

M

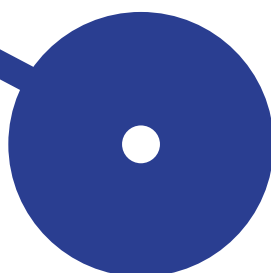
MESTRADO

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

# De observador a professor: o percurso de uma identidade em construção

Diogo Pinheiro Salgado

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diogo Pinheiro Salgado

**De observador a professor: o percurso de uma identidade em  
construção**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Joana Isabel Querido Rodrigues Santos Gomes

Porto, setembro de 2025

## **COORDENAÇÃO DE CURSO**

Professor Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Professor Doutora Carla Ribeiro

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Sónia Moreira

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Professor Doutor José António Costa

Professor Doutora Ana Sofia Lopes

Professor Doutora Inês Oliveira

Professor Doutora Cristina Maia

Professor Doutora Sónia Moreira



Em memória à minha mãe, um dos alicerces da minha vida, que tornou possível tudo o que de bom tenho alcançado. Cada conquista minha será sempre também uma conquista sua.

## **AGRADECIMENTOS**

Chegada ao fim esta viagem de cinco anos, considero imprescindível expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a realização desta etapa tão significativa do meu percurso académico. É com sincera estima que dedico algumas palavras de reconhecimento a cada uma delas, plenamente consciente de que o sucesso alcançado não teria sido possível sem a sua presença. Desta forma, expresso um agradecimento especial:

Em primeiro lugar, ao meu pai, que é o meu maior porto de abrigo, manifesto o mais sentido agradecimento pela presença, pela preocupação e por não deixar que nada me falte. É a pessoa mais importante da minha vida e tudo aquilo que sou e tenho, devo-o a ele. Estarei eternamente grato pela ajuda que me presta em todos os sentidos, por todos os sacrifícios feitos em meu benefício e pela paciência infinita. É, sem dúvida, um exemplo de vida a seguir. Não poderia pedir um melhor companheiro para me acompanhar e guiar nesta longa caminhada.

À minha mãe, que apesar de já não se encontrar entre nós, permanece para sempre no meu coração, deixo uma palavra de enorme gratidão. A sua memória acompanha-me diariamente e é para mim fonte de inspiração e de força. Agradeço igualmente todos os dias por ter feito parte da minha vida e pelo papel determinante que teve na construção da pessoa que sou hoje. Espero que esteja orgulhosa de tudo aquilo que alcancei e do que ainda irei alcançar. Tenho a certeza de que me irá acompanhar ao longo de toda a minha vida.

Aos meus avós, expresso a mais sentida gratidão por todo o apoio incondicional e pela dedicação exemplar com que sempre se mantiveram presentes ao longo do meu percurso. Guardarei para sempre na memória toda a preocupação genuína e o cuidado incansável que têm para comigo, sendo uma fonte inesgotável de conforto e de inspiração.

Ao meu padrinho, manifesto um profundo reconhecimento pela proximidade, pela preocupação e pelo carinho que demonstrou ao longo destes cinco anos. Talvez sem se aperceber, foi uma ótima companhia em momentos difíceis. A sua presença foi sinónimo

de alegria e de partilha, proporcionando-me memórias muito felizes que levarei para sempre comigo. Tão bom foi ver as nossas etapas terminarem lado a lado!

À minha prima, Miriam, agradeço por me ter ensinado, de forma simples, mas profunda, o valor de trabalhar com crianças e por me ter aproximado desta área profissional. Foi, mesmo sem se aperceber, uma influência determinante na minha escolha e na paixão que desenvolvi pela docência.

À minha namorada, Mafalda, devo um agradecimento especial pela presença e pelo apoio incondicional que demonstrou ao longo dos anos de mestrado. Incentivou-me a nunca desistir, a encarar as situações pelo lado positivo e a acreditar nas minhas capacidades, deixando-me sempre uma palavra de encorajamento. Com ela, encontrei espaço para desabafar, para refletir e para evoluir. A sua presença foi inestimável nos momentos de maior dificuldade, assim como nas conquistas, em que partilhou comigo a alegria dos sucessos alcançados. Agradeço-lhe pela paciência, pela dedicação e por nunca me ter deixado enfrentar sozinho os desafios deste caminho, reconhecendo nela uma figura essencial para a concretização do sucesso desta etapa.

Ao meu par de estágio de todos os estágios, Inês, manifesto um agradecimento muito especial por ter tornado esta caminhada ainda mais bonita e significativa. Foi um prazer enorme partilhar com ela esta experiência, na qual crescemos imenso, não só enquanto futuros profissionais, como também enquanto pessoas. O percurso que realizámos em conjunto caracterizou-se pela intensidade, pelo constante trabalho, pelas noites sem dormir e por um profundo espírito de sacrifício e cooperação, fatores que considero determinantes para o sucesso alcançado. Expresso, ainda, a minha gratidão pelo convívio diário, pelos conselhos, pelo incentivo constante, pelas partilhas e pelo companheirismo demonstrado ao longo desta etapa.

Aos meus colegas de trabalho, Afonso, Marta e Inês, expresso o meu sincero agradecimento pela amizade, pela partilha de experiências e pelo apoio demonstrado ao longo desta etapa. Foram inúmeras as noites sem dormir ao longo destes anos; contudo, este percurso culmina agora numa recompensa gratificante, que nós muito merecemos. As vivências que tivemos em conjunto deixaram marcas profundas que permanecerão na

minha memória com particular carinho. A vossa presença iluminou os meus dias e tornou esta etapa bastante mais bonita. Levo-vos para sempre no meu coração!

Ao meu amigo Afonso, manifesto o meu agradecimento pela amizade genuína que criámos. Guardarei com gratidão todas as memórias dos momentos de alegria e de cumplicidade vividos em conjunto ao longo deste período. Foi, sem dúvida, uma das melhores pessoas que conheci na faculdade e sei que esta amizade será para a vida.

Às Professoras Cooperantes Maria Manuel, Paula Monteiro e Laura Louro, agradeço a generosidade demonstrada ao partilharem comigo os seus conhecimentos e a sua vasta experiência profissional. O percurso desenvolvido a seu lado revelou-se extremamente enriquecedor, marcado por aprendizagens significativas e por momentos ricos em partilha que contribuíram de forma decisiva para a consolidação da minha identidade profissional.

Aos professores supervisores, agradeço cada diálogo e cada momento de reflexão que tão generosamente proporcionaram ao longo deste percurso. A sua orientação crítica, sempre pautada pela disponibilidade e pelo rigor académico, constitui-se como um alicerce essencial para o meu crescimento profissional e para a consolidação da minha identidade docente.

À minha orientadora, Professora Doutora Joana Querido, manifesto a minha mais profunda gratidão por ter aceitado acompanhar-me nesta etapa final do meu percurso. A sua orientação rigorosa, os valiosos conselhos e o apoio constante que me concedeu foram determinantes para a concretização deste trabalho. Foi um enorme privilégio e um motivo de grande satisfação poder beneficiar da sua disponibilidade e competência. Estarei eternamente grato pela confiança depositada e pela orientação fornecida.

Por fim, dirijo um agradecimento especial a todos os alunos com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo deste percurso. Foram eles que me ensinaram a ser um professor mais atento, reflexivo e humano e a gostar ainda mais um “bocadinho” desta profissão.

