e interesse por novas aprendizagens, sendo esta uma potencialidade que certamente contribui para uma aquisição significativa de novos conhecimentos. É de sublinhar o facto de esta turma não ser conflituosa (entre pares), ainda que surjam comportamentos disruptivos que afetam, por vezes, o bom funcionamento da aula, tais como levantar-se sem pedir autorização e conversar continuamente com os colegas. Todavia, a mestranda considera que, apesar destas atitudes menos positivas, é possível manter um bom clima de aprendizagem. Neste sentido, as boas relações existentes entre os alunos da turma originavam um bom ambiente, que concorria para um benéfico desenvolvimento a nível social e pessoal. Apesar de, por vezes, surgirem divergências, estas acabavam por ser breves e sempre resolvidas por eles e, em alguns casos, com o apoio dos professores e pessoal técnico.

A sala de aula era um espaço disposto com carteiras organizadas em filas. Dispunha de um quadro de cortiça onde se expunham cartazes e trabalhos realizados pelo grupo. O mesmo aspeto se observava nas salas do 2.º ciclo, que apresentavam uma disposição de mesas e cadeiras semelhante à organização da sala do 1.º CEB e estavam equipadas com computador e quadro interativo.

No que toca à turma do 5.º ano, o grupo era constituído por 20 alunos, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Relativamente à turma do 6º ano, a mesma era composta por 19 alunos, 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino e na qual dois deles eram repetentes. Especificamente nestas turmas, salientava-se um aspeto comum: o vigoroso envolvimento dos Encarregados de Educação (EE), sendo bastante participativos na vida escolar dos educandos. De modo geral, os alunos de ambas as turmas do 2.º Ciclo revelam heterogeneidade no ritmo de aprendizagem, apesar de quase todos serem interessados e empenhados durante as aulas. Detêm boa capacidade de comunicação e de inter-relação. Relativamente ao comportamento, apresentam algumas lacunas no que toca ao cumprimento das regras de conduta na sala de aula, nomeadamente, no respeito das regras de

participação, por terem dificuldades em aguardar pelo momento oportuno. Por outro lado, no período de observação, a mestranda constatou que alguns deles apresentavam falta de autoconfiança e perseverança, sendo mais reservados e pacatos.

A observação e o contacto direto com o contexto escolar, bem como a passagem frequente pela sala de professores, permitiu verificar a existência de um clima agradável e acolhedor, dada a boa receção que foi feita às estagiárias. É também de realçar a cooperação entre o pessoal docente, o qual, sempre que possível, procurava planificar atividades, bem como partilhar experiências vivenciadas no contexto de sala de aula. Por outro lado, é evidente a saudável relação entre professores e assistentes operacionais, na medida em que tentam solucionar conjuntamente problemas que possam surgir.

Depois desta contextualização relativamente às turmas do contexto da prática, evidenciando todas as suas características, torna-se fundamental compreender de que forma a relação pedagógica e a sua influência nos alunos concorre para um progressivo sucesso educativo, descrito no subtópico seguinte.

2.1.2.A relação pedagógica: instigar, intrigar, fascinar para cativar

Não é novidade que as relações interpessoais se constroem de autenticidade e transparência. Segundo Pinheiro e Batista (2018), baseados em Rogers (1983), a relação entre o professor e o aluno deve desenrolar-se num clima onde valores como a autenticidade, aceitação e compreensão empática, a motivação da criatividade, a ajuda e a confiança devem perfilar a relação pedagógica.

De facto, a escola deverá ser sempre um contexto de desenvolvimento pessoal e interpessoal. No mesmo sentido, pretende-se uma relação pedagógica na qual as aprendizagens sejam ativas, integradoras e significativas, que contemplem uma relação de cumplicidade e confiança, onde os alunos se sintam valorizados e, simultaneamente, se sintam seguros e ouvidos. Neste âmbito, a desmotivação ou desinteresse face a alguma atividade ou matéria pode partir de uma ausência de sentido e compreensão por parte do aluno, dificultando o processo de aprendizagem. Assim, Ivey & Gonçalves (1987) partem do pressuposto de que o processo educativo deverá passar por um trabalho desafiador, agradável, estimulador da curiosidade, em que o aluno sinta que tem uma voz ativa no seu processo de aprendizagem. Os mesmos autores (1987) afirmam que o objetivo da formação passa por preparar o aluno não unicamente para saber “o quê” nem “o como”, mas sim para ser capaz de construir e transformar o conhecimento. Esta ideia tem por base princípios construtivistas, na medida em que o conhecimento se baseia numa construção ativa do sujeito.

É sabido que o conhecimento pronto limita o saber e a dúvida e o questionamento provocam a inteligência (Vigotsky, 2007). Por isso, pretende-se que o aluno seja um protagonista no seu processo de ensino e de aprendizagem, participando de forma ativa a partir de um questionamento do mundo e busca de sentidos constantes, motivo pelo qual Cury (2003) afirma que o professor deve ter como objetivo ensinar os alunos a serem pensadores, estimulando-os a pensar, questionar e debater, levando-os a pensar no porquê das coisas. Freire (1992) acrescenta que “(...) é importante estimular nas crianças o gosto pela pergunta, a paixão pelo saber, a curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco (...)” (p. 27).

É importante conduzir os alunos a um questionamento da realidade e do mundo, provocar e apelar à curiosidade, problematizar e refletir. O professor deve constituir relações de cumplicidade com os alunos, procurando sempre práticas estimulantes. Ser professor não se limita ao ato de ensinar, mas sim uma aprendizagem mútua, uma incessante complementaridade entre alunos e professor, para que tudo se configure num quadro de sucesso educativo, motivo pelo qual Bariani e Pavani (2008) consideram que a relação professor-aluno deve moldar-se num quadro de bi-direcionalidade, construindo uma dinâmica relacional e influência mútua.

Para que o professor seja capaz de fascinar e cativar, este deve ser dotado de uma grande capacidade de reflexão, para que lhe seja possível constatar e conhecer os interesses dos alunos. Ser professor é preparar os seus alunos para uma exploração constante do desconhecido (Piaget, 1996), incentivando a novas aventuras, dando-lhes liberdade para novas experiências, assentes numa valorização do seu potencial, a partir de um constante reforço positivo e otimismo. Nesta senda, é imprescindível que o professor se baseie nas vivências dos alunos, já que a aprendizagem é sempre melhor quando se trata de assuntos nos quais temos gosto e entusiasmo.

A par com o supracitado, o professor constrói esta relação pedagógica com o aluno usufruindo da sua capacidade reflexiva, onde será capaz de desenvolver uma atitude de empatia para com o aluno, criando métodos estimulantes, apelando a práticas inovadoras que rompam as linhas tradicionais do quotidiano educativo, instigando o questionamento, aliado sempre a um espírito crítico e de permanente busca de respostas. Assim, procura-se criar situações e experiências de aprendizagem que fomentem práticas diversificadas, dotando os alunos de capacidades inerentes à sua inserção na vida ativa e onde estes sejam valorizados enquanto sujeitos que se integram no mundo social.

De acordo com Trindade (2009), a escola edifica-se como um espaço de natureza relacional, salientando que os professores têm um papel preponderante no ensino e também no relacionamento entre todos os intervenientes do processo educativo. Por outras palavras, o professor é, por si só, um ser relacional, onde exerce a sua prática num contexto propício a relações – a escola -, logo, as relações que se constroem entre todos os intervenientes contribuem precisamente para um crescimento mútuo e com vista no sucesso educativo do aluno e através das quais se criam, segundo Ramos e Waterkemper (2013), “(...) possibilidades de aprendizagem em conjunto (...)” (p. 170), que se traduzirão no compromisso de favorecer um processo de aprendizagem mais rico e aprimorado.

A partir do exposto, é possível concluir que um professor que ousa (re)inventar um caminho de tradicionais abordagens e que, deste modo, cria situações de ensino diferenciadas, cativa o aluno e envolve-o francamente nas suas práticas, sempre inspirado por esses ventos de mudança que o professor procura propiciar.

O capítulo que se segue retrata esta busca pela mudança e pelo inesperado, evidenciando momentos de reflexão e descoberta que se traduziram em atividades diferenciadas, com o propósito de levar aos alunos novos cenários de aulas.

2.2. DA SEMENTE À VOZ: PERCURSOS DE TRILHOS E CADILHOS

2.2.1. Atividades e opções metodológicas: das sementes aos frutos

O percurso de toda a Prática foi marcado essencialmente por um sentimento de constante aprendizagem e descoberta, que levaram a um trabalho de reflexão e alguma reformulação de atividades, planificações, sequências didáticas (SD) e/ou unidades didáticas (UD). No entanto, a mestrandia teve desde início bem presente a intenção que pretendia da sua prática: semear o poder da palavra e o uso da voz em terrenos ubertosos, mas infortunadamente baldios.

É conhecida a importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES) enquanto componente que integra o currículo do 2º ciclo de estudos, pois possibilita ao professor em formação o desenvolvimento de competências profissionais de docência em ambientes próprios e em situações reais, mobilizando saberes teóricos adquiridos no decorrer do 1º ciclo de estudos capazes de propiciar ao estagiário uma gradual construção da sua identidade docente. Nesta senda, a estagiária tinha como expectativa adquirir um domínio teórico e prático que lhe proporcionasse esta mesma construção, a partir da sua atuação no contexto de estágio, uma vez que este possibilita um envolvimento interativo com os alunos e professores titulares das turmas, bem

como momentos de partilha, troca de experiências e socialização, motivo pelo qual Moniz (2010) refere que todas estas interações que ocorrem em contexto de sala de aula também fazem parte do processo de formação docente. Gadotti (2007) reforça a ideia de Freire, acrescentando que o estágio, ao possibilitar este envolvimento com os alunos e orientadores, proporciona a aquisição de saberes profissionais que permitem um profundo conhecimento da realidade em sala de aula.

Perante o cenário apresentado, a estagiária desenvolveu, numa fase inicial, atividades inseridas em planos de aula a assumir nas regências em contexto de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), uma vez que sentiu necessidade de se ambientar com a planificação enquanto instrumento de orientação da prática que, numa fase posterior, se transformou num conjunto de aulas, integradas em sequências didáticas/unidades didáticas. Esta necessidade de adaptação à planificação foi gradualmente dissipada através do trabalho conjunto entre a estagiária, par pedagógico e restantes colegas e professores supervisores, que se espelhou num crescimento mútuo e crescente entre todos. O conceito de unidade didática foi dado a conhecer à estagiária apenas no 1º ano do presente Mestrado, no âmbito de Unidades Curriculares (UC) como Didática do Português do 2º Ciclo. Assim, estas UC foram essenciais para compreender o conceito de UD/SD e as suas particularidades, mas sobretudo para entender a UD/SD enquanto um conjunto de opções metodológico-didáticas e, por essa razão, uma ferramenta de trabalho e um referencial para o professor.

A sequência didática refere-se a um conjunto organizado de atividades planificadas por etapas, apresentando uma estrutura organizada e definida que se organiza em aulas com diferentes finalidades de aprendizagem (Dolz & Schneuwly, 1998). Esta estratégia metodológica implica a existência de uma progressão, que conduz a um desenvolvimento e aquisição de diferentes competências. A unidade didática dita uma organização do processo de ensino e aprendizagem que tem na sua base um tema ou elemento integrador. Assim, a unidade didática é um instrumento que auxilia na organização das aprendizagens e sobretudo na articulação de conhecimentos, uma vez que organiza os conteúdos em função dos objetivos que se pretendem atingir (Maestros, 2009). De uma forma geral, a unidade didática é um instrumento que planifica e organiza o processo de ensino e aprendizagem e que é desenvolvida a partir de um tema aglutinador, que acaba por transmitir maior

motivação para os alunos, uma vez que os conduz a uma construção de sentido e articulação ao longo dos conjuntos de aulas inseridos nas unidades didáticas, ao contrário de atividades compartimentadas, sem qualquer sequência ordenada, lógica e progressiva.

Nesta linha de pensamento, a estagiária teve necessidade de compreender e maturar este conceito, encontrar um caminho para a sua prática, baseando-se na progressão nos seus conjuntos de aulas. Procurando dotar os alunos de um bom uso da voz, a estagiária compreendeu que as suas unidades didáticas deveriam preconizar este mesmo sentido de progressão e evolução, uma vez que foi verificando, ao longo do período de observação, que os momentos de oralidade, sobretudo em contexto de aula de Português, pareciam escassos ou timidamente explorados. Por este motivo, seria importante levar os alunos a encarar a oralidade não só como um domínio curricular, mas sobretudo como uma competência comunicativa que lhes conferisse uma facilidade de expressão em diversos contextos e situações.

Foi no decorrer deste processo de maturação das unidades didáticas e sua construção que a estagiária desenvolveu planificações que constituíssem atividades articuladas e significativas, que conferissem sentido à sua prática. A planificação surge como uma atividade importante na formação do professor estagiário, uma vez que se trata de um guia da ação, que implica pensar sobre essa mesma ação, no sentido que a organizar, ajustando as suas escolhas aos objetivos associados e aos grupos e suas especificidades. Por outras palavras, a planificação constitui um guião de aula, onde são definidos os conteúdos, as competências que pretende desenvolver, o conjunto das atividades e sua distribuição do tempo. A planificação acaba por ser um instrumento flexível, uma vez que permite a necessidade de alteração e ajuste a qualquer momento, movida por diferentes fatores ao longo da aula.

Nesta senda, o ato de planificar constituiu-se também como um processo de aprendizagem, uma vez que a estagiária procurou alcançar uma maior segurança na elaboração das planificações. Todo este processo foi sendo alcançado através de um trabalho conjunto entre a estagiária e professores supervisores, que se traduzia em encontros periódicos de apropriação e compreensão da planificação, conferindo-lhe sentido e organização. Assim, importa realçar a importância do processo de supervisão e todos os encontros de pré-observação, observação e pós-observação, que auxiliam na

compreensão da planificação e que permitiram à estagiária encará-la como um instrumento que guiasse a sua prática. Alarcão e Tavares (2003) entendem a supervisão como uma ação multifacetada e faseada, um processo onde um professor experiente e mais informado, orienta um outro professor no que diz respeito ao seu desenvolvimento humano e profissional. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a supervisão comporta a ideia de um processo de interação constante, que inclui momentos de observação, reflexão e ação, motivo pelo qual Ribeiro (2000) defende que a supervisão se baseia na interajuda, monitorização e sobretudo encorajamento. O professor supervisor assume, também, um papel de mediador entre o estagiário e a instituição formadora, tornando o processo de planificação mais adequado, coerente e exequível no contexto de estágio.

Este caminho, faseado e com alguns percalços, revelou-se bastante promissor não só para a estagiária, como para o seu par pedagógico que, com um espírito de união e trabalho conjunto, desenvolveram planificações mais equilibradas e integradas, incorporadas em UD's com sentido e fio condutor.



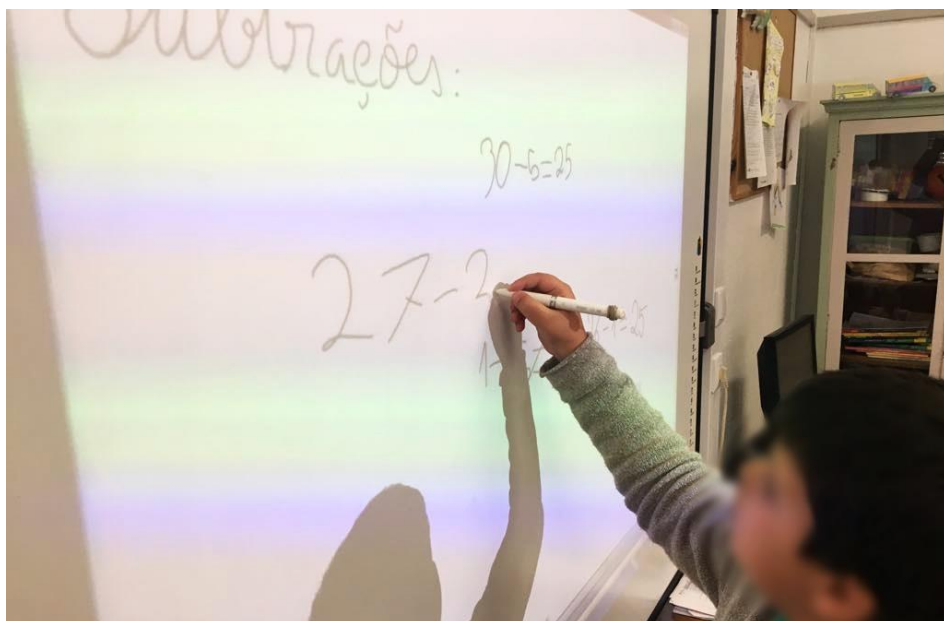
Figura 1: Produto final da UD “Quanto mede a liberdade?”, em conjunto com o par pedagógico.

O processo de planificação revelou-se num trabalho de seleção, confronto, formulação e reformulação para a estagiária, sempre conectado com os objetivos que esta pretendia alcançar nas suas aulas, particularmente com as diretrizes dos documentos orientadores, currículo e especificidades do grupo. No entender de Cortesão & Torres (1989), um bom plano de aula deverá ir ao encontro de características como: coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza. No que diz respeito à coerência e adequação, as autoras reforçam que um plano de aula deverá estabelecer uma adequada relação entre os objetivos, competências, conteúdos e estratégias, adaptando-o à realidade cognitiva, social e afetiva dos alunos, tendo em conta os recursos e as possíveis limitações existentes na comunidade onde o grupo se insere. Por sua vez, uma planificação flexível permitirá efetivamente o (re)ajuste de momentos de aula previamente planificados, adaptando-se aos mesmos quando imprevistos. A continuidade completa o sentido de precisão e clareza que um plano de aula deve focar, pois este deverá estabelecer uma sequência lógica que ligue os vários momentos de aula, o que impedirá que o mesmo seja propício a várias interpretações, pelo que se deve apresentar objetivo e coerente.

Depois de um trabalho de interpretação e interiorização do documento orientador Aprendizagens Essenciais (AE), inseridas naquele que é o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), pareceu natural cruzar as opções didáticas com este documento regulador, que reitera um saber didático baseado numa abordagem interdisciplinar, concebendo atividades com sentido entre diferentes áreas do saber, criando uma prática articulada, integrando conhecimentos para uma aprendizagem eficaz e procurando romper com a compartimentação das disciplinas. A propósito da organização escolar e gestão de currículo, Roldão (2018) considera que a interdisciplinaridade curricular visa a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado, alegando que a atual organização escolar resiste a um trabalho colaborativo no campo curricular. Assim, parece indispensável que a escola pense e organize as disciplinas com vista à concretização deste mesmo trabalho colaborativo. As AE são, por isso, importantes, pois permitem às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos, tendo sempre em vista a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Nesta linha de pensamento, pretende-se que as disciplinas coexistam e não se

compartimentem. O 1º ciclo supõe precisamente este trabalho integrado entre disciplinas, permitindo um diálogo natural entre elas, revelando-se um espaço propício à aquisição de um saber interdisciplinar. Porque a monodocência cria condições favoráveis à gestão integrada do currículo, o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) torna-se um contexto inevitavelmente favorável para a integração dos diferentes saberes.

Neste contexto de 1º CEB, a estagiária desenvolveu sequências didáticas, convocando diferentes saberes em torno de uma temática. De entre elas, destaca-se a SD “Quanto mede a liberdade?”, desenvolvida em conjunto com o par pedagógico no âmbito do 25 de abril, na qual se articulou o Português com a Matemática e Expressão Plástica. Na aula desenvolvida pela estagiária e no que diz respeito à Matemática, os alunos localizaram datas e informações contidas no calendário, particularmente na folha de calendário do mês de abril, com vista à interpretação do calendário enquanto ferramenta de localização no tempo, prevista nas práticas essenciais de aprendizagem das AE. Numa primeira fase, os alunos interpretaram a folha do calendário e todas as suas características, bem como o propósito da folha de calendário do mês de abril naquele momento, na sequência da aula anterior, lecionada pelo par pedagógico. Pareceu, por isso, natural, envolver a Matemática que consistiu, numa primeira fase, na interpretação e localização dos dias na semana e mês, com o estudo da sequência numérica e distribuição dos números e a sua organização em colunas e linhas. Este momento revelou-se bastante produtivo, uma vez que parte dos alunos nunca tinha visto e/ou interpretado o calendário e a sua função, resultando daqui um grande envolvimento de todo o grupo.



Numa segunda fase, partiu-se para um jogo semelhante aos quadrados mágicos, onde os alunos realizaram operações de adição, subtração e multiplicação dos números que constavam no calendário, com vista ao resultado 25.

Figura 2: Realização das operações no quadro por um aluno.

Posteriormente, os alunos relacionaram e identificaram as unidades de medida de tempo dia e semana, construindo a noção de contagem e sequência dos dias da semana, destacando a sua sucessão, a partir de questões como “em que dia da semana se situa o décimo quinto dia do mês? E o vigésimo terceiro?”; “se o mês tivesse iniciado num sábado, em que dia da semana estaria o dia 25? E se iniciasse numa segunda-feira?” ou “quantas segundas-feiras existem neste mês?”.

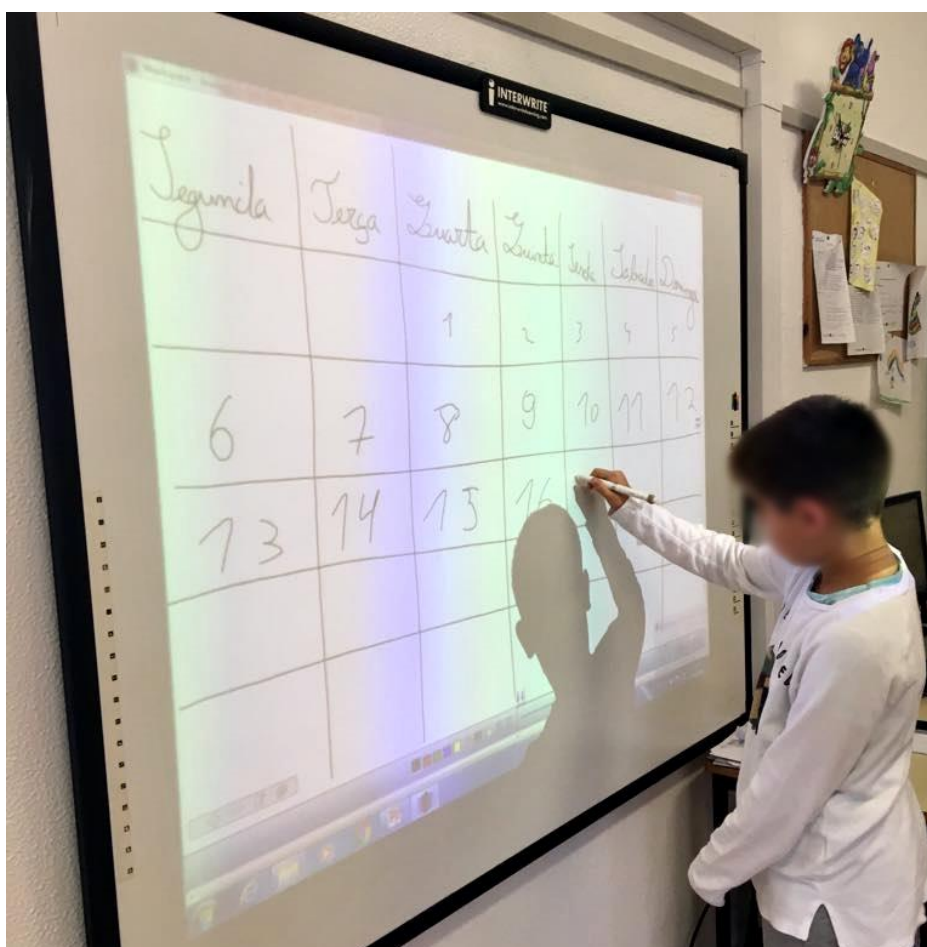


Figura 3: Um aluno completa o mês com a sucessão de números (“se o mês iniciasse numa quarta-feira”).

A importância do papel da Matemática torna-se mais evidente quando esta se expressa com finalidades com as quais os alunos se possam relacionar, motivo pelo qual Moreira e Oliveira (2003) afirmam que a Matemática dispõe

de um papel significativo e insubstituível para os alunos, uma vez que os torna indivíduos competentes, críticos e confiantes em contextos sociais que se relacionem naturalmente com a Matemática. Atendendo às finalidades do ensino da Matemática expressas nas AE, este deve “(...) proporcionar uma formação que promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina, bem como uma visão da Matemática que corresponda à sua natureza enquanto ciência e integre o conhecimento do seu valor cultural e social” (Direção-Geral da Educação, 2018). No campo social, a importância do estudo de objetos utilitários como o calendário permitem ao aluno uma maior compreensão do mundo e do quotidiano, a partir da leitura e interpretação deste recurso enquanto medida de tempo, um conteúdo previsto no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (7. Medir o tempo: 7.4. Ler e interpretar calendários e horários). A este respeito, Moreira e Oliveira (2003) afirmam que a aprendizagem se torna mais produtiva quando a criança descobre a matemática no seu dia-a-dia, em situações do quotidiano, pelo que se torna importante que o professor crie estratégias e abordagens nas quais os alunos se possam relacionar e conectar, partindo, por exemplo, de instrumentos utilitários do quotidiano, como o calendário.

Especificamente nesta aula, a estagiária concluiu que o calendário era efetivamente conhecido pelos alunos enquanto um instrumento que continha os doze meses do ano, mas que não era conhecida a sua organização e algumas das suas particularidades, aspeto verificado por frases como “Porque é que o dia 1 começa no sábado e não na segunda-feira?” ou “Porque é que o dia 25 tem uma cor diferente?”. Esta aula de Matemática estabeleceu uma ponte com a aula seguinte, na qual foi conhecido o propósito do dia 25 ser um dia destacado no mês de abril, reconhecendo esse dia como um feriado, compreendendo o que é um feriado a partir da consulta nos dicionários para, posteriormente, contextualizar o dia 25 de abril enquanto data especial para o país. A UD culminou na construção de um cravo com papel-crepe e rolos, aliando a Expressão Plástica que proporcionou um momento de criatividade aos alunos. Depois de reconhecerem o cravo enquanto símbolo deste dia e de criarem a sua conceção a partir da observação e contacto com um cravo real, os alunos foram capazes de expressar-se através das suas criações. Sendo um meio de comunicação e expressão, a Expressão Plástica proporciona situações de aprendizagem incomparáveis, uma vez que a criança se envolve ativamente

no processo criativo (Oliveira, 2009). Na mesma linha de pensamento, Sousa (2003) reforça que a atividade artística tem uma atitude de integração de diferentes saberes, promovendo a interdisciplinaridade. De acordo com a perspectiva de Roldão (1995) a este respeito, a autora salienta que a integração curricular é importante para evitar uma fragmentação das disciplinas, sendo que a criação de uma cultura interdisciplinar na escola concorre para o desenvolvimento de saberes integrados, favorecendo, segundo Hernández (1997), o desenvolvimento crítico e relacional. Seria, portanto, intuito da estagiária, em conjunto com o par pedagógico, considerar a Expressão Plástica e as artes como veículo para alcançar uma aprendizagem com mais sentido, integrada no contexto da UD. Os alunos responderam positivamente a esta atividade, revelando diferentes criações baseadas nas conceções de cada um, como é possível verificar na figura abaixo.



Figura 4: Algumas criações de cravos pelos alunos.