Sem vocês por perto, esta caminhada até poderia ter sido realizada, mas nunca teria alcançado a dimensão e o significado especial que efetivamente adquiriu.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, constitui um requisito para a obtenção do grau de Mestre. Numa primeira instância, apresenta-se um enquadramento profissional e curricular que contempla a análise da educação e do papel do docente na sociedade, bem como uma reflexão sobre a formação inicial de professores, destacando o perfil reflexivo e investigativo que deve orientar a prática pedagógica. Segue-se a caracterização do agrupamento de escolas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, assim como das turmas dos dois ciclos em que decorreu a intervenção pedagógica. Posteriormente, analisa-se e reflete-se criticamente sobre as práticas desenvolvidas ao longo do estágio, incidindo, inicialmente, na organização e no funcionamento da prática pedagógica e, ulteriormente, sobre a ação educativa realizada nos diferentes contextos. Por fim, procede-se à apresentação da dimensão investigativa, materializada num projeto de investigação implementado numa turma do 6.º ano de escolaridade, que procurou articular as áreas curriculares de Português e de Cidadania e Desenvolvimento. Este estudo teve como propósito promover uma reflexão em torno de uma temática relevante para o contexto educativo: a cortesia linguística. Através da análise e da promoção de mecanismos linguísticos de cortesia, o projeto visou contribuir para o desenvolvimento de interações mais empáticas entre alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo-se como uma proposta pedagógica com potencial impacto formativo.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Papel do docente; Reflexão crítica; Cortesia linguística.

## **ABSTRACT**

This Internship Report, prepared as part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, constitutes a requirement for obtaining the Master's degree. Firstly, it presents a professional and curricular framework that includes an analysis of education and the role of teachers in society, as well as a reflection on initial teacher training, highlighting the reflective and investigative profile that should guide pedagogical practice. This is followed by a description of the school group where the Supervised Teaching Practice took place, as well as the classes of the two cycles in which the pedagogical intervention took place. Subsequently, an analysis and a critical reflection of the practices developed throughout the internship is carried out, focusing, initially, on the organisation and functioning of pedagogical practice and, subsequently, on the educational action carried out in different contexts. Finally, the investigative dimension is presented, materialised in a research project implemented in a 6th grade class, which sought to articulate the curricular areas of Portuguese and Citizenship and Development. The purpose of this study was to promote reflection on a theme relevant to the educational context: linguistic courtesy. Through the analysis and the promotion of linguistic mechanisms of courtesy, the project aimed to contribute to the development of more empathetic interactions among students in the 2nd Cycle of Basic Education, constituting a pedagogical proposal with potential formative impact.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Role of the teacher; Critical reflection; Linguistic courtesy.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	19
1. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL E CURRICULAR.....	22
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR .....	22
1.2. SER PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	26
1.2.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB.....	32
1.2.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB.....	34
1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO .....	39
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	41
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	41
2.2. A ESCOLA DO 1.º CEB E A SALA DE AULA.....	43
2.2.1. A TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE .....	47
2.3. A ESCOLA DO 2.º CEB E AS SALAS DE AULA.....	53
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: HGP .....	56
2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS .....	58
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO .....	60
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	62
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PES.....	62
3.2. UNIDADES DIDÁTICAS COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES.....	69
3.2.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	71
3.2.2. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	85
3.4. ATIVIDADES E PROJETO NA COMUNIDADE EDUCATIVA .....	100
3.5. REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO .....	113
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	117
4.1. MOTIVAÇÃO .....	117
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	120
4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	121
4.3.1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O <i>BULLYING</i> NAS ESCOLAS .....	121
4.3.2. CONTRIBUTOS TEÓRICOS DA CORTESIA LINGUÍSTICA .....	123
4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	134

4.5.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	136
4.5.1.	OBSERVAÇÃO.....	136
4.5.2.	NOTAS DE CAMPO .....	137
4.5.3.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	138
4.5.4.	REGISTO ÁUDIO.....	138
4.5.5.	PRODUÇÕES DOS ALUNOS .....	138
4.6.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	139
4.6.1.	DESENHO DAS SESSÕES .....	139
4.7.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	148
4.8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
	APÊNDICES.....	I

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Quadro dos avatares das UD do 1.º CEB.....	71
<b>Figura 2</b> - Momento inicial da aula: surgimento da personagem interativa Malala (UD 1.º CEB).....	77
<b>Figura 3</b> - Afixação dos puzzles nos espaços dedicados às ilustrações recuperadas .....	79
<b>Figura 4</b> - Cartaz construído em torno dos Direitos e Deveres das crianças.....	82
<b>Figura 5</b> - Presente simbólico oferecido no âmbito da 4.ª UD do 1.º CEB .....	84
<b>Figura 6</b> - Registo fotográfico da realização do guião de exploração .....	89
<b>Figura 7</b> - Diposição das caixas das diferentes tribos em sala de aula.....	92
<b>Figura 8</b> - Identificação das expressões utilizadas para opinar, discordar e concordar..	93
<b>Figura 9</b> - Exemplos de folhas de planificação da argumentação por díades.....	94
<b>Figura 10</b> - Teia da amizade do 2.º A construída no âmbito do Dia Mundial do Combate contra o Bullying.....	105
<b>Figura 11</b> - Exemplo de um texto produzido pelos alunos no âmbito da atividade “São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi” .....	107
<b>Figura 12</b> - Divulgação do livro digital São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi no Jornal Crescer .....	108
<b>Figura 13</b> - Frente e Verso dos marcadores de livros criados pelos alunos .....	109
<b>Figura 14</b> - Apresentação da atividade realizada pela turma, no âmbito do Dia Mundial da Poesia, exposta na sala dos professores .....	110
<b>Figura 15</b> - Espaço dedicado ao desafio semanal “Olimpíadas Ortágumenais” .....	111
<b>Figura 16</b> - Recompensas oferecidas pelos professores em formação aos alunos que constituíram o pódio do desafio .....	112
<b>Figura 17</b> - Exemplos de reações às publicações de Instagram (sessão 1).....	143
<b>Figura 18</b> - Exemplo da transformação de um texto descritivo em opinativo .....	144
<b>Figura 19</b> - Exemplo da reescrita de comentários com cortesia linguística .....	145
<b>Figura 20</b> - Realização de uma das partes do bloco de exploração, com o apoio do quadro-síntese .....	147

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Unidades didáticas elaboradas pelo mestrando ao longo da PES no 1.º CEB .....	72
<b>Quadro 2</b> - Unidades Didáticas elaboradas pelo mestrando ao longo da PES no 2.º CEB .....	85
<b>Quadro 3</b> - Projetos e atividades desenvolvidos pelo mestrando no âmbito da PES ...	102
<b>Quadro 4</b> - Cronograma do Projeto de Investigação.....	140

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Calendário formativo da PES .....	64
<b>Tabela 2</b> – Experiência de escrita de um comentário numa publicação de outrem e teor do comentário .....	149
<b>Tabela 3</b> – Experiência de leitura de comentários desagradáveis e de insultos em plataformas digitais e respetivo alvo .....	149