Na mesma linha de criação de recursos com vista a aprendizagens mais enriquecedoras, destacam-se as UD's de História e Geografia de Portugal

(HGP), onde se desenvolveram diferentes abordagens à exploração e interpretação de fontes, destacando a criação de guiões de exploração, físico e interativo, como instrumentos orientadores das aulas. Atendendo às especificidades da História enquanto disciplina que implica o conhecimento e análise de uma realidade passada e, por isso, distante e abstrata para os alunos, o uso de abordagens diversificadas das fontes históricas contribui, por um lado, para uma maior compreensão do passado, dinamizando as práticas de ensino-aprendizagem e, por outro lado, possibilita aos alunos o contacto com o conteúdo histórico através de um processo dinâmico, atrativo e motivador. A utilização de recursos como os guiões de exploração nas aulas de HGP revelou-se bastante promissora, pois evidenciou uma construção de sentido nos alunos, que foram capazes de relacionar os conteúdos através da compreensão das fontes históricas escritas e iconográficas que apresentavam entre si uma sequência e um fio condutor. Os guiões constituíram-se numa espécie de roteiro que acompanhou os alunos ao longo do conjunto de aulas das UD's e os envolveu energicamente, construindo uma noção de sequencialidade dos acontecimentos, situando os alunos no contexto histórico, conduzindo a uma construção de sentido e consciência histórica, demarcando sempre o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, importa sublinhar que a disciplina de HGP incorpora uma componente um tanto investigativa e exploratória, que leva o aluno a tornar-se autónomo no seu processo de aprendizagem, nomeadamente através da interpretação de fontes, motivo pelo qual Neto (2001) afirma que o aluno não pode ser visto como um mero recetor do conhecimento histórico, mas sim um agente de construção do seu próprio conhecimento. Destaca-se a UD “(Re)conquistas: a formação de um reino”, na qual os alunos se organizaram em grupos de trabalho e se mostraram entusiasmados com a ideia de trabalho de grupo, algo que, segundo eles, acontecia com alguma regularidade no âmbito da disciplina de HGP, através da realização de trabalhos de grupo. No entanto, a organização em grupos de trabalho no âmbito de uma aula revelou-se algo novo e curioso para os alunos. Assim, a sala foi organizada em núcleos de mesas em formato de “L”, facilitando a interação entre elementos dos grupos e, simultaneamente, possibilitando a visão para o quadro. Depois da organização dos alunos em grupos de trabalho, procedeu-se a uma recolha, por parte dos mesmos, de envelopes presentes numa caixa no centro da sala. Cada

aluno recolheu um envelope que no seu interior constavam diferentes recursos como mapas e o respetivo guião de exploração que os guiaria ao longo do conjunto das aulas da UD, como é possível verificar na imagem abaixo.



Figura 5: Envelope com os recursos de exploração das aulas.

Este guião de exploração físico foi também acompanhado pelo respetivo guião interativo, onde cada grupo podia acompanhar todo o processo e seguimento das aulas. O facto de cada aluno possuir o seu envelope individual de recursos colocou-os em posição central do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que lhes foi possível um contacto mais próximo

com aqueles recursos, nomeadamente pelo facto de estes serem manipuláveis e individuais, podendo analisá-los de uma forma mais minuciosa e profícua, como é o caso de um dos recursos em papel autocolante, representando as fases da Reconquista Cristã em mapas, onde os alunos, após debate entre elementos do grupo, organizaram e procederam à colagem destes mapas de acordo com a ordem e evolução da Reconquista e o território tomado pelos cristãos.

A propósito do trabalho em grupo, Bittencourt (2008) afirma que é importante que o professor possibilite espaços em aula para que os alunos realizem debates acerca de fontes, recursos ou temas entre pares, promovendo uma partilha rica de ideias e o pensamento crítico. O próprio trabalho de análise e exploração de fontes históricas e recursos em grupo revela-se proveitoso, na medida em que, atendendo aos pressupostos daquele que é o trabalho cooperativo, este desenvolve, em larga escala, competências sociais e trabalho em equipa. A este propósito, de acordo com Lopes e Silva (2009), o trabalho em grupo pressupõe que os seus elementos sejam capazes de criar um clima de confiança, comunicação e cooperação, em que cada aluno se torna um agente ativo da construção do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto de formulação de ideias individuais e partilha das mesmas com os colegas. Nesta senda, o trabalho em grupo promove, por um lado, o debate e o espírito crítico entre os alunos através do diálogo entre elementos dos grupos e, por outro lado, cada aluno, enquanto elemento integrador do grupo, possui o seu próprio papel, construindo a sua autonomia num cenário de diálogo e constante apoio mútuo, resultando daqui capacidades de trabalho em equipa, socialização e cooperação. No contexto desta UD, o trabalho cooperativo entre grupos baseou-se numa constante troca de ideias, através da análise e exploração de fontes históricas, reunindo as perceções de cada elemento e construindo a sua aprendizagem, resultando uma participação ativa nas aulas e crescente busca de conhecimento.

Esta metodologia de trabalho de grupo no contexto das aulas de HGP foi ao encontro do propósito da estagiária de envolver os alunos em práticas do uso da palavra, no quadro do *saber falar* e *saber expressar-se* e sua importância, preconizado no Perfil dos Alunos, no que diz respeito, por exemplo, às competências na área de Relacionamento interpessoal, onde requerem a adequação de comportamentos em contextos de cooperação, partilha e

colaboração; o trabalho em equipa e o uso da palavra para comunicar e a interação com tolerância e empatia, aceitando diferentes perspetivas e pontos de vista e sobretudo desenvolver novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

No que diz respeito à área de Português, tanto em 1º Ciclo como em contexto de 2º Ciclo, a estagiária procurou lançar a semente para que, uma forma progressiva e intencional, se proporcionassem momentos do uso da palavra, de transmissão de confiança aos alunos para falar e expressar-se. Para um levantamento e diagnóstico das limitações e aptidões dos alunos face à autoconfiança e autonomia do uso da língua e da palavra, a estagiária desenvolveu planificações que evoluíram para UD's onde o uso da palavra e a expressividade desempenharam um papel central no conjunto de aulas. É exemplo a sequência de aprendizagem “Falemos (d)as tradições!”, na qual foi analisado um cartaz alusivo às tradições do meio local em grupos de trabalho, estabelecendo uma ponte com o Estudo do Meio, a partir da identificação de costumes e tradições, indicado no conteúdo do Programa de Estudo do Meio “Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...)” (Ministério da Educação, 2004). A análise e exploração deste cartaz foi realizada no quadro interativo, após uma leitura do cartaz pela estagiária aos alunos, onde constava o cartaz numa posição central, acompanhado por um esquema de compreensão. Este esquema respondia a questões relativas aos acontecimentos descritos no cartaz, como “Qual o assunto do cartaz?”; “O que vai acontecer?” ou “Quando vai acontecer?”. Depois de uma análise e exploração do cartaz, os alunos completam o mesmo esquema, agora com as informações já conhecidas do cartaz, descrevendo-as num esquema semelhante em papel, distribuído aos grupos.

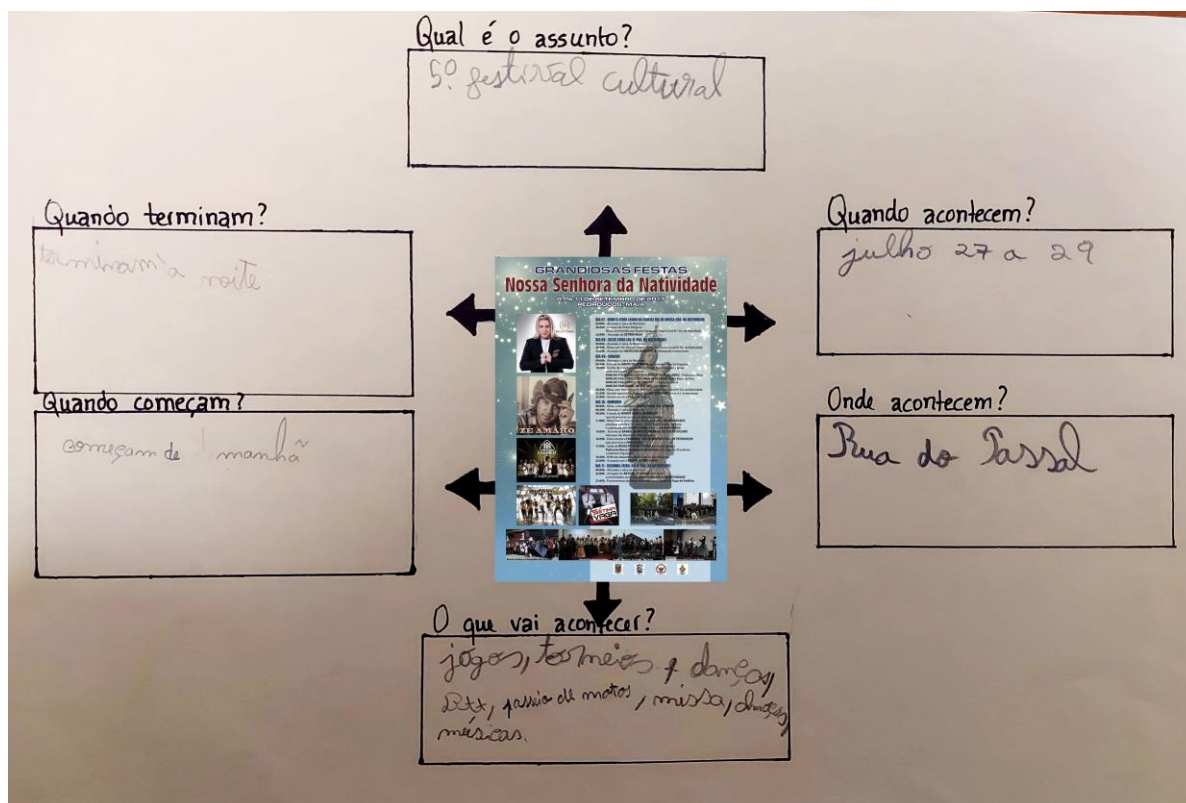


Figura 6: Esquema de compreensão preenchido pelos alunos.

O trabalho em grupo revelou-se aqui uma vez mais proveitoso, na medida em que a cada aluno foi atribuída uma função a desempenhar no seu grupo, no processo de descoberta e indicação das informações do cartaz (um aluno era responsável por escrever, outro aluno era responsável por ditar as horas dos eventos, ...).

Após uma exploração maturada do cartaz, a partir da identificação de informação principal e acessória, bem como uma leitura compreensiva do texto, a estagiária procedeu a uma atividade de desbloqueio da voz. Se até aqui se tinha falado das tradições, agora falar-se-iam *as* tradições! Assim, no seguinte tempo, a estagiária partiu para uma atividade de leitura modal, na qual inicialmente leu o título do cartaz a ritmo normal, depois lento e, por fim, rapidamente. Instantaneamente, os alunos quiseram tentar ler lentamente e rapidamente o título do cartaz, primeiro em grupos, depois individualmente e, no meio deste pingue-pongue de vozes, os alunos começaram a transpirar confiança nas suas expressões. A seguinte modalidade de leitura obteve ainda mais adesão, especialmente daqueles que timidamente não tinham ainda experimentado. Nesta altura, a estagiária propôs que os alunos lessem um acontecimento específico do cartaz como se estivessem tristes, cansados, a rir,

a chorar ou a cantar. Nesta altura, era evidente o envolvimento da turma na sua totalidade, em que alguns alunos solicitavam uma segunda leitura modal de acordo com algum sentimento, uma vez que a queriam melhorar e apresentar aos restantes colegas. De entre todas modalidades surgiam novas propostas de leituras por parte dos alunos, evidenciando o seu grande envolvimento. A atividade demonstrou e gerou confiança nos alunos, para que estes tivessem a oportunidade de se expressar e experimentar a sua voz, uma vez que a própria expressividade das leituras lhes conferiu uma maior confiança e desinibição. Inicialmente, tornou-se essencial levar os alunos a uma plena compreensão do texto, compreendendo o seu vocabulário e especificidades enquanto género textual informativo. Posteriormente, e uma vez apreendido o texto, a leitura modal apelou sobretudo a uma fruição da voz, da expressão, do gosto de ler. Neste sentido, os alunos já familiarizados com o conteúdo do texto que iam ler, reproduziram-no tendo em conta a entoação da voz ou a fluência da leitura. O trabalho prévio da interpretação textual forneceu aos alunos as estruturas linguísticas necessárias que enriqueceram as suas leituras modais. A este propósito, Núñez (2013) refere que práticas de leitura expressiva apresentam uma dupla dimensão estética e funcional, na medida em que aproxima os alunos da componente estética da linguagem e desenvolve a competência discursiva, uma vez que melhora as capacidades de compreensão leitora, escuta e expressão oral.

No contexto do 2º CEB, a estagiária desenvolveu sequências de aprendizagem integradas neste quadro da importância da voz, que procuraram essencialmente propiciar aos alunos momentos de oralidade, geradores de confiança e competência comunicativas. Perante a ausência de dinâmicas comunicativas em contexto de aula de Português, a estagiária procurou estudar abordagens pedagógicas da oralidade, de forma a desenvolver planificações inseridas em UD's que se adequassem ao grupo e especificamente planeadas, reconhecendo sempre a importância do trabalho pedagógico no domínio do oral e do seu bom tratamento e desmontando a ideia de que a oralidade não é meramente falar.

Depois de um período de observação onde verificou a ausência de práticas de oralidade em contexto de aula de Português, foi importante para a estagiária auto questionar-se sobre que caminho seria mais proveitoso seguir, perspetivando um bom uso da palavra nos alunos. Se no 1º CEB, a estagiária

procurou perceber de que forma os alunos se entregavam à sua própria voz e à sua expressividade, também em contexto de 2º CEB se sentiu uma necessidade de compreender se estes alunos se expressavam com destreza, timidez, ou até indiferença perante a exteriorização de sentimentos e vontades. Na primeira sequência realizada na turma de Português do 2º CEB, a estagiária apresentou a obra “Porque Choramos?”, de Fran Pintadera. A sala encontrava-se disposta em formato de “U”, com a reprodução de uma faixa musical calma e em baixo volume. Cada aluno dispunha de um exemplar imprimido no seu lugar, juntamente com uma pequena folha de registo. A estagiária apresentou o livro à turma, a partir do seu título. De seguida, foi pedido aos alunos para registarem nas suas folhas as respostas pessoais à pergunta “Porque Choro?” escrita pela estagiária no quadro.