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A</b> - Relativos às Unidades Didáticas.....	I
<b>A1</b> - Mapa de articulação da Unidade Didática “Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar” .....	I
<b>A2</b> - Biografia de Malala.....	II
<b>A3</b> - Cartão de Identificação de Malala Yousafzai.....	III
<b>A4</b> - Letra da música dos Direitos das Crianças.....	III
<b>A5</b> - Semáforo de leitura.....	IV
<b>A6</b> - Deveres das crianças em contexto escolar e pessoal.....	V
<b>A7</b> - Mapa de articulação da UD “ <i>O mar: novos destinos nos permitiu alcançar,/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas suas ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou.</i> ”.....	VI
<b>A8</b> - Exemplo de Guião de exploração.....	VII
<b>A9</b> - Caixas com objetos aleatórios.....	VIII
<b>A10</b> - Folha de planificação da atividade de oralidade.....	IX
<b>A11</b> - Grelha de avaliação da argumentação.....	X
<b>A12</b> - Mapa de articulação da UD “ <i>Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos</i> ” .....	XI
<b>A13</b> - Guião de exploração “ <i>Vale das palavras fugitivas</i> ” .....	XII
<b>A14</b> - Mapa do tesouro.....	XIV
<b>A15</b> - Guião de exploração “ <i>Mar dos sólidos</i> ” .....	XV
<b>A16</b> - Bloco de registo da obra <i>Ulisses</i> .....	XVI
<b>Apêndice B</b> - Relativos ao Projeto de Investigação	
<b>B1</b> - Questionário “A tua experiência nas redes sociais” .....	XVIII
<b>B2</b> - Materiais da 1.ª sessão do projeto de investigação (Grupo 1).....	XXII
<b>B3</b> - Materiais da 1.ª sessão do projeto de investigação (Grupo 2).....	XXIII
<b>B4</b> - Materiais da 1.ª sessão do projeto de investigação (Grupo 3).....	XXIV
<b>B5</b> - Folha de registo da 2.ª sessão do projeto de investigação.....	XXV
<b>B6</b> - Planificação da regência da 3.ª sessão do projeto de investigação.....	XXVI
<b>B7</b> - Folha de registo da 3.ª sessão do projeto de investigação.....	XXXII
<b>B8</b> - Tabela-síntese das categorias de cortesia negativa.....	XXXIII

<b>B9</b> - Resultados do questionário “A tua experiência nas redes sociais” .....	XXXIV
<b>B10</b> - Resultados das produções escritas dos alunos na folha de registo da primeira sessão do projeto .....	XXXVII

## **LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES**

AAF – Atos Ameaçadores de Face

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AS – Articulação de Saberes

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

ECTS – *European Credit Transfer System*

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

LG – Laboratório Gramatical

LP – Língua Portuguesa

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

OT – Orientação Tutorial

PAPA – Plano Anual e Plurianual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBL – *Problem-Based Learning*

PD – Pedagogia dos Discursos

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Língua Não Materna

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

SIC – Sociedade Interdependente de Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado “De observador a professor: o percurso de uma identidade em construção” foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) do 2.º CEB da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto. Enquanto requisito obrigatório para o exercício da profissão docente e, simultaneamente, para a conclusão do grau de mestre, conforme previsto no Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio, o presente documento tem como finalidade oferecer uma visão global e articulada do trabalho desenvolvido pelo mestrando no âmbito da PES, assim como das aprendizagens daí decorrentes.

O título do RE traduz, de forma simbólica e reflexiva, o caminho vivenciado ao longo da caminhada que constituiu a PES e a transição vivida entre a observação e o exercício efetivo da docência, um processo que se revelou profundamente marcante para o professor em formação. Numa fase inicial, o mestrando assumiu, predominantemente, um papel de observador, que lhe permitiu, essencialmente, compreender as dinâmicas existentes nos diferentes contextos educativos. Progressivamente, esse olhar de observador foi dando lugar a uma intervenção ativa, marcada pela planificação, pela implementação e pela reflexão sobre as práticas pedagógicas diversificadas. Neste sentido, todo o processo possibilitou a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e a consequente construção gradual de uma identidade profissional sustentada pela experiência, pela reflexão e pela interação com a comunidade educativa. Para além disso, foi precisamente no processo de observação que emergiu, entre muitas outras dimensões, a motivação para o desenvolvimento do projeto de investigação, que permitiu ao mestrando identificar comportamentos agressivos e, em alguns casos, situações associadas ao *bullying*, cuja ocorrência se revelou particularmente preocupante. Ademais, o título do RE materializa, de forma simbólica, o fio condutor que atravessa todas as secções do documento, sendo visível em cada capítulo a forma como a observação contribuiu para consolidar dimensões essenciais para a maturação da sua identidade docente. Neste enquadramento, o percurso – *de observador a professor* – reflete uma identidade profissional em permanente construção, cuja evolução ao longo do

ano letivo em apreço resulta diretamente das vivências e dos desafios proporcionados pela PES. Trata-se, assim, de um processo dinâmico e contínuo, que permanece em transformação e nunca conhecerá um fim, por mais experiência que o mestrando adquira ao longo da sua atividade profissional.

Relativamente à sua organização, este documento encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento curricular e profissional”, centra-se na análise da complexidade inerente à profissão docente e na reflexão sobre as competências exigidas ao seu desempenho eficaz em contexto educativo. Nele se problematizam as diferentes dimensões do saber profissional, a relevância da formação contínua, bem como a reflexão em torno da formação inicial e das características específicas do professor de 1.º e 2.º CEB.

O segundo capítulo, designado “Caracterização do contexto educativo”, apresenta a descrição detalhada dos contextos em que decorreu a PES, abrangendo o Agrupamento de Escolas, os estabelecimentos de ensino envolvidos e as três turmas em que a prática do mestrando se concretizou.

Por sua vez, o terceiro capítulo, “Prática de Ensino Supervisionada”, reflete a intervenção do professor em formação no âmbito da PES. Este inicia-se com a explicitação da organização e do funcionamento da PES, prosseguindo com a descrição e análise de algumas Unidades Didáticas (UD), assim como atividades ou projetos realizados, com destaque para o impacto que estas experiências tiveram no processo de desenvolvimento profissional e pessoal do mestrando.

Por fim, o quarto capítulo, intitulado “Dimensão Investigativa”, introduz o projeto de investigação realizado pelo professor em formação, expondo a motivação para sua realização, a questão de partida e os objetivos delineados, assim como o respetivo enquadramento conceptual e metodológico. Neste, assume particular relevo a reflexão em torno da cortesia no âmbito da Pragmática, evidenciando-se as noções de cortesia positiva e de cortesia negativa, assim como os mecanismos de atenuação linguística. O capítulo encerra com a apresentação e com a discussão das intervenções educativas implementadas.

Na parte final do RE, são apresentadas as considerações finais, ao longo das quais se procede à síntese das principais aprendizagens e reflexões desenvolvidas pelo mestrando ao longo de todo o percurso, evidenciando o contributo da prática pedagógica para o seu crescimento profissional e para a consolidação da sua identidade docente. O documento encerra com as referências bibliográficas que sustentaram a sua elaboração e, posteriormente, com a inclusão dos apêndices que ilustram as experiências e práticas educativas realizadas.

# **1. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL E CURRICULAR**

A docência, enquanto profissão intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral do ser humano e à construção de sociedades mais justas e democráticas, assume, na atualidade, contornos cada vez mais complexos e exigentes. Neste quadro de exigência crescente, marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e educativas, o professor emerge como uma figura central na mediação de saberes, na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e na construção de percursos educativos que respeitem a diversidade e assegurem a equidade. Este contexto desafia, igualmente, o docente a mobilizar, para além de conhecimentos científicos e pedagógicos sólidos, uma postura reflexiva, crítica e uma capacidade contínua de adaptação às exigências da atualidade. O presente capítulo visa, precisamente, proceder a uma análise do enquadramento profissional e curricular do professor, considerando as dimensões legais, pedagógicas e éticas que alicerçam o exercício da profissão docente no contexto educativo português.

## **1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR**

Em Portugal, a organização e funcionamento do ensino são regulados pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86, 1986) que estabelece os princípios fundamentais que regem a organização e o funcionamento do sistema educativo em Portugal, assente em princípios como o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (alínea 2, do art. 1.º da Lei n.º 46/86, 1986).

No que diz respeito ao âmbito educativo, a escola assume-se como um espaço privilegiado para a concretização do currículo e para o desenvolvimento de aprendizagens, uma vez que constitui o cenário onde se desenrolam os processos de construção de saber. É neste contexto que o professor exerce um papel preponderante, ao funcionar como um agente mediador entre a instituição escolar propriamente dita e os alunos, assegurando a implementação do currículo de forma ajustada às necessidades e às especificidades de cada criança. A escola configura-se, portanto, como a entidade responsável por sustentar e orientar a prática de ensino e aprendizagem. Posto isto, no que concerne ao Ensino Básico, a organização curricular encontra-se estruturada em três ciclos sequenciais e

progressivos: 1.º, 2.º e 3.º CEB. O 1.º CEB assenta num regime “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Quanto ao 2.º CEB, encontra-se organizado por “áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea a, do n.º 1 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Por sua vez, o 3.º CEB rege-se por um modelo curricular unificado, onde são abrangidas várias áreas vocacionais, ministradas por docentes especializados em cada disciplina específica ou por grupos disciplinares.

A profissionalidade docente configura-se como um percurso de desenvolvimento profissional contínuo, marcado por um processo de consolidação da identidade profissional, que vai sendo progressivamente edificada através da aquisição e do desenvolvimento de competências e saberes adquiridos ao longo do seu trajeto. Como tal, torna-se importante clarificar a estrutura da formação inicial dos docentes do 1.º e 2.º CEB, decorrente do DL n.º 79/2014, de 14 de maio.

Este documento estrutura a profissionalização docente num modelo sequencial, composto, primeiramente, pela Licenciatura em Educação Básica, com a duração de três anos e que contabiliza 180 ECTS, sendo esta etapa responsável por “assegurar a formação de base na área da docência” (DL n.º 79/2014, p. 2819).

Numa outra instância, o acesso à profissionalização docente encontra-se contemplado no segundo ciclo de estudos, que, no caso do 1.º CEB é transversal a três mestrados profissionalizantes, sendo que dois incluem o 2.º CEB e um o Pré-Escolar. Esta etapa do percurso formativo visa consolidar “a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” (DL n.º 79/2014, p. 2819). Tendo em consideração exclusivamente o 2.º CEB, atualmente verifica-se a existência de dois mestrados: Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. O presente DL explana a separação entre estes dois mestrados, referindo que este desdobramento se encontra “ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência” (DL n.º 79/2014, p. 2820). Assim, a

diferenciação entre a formação de docentes do 2.º CEB de Português e História e Geografia de Portugal e a formação de docentes do 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais pretende garantir uma preparação mais aprofundada e especializada para cada área disciplinar.

No que respeita ao Mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, este apresenta a duração de dois anos, contabilizando um total de 120 ECTS. Além disso, importa referir que o mesmo decorre em contextos distintos, nomeadamente na ESE e nas instituições onde se desenvolve o estágio. No primeiro ano de mestrado, o foco incide em “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética” (DL n.º 79/2014, p. 2819), ao passo que, no segundo ano, o foco passa pela “iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (DL n.º 79/2014, p. 2819). Por fim, importa ressaltar que a obtenção do grau de mestre e consequente qualificação para a prática docente apenas ocorre após “aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada” (DL n.º 79/2014, p. 2824).

A PES assume uma preponderância no percurso conducente à obtenção do grau de mestre, dado o seu peso formativo expressivo, correspondendo a 49 ECTS do plano curricular do mestrado. Esta dimensão quantitativa traduz-se, igualmente, num reconhecimento da sua importância qualitativa no processo de formação inicial de professores, ao configurar-se como um espaço privilegiado de integração e de aplicação dos conhecimentos adquiridos em contexto real. Constituindo um momento de síntese entre teoria e prática, a PES permite ao futuro docente colocar em ação as competências desenvolvidas ao longo dos anos de formação transatos, conforme se encontra consagrado no DL n.º 43/2007 (2007, p. 1321), de 22 de fevereiro, que refere que esta etapa visa a “mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”. Face ao exposto, abaixo se enumeram os objetivos subjacentes a esta UC encontram-se elencados na Ficha de Unidade Curricular (FUC):

- “- Aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais no desenho, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares;*
- Utilizar instrumentos de teorização e questionamento crítico da realidade educacional através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional;*
- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa que potencialize a tomada de decisão em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício sistemático de reflexão sobre, em e para ação;*
- Divulgar o conhecimento profissional adquirido em e através de pesquisas com a comunidade educacional e outros públicos, com vista à renovação de práticas educativas inclusivas.”*

(Maia & Sousa, 2024, p. 1)

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma ação pedagógica que responda às necessidades e às potencialidades de todos os alunos, garantindo equidade no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Esta postura vai ao encontro do que é referido no DL n.º 54/2018, que define a escola como um espaço verdadeiramente inclusivo, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL n.º 54/2018, p. 2918). Neste contexto, uma das competências fundamentais do professor no século XXI é assegurar a inclusão de todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo que todos aqueles que possuem necessidades adicionais têm acesso a oportunidades equitativas de desenvolvimento e de participação equitativa.

Na atmosfera educativa, o exercício da docência exige um conjunto de competências que vão além do domínio dos conteúdos disciplinares, integrando dimensões éticas, pedagógicas e sociais fundamentais para a construção de um ensino de qualidade. Nesta medida, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, veio estabelecer o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definindo as bases para a organização da sua formação inicial e contínua. De acordo com o documento, este perfil visa garantir que os professores desempenham a sua função com base em “referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (DL n.º 240/2001, p. 5570).

Neste sentido, surgem quatro dimensões essenciais no qual o perfil docente se estrutura: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A primeira dimensão destaca o professor como um profissional da educação que fundamenta “a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL n.º 240/2001, p. 5570). O docente deve, nesta medida, garantir um ensino que respeite a diversidade e que combata qualquer forma de exclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e democrático. A segunda dimensão realça o papel fundamental do professor na criação de ambientes de aprendizagem estimuladores, “integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL n.º 240/2001, p. 5571). A terceira dimensão, referente à participação na escola e de relação com a comunidade, assinala que o desenvolvimento da docência deve ocorrer “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.” (DL n.º 240/2001, p. 5571). Por último, a quarta dimensão, relativa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, entende a docência como uma profissão em constante mudança e evolução, pelo que exige uma atitude reflexiva e investigativa por parte dos professores. Neste sentido, é enfatizada a necessidade da formação contínua dos docentes ao longo da vida, dado que este conceito é entendido “como elemento constitutivo da prática profissional” (DL n.º 240/2001, p. 5571).