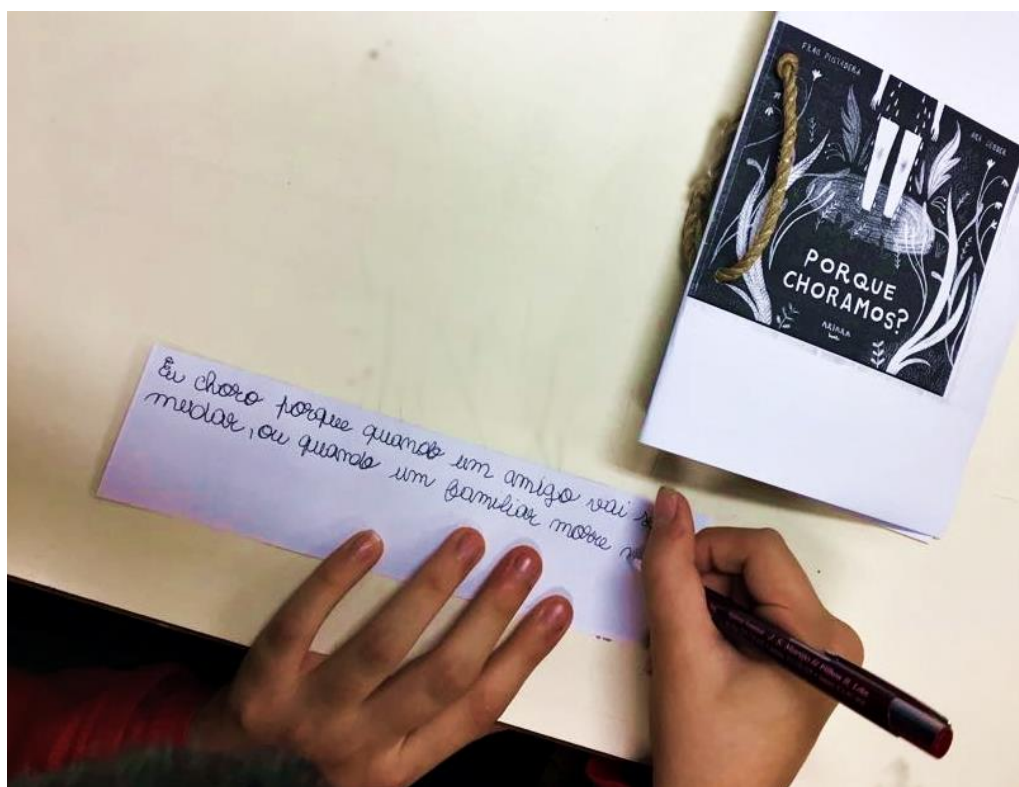


Figura 7: Registo das opiniões pessoais dos alunos na sequência da questão “Porque Choro?”.

Na sequência desta atividade, a estagiária questionou os alunos se pretendiam pronunciar-se acerca daquilo que escreveram nos seus papéis

perante a turma, considerando que aquele momento deveria conceder aos alunos alguma liberdade de expressão ou, caso assim o entendessem, a ausência da mesma, por isso, os alunos tinham oportunidade de partilhar as suas conceções com os restantes colegas ou de as guardarem consigo. Uma vez que a estagiária não tinha quaisquer evidências ou antecipação de como os alunos poderiam expressar sentimentos e/ou emoções, considerou importante, numa fase tão inicial, dar aos alunos essa mesma liberdade. Este momento acabou por se verificar bastante revelador, uma vez que todos os alunos apresentaram vontade em partilhar as suas perceções com os restantes colegas. Nesta senda, a estagiária procedeu à leitura da obra, acompanhada da faixa musical. A obra, acompanhada de ilustrações sugestivas e marcas textuais visivelmente destacadas, conduziu a um levantamento de palavras destacadas ao longo do texto, às quais os alunos atribuíram significado e propósito e que foram colocadas sob forma de um estendal de palavras, conforme se pode verificar na figura abaixo.

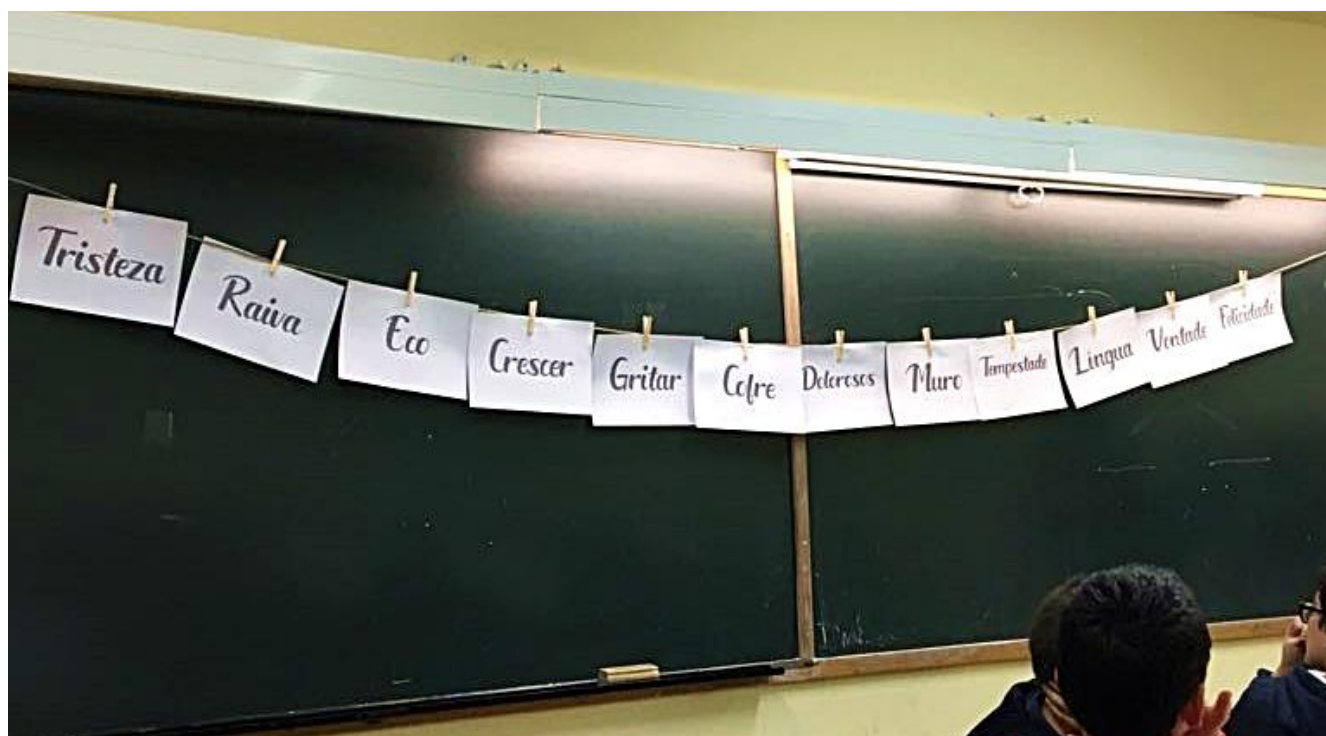


Figura 8: Estendal de palavras, posicionadas a partir da ordem presente na obra.

Este recurso permitiu aos alunos obterem uma visão geral das palavras destacadas ao longo da obra, de modo a observá-las como um conjunto para, assim, compreender o seu significado como um todo. Depois de observarem detalhadamente o estendal com todas as palavras e num momento quase imediato, os alunos perceberam a transição que as palavras assumiam, começando pela “tristeza” e terminando na “felicidade”, servindo como mote para alguma troca de impressões entre o grupo e, posteriormente, ao questionamento acerca de que significado tem a “tristeza” e a “felicidade” para os alunos, escrevendo-o nas suas folhas de registo.

Na sequência desta atividade, a estagiária apresentou a obra “O Emocionário”, de Cristina Núñez Pereira e Rafael Valcárcel e, sem revelar o seu título, procedeu à leitura das definições de “tristeza” e “felicidade” presentes no livro. Esta atividade originou a criação de um quadro comparativo entre as perspetivas desses dois sentimentos na primeira obra, “Porque Choramos?”, no livro “O Emocionário” e as conceções pessoais dos alunos, através do qual foram capazes de identificar conceções comuns entre as três perspetivas. O conjunto de aulas desta sequência de aprendizagem culminou na atribuição de cores a sentimentos como raiva, medo, felicidade ou tristeza e respetiva justificação e discussão mútua de ideias. Os momentos de partilha e reflexão conjunta contribuíram para uma melhor compreensão dos textos e promoveram o espírito crítico.

De um modo geral, foi propósito da estagiária desenvolver, numa abordagem inicial, uma sequência na qual os alunos se envolvessem num clima de empatia e partilha, mas sobretudo proporcionar-lhes a oportunidade e o espaço para falar e expressar-se, ouvir-se e serem ouvidos, mostrando ter opinião própria acerca das obras estudadas e suas conceções, construindo pontos de vista e sem sentirem o peso da correção ou de serem questionados. Nesta ordem de ideias, falar é apropriar-se de instrumentos para falar em diferentes situações comunicativas, através de todo o tipo de textos e de géneros discursivos que diferem segundo os contextos motivo pelo qual Melo e Cavalcante (2007) afirmam que o trabalho em torno da oralidade em sala de aula deve recorrer à diversidade existente de usos da linguagem oral. Assim, a aula de Português constitui um espaço privilegiado para a concretização destas práticas do oral, oferecendo condições próximas aos contextos reais do quotidiano de qualquer falante (Amor, 2006).

Consciente do processo evolutivo que a abordagem do oral deve ter, especialmente em contextos onde a oralidade não é objeto de ensino e prática sistemáticos, a estagiária procurou carimbar nas suas intervenções de Português em contexto 2º CEB o trabalho do oral, sempre de mão dada com os restantes domínios. A este propósito, Sousa (2006) destaca a relação entre a oralidade e os restantes domínios, entendendo que a abordagem pedagógica do oral assenta numa “(...) perspectiva de complementaridade face ao ler e ao escrever” (p. 86), assumindo o carácter transversal da linguagem e como este pode contribuir para “(...) dotar [os alunos] de uma real *competência comunicativa*, emprestando assim maior coerência e eficácia à comunicação” (p. 86). Nesta linha de pensamento, destaca-se a UD “Pensam vocês que sabem esta história!”, que cruzou os domínios Leitura e Escrita, a par com a Oralidade. O início da sequência foi marcado pela apresentação de um envelope no qual constava a obra a ser trabalhada no conjunto de aulas, selado e opaco, de forma a que os alunos não soubessem no imediato o seu conteúdo. Assim, o envelope passou por todos os alunos, com o intuito de estes o tatearem e adivinharem o seu conteúdo. No geral, os alunos deduziram que no interior do envelope estaria um livro, sendo que a obra escolhida pela estagiária foi “Histórias em Versos para Meninos Preversos” de Roald Dahl, particularmente o texto “Capuchinho Vermelho”. No momento ainda anterior à leitura do texto, procedeu-se a uma revisitação da história tradicional, relembrando personagens, lugares e outras palavras que relembrassem este conto, criando um mapa conceptual no quadro.

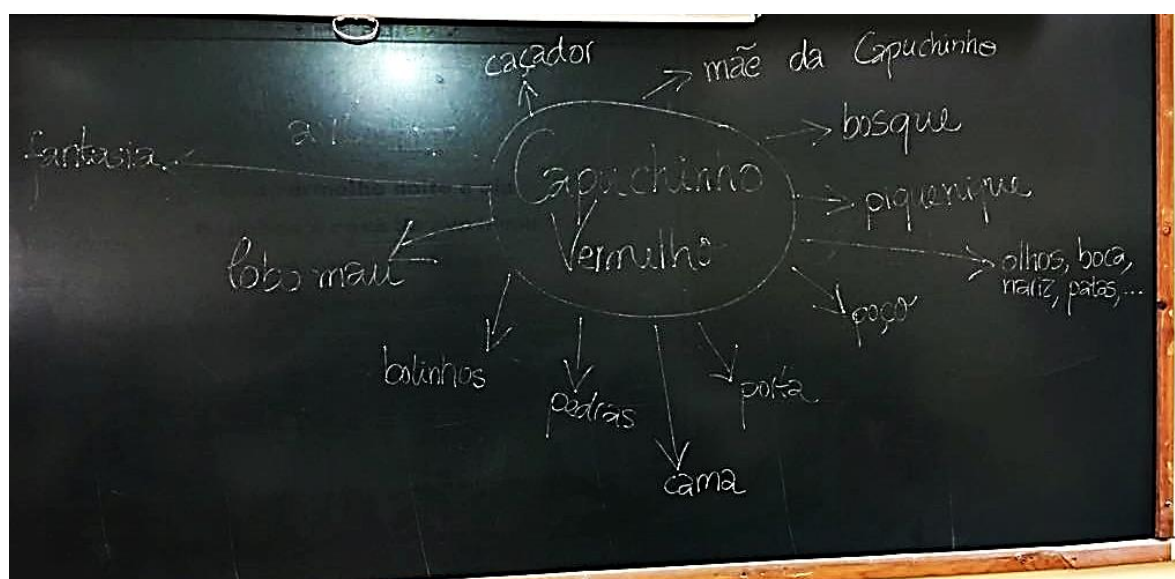


Figura 9: Registo gráfico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a história tradicional do “Capuchinho Vermelho”.

Este momento permitiu conhecer e compreender as concepções dos alunos acerca do conto tradicional do Capuchinho Vermelho a partir deste registo, adquirindo uma visão global da história, razão pela qual Novak e Canãs (2010) consideram que os mapas conceptuais expõem os seus conteúdos de forma clara, simples e concisa, mas simultaneamente visual, tal como se observa neste registo. O momento seguinte foi marcado pela apresentação do livro e dos seus elementos paratextuais como o título e autor, dinamizando um diálogo com os alunos acerca de como estes antecipariam a(s) história(s) no interior do livro, atendendo ao sentido do título “Histórias em Versos para Meninos Preversos”. De seguida, a estagiária desenvolveu uma atividade de escuta ativa para os alunos conhecerem o autor, a partir de um vídeo biográfico do mesmo. Os alunos preencheram um boletim biográfico com informações suprimidas do autor (figura abaixo) a partir das informações dadas pelo vídeo biográfico.

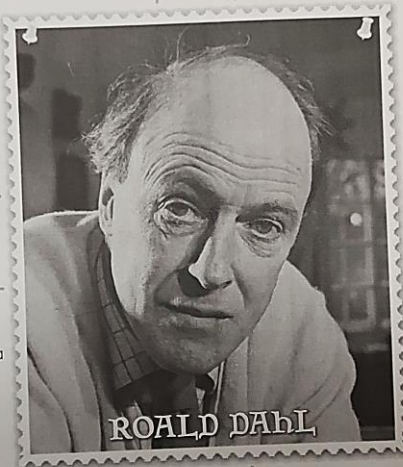
Nasceu a <u>13</u> de setembro de <u>1916</u> , no <u>País</u> de Gales.	Aprendeu a pilotar aviões em <u>África</u> e sofreu um grave acidente na <u>Líbia</u> .
Foi educado nos severos <u>Colégios</u> Britânicos, depois do falecimento do seu <u>pai</u> .	Instalou-se nos <u>Estados Unidos</u> onde trabalhou para os Serviços Secretos Britânicos.
Para seu consolo, a sua mãe contava-lhe <u>contos</u>	 <p>ROALD DAHL</p>
Nos Estados Unidos, conheceu a sua primeira <u>esposa</u> . Com ela teve <u>5</u> filhos, aos quais contava <u>histórias</u> inventadas por ele.	
Muitas delas foram adotadas ao <u>cinema</u> como <u>Matilda</u> , <u>James e o Pérego Gigante</u> ou <u>Charlie e a Fábrica de Chocolate</u> .	