## **1.2. SER PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Numa sociedade marcada por constantes e profundas transformações, a profissão docente assume-se como um desafio permanente. Estas alterações contribuiram para a construção de um mundo caracterizado pela sua natureza metamórfica e imprevisível, impondo aos indivíduos, e em particular aos profissionais de educação, a necessidade de enfrentar quotidianamente novos desafios. Estes, por sua vez, exigem a constante aquisição de competências, de conhecimentos e de saberes renovados, num processo

contínuo de (re)adaptação (Serrano & Seabra, 2022). Como tal, o exercício da docência constitui-se como uma das mais nobres e exigentes profissões, assumindo um papel central na formação intelectual, social e ética dos alunos. Mais do que um transmissor de conhecimentos, o professor é um mediador do saber, um facilitador da aprendizagem e um orientador no desenvolvimento das competências necessárias para a construção de cidadãos autónomos, críticos e participativos (Roldão, 2007).

Freire (1996) corrobora a visão anterior, uma vez que, para o autor, o exercício da docência implica, antes de tudo, assumir uma postura coerente com os valores de justiça, solidariedade, respeito e dignidade humana. Esta perspetiva remete para uma compreensão do papel docente que transcende a mera transmissão de conhecimentos, colocando no centro da ação educativa a responsabilidade ética e social do professor. Para isso, o diálogo surge como instrumento privilegiado de construção do conhecimento, permitindo que professores e alunos aprendam em conjunto, numa dinâmica de partilha e de construção coletiva de saberes. Todavia, este diálogo só se concretiza num clima marcado pelo respeito mútuo, no qual a dignidade de cada interveniente é reconhecida e valorizada. Assim, à luz do pensamento do autor, a prática docente exige um compromisso constante com a transformação social, através de uma educação crítica, emancipadora e humanizadora. O professor emerge, simultaneamente, como mediador e agente de mudança, assumindo uma postura ética que se reflete em todas as dimensões da sua prática. Apenas por meio deste compromisso é possível formar cidadãos conscientes, aptos a intervir na sociedade de forma responsável e solidária (Freire, 1996).

Adicionalmente, Cunha (2008) reforça esta visão ao sublinhar que a profissionalidade docente se edifica na articulação entre autonomia e responsabilidade, tornando-se imprescindível que o professor adote uma postura reflexiva, inovadora e colaborativa. A formação docente deve, por isso, ser concebida como um processo contínuo e dinâmico, sustentado na reflexão crítica sobre a prática, na atualização constante dos saberes profissionais e na capacidade de dialogar com a diversidade de contextos e de experiências educativas.

Neste quadro de exigência e de elevada complexidade, o reconhecimento da natureza multifacetada do ato educativo impõe a valorização do trabalho coletivo, da partilha de

saberes e da construção de comunidades profissionais de aprendizagem. A docência não pode ser concebida como um exercício solitário e isolado; deve, por outro lado, ser entendida como uma prática social e colaborativa, na qual a interdependência entre os profissionais se traduz em aprendizagens mútuas e em estratégias pedagógicas mais eficazes e contextualizadas (Cunha, 2008).

Todavia, ainda persiste, em contexto escolar, um paradigma de ação educativa excessivamente centrado na mera transmissão e acumulação de informação, que se tem vindo a revelar progressivamente desadequado face aos atuais cenários sociais, profissionais e pessoais, fortemente influenciados por dinâmicas de transformação acelerada e por um clima generalizado de incerteza quanto ao sentido da mesma (Alves et al., 2019; Freire, 1996).

Neste cenário, torna-se imperativa a distinção de novos paradigmas educativos, centrados no desenvolvimento de competências complexas, mobilizadoras de saberes diversos e orientadas para a ação intencional e refletida. Estrela (2010) defende que a prática profissional dos professores é orientada por diretrizes governamentais que estipulam os seus deveres, inseridos numa conceção de profissionalismo que pode ou não ser partilhada pelos próprios docentes. No contexto português, para além de todos os referenciais normativos anteriormente mencionados, a atividade docente é igualmente regulamentada por documentos curriculares essenciais à prática pedagógica.

Não obstante a diversidade de mestrados direcionados para a formação de professores, todos estes programas se orientam por um referencial normativo comum que assegura a coerência dos princípios e valores subjacentes aos diferentes níveis de ensino, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), pelo que este se assume como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8).

Na perspetiva de Alves et al. (2019, p. 349), o PASEO “acarreta uma série de implicações práticas, no sentido de se alterarem as práticas pedagógicas para assegurar que as áreas de competência são trabalhadas em todas as componentes curriculares”. Esta visão sublinha que o documento não se restringe a um papel meramente orientador,

assumindo-se, antes, como um instrumento que exige uma ação pedagógica planeada, coerente e transversal. A sua aplicação pressupõe, por isso, um compromisso efetivo dos docentes em integrar, de forma articulada, as áreas de competência nas diferentes componentes curriculares, de forma a potenciar metodologias e estratégias que favoreçam aprendizagens alinhadas com o perfil do aluno que se pretende formar.

Neste sentido, tendo em consideração a ótica dos autores supramencionados, pretende-se contribuir para a formação de indivíduos que, no final da escolaridade obrigatória, sejam dotados de múltiplas literacias, capazes de interpretar criticamente a realidade, de avaliar e de selecionar informação de forma fundamentada, bem como de tomar decisões conscientes no quotidiano, no sentido da preparação para enfrentar as exigências de um mundo em constante transformação (Alves et al., 2019). Procura-se, igualmente, a formação de cidadãos que revelem pensamento crítico e autónomo, criatividade, capacidade de trabalhar em equipa e com competências de comunicação eficazes. Paralelamente, constitui-se fundamental o desenvolvimento de uma postura de aprendizagem e recetividade ao longo da vida, como um pilar do seu crescimento pessoal e da sua participação ativa na sociedade. Espera-se, por fim, a construção de uma consciência cívica vincada, isto é, a formação de indivíduos que conheçam e respeitem os princípios fundamentais de uma sociedade democrática, os direitos, as liberdades e as garantias que a sustentam, promovendo a dignidade humana, o exercício pleno da cidadania, a solidariedade, o respeito diversidade cultural e o debate democrático (Alves et al., 2019).

Além disso, é igualmente pertinente realçar as *Aprendizagens Essenciais* (AE), um documento curricular de referência, estreitamente articulado com o PASEO, na medida em que o primeiro serve de orientação para a implementação dos conteúdos programáticos por parte dos docentes, enquanto o segundo funciona como um quadro de princípios, valores e áreas de competência fundamentais para o desenvolvimento e a coerência do currículo. Neste sentido, conforme estabelece o Despacho n.º 6944-A/2018 (2018, p. 19734), as AE “correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada

componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

Posto isto, após a exploração de algumas das principais características que definem o perfil do docente, torna-se pertinente evidenciar, no panorama educativo contemporâneo, a sua dimensão enquanto agente reflexivo e investigador. Contrariando a conceção tradicional do professor enquanto mero transmissor de saberes, anteriormente referida, impõe-se uma visão mais alargada e complexa, que reconhece no docente um profissional intelectualmente envolvido na análise e na melhoria contínuas da sua prática educativa (Alarcão, 2001). Assim, a figura do professor-investigador emerge como central na promoção da qualidade do ensino, na medida em que assume uma postura crítica e reflexiva sobre a sua própria prática. Nesse sentido, como refere Alarcão (2001, p. 6), um professor-investigador deve “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” evidenciando-se, assim, a indissociabilidade entre as dimensões investigativas e críticas e o exercício pleno da profissão. Na perspetiva do autor, o professor é convocado a posicionar-se como gestor e intérprete do currículo, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento pedagógico e na transformação das dinâmicas educativas, pelo que deve ser capaz de interpretar as especificidades do contexto em que intervém e responder às exigências que dele decorrem de forma flexível e consciente (Alarcão, 2001).

Esta visão, que contempla o perfil do docente enquanto investigador e reflexivo, encontra-se consagrada no DL 240/2001, de 30 de agosto, no qual o professor se assume como um “profissional de educação com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL 240/2001, Anexo II, 2, alínea a)).

A reflexão sobre a ação constitui uma etapa crucial no processo de maturação profissional docente, ocorrendo numa fase posterior à intervenção pedagógica. Trata-se de um exercício introspetivo em que o professor analisa criticamente as decisões tomadas, os procedimentos adotados e os conhecimentos implícitos que fundamentaram a sua prática. Este processo permite compreender com maior profundidade os acontecimentos ocorridos durante a prática educativa, de modo a perceber aquilo que correu bem, o que

correu menos bem, tendo sempre em mente a melhoria e o crescimento. No âmbito da PES, a reflexão assume um papel pedagógico fundamental, pelo que os professores em formação são incentivados à produção de narrativas de reflexão pós-ação. Através deste exercício, os mestrandos exploram os obstáculos com que se depararam, avaliam as estratégias aplicadas e ponderam o efeito das suas ações pedagógicas. Esta prática constitui, assim, um meio privilegiado de desenvolvimento profissional, dado que fomenta no docente uma atitude de consciência crítica sobre o próprio desempenho e potencia a capacidade de adaptação às necessidades da turma.

A articulação indissociável entre as dimensões crítica e investigativa da prática docente, foi evidenciada na página 63 do capítulo 3 e integralmente no capítulo 4 do RE. Este diálogo anteriormente referido por Alarcão (2001), é igualmente defendido por Freire (1996, p. 14), quando este afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, sendo ambas faces do mesmo ato educativo. Na ótica do autor, o professor deve ser um intelectual transformador que não se limita a transmitir conhecimentos, mas que cria condições para a sua construção partilhada. Adicionalmente, a conceção de que o professor deve ser capaz de interpretar o contexto e de lhe responder de forma flexível e consciente é igualmente visível na obra de Freire (1996), onde se lê que “ensinar exige apreensão da realidade” (p. 28) e que “a prática docente crítica (...) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 17), pelo que convoca, assim, o docente a uma atuação reflexiva, consciente e ajustada às especificidades do contexto em que intervém.

Paralelamente, a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes constituem pilares fundamentais para a construção de uma educação transformadora. É crucial ter em consideração que a formação do professor não se deve circunscrever à sua qualificação académica inicial, devendo, pelo contrário, ser concebida como um processo contínuo, que se estende ao longo de toda a sua vida profissional. Esta dimensão permanente da formação docente assenta numa prática sistemática de análise e de reflexão crítica sobre a ação educativa, intrinsecamente associadas aos fundamentos da investigação em educação (Freire, 1996).

### **1.2.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB**

O professor do 1.º CEB assume um papel central na formação integral das crianças, não apenas no que ao nível pedagógico diz respeito, como também no desenvolvimento social, emocional e ético. A especificidade desta etapa educativa exige do docente um perfil profissional polivalente, dada a natureza globalizante do currículo e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que promova aprendizagens significativas e articuladas. Importa realçar o facto de, desde logo, a faixa etária dos alunos determinar que a relação pedagógica esteja intrinsecamente ligada à dimensão da relação pessoal, o que promove uma proximidade afetiva mais acentuada entre professor e alunos (Silva, 2005).

A monodocência, característica distintiva deste nível de ensino, confere ao professor a responsabilidade de orientar todas as áreas curriculares, exigindo um conhecimento alargado e sólido dos diferentes domínios do saber. Este regime implica que um único professor assuma a responsabilidade por um grupo de alunos, pelo que o contacto contínuo e permanente com a turma lhe proporciona um conhecimento mais profundo das características individuais do aluno. Ademais, a proximidade da relação pedagógica ao professor confere-lhe a possibilidade de acompanhar de forma individualizada o progresso da criança e ajustar o uso de estratégias didáticas às suas necessidades e aos ritmos de aprendizagem (Silva, 2005).

Neste sentido, a organização curricular do 1.º CEB assenta num conjunto de áreas disciplinares nucleares, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física. A estas acrescenta-se uma área de estudo ministrada por um docente em caráter de coadjuvação ao professor titular de turma - o Inglês. Para além do que se encontra estipulado como currículo obrigatório, o horário escolar dos alunos pode ainda integrar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de natureza facultativa.

Tendo por base as funções específicas do docente de 1.º CEB, elencadas no DL 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao professor desenvolver competências específicas no âmbito das cinco áreas curriculares anteriormente referidas.

Assim sendo, no que concerne à área curricular de Português, pretende-se que o professor desenvolva competências de compreensão e de expressão oral e escrita, “mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” (alínea b, do n.º 2 do art. 3.º do DL n.º 241/2001, p. 5574). A leitura e escrita são, assim, abordadas de forma sistemática e funcional, com atenção à diversidade textual, aos objetivos comunicativos e à relação entre linguagem oral e escrita. O professor é, ainda, chamado a valorizar o conhecimento explícito da língua, através da reflexão sobre o seu funcionamento e a sua estruturação e a garantir o acesso equitativo à aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos cuja língua materna é diferente da portuguesa, reconhecendo-a como segunda língua. Posto isto, este ciclo de ensino adquire uma dimensão mais abrangente, que “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 1).

No âmbito da Matemática, o docente deve estimular o interesse dos alunos por esta disciplina, relacionando os conteúdos com situações do quotidiano e incentivando a resolução de problemas. A construção de conhecimento matemático é favorecida através de abordagens ativas, nas quais os alunos possam explorar conceitos, identificar regularidades e aplicar raciocínios em contextos diversos. Entre os conteúdos essenciais, contam-se a numeração e o cálculo, a medição, a geometria, o tratamento de dados e a organização da informação, tendo sempre em mente o objetivo de desenvolver o pensamento lógico, a confiança e a autonomia intelectual dos alunos (DL n.º 241/2001).

No que à área curricular de Estudo do Meio diz respeito, incumbe ao professor a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a exploração ativa do meio envolvente. Esta área exige uma abordagem metodológica que privilegie a investigação, despertando nos alunos a curiosidade pelo conhecimento, a capacidade de formular questões pertinentes e o desenvolvimento do pensamento crítico. A prática docente deverá, neste sentido, proporcionar aos alunos o contacto direto com fenómenos naturais e sociais, através de atividades de índole experimental, com a finalidade de os alunos formularem hipóteses, compreenderem os processos científicos e construir representações do mundo em que vivem. Ademais, é essencial que o professor envolva os

alunos em atividades que “conduzam à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática” (alínea f, do n.º 4 do art. 3.º do DL n.º 241/2001, p. 5575).

No domínio da Educação Física, o professor é responsável por criar contextos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento motor, físico e social das crianças, estimulando estilos de vida saudáveis e atitudes de cooperação e respeito. Pretende-se que as atividades propostas conciliem o aspeto lúdico com objetivos formativos, proporcionando experiências que envolvam o corpo em movimento, o espírito de superação de dificuldades e a aceitação da diferença, num clima de inclusão e bem-estar.