Figura 10: Boletim biográfico preenchido por um aluno.

Esta atividade demonstrou um empenho positivo por parte dos alunos em preencher as informações biográficas do autor, verificando-se um grande envolvimento e dedicação da sua parte, uma vez que o autor lhes foi dado a conhecer através da visualização e audição de um vídeo biográfico, que por si só se constitui num recurso motivador para os alunos. As atividades de escuta ativa revelam-se, particularmente, enriquecedoras na promoção da receção oral (Amor, 2001), uma vez que os alunos ativam estratégias de atenção global e seletiva, na realização das tarefas, relacionando-se com o domínio da oralidade, nomeadamente no que diz respeito à sua componente de compreensão oral. Sousa (2006) valoriza o saber escutar, considerando que atividades de escuta ativa promovem e aperfeiçoam a receção oral, uma vez que envolvem os alunos num esforço de audição atenta, com vista na deteção e compreensão da mensagem transmitida (Amor, 2001). A propósito desta questão, Pavoni (1982) sugere três fases de escuta e compreensão oral, sendo elas a pré-audição, dedicada à importância do ouvir atento, criando expectativas e antecipando informações; uma fase de audição, onde o ouvinte mantém a sua atenção voltada para a antecipação, verificação, relacionamento e memorização daquilo que está a ouvir; e, por fim, a pós-audição, na qual o aluno relaciona e integra as informações, testando a sua compreensão e verificando se o aluno entendeu a mensagem verbal. Nesta linha de pensamento, a visualização do vídeo biográfico de Roald Dahl dividiu-se em três momentos, sustentados com boletim de preenchimento dos dados biográficos do autor. A primeira audição permitiu contextualizar os alunos na tarefa de escuta ativa da informação, seguida da segunda audição, devidamente orientada e acompanhada do boletim para numa terceira e última audição, os alunos procederem ao preenchimento do mesmo. No final, as informações recolhidas pela escuta ativa foram confrontadas e devidamente corrigidas.

Depois de conhecida a biografia do autor em estudo, a estagiária procedeu à leitura da história do livro referente ao conto “Capuchinho Vermelho”, introduzindo-o aos alunos como sendo o conto tradicional. Após esta leitura, guarnecida de criatividade linguística e desfechos inesperados e imprevisíveis, um sentimento de surpresa tomou conta da sala de aula, criando um vendaval de questões, como “Professora, eu não conheci essa versão do conto!” ou “Essa história não é o conto tradicional do Capuchinho Vermelho!”.

A primeira leitura, realizada pela estagiária, permitiu aos alunos adentrar-se no texto, familiarizando-se com o seu conteúdo. Ainda antes da atividade seguinte, a estagiária sentiu necessidade de questionar os alunos acerca de possíveis vocábulos presentes no texto cujo significado os alunos não conheciam, procedendo à sua clarificação. Já com o texto em mãos distribuído para todos, procedeu-se à identificação das diferenças que contrastavam a versão de Roald Dahl com o conto tradicional, numa primeira fase identificadas pelos alunos para posterior registo no quadro sob forma de um quadro comparativo. A intencionalidade da organização do espaço em U verificou-se no momento de leitura dos versos do texto, através de uma leitura expressiva e dramatizada dos alunos, de modo possibilitar uma visão global da sala e, principalmente, facilitando a interação entre colegas. Relativamente a este tópico, a organização do espaço de sala de aula deverá refletir a ação pedagógica do professor, atendendo aos seus objetivos de aula que, segundo Freitas (2008), deve moldar-se de acordo com a aula que o professor planeie, tendo sempre em atenção a questão da interação com o outro e o espaço. Zabalza (2001) acrescenta que o ambiente de sala de aula constitui-se num importante fator que facilitará ou, por outro lado, inibirá as aprendizagens, pelo que é essencial ter em vista a atividade a desenvolver.

Neste sentido, a disposição em U permitiu que os alunos estabelecessem contacto visual entre eles, condição importante para a interação verbal, facilitando também a transmissão e receção do som proveniente das leituras. Assim, foi necessário proceder à identificação nos textos dos alunos dos versos referentes a cada personagem – Capuchinho Vermelho e lobo -, bem como o narrador. Depois, a estagiária procedeu a mais uma leitura expressiva, agora procurando dramatizá-la entre personagens. Esta leitura serviu como mediação e modelo para os alunos que, no momento seguinte, iniciaram as leituras expressivas, selecionados pela estagiária numa primeira fase e, posteriormente, a partir da sua própria vontade. Num momento posterior e no qual os alunos já se sentiam familiarizados com o texto, procedeu-se a uma atividade de leitura modal, que revelou um envolvimento crescente por parte do grupo e espelhou a intimidade para com o mesmo a partir da fluência que as leituras foram adquirindo. Aqui, os alunos leram de diferentes modalidades, como ler lentamente, rapidamente, contente, triste, a rir, como se estivesse com muito sono ou com muito medo, que se

concebeu num momento agradável e de boa-disposição, a partir do forte envolvimento dos alunos.

Enquanto as práticas de leitura facilitam uma melhor compreensão dos textos, simultaneamente dotam os alunos de capacidades comunicativas, ligadas não só à literacia e prosódia, como também lhe conferem uma quebra de constrangimentos no que diz respeito à expressão da voz e componentes relacionadas, como a entoação ou o ritmo. De facto, o recurso à leitura de histórias pode ser indicado para um alargamento do vocabulário dos alunos, através de palavras não predominantes na linguagem oral corrente, aliado a uma exploração dos seus significados. A este propósito, Viana (2002) refere que esta *consciência linguística* é uma competência relacionada com a aquisição da leitura e que jogos sonoros como leitura de contos rimados podem desempenhar “(...) um papel importante na descoberta da estrutura fonética da palavra (...)” (p. 36).

Tal como a leitura se relaciona com a oralidade, também o domínio da escrita apresenta uma relação de complementaridade com o oral. A escrita, enquanto um processo de construção, é simultaneamente um processo de descoberta de sentido, através da qual se clarificam as intenções que a norteiam e se reorganizam ideias e modos de expressão (Amor, 2001).

A este propósito, destaca-se uma atividade desta UD, a qual se iniciou com um diálogo entre a estagiária e os alunos acerca daquilo que mudariam nesta história e no seu desfecho ou da possibilidade da presença de um elemento estranho na história. De entre as opiniões suscitadas, a estagiária confrontou os alunos com a possibilidade de haver, a título exemplificativo, um telemóvel na história, questionando o seu papel e em que contexto poderia surgir. A questão levantou as mais variadas opiniões entre os alunos, pelo que possibilitou à estagiária uma previsão do envolvimento do grupo na atividade a ser proposta de seguida: cada aluno escolhia um elemento estranho à sua escolha para ser introduzido na sua história, para posterior produção textual da mesma. O facto de os alunos sentirem uma proximidade com o texto e a sua tipologia mostrou-se facilitador para as criações textuais. Depois de um momento de preparação para a escrita, onde se previram questões como “Onde aparece esse elemento?”; “O que vai fazer?” e “Quem vai encontrar?”, cada aluno produziu o seu texto.

O chapéu da verdade

O lobo vai cheio de fome
tudo o que encontra come

A Capuchinho tem uma avó
chamada avó
a avó que ela tanto adora

Até que o lobo vai a casa dela
e sem a meter na panela
a devora pela goela!

A Capuchinho preocupada
vai à procura da sua avó amada

Lêva o seu chapéu da verdade
e cheia de vaidade
encontra o lobo.

- Sabes da minha avó?
Perguntou a menina com dó.
- Não sei de nada!
Disse o lobo com risada.
A menina vestiu-lhe o chapéu
e ele confessou como um rei!

Figura 11: Produção de texto de uma aluna.

Depois, seguiu-se a exposição oral das composições à turma, onde cada aluno leu e apresentou, conferindo à sua leitura a expressividade semelhante às leituras realizadas anteriormente da história original. Deste modo e de acordo com Duarte (2009), a oralidade é uma atividade que se cruza inevitavelmente com a escrita e que, especificamente nesta atividade, está presente na oralização do texto escrito como estratégia de promoção da fluência na leitura e de habilidades comunicativas orais como a entoação, a fluência, o volume ou o ritmo (Galvão e Azevedo, 2015).

No sentido de concretizar uma prática de oralidade na qual os alunos são expostos a diferentes interlocutores, a mensagens com finalidade e meios de transmissão distintos, bem como a objetivos de comunicação diversos (Amor, 2001), a estagiária concluiu a mesma UD, reconhecendo um momento

oportuno para a abordagem do debate. Consciente de que o trabalho de oralidade se deve orientar por um princípio de progressão, a estagiária baseou-se no percurso percorrido até ao momento, principalmente no que respeita à presente UD, que contemplou momentos de escuta ativa, exposição oral, leitura expressiva e diferentes interações discursivas. No que diz respeito à interação oral, esta competência implica que o aluno seja o centro da aprendizagem, concretamente na troca de informação e diálogo com o outro. Assim, o aluno desempenha tanto o papel de falante como o de ouvinte, alternadamente, estando por isso presentes a compreensão e expressão orais. Esta prática comunicativa entre grupo consiste essencialmente na troca de opiniões, onde todos possuem espaço para participar e interagir.

Dolz e Schneuwly (2004) admitem o domínio funcional da língua, evidenciando nomeadamente o trabalho com géneros discursivos orais públicos, como é o caso do debate, enquanto objeto de ensino e aprendizagem a ter em conta na prática em sala de aula. Neste âmbito, destaca-se o debate realizado na última aula do conjunto de aulas da UD “Pensam vocês que sabem esta história!”. Esta atividade, intitulada de “O Julgamento” confrontou os diferentes lados do texto que foi estudado: o lado do lobo e o lado da Capuchinho. A sala já se encontrava organizada para o intuito da atividade, onde os alunos se sentaram livremente nos lugares disponíveis. Numa fase inicial, a estagiária começou por explicar aos alunos a atividade, perguntando se já alguma vez tinham assistido a um debate na televisão ou participado em algum, de que se trataria um debate e o que implica, bem como as suas regras. A estagiária procedeu, assim, ao registo no quadro das conceções indicadas pelos alunos, expressões como “opinião”, “argumentos”, “ponto de vista”, “política”, “pedir para falar”, entre outras. Na sequência desta rede de conceitos e ideias, a estagiária registou no quadro as principais regras de um debate, entre as elas a apresentação de argumentos e contra-argumentos válidos, a partir de uma temática; o respeito pela vez e opinião do outro; a solicitação da palavra/falar quando assim for permitido e respeitar o tempo-limite de argumentação. De seguida, em diálogo com os alunos, a estagiária questionou os alunos acerca das suas perspetivas relativamente ao desfecho da história, confrontando o lado do lobo e o lado da Capuchinho. A dinamização da atividade inicia-se com a distribuição de um envelope a cada aluno constando o seu cargo no julgamento (juiz, advogados de acusação, advogados

de defesa, jurados e testemunhas), sentando-se, agora, nos lugares devidamente designados de acordo com os cargos. Por fim, e depois de um levantamento das funções e conduta de cada cargo, a atividade inicia com a concessão da palavra ao Juiz, que apresenta a temática do julgamento aos intervenientes. A estagiária, enquanto mediadora, delimitou os tempos de argumentação de cada aluno, instalando um maior controlo e organização na atividade.



Figura 12: Representação do espaço para a atividade “O Julgamento”.

O envolvimento e entusiasmo das participações foi contagiante, até para alunos que, tomados inicialmente por alguma timidez, se viram inspirados e motivados a criar os seus argumentos, gerando um clima de verdadeira sala de audiências. A UD concluiu com uma síntese do julgamento registada no quadro pela estagiária e a final decisão do Juiz, que atribuiu culpa à personagem lobo, alegando que “A Capuchinho só fez aquilo em sua legítima defesa”. Em suma, expressando-se oralmente, o aluno interpreta o mundo, expõe ideias, sentimentos e emoções, socializa e argumenta, numa intenção de interpretar o mundo que o rodeia. Figueiredo (2005) considera que um aluno

aprende a falar quando este se apropria de instrumentos para falar em situações de língua diversas, a partir de todo o tipo de textos e géneros discursivos. No caso específico do debate, este é, por isso, uma atividade que implica uma participação ativa dos alunos, o qual deve abordar assuntos do conhecimento dos mesmos. O debate realizado no contexto da UD acima mencionada apresentou resultados positivos, na medida em que os alunos foram capazes de criar redes e construções de sentido a partir do estudo do texto trabalhado, aliado a uma quebra de constrangimentos que desde cedo foram esbatidos com as atividades desenvolvidas a partir da expressão oral, bem como a complementaridade dos restantes domínios, leitura e escrita. Perante o exposto, não se pretende afirmar uma primazia entre domínios, mas antes que estes coexistam em sala de aula e se inter-relacionem de maneira a proporcionar aos alunos o melhor modo de comunicar e uma vivência da língua em plenitude (Crespo, 2016).

2.2.1. Tem cadilhos quem desbrava trilhos

Olhando a Prática, agora mais distanciada, a formanda é consciente não só daquilo que alcançou, mas sobretudo das adversidades com que se deparou ao longo do caminho, com força suficiente para, por vezes, a apartar do rumo que pretendia atingir e de que modo estas contribuíram, de uma maneira mais ou menos favorável, para um crescimento pessoal e profissional além fronteiras.

Remontando ao início de toda a Prática, a mestrande compreendia o caminho que tinha pela frente, perspetivando alcançar objetivos pessoais e profissionais, no âmbito daquele que seria o espaço para experimentações, o contexto para crescer enquanto profissional de educação. Tendo como ponto de partida uma preferência incurável pela área do Português, desde uma fase bem precoce que a formanda pretendia carimbar as suas intervenções numa plena harmonia e relação de complementaridade entre domínios, mas sobretudo dar conta de uma área tão incompreendida como a comunicação e expressão oral. Acreditando no poder da oralidade enquanto domínio e os seus

contributos para a formação de alunos comunicativos, conhecedores e conscientes da sua língua, livres e autónomos, foi intenção desmontar a ideia de que a oralidade não se trata apenas do ato de falar em contexto de sala de aula, conforme observado no contexto da Prática, onde a formanda se consciencializou de como o oral era encarado, nomeadamente no âmbito da disciplina de português. Para além disto, depois de fortes contributos didático-metodológicos provindos de Unidades Curriculares (UC) como a Didática no Português do 2º Ciclo, inserida no 1º ano do ciclo de estudos, a mestranda viu-se inspirada e disposta a colocar em prática uma abordagem do oral, com vista à sua valorização. Perante todo o cenário observado no contexto da Prática, e assumindo o papel da escola na aquisição e desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão oral dos alunos, o caminho do trabalho com o oral pareceu cada vez mais seguro e determinado a dinamizar em contexto da PES.

Enveredar pelo caminho da oralidade revelava-se algo cada vez mais desafiante, em que a busca de informação e conhecimento acerca deste domínio se tornava cada vez mais atribulada, com poucas evidências teóricas e abordagens metodológicas, comparativamente a domínios como a leitura ou escrita, nas quais a mestranda se pudesse basear. Ainda assim, o estímulo constante do espírito interrogativo traduziu-se num caminho de constantes aprendizagens e busca de conhecimento, possibilitando uma visão mais clara e precisa de um possível trabalho pedagógico a concretizar no domínio do oral. Não obstante, foi importante para a mestranda ter em conta que nem todos os contextos se podem edificar como férteis, favoráveis e recetivos a este tipo de práticas, os quais se isolam nas suas abordagens rotineiras, espelhando o “(...) desprestígio pedagógico da comunicação oral (...)” (Sousa, 2006).

Tal como reforça Antunes (2003), o professor deve ter em conta a relevância da oralidade para o desenvolvimento de competências comunicativo-interativas nos alunos. Acresce ainda, e não menos importante, o macro espaço escola, enquanto espaço de interações sociais por excelência que, quando punitivo, impede naturalmente uma fruição plena do exercício da expressão oral dos alunos, da troca social de ideias. No contexto da Prática, a formanda viu as suas ideias iniciais encorajadas, nomeadamente pela professora titular da turma de Português do 2º Ciclo, alegando, de uma forma franca, a pouca exploração deste domínio nas suas aulas. A oralidade não é um produto instantâneo e imediato, exige progressão, aperfeiçoamento, um “(...)

trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos (...)” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011) e que, por ser erroneamente interpretada, acaba por ser ainda mais descurada das aulas. Enquanto perito no ensino da língua materna, cabe ao professor de Português criar também oportunidades que possibilitem ao aluno adquirir a capacidade de se expressar de forma livre e refletida, adequando a sua fala a diferentes cenários e contextos, saber argumentar ou dotar-se das componentes orgânicas do discurso, como o tom e volume de voz, o ritmo, a entoação e articulação. Importante será dizer que um ambiente escolar envolto de um espírito motivador permitirá aos alunos que se manifestem livremente, adquirindo progressiva e eficazmente competências comunicativas.

Foi nesta perspetiva que a formanda procurou assentar a sua prática, olhando para a frente acreditando numa abordagem do oral capaz de abrir horizontes e inspirar mentalidades. Da Prática resultou, por isso, uma grande aprendizagem, mas a par de um constante processo de reformulação das planificações, que gradualmente transitou para a sua interiorização, onde a mestranda aprendeu a planear e adequar as atividades aos grupos e suas especificidades, sendo que o objetivo primordial era gerar nos alunos confiança na sua voz. O percurso revelou-se, contudo, oscilante e inquieto. Se numa fase inicial, a formanda foi capaz de desenvolver sequências de aprendizagem com propósito, que iam ao encontro com as suas expectativas e objetivos e que conduziram a resultados profícuos e significativos, numa fase seguinte, as expectativas que para ela traçava não eram correspondidas como assim o antevia, revelando momentos de menor afinco e pouca resiliência. A ânsia de ver evidências, as expectativas altas estabelecidas desde o início e impostas à formanda pela mesma afetaram o caminho até aqui percorrido, na medida em que dificultaram o processo de planificação das intervenções em contexto da Prática.

Estas dificuldades continuaram a despertar o seu espírito interrogativo, em busca de uma prática que desejava obter, no entanto, a maturação e tempo de dedicação que o processo de planificar exige insistiam em não se revelar produtivos. Da mesma forma que o professor deve adequar as suas escolhas atendendo às especificidades de cada grupo, também deve ser capaz de se rever na planificação que desenvolve, identificando-se com ela, onde conste a

sua identidade, algo que se foi evidenciando aquando do processo de novas planificações, transmitindo à mestranda uma alguma desmotivação e desapontamento. Neste sentido, as expectativas que delineava para as suas aulas, quando não eram correspondidas da forma que esperava, acabavam por lhe transmitir alguma falta de confiança que afetou também o processo de planificação, que não se focava na formanda nem no desenho e estruturação do plano, mas pelo facto de esta não sentir segurança, muito devido à falta de maturação, à medida que o tempo ia passando e a ansiedade de realização de mais intervenções intensificava-se.

Entre todos estes cadilhos e inquietações, a mestranda foi tentando sempre obter respostas para tudo o que a estava a limitar e a travar de uma maior evolução. Assim, apoiada pela família académica que a rodeava, professora orientadora, par pedagógico, restantes colegas e professores cooperantes, a mestranda passou a olhar a Prática como um terreno cedido aos formandos para criar, refletir, ponderar e aprender. Mais importante do que o volume de intervenções, a mestranda consciencializou-se que a criação de percursos onde se revê, se identifica e carimba a sua identidade conduzem paulatinamente a uma segurança e espírito de confiança. Acima de tudo, a Prática é a oportunidade dada aos formandos de experimentar e sobretudo refletir sobre si mesmos, com vista a uma construção do seu perfil docente.

CAPÍTULO III

3. A FALAR É QUE SE VAI LONGE: PESQUISAR PARA SABER

O presente capítulo apresenta o desenho de um projeto de investigação resultante de uma problemática encontrada pela mestranda em contexto de estágio. Desta forma, este capítulo procura desenvolver um quadro teórico do domínio linguístico da oralidade, as suas especificidades e as metodologias.

Numa primeira fase, apresenta-se a justificação da temática selecionada. Na fase seguinte, são reunidos alguns conceitos e ideias-chave que possam contribuir para um melhor esclarecimento da noção de oralidade, clarificando o seu conceito e realçando as suas características distintivas. Numa terceira e última fase, apresenta-se o desenho do projeto, os seus destinatários, o contexto e o seu cronograma, a questão de partida que norteia toda a proposta de projeto, juntamente com os objetivos definidos, opções metodológicas e instrumentos de recolha e análise de dados, de modo a sustentar a temática encontrada, bem como a proposta de possíveis atividades.

3.1. O DEBATE COMO PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO DA VOZ: JUSTIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO

A escolha da temática do projeto surge, numa primeira instância, a partir da preferência pessoal da mestrada na área do Português, mais concretamente no domínio da Oralidade. Atenta ao lugar que atualmente este domínio ocupa nos conteúdos programáticos e documentos reguladores e orientadores, foi sua intenção desenvolver a prática pedagógica e o desenho de um projeto de

investigação assentes numa proposta de valorização da voz, de um caminho de fruição da palavra. Mais concretamente, num sentido de combater a fragilidade dos alunos no que diz respeito à comunicação oral em sala de aula, vigorosamente testemunhada em contexto de estágio. Assume-se que “(...) a abordagem pedagógica da oralidade não possui um tratamento próprio (...)”, na medida em que “(...) não é objeto de planificação e ensino sistemáticos (...)” (Sousa, 2006, p.21). Deste modo, pretendeu-se compreender o lugar que este domínio ocupava nas aulas do 1.º ciclo, bem como de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo.

Ao observar as aulas – e particularmente as de Português do 2.º Ciclo, foram sentidas algumas dificuldades no que tocava à partilha fluente de opiniões, impedindo que os alunos se entregassem à aula de Português. Por outro lado, sentiam-se algumas fragilidades aquando da planificação que estruturasse e desenvolvesse propostas pedagógicas de oralidade. Neste sentido, apenas as trocas verbais do tipo “pergunta-resposta”, nomeadamente na sequência da interpretação de textos, constituíam-se na única prática observada de oralidade na aula de Português. Depois da observação destas aulas, sentiu-se que este domínio era o mais descurado relativamente aos restantes, dando-se uma maior ênfase relativamente aos domínios de leitura e escrita.

Atendendo às aulas do 1.º Ciclo, este domínio parecia não assumir qualquer posição de destaque, assemelhando-se ao registo das aulas de Português do 2.º Ciclo. Paralelamente, as aulas de História e Geografia de Portugal eram carimbadas pela passividade e apatia dos alunos, desprovidas de qualquer ato participativo por parte dos mesmos. Perante o exposto, é importante salientar que a mestrada foi sentindo a necessidade de os alunos comunicarem, através da observação de vários momentos em contexto de estágio e que a mestrada a partir desse momento procurou valorizar.

Considerando o carácter transversal deste domínio, e na sequência de todas estas condições, tornou-se pertinente aquilo que seria uma proposta de valorização da voz, da força da palavra. De facto, a interação oral na sala de aula é imprescindível, pois a permuta de opiniões, o debate ou a expressão de

ideias contribuem para a consolidação do conhecimento e este aspeto concerne tanto às aulas de Português, como também às restantes áreas. Nesta senda, o pressuposto do desenho de projeto baseou-se no reconhecimento da importância do oral e a sua pertinência sociocultural, enfatizando a força da palavra a partir do debate enquanto instrumento da cidadania e um veículo para a promoção de competências comunicativas sociais.

3.2. COMUNICAÇÃO ORAL E CIDADANIA: A RELEVÂNCIA DO DEBATE

Considera-se relevante começar pela apresentação de conceitos e ideias-chave que contribuam para esclarecer a noção de oralidade e de comunicação oral.

A linguagem oral é um “(...) processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interações em situações reais de convívio humano em ambientes da língua (...)” (Schutz, 2012, p. 1), que surge desde cedo na vida da criança e que a permite entender e produzir diferentes enunciados, bem como atuar em diferentes contextos de comunicação, de forma espontânea, habituais no seu contexto familiar e social. É através da linguagem oral que socializamos, construímos conhecimento, organizamos o nosso pensamento e vivenciamos o mundo.

Segundo Monteiro, Viana, Moreira e Bastos (2013), “(...) o ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo [do que simplesmente falar], que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral (...)” (p. 112). Nesta linha, Amor (2001) reforça que a circunstância fundamental para a aquisição e/ou aperfeiçoamento de competências comunicativas é precisamente o seu uso comunicativo -

“aprende-se a falar, falando” (p. 67). Assim, Sousa (2006), apoiado no conceito de competência comunicativa de Hymes (1972), refere-se à mesma como o “(...) saber usar a língua nas diversas situações de comunicação em que o falante se encontra (...)” (p. 40).

Neste sentido, conclui-se que a competência comunicativa engloba um conjunto de conhecimentos estruturantes, bem como uma vertente de atuação, do uso prático em situações concretas, motivo pelo qual Sousa (2006) considera que o desenvolvimento desta competência deve estar na base do processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Deste modo, a escola surge, claramente, como mediador e impulsionador principal para que as crianças desenvolvam esta competência e aprendam a escutar diversos discursos formais. Pedro (1982) refere-se à sala de aula enquanto um importante espaço pedagógico, o espaço privilegiado de comunicação. Nesta linha de pensamento e de acordo com Amor (2001), é essencial expor os alunos a diferentes interlocutores, mensagens com finalidades e meios de transmissão distintos, bem como objetivos de comunicação diversos.

Com base nas linhas teóricas apresentadas acima, a competência comunicativa engloba um leque de conhecimentos estruturantes e sobretudo um uso prático em situações concretas. Por isso, e reforçando a ideia de Amor, procurar expor os alunos a situações diversas em sala de aula e provocar a criação de contextos reais e concretos de comunicação conduzirá a uma ampliação de um conjunto de conhecimentos e capacidades de compreensão e produção de enunciados orais, sendo capazes de os adequar eficazmente a contextos diversos. Complementa Sousa (2006) que é fundamental que “(...) a escola procure dotar os discentes (...) de instrumentos de aprendizagem essenciais para se integrarem de forma plena, funcional e autónoma na sociedade atual” (p. 24).

A fala é um cartão de apresentação que permite abrir portas (Rodríguez, 1995), na medida em que a fala amplia a nossa inserção e participação na sociedade e nas mais variadas práticas sociais. Por sua vez, Melo e Cavalcante (2007) acrescentam que “(...) uma das formas de inserção linguística do

indivíduo numa cultura [ocorre] pelo seu desempenho oral em contextos concretos de interlocução (...)” (p. 76), nomeadamente públicos, cujas habilidades não são de um domínio imediato. Assim, as autoras sublinham que a prática destes atos de fala pode ser desenvolvida na escola, pois “(...) trabalhar com o oral em sala é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no quotidiano (...)” (p. 77).

É neste sentido que a comunicação oral cria uma íntima relação com a cidadania, uma vez que o exercício da oralidade na aula conduz a uma aquisição de competências importantes no campo social, como o saber falar, que Sousa (2006) refere como uma “(...) postura comunicativa [na qual o orador domina] a palavra e o discurso, falando com expressividade, fluidez e correção (...)” (p. 46), o saber ouvir, o respeito pelas demais opiniões e a intervenção oportuna. Para que tal aconteça, Amor (2001) sublinha que “(...) a condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – «aprende-se a falar, falando»” (Amor, 2001, p. 67).

Perante as linhas teóricas acima apresentadas, surge a necessidade de refletir sobre os géneros discursivos do oral, destacando o género discursivo debate, percebendo o seu carácter multifuncional enquanto modo do oral, nomeadamente pelo facto de este se revestir em grande parte de um carácter útil na vida social do ser humano e na sua vida cívica e sobretudo pela sua adequação a outras áreas disciplinares. Segundo Melo & Cavalcante (2007), “(...) não existe *o oral*, mas géneros orais diversos (...)” (p. 77). Conforme descrito no “Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico”, respeitante ao Oral, “(...) qualquer produção oral é a manifestação de um género discursivo (...)”.