Por fim, no domínio da Educação Artística, o docente é chamado a integrar, de forma criativa, as várias formas de expressão no processo educativo, promovendo um trabalho que favoreça a imaginação, a sensibilidade e o pensamento criativo. Para tal, o professor recorre a uma variedade de materiais, técnicas e instrumentos adequados às especificidades de cada linguagem artística. Espera-se, ainda, que o docente estimule nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a arte enquanto fenómeno cultural e social, assim como promover a valorização do património artístico e ambiental (DL n.º 241/2001).

### **1.2.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB**

No que ao 2.º CEB diz respeito, tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), este ciclo de ensino surge como uma etapa fundamental na formação dos alunos, com características organizativas e pedagógicas próprias, assim como exigências específicas ao nível do desempenho profissional dos docentes que nele intervêm. Neste sentido, este ciclo de ensino “organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea b, do n.º 1 do art. 8.º da Lei 46/86, p. 3070), designadamente: área de Línguas e Estudos Sociais, que integram as disciplinas de Português, Inglês, HGP e Cidadania e Desenvolvimento; a área de Matemática e Ciências, que integram as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais; a área de Educação Artística e Tecnológica, composta pelas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação

Musical; por último, a área de Educação Física, que se constitui como uma dimensão autónoma do currículo. Esta organização, caracterizada por um regime de pluridocência, distingue-se, deste modo, da do 1.º CEB, mais centrada num modelo de professor único. Neste contexto, cada turma é acompanhada por vários professores, sendo cada um responsável por áreas disciplinares específicas.

Esta configuração pedagógica exige uma articulação permanente e eficaz entre os diferentes profissionais, de modo a assegurar a coerência e a continuidade das aprendizagens dos alunos, evitando ruturas entre disciplinas e promovendo uma visão global do currículo (Nóvoa, 1992). A integração curricular assume, neste contexto, um papel fundamental, dado que exige uma articulação efetiva entre as diferentes áreas do saber, de modo a possibilitar a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências transversais essenciais à sua formação integral (Nóvoa, 1992). O 2.º CEB visa, portanto, proporcionar uma experiência diversificada, ao integrar as vertentes para uma “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, bem como a educação moral e cívica” (alínea b, do n.º 3 do art. 8.º da Lei 46/86, p. 3070).

Paralelamente, e conforme anteriormente mencionado, no que diz respeito ao plano da formação e da identidade profissional, o professor do 2.º CEB é desafiado a articular o domínio aprofundado das didáticas específicas com uma compreensão abrangente das finalidades educativas e das características do desenvolvimento dos alunos nesta faixa etária.

Neste quadro de integração curricular e de articulação entre áreas do saber, destaca-se o papel fulcral da Língua Portuguesa (LP), enquanto elemento transversal do currículo. A sua presença, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas, constitui-se como um eixo estruturante que sustenta e potencia as aprendizagens em todas as disciplinas, reforçando a coerência pedagógica e contribuindo para a formação integral dos alunos. Na ótica de Cagliari (2009), ao docente da área curricular de Português é exigido que se assuma como um utilizador proficiente da LP, pois só deste modo poderá promover, de forma efetiva, a formação de falantes competentes e conscientes.

A reorganização do sistema educativo português consubstancia a intenção de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mutação. Neste enquadramento, a LP adquire um carácter nuclear, assumindo-se simultaneamente universal e transdisciplinar, cuja presença se estende a todas as áreas curriculares, sejam elas de carácter disciplinar ou não disciplinar (Bartolomeu & Sá, 2008). A utilização da LP deve ser promovida de forma contextualizada, adequada às situações de comunicação que emergem nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento. De acordo com Bartolomeu & Sá (2008), esta transversalidade manifesta-se, por um lado, na capacidade da LP de desenvolver nos alunos competências essenciais de ordem linguística, cognitiva e comunicativa, que se revelam imprescindíveis à apropriação de saberes noutras áreas de conhecimento. Por outro lado, importa reconhecer que todas as áreas curriculares contribuem igualmente para o aprofundamento do domínio da LP, na medida em que esta se constitui como o instrumento de aprendizagem em todo o currículo, ao ser um “veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (Bartolomeu & Sá, 2008, p. 17).

Tendo em consideração esta perspetiva, Fonseca (1994) sublinha que a preparação do docente deve contemplar uma base sólida na área da Linguística, articulada com conhecimentos acerca de História da Língua, de Linguística Aplicada e de Didática da Língua, pelo que a aquisição desses saberes na formação inicial não se revela suficiente, dado que o conhecimento é dinâmico e sujeito a constantes transformações. Por essa razão, a prática profissional exige do professor um investimento contínuo na atualização e no aprofundamento das suas competências, assegurando a qualidade e a pertinência do seu ensino ao longo do tempo.

Efetivamente, no decurso do 2.º CEB, a disciplina de Português assume um papel central no desenvolvimento das competências essenciais da língua, organizando-se em torno de cinco domínios estruturantes, designadamente Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Estes domínios constituem-se como pilares indissociáveis de uma formação linguística sólida, sendo progressivamente aprofundados ao longo do presente ciclo de ensino de uma forma articulada, de modo a responder a níveis crescentes de

exigência. No que diz respeito ao domínio da Oralidade, espera-se que os alunos, no final deste nível de ensino, compreendam textos orais complexos e revelem fluência, correção e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação. Relativamente ao domínio da Leitura, o percurso formativo visa dotar os alunos da capacidade de selecionar e aplicar estratégias ajustadas ao propósito da leitura, tendo em consideração a complexidade e extensão dos textos propostos, que, neste nível de ensino, requerem uma persistência acrescida (Direção-Geral da Educação, 2018b). No que concerne ao domínio da Educação Literária, o objetivo primordial reside em capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a apreciação de textos literários, ao mesmo tempo que procura promover o gosto e o hábito da leitura como práticas fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. Quanto ao domínio da Escrita, pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos, capacidades e estratégias que lhes permitam produzir textos pertencentes a diferentes géneros textuais, adequando-os a múltiplos objetivos comunicativos, entre os quais se destacam uma organização discursiva coerente, diversidade e propriedade vocabular e uma correção linguística e ortográfica eficaz. Por último, no domínio da Gramática, pretende-se que o conhecimento gramatical dos alunos se encontre sistematizado, no que respeita aos aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, de modo a sustentar uma utilização eficaz e consciente da língua portuguesa (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Paralelamente, a disciplina de HGP assume um papel igualmente estruturante na formação dos alunos ao proporcionar, desde logo, uma compreensão integrada das características físicas e humanas do território nacional, bem como da sua evolução histórica e cultural. Além disso, a disciplina promove, de forma intencional, valores fundamentais como a inclusão, o respeito pela diversidade e a cooperação, pilares imprescindíveis para a convivência democrática e para a valorização dos direitos humanos (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Félix e Roldão (1996, p. 17) sustentam que o ensino da cidadania estabelece uma estreita relação com a disciplina de História, pelo facto de ambas as áreas curriculares terem como finalidade dotar as crianças de competências necessárias à interpretação crítica do mundo e da sociedade em que se inserem, uma vez que “ninguém pode viver do passado, mas é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o

passado”. Aprofundar a compreensão do passado constitui, portanto, um instrumento fundamental para fomentar uma consciência mais alargada acerca da realidade social e da evolução da sociedade até à atualidade.