Assim, é importante que o trabalho sobre a oralidade nas aulas contemple práticas e discursos diversificados que ajudem os alunos a dominar os diversos géneros do oral, que Figueiredo (2005) considera como “(...) ter capacidades de, numa situação de comunicação determinada, adaptar-se às características do contexto e do referente (...)” (p. 54). Na mesma linha de pensamento, Pereira e Viana (2003) sublinham que “(...) saber falar inclui saber ajustar a

linguagem ao público, ao contexto e à finalidade (...)” (p. 2), pelo que o modo como o falante se expressa nesses diferentes contextos pode abarcar gêneros discursivos mais formais, ou seja, aqueles que são produzidos em contextos públicos, marcados pelo seu grau de formalidade, como é o caso do debate, conferência, apresentação ou entrevista. Para além dos gêneros orais formais, também é possível verificar gêneros essencialmente informais no quotidiano do aluno, nos quais apresentam especificidades distintas, mas igualmente importantes a abordar em sala de aula.

Lomas (2003) prestigia o estudo dos gêneros formais, sublinhando que estes “(...) se afastam das práticas quotidianas e espontâneas dos alunos (...)” (p. 91), pelo que permitem, na sua opinião, ampliar a competência oral dos alunos. Na perspetiva de Dolz e Schneuwly (1998), o trabalho com gêneros orais formais, como o debate, constitui uma prática com muita relevância na sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (2009) destaca também a necessidade da abordagem de gêneros orais do tipo argumentativo em sala de aula, procurando expor o aluno a práticas de linguagem que possibilitem a sua formação para o mundo do trabalho e para a cidadania. A relevância do trabalho com a argumentação enquanto prática discursiva é reforçada por Fiorin (2015), afirmando que a linguagem “(...) está sempre carregada dos pontos de vista (...)” e que “(...) todo o discurso tem uma dimensão argumentativa (...)” (p. 83).

Neste sentido, o trabalho com o debate estimula a capacidade de argumentação dos alunos, ao mesmo tempo que permite ao professor criar situações de comunicação na sala de aula que possibilitem aos alunos compreenderem regras de interação, troca de ideias, escuta de pontos de vista e tomadas de posição. Assim, o ato de debater não requer apenas habilidades de linguagem, mas também práticas de interação entre pares. De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), o debate em sala de aula pode assumir três formas, sendo elas o debate para deliberação, o debate para resolução de problemas e o debate de opinião sobre fundo controverso. Este último configura um exercício que permite, segundo os autores, compreender um assunto controverso, mas também capaz de transformar opiniões. Por outras palavras, o debate de

opinião permite que a sala de aula se configure num lugar de manifestação de diversos pontos de vista que podem ser debatidos no coletivo que, no final, comporte sempre aprendizagens.

Sendo este um género discursivo oral capaz de estimular, entre outras coisas, a reflexão, a aprendizagem, a argumentação ou a tolerância, o debate em áreas como a História e Geografia adquire também um papel relevante, promovendo o ensino de capacidades de argumentação consistente na discussão de questões, concorrendo para uma participação mais notada nos debates da sociedade e permitindo também a reflexão de pontos de vista opostos sobre um mesmo tema. Acima de tudo, desenvolve no aluno a sua capacidade crítica e promove uma participação ativa na vida social, aliando o conhecimento histórico à própria atuação social, pois a discussão de factos históricos tornará os alunos intervenientes diretos na sociedade.

À semelhança de uma tarefa de produção escrita, também as tarefas do domínio do oral requerem claramente uma preparação e planificação pois, tal como referido no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (GIP), “(...) o uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito (...)” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, p. 10). É nesta senda que Amor (2001) alude que, tendo em conta todas as especificidades do discurso oral - como o facto de ser uma situação cara-a-cara ou de acontecer em contextos específicos perante públicos também específicos -, este deve ser alvo de uma planificação e uma síntese daquilo que se pretende expressar. Por isso, a planificação possibilita a promoção da autonomia e confiança, levando a uma organização consolidada das ideias. Neste sentido, a planificação do oral deve ponderar, de acordo com Sousa (2006) o tema, a intenção (no caso particular do debate, argumentar), os destinatários, o tempo disponível e uma possível descrição das ideias-chave a transmitir.

Apesar de se encontrar na aula de Português o espaço privilegiado para a concretização de um trabalho que oferece as condições estimulantes e próximas aos contextos reais do quotidiano de qualquer falante (Amor, 2006), importa assumir que o carácter multifuncional da Língua pode ser alargado a

diferentes áreas, promovendo um percurso de exploração do oral e da promoção do mesmo em contextos ainda mais diversos. Conhecida a natureza transdisciplinar do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, Sousa (2006) aponta que “(...) o alargamento da incidência pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa a um quadro interdisciplinar reafirma a preponderância específica da expressão oral enquanto factor de desenvolvimento individual (...)” (p. 36). Neste sentido, pode dizer-se que a comunicação e expressão oral se opõem à “disciplinaridade”, uma vez que se tornam componentes de carácter transversal e que constituem um objeto de avaliação em todas as áreas curriculares.

O próprio ato de leitura dos documentos orientadores das diversas disciplinas pode constituir-se num olhar crítico e reflexivo e não apenas numa leitura de tomada de conhecimento. De acordo com uma análise cuidada destes documentos, é de salientar o documento regulador Aprendizagens Essenciais como um grande referencial curricular, principalmente no que se refere à oralidade. Numa clara explicação, este documento espelha quais as aprendizagens essenciais que cada ciclo deve atingir, estando interligado com as competências a atingir num outro documento curricular, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Sendo a Língua Portuguesa uma disciplina fundamental no desenvolvimento de competências gerais no quadro da transversalidade disciplinar, o mesmo documento traduz-se num caminho de valorização da voz e numa intencionalidade de promoção de instrumentos de aprendizagem essenciais para que os alunos se “(...) integrem de forma plena, funcional e autónoma na sociedade (...)” (Sousa, 2006, p. 24). Este facto encontra-se visível no domínio da oralidade no 4.º ano, no documento intitulado Aprendizagens Essenciais, no que respeita à expressão, onde se descreve que o aluno deve ser capaz, entre outras capacidades, de “(...) pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6) ou respeitante ao 5.º ano, também relativamente à expressão, “(...) intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6). Estas capacidades permitem aos

alunos adquirir competências que os tornem locutores e interlocutores competentes, numa altura em que surgem motivações para uma abordagem direcionada para a cidadania, resultantes da sociedade na qual os alunos hoje se inserem e envolvem.

Pelo exposto, o debate surgiu como mote para aquilo que seria um desenho de projeto voltado para a valorização da voz, procurando promover atividades verdadeiramente significativas e enriquecedoras que potenciasses o desenvolvimento da competência comunicativa em contexto real. Estas atividades encontram-se descritas no seguinte subtópico.

3.3. DESENHO DO PROJETO, OPÇÕES E PROCEDIMENTOS

Ser professor implica ensinar, avaliar e refletir sobre as suas práticas. Contudo, este é e deve ser também um investigador. Partilhando da opinião de Isabel Alarcão (2001), é essencial um professor questionar-se sobre as suas opções metodológicas e didáticas:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p.5, citado por Ponte, 2002).

A prática pedagógica constitui-se aqui como o principal objeto de investigação. Não é demais ressaltar que a investigação sobre a prática se define pela “pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sala de aula”, tal como afirmam Lytle e Cochran-Smith (1990), citadas por Ponte (2002, p. 5). É nessa linha de pensamento que o

professor é capaz de desenvolver um olhar crítico sobre as suas opções, com a capacidade de as planejar de acordo com os seus objetivos.

Neste caminho, o pressuposto do desenho de projeto baseou-se no reconhecimento da importância do oral e a sua pertinência sociocultural, enfatizando a força da palavra a partir do debate enquanto instrumento da cidadania e um veículo para a promoção de competências comunicativas sociais.

Atendendo à problemática exposta e tendo em conta o quadro teórico apresentado acima, tornou-se pertinente delinear uma questão de partida que fosse capaz de nortear o projeto: “Qual a importância do ensino sistemático do debate como estratégia no exercício da cidadania?”. A partir daqui, era objetivo geral desenvolver uma abordagem sistemática e programada em torno do debate, com vista à valorização da voz e ao desenvolvimento da competência comunicativa em contexto real.

Assim, considera-se relevante a definição de objetivos específicos capazes de orientar o projeto com atividades que nos levem a responder à problemática de partida, tais como:

- Valorizar o debate enquanto género discursivo oral.
- Ensinar a planificar e a estruturar as produções orais como o debate.
- Promover o ensino explícito sistemático do debate nas aulas de Português e nas restantes áreas.
- Desenvolver propostas de práticas didático-metodológicas para a abordagem do debate em sala de aula.

É no sentido de combater a clara desvalorização prática do domínio da oralidade, que se caracteriza como uma prática redutora e raramente concretizada em sala de aula, que a presente proposta se apresenta. Seria intenção da mestranda delinear uma abordagem do oral, especialmente a valorização do debate enquanto seu género discursivo, integrada em atividades que procurassem ser verdadeiramente significativas e enriquecedoras que

potenciassem o desenvolvimento da competência comunicativa na esfera da cidadania.

Percorrido este primeiro caminho, seria importante traçar um cronograma que permitisse guiar o desenho de todo o projeto, definindo todas as etapas necessárias para a concretização do projeto, de modo a que este sirva como um instrumento de organização e planeamento do projeto, facilitando a sua execução cuidada e organizada. A título exemplificativo, o cronograma organizar-se-ia por fases com períodos dedicados à definição da temática do projeto; pesquisa bibliográfica; elaboração de um esboço do projeto e conclusão do plano de investigação; elaboração dos instrumentos de recolha de dados, seguida da análise e tratamento dos mesmos e, numa fase final, reflexão e entrega do desenho de projeto.

Todas as fases acima descritas inserem-se no contexto de um processo de investigação, no qual o professor deve, segundo Silva (2013), “(...) resolver os problemas que se lhe colocam no seu contexto profissional (...)” (p. 298), refletindo sobre um plano que permita um ajustamento e adequação da sua ação, melhorando a sua prática. Assim, a mesma autora salienta que a atitude investigativa num professor

torna-se um meio privilegiado de aprendizagem a partir da prática e de melhoria da competência profissional, que se traduz na adoção consciente e deliberada de novas práticas e na capacidade de dar uma resposta mais eficaz aos problemas que se vão colocando no dia-a-dia (Silva, 2013, p.299).

É nesta linha de raciocínio que a investigação-ação surge como uma modalidade metodológica bastante relevante no campo da educação, uma vez que não só implica reconhecer um problema no contexto educativo, como também procura intervir no processo, transformando a realidade e resolvendo o problema real. De acordo com Coutinho *et. al* (2009), a investigação-ação pode ser considerada como “(...) uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo (...)” (p. 360). Além do mais, a investigação-ação é sempre acompanhada por uma reflexão sistemática, que permitirá ao professor não só adequar a sua ação, como

também a avaliação e resultados de todo o processo (Silva, 2013). De um modo geral, a investigação-ação é uma metodologia na qual o investigador, neste caso o professor, planifica e se envolve no estudo, observando todo o processo e refletindo ativamente sobre o mesmo e no qual podem participar vários intervenientes, tornando a investigação num trabalho colaborativo.

O processo de investigação-ação constitui uma intervenção ordenada, pelo que se processa através de uma série de etapas. Fortin (1999) descreve estas etapas, assumindo que as mesmas “(...) não são totalmente independentes umas das outras, visto que elas se sobrepõem para permitir uma melhor clarificação do objecto de estudo (...)” (p. 38). Nesta senda, o processo de investigação-ação divide-se na fase concetual, em que é definido um problema de investigação; na metodológica, onde são definidas as linhas da investigação e o problema é examinado; na empírica, em que os dados são recolhidos e analisados para, numa fase final, serem interpretados (Fortin, 1999).

Assumindo que nesta específica proposta de projeto os dados seriam recolhidos no ambiente natural do contexto de estágio, interessando o processo investigativo e no qual o investigador – neste caso, o professor – participa ativamente (Bogdan & Biklen, 1994), a opção metodológica indicada teria um carácter qualitativo, que privilegia a compreensão e estudo da situação na sua totalidade, permitindo descrever, compreender e interpretar de forma reflexiva e transformadora. Desta forma, o professor-investigador valoriza as atitudes e percepções individuais dos participantes, bem como as próprias situações, estudando a sua essência e envolvendo-se ativamente no processo.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados devem procurar ser utilizados de forma a captar, de forma mais fiel e completa possível, todas as informações que estão subjacentes ao estudo, sem perder de vista os seus objetivos (Morgado, 2013). Considerando que as técnicas de recolha de dados procuram ser, portanto, ajustadas aos objetivos que se pretendem alcançar num contexto de investigação-ação, as técnicas seleccionadas para

este projeto específico seriam, numa primeira fase, a observação e, num contexto inicial e final, a entrevista.

Atendendo à observação, esta possui um importante estatuto num estudo de natureza qualitativa uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), a observação “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...)” (p. 87). Desta forma, optar-se-ia por uma observação participante, que implica que o professor-investigador se integre, de algum modo, no contexto de estudo, permitindo-o captar os acontecimentos tal como e quando acontecem. Esta observação seria, assim, direccionada para a existência de práticas de oralidade em aula; a relação entre a intervenção oral e o sentimento a esta associado; o diagnóstico dos saberes ligados ao domínio e didática do oral (por exemplo, o conhecimento da preparação de uma intervenção oral) e como é concretizada a prática do oral.

Para complementar a recolha de dados através da observação, uma outra técnica de recolha de dados utilizada seria a entrevista. Coutinho (2014) refere-se à entrevista como sendo “ (...)uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário (...)” (p. 141). Referem Bogdan e Biklen que as entrevistas de carácter qualitativo variam quanto ao seu grau de estruturação (1994) pelo que podem ser informais ou de conversação ou altamente estruturadas e fechadas. Em oposição aos questionários, a entrevista possui um índice de abertura maior e mais abrangente, que dita perguntas orientadoras, de modo a que o entrevistado siga a sua própria linha de pensamento na altura de responder às questões colocadas, resultando numa autenticidade e transparência de respostas.

Especificamente neste estudo, a entrevista semiestruturada seria a modalidade mais adequada tendo em conta os objetivos definidos para a investigação pretendida. Neste tipo de entrevista, combinam-se perguntas fechadas com perguntas de carácter mais aberto. Seria, por isso, pertinente realizar a entrevista no início e no final do projeto, de modo a compreender,

por um lado, as percepções iniciais tanto dos alunos como dos professores titulares e permitindo, por outro lado, testemunhar as opiniões e manifestações daquilo que teria resultado de todo o projeto.

Numa investigação, importa delinear de forma clara as fases do processo, assumindo que esta deve seguir uma linha orientadora que procura alcançar os objetivos propostos. Assim, posteriormente à observação no contexto, as entrevistas procurariam dar resposta a temas estruturadores como:

- a: O conhecimento acerca das práticas do oral
- b: A relação execução/sentimento das práticas orais
- c: O conhecimento da preparação do oral
- d: A prática do debate na aula

Depois da realização das primeiras entrevistas, seria pertinente delinear o projeto e como ele se construiria ao longo do ano. Assim, numa primeira fase e como ponto de partida, seria proposto um trabalho direcionado para a planificação do oral, particularmente do debate. Conforme é aludido no GIP, é a partir da ideia corrente de que as produções orais pertencem à esfera do espontâneo que surge uma maior preocupação relativamente à planificação do oral, sublinhando que “(...) o uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito (...)” (p. 8). Assim, a planificação integrar-se-ia naquele que seria o caminho para o ensino da oralidade, com vista a uma progressão até chegar especificamente ao ensino do debate. Neste contexto, a utilização de um guião para a planificação do discurso permitiria organizar a estrutura de um discurso oral em contexto de debate, onde estariam descritos aspetos como o tema ou a organização das informações e possíveis argumentos a expor, conferindo aos alunos segurança e autonomia, numa fase em que o debate não lhes é familiar.

A partir daqui e depois de uma maturação da planificação do oral e como esta se procede, a seguinte fase do projeto incidiria na proposta de

práticas do oral, nomeadamente no contexto da aula de Português, enquadradas em sequências didáticas que permitissem ao aluno estudar e conhecer a temática a abordar ao longo do conjunto de aulas. Ademais, seria também opção dinamizar atividades que permitissem privilegiar o debate enquanto género do oral que promove competências comunicativas sociais, não só em contexto da aula de Português, mas transpondo para outras áreas como a História e Geografia. Alguns exemplos dessas atividades encontram-se descritos na tabela abaixo:

Atividades	Descrição e expectativas
“Hoje vimos anunciar”	O anúncio oral a propósito da realização de um debate ou de outra atividade.
Iniciação a breves debates argumentativos e/ou filosóficos	Encontros periódicos na sequência do estudo de obras literárias em Português e/ou de conteúdos históricos em HGP, na qual os alunos se posicionam de acordo com a sua opinião, seja própria, seja porque lhe foi atribuída como um papel a desempenhar.
Tribuna da Palavra	Encontros com temáticas à escolha dos alunos, assumindo-se como assembleias de turma, onde lhes é dado espaço para manifestar opiniões, pontos de vista reclamações, alertas e anúncios orais, entre outros.

Estas atividades seriam concretizadas na sequência de uma preparação prévia (Amor, 2001), realizada em sala de aula, ao longo das sequências de aprendizagem, procurando-se um trabalho sistemático, planeado e planificado, de acordo com as características de cada atividade, de modo a contribuir para a prática e treino dos alunos (por exemplo, o que dizer, o tom da voz e o tempo seriam aspetos considerados numa preparação do

oral, como o anúncio a propósito de uma atividade). O facto de estas intervenções serem planeadas e posteriormente concretizadas no contexto da aula permitiriam, por isso, que fossem alargadas e abertas à comunidade escolar e educativa.

Com este desenho de proposta de projeto, pretende-se dar nota, conferir visibilidade, no sentido da sua valorização, à expressão oral na escola, colocando o aluno “com voz”. É do conhecimento geral que esta dimensão da oralidade passa por ser a que mais está presente na sala de aula, mas, de facto, as práticas de ensino explícito, seja do debate, da exposição oral, da expressão pessoal dos alunos, não surgem com frequência, tanto quanto nos tem sido dado observar.

Em conformidade, o intuito situa-se na necessidade de promover práticas sistemáticas do ensino de atividades que levem o aluno a estar em situação de uso da palavra, pela importância que tal competência assume e como ela pode contribuir, a partir de um ensino sistemático, para a evolução da capacidade comunicativa dos alunos, tornando-os capazes de seleccionar diferentes estratégias argumentativas e expressivas, adequando-as de acordo com a situação. Assim, a aula de Português aparenta ser o palco privilegiado para aprender a usar a língua nas suas diferentes dimensões, contrariando o “esquecimento” do trabalho sistemático de práticas de oralidade, sem poder esquecer a dimensão transversal do Português, refletindo-se, por isso, o desenvolvimento destas competências em todas as áreas curriculares, mas também no quotidiano, na vida dos alunos.

CAPÍTULO IV

4. ENTRE O PLANEADO E O EXECUTADO

No final de um percurso que ficou marcado por desafios e aprendizagens, torna-se imprescindível refletir sobre as adversidades sentidas e as estratégias encontradas para as superar. Tal como todo o relatório de estágio alude, o percurso foi inconstante, marcado por cadilhos nunca antes enfrentados, acompanhados de sentimentos de algum desamparo que gradualmente se dissiparam com o apoio dos colegas e professores que acompanharam a formanda ao longo da jornada.

No início da prática, a mestrande desde logo se deparou com um obstáculo nos contextos educativos, que revelavam pouca abertura relativamente a abordagens diversificadas e a cenários inesperados de aula, evidenciando a tendência para práticas rotineiras que faziam parte da realidade educativa diária daquelas aulas. Este desafio mostrou-se difícil de ultrapassar, uma vez que, de um modo geral, os profissionais de educação optam por caminhos “seguros”, na medida em que não desviam a sua rota metodológica, evitando assim eventuais imprevistos que desfocam o tema da aula. Com o intuito de tentar modificar esta previsibilidade de metodologias, a mestrande, de forma persistente, procurou criar e dinamizar situações, provocando o espírito de descoberta para uma aprendizagem rica e satisfatória. A par desta dificuldade, surgiu outra limitação, a planificação. O ato de planificar é complexo e, por isso, exigiu um processo de maturação. Esta progressão baseia-se na necessidade de compreender para, posteriormente, fazer. As dificuldades sentidas foram dando lugar a uma progressiva confiança e autonomia, maior à vontade e gosto na preparação e concretização das aulas. Os obstáculos mencionados desenvolveram a mestrande ao nível profissional e pessoal, uma vez que a busca pelo apoio, a recetividade à crítica e a disponibilidade para fazer e refazer foram uma constante.

A capacidade de reflexão desenvolvida ao longo do estágio, e também no processo de escrita deste relatório, fez com que a mestranda passasse a valorizar com mais pormenor as suas atitudes, a seleção e pertinência de informação e o tempo que é necessário para amadurecer e compreender. Ressalva-se que a pessoa que terminou o estágio há um ano não é a mesma no final destas páginas.

Na escrita deste relatório, contactou-se com algumas dificuldades, desde a organização, funcionalidade e pertinência, que se revelaram aprendizagens. O desenvolvimento da competência de organização e de funcionalidade foram os primeiros constrangimentos ultrapassados, uma vez que, mais do que um conjunto de páginas, este relatório procura apresentar uma estrutura coesa e coerente. No que diz respeito à pertinência, foi imperativo recolher e seleccionar informação com um olhar consciente e crítico, que não só completasse o documento, mas que lhe conferisse sentido. Nesta linha de pensamento, estes desafios superaram-se devido à persistência e revisão constante por parte da mestranda.

De um modo geral, todo este processo, desde a concretização da Prática de Ensino Supervisionada à elaboração do Relatório de Estágio contribuiu para o desenvolvimento de uma vontade de fazer a diferença como professora.

4.1. QUERIDO HORIZONTE...

Olhando para trás, a mestranda encara a prática com um sentimento profundo de tarefa cumprida, ainda que com um sabor agridoce. Num contexto onde foi possível estabelecer inúmeras relações humanas, pedagógicas e socio-afetivas, a caminhada revelou-se longa, mas satisfatória; atribulada, mas recompensadora.

Perspetivando o futuro, a mestranda tem como princípios a persistência, a superação e a positividade, dimensões que considera fundamentais no profissional de educação.

No futuro, a autora do relatório espera ser uma professora que considere e valorize as características dos alunos, as suas virtudes e potencialidades, que olhe para os seus alunos como seres individuais e com valor, que centre a aprendizagem no aluno e nos seus interesses, que desenvolva uma atitude positiva face às adversidades, que traga novos cenários à sala de aula e que estabeleça relações de empatia com e entre os alunos.

Ainda que não seja possível observar o futuro, a formanda leva consigo toda a sua experiência, desafios e aprendizagens, que alteraram a forma como a mestranda encara as dificuldades, olhando para a frente com uma atitude positiva e de maior resiliência, numa viagem em que encontrará decerto esquinas que hoje, contrastando com o início de todo este caminho formativo, consegue contornar, polir e ultrapassar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, H. (2008). *Education of Henry Adams*. Oxford University Press.
- Aiello, B., Iriarte, L., & Sassi, V. (2011). *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2006). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto "Procur". Em L. Alonso, *Investigação e Práticas* (pp. 62-68). Revista do Gedei.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante! "o trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica"*.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Antunes, Irandé. *Aula de Português: Encontro & interação*. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.
- Bariani, I. C., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação académica. *Revista Estudos de Psicologia*, 67-75.
- Benavente, A. & al. (Dir.) (1995). *As inovações nas Escolas: Um roteiro de projectos* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bittencourt, C. 2008. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2^a ed., São Paulo, Cortez.
- Brenifier, O. (2008). *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Edicare Editora.
- Canivez, P. Educar o cidadão? Trad. E. dos S. Abreu & C. Santoro. Campinas: Papirus, 1991
- Carvalho, M. (2008). As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino aprendizagem - Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande. Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Clara P. Coutinho, A. S. (2009). Psicologia, Educação e Cultura. *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*, pp. 355-380.
- Coimbra, M. (2013). Supervision and evaluation: teachers' perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 65-71.
- Cortesão, L., Torres, M. A. (1989). Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crespo, E. R. (2016). *A Oralidade no 2º Ciclo - Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral?* Santarém.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernand. Géneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- Duarte, R., Veigas, A. S., Batalha, J., Pignatelli, M. L., Henriques, M. (2008). Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Félix, N. (1998). A história na educação básica. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Félix, N., & Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico - História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernández, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Artmed Editora.

- Figueiredo, O. (2005). *Didática do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições Asa.
- Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Editora Contexto.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA.
- Freire, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Galvão, M. A. M.; Azevedo, J. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Revista Filologia E Linguística Portuguesa*, São Paulo.
- Hernández, Fernando; Ventura, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Hymes, D. On Communicative Competence. In Pride, J. B. e Holmes, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972.
- Ivey, A.E. & Gonçalves, O.F. (1987). Toward a Developmental Counseling Curriculum. *Counselor Education And Supervision*, Vol.26, 270-278.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Madrid: Amorrortu editores.
- Leite, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2000
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Torchi, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7.ed. Cortez: São Paulo, 2009.
- Limas, C., & Rafael, M. A. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação educativa. Em *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (p. 157). Aveiro: José Tavares.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (II). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições Asa.
- Lopes, J; Silva, H.S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa (Portugal): Lidel, 2009.
- Lück, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- Macedo, L. d. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maestros, C. (2009). Educación Primária-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas. Editorial MAD: Sevilla.

Martins, J. (19-22 de setembro de 2005). A presença do diálogo na relação professor-aluno. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Melo, C., & Cavalcante, M. (2007). Superando obstáculos de avaliar a oralidade. Em & L. B. Marcuschi, *Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica* (pp. 75-95). Pernambuco: CEEL.

Moniz, Maria Isabel d'Andrade de Sousa. Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*.

Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis.

Moreira, D., Oliveira, I. (2003). Iniciação à Matemática no Jardim de Infância. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). *Contextualização, Articulação, Flexibilidade e Autonomia Curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa*.

Neto, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. História & Ensino, Londrina, 2001.

Novak, J. D. Cañas, A. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Práxis Educativa, Ponta Grossa.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas

implicações metodológicas. In *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, G. B. (2014). O ensino da oralidade a partir dos gêneros discursivos orais - uma prática sociointerativa. pp. 1-12.

Nuñez Delgado, Pilar. (2013): *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria*.

Oliveira, E. Percepção do coordenador pedagógico sobre a Criatividade do professor de ensino fundamental, 2009.

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L., Perrenoud, P., Aliet, M., & Charlier, É. (2001). *Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?* Porto Alegre: Artmed.

Pavoni, M.C. (1982). *Insegnare L'ascolto?* In Pozzo, G. (org). (1982). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*. Milano: Ed. Scol. B. Mondadori.

Pedro, E. R. (1982). *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.

Pereira, M. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga.

Pereira, I. S., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico - algumas reflexões. *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I encontro internacional*, 1-9.

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). *O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers*. Psicologia & Saberes.

Pinto, F. E. (2008). *As muitas faces da afetividade: um breve debate sobre o funcionamento psicológico do ser humano*. Santa Cruz do Sul.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.

Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.

Ramos, D. K., & Waterkemper, S. R. (2013). *O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações*. São Paulo: Dialogia.

- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org). (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p.89-94.
- Ribeiro, R. M. (2009). *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo? *Lectura y vida*, 11.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério de Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1995). "O director de turma e a gestão curricular". *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n.º 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanjurjo, L. O., & Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Schutz, R. (2012). *Language Acquisition - Language Learning*. Editora do Brasil.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (2013). INTERACÇÕES. *Prática Educativa, Teoria e Investigação*, pp. 284 - 304.
- Soares, M. (2008). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.
- Sousa, H. F. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português*. ASA Editores.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*.
Porto: ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*.
Lisboa: Educa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Direção-Geral da Educação (2017). Programa TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Disponível em: www.dge.mec.pt/TEIP

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

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República, n.º 15/2001 – Série I-A.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, n.º 129/2018, Série I.

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

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

Organização curricular e programas – Programa de Estudo do Meio. 2004. Ministério da Educação: Lisboa.

Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos alunos à saída obrigatória. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa. Organização curricular e programas – Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2018-2021. Programa de Estudo do Meio. 2004. Ministério da Educação: Lisboa.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2018-2021.

NM