Face ao exposto, de modo a levar os alunos a compreenderem melhor o mundo em que vivem, a abordagem ao ensino da história deve privilegiar o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo a capacidade de reflexão sobre os acontecimentos, em detrimento da aceitação de narrativas apresentadas como verdades absolutas. Neste sentido, torna-se imperativo recorrer a métodos de ensino que estimulem a compreensão crítica e a interpretação dos factos e dos acontecimentos históricos. A análise de fontes históricas contribui de forma decisiva para o reforço destas competências nos alunos, além de potenciar a construção do seu pensamento histórico dado que esta abordagem permite articular, de forma significativa, o passado, o presente e o futuro, favorecendo uma visão integrada e contextualizada da História (Seixas & Morton, 2013).

Neste contexto, importa referir que a História não se deve cingir apenas a documentos escritos, pelo que o professor deve procurar utilizar, sempre que possível, fontes iconográficas e audiovisuais, diversificando os materiais didáticos e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo (Pinsky et al., 2005). Devem também ser proporcionados momentos de reflexão, de análise e de discussão mediadas por questões orientadoras, de forma a posicionar o aluno como agente central e ativo do processo de aprendizagem e, por isso, refletir e compreender melhor os fenómenos históricos (Cunha & Xavier, 2010).

Posto isto, o 2.º CEB configura-se como uma etapa essencial no percurso formativo dos alunos, marcada pela articulação entre várias áreas disciplinares e pela complementaridade de saberes que visa promover uma formação integral e equilibrada. O seu carácter pluridocente, associado a uma organização curricular que valoriza tanto as competências específicas como as transversais, exige uma ação docente colaborativa e sustentada numa visão global do processo educativo. Neste contexto, áreas disciplinares como Português ou HGP, assumem-se, entre todas as outras, essenciais pelo contributo direto para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao conjugar o aprofundamento de saberes com a promoção de valores humanistas e competências para a cidadania, o 2.º

CEB afirma-se como um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens sólidas, que preparam os alunos para enfrentarem os desafios das etapas subseqüentes da sua educação.

### **1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

No presente capítulo procurou-se refletir sobre o enquadramento curricular e profissional do exercício da docência, evidenciando a crescente complexidade que caracteriza a função do professor no século XXI. À luz dos documentos que orientam o sistema educativo português, foram analisadas as exigências legais e pedagógicas associadas à formação inicial e contínua dos docentes, nas quais se destaca a importância de uma preparação sólida, tanto a nível científico como pedagógico, a fim de responder eficazmente aos desafios colocados pelas dinâmicas sociais e educativas atuais.

A educação na atualidade configura-se como uma prática essencialmente ética, política e transformadora, cuja finalidade ultrapassa largamente a mera transmissão de conteúdos, uma vez que, na perspectiva de Freire (1996, p. 38) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Isto pressupõe que a educação deve contribuir ativamente para a transformação da realidade, tendo em consideração as necessidades do ambiente. Ainda na perspectiva do mesmo autor, a escola deve ser um local onde a aprendizagem é construída de forma bidirecional, uma vez que “não há docência sem discência”, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Como foi evidenciado ao longo deste capítulo que agora se encerra, o exercício da docência tem vindo a adquirir uma complexidade crescente, impulsionada tanto pelo crescente avanço das tecnologias como pela progressiva heterogeneidade das salas de aula. Neste cenário, a atualização permanente dos saberes científicos e didáticos, aliada ao desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas, afiguram-se como fundamentais para garantir que a aprendizagem decorra num ambiente eficaz e harmonioso.

Finalizando o capítulo, refletiu-se sobre a centralidade do professor enquanto agente investigador e reflexivo. O docente assume-se, acima de tudo, como um sujeito que analisa criticamente a sua prática, ajustando-a às especificidades dos alunos e do contexto em que se encontra inserido, com vista à procura constante pelo aperfeiçoamento das estratégias que utiliza. Além disso, tal como corrobora Alarcão (2001), é alguém que adota uma postura reflexiva e crítica, investiga sistematicamente a sua prática, contribui para a construção coletiva do conhecimento e do currículo e participa ativamente no desenvolvimento da escola enquanto organização reflexiva. As formações inicial e contínua devem, por isso, privilegiar o desenvolvimento de competências investigativas, promovendo uma cultura de trabalho baseada na investigação e na inovação pedagógica.

Por último, discutiu-se a importância de a prática pedagógica dever decorrer num ambiente de aprendizagem inclusivo, dado que se constitui como um princípio basilar para assegurar que todos os alunos, independentemente das suas características pessoais ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Neste sentido, a adequação intencional de estratégias face às singularidades dos alunos revela-se determinante para o professor na superação de possíveis obstáculos que possam surgir à aprendizagem.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os contextos educativos em que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Para tal, será apresentada uma descrição do agrupamento de escolas e das respetivas instituições, bem como de cada uma das turmas do 1.º CEB e do 2.º CEB. Importa referir que o professor em formação desenvolveu a PES, no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade e, no 2.º CEB, em duas turmas, uma do 5.º ano de escolaridade, em HGP, e uma do 6.º ano de escolaridade, em Português.

A perceção do contexto foi realizada com base na observação quer direta quer indireta do mestrando e complementada pela análise e pela interpretação de documentos oficiais. Para este efeito, foram utilizadas grelhas de observação e notas de campo. Este processo permitiu ao professor em formação acompanhar a dinâmica de ensino-aprendizagem e identificar as especificidades das turmas, configurando-se, desta forma, como uma etapa determinante para uma intervenção pedagógica fundamentada, estruturada e ajustada às necessidades do contexto educativo (Carneiro, 2016). Tal como defende Estrela (1994), este processo possibilita a recolha objetiva de informações, a sua organização sistemática e a consequente interpretação crítica, facultando ao professor uma compreensão aprofundada do contexto e sustentando decisões pedagógicas.

Neste enquadramento, a PES teve início com um período de observação desenvolvido, cujo conteúdo serviu de base à elaboração do presente capítulo, que contempla uma análise detalhada dos contextos educativos em que esta decorreu, com enfoque nas instituições escolares e nas turmas em que o mestrando desenvolveu a sua intervenção.

### **2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

A PES foi realizada em duas instituições de ensino pertencentes à área metropolitana do Porto, mais concretamente ao concelho da Maia. O agrupamento conta com cinco instituições de ensino que abrangem o Pré-Escolar, o 1.º CEB, o 2.º CEB, o 3.º CEB, o Secundário e o Ensino Profissional, com um total de 2666 alunos. Destes estabelecimentos, quatro contêm Pré-Escolar e 1.º CEB e o restante destina-se ao ensino desde o 2.º CEB até ao Ensino Secundário, contando igualmente com o Ensino Profissional.

Tendo por base os moldes da PES, o mestrando frequentou uma das escolas que abrangia o Pré-Escolar e o 1.º CEB, bem como as instalações da escola-sede do agrupamento para a prática no 2.º CEB. No que concerne aos recursos humanos, existem na totalidade 269 docentes e 114 assistentes técnicos e assistentes operacionais. Importa, ainda, mencionar que o agrupamento configura uma vasta comunidade multicultural, incluindo alunos de 31 nacionalidades.

O agrupamento pauta a sua ação educativa por uma visão colaborativa e inovadora, apoiada no lema “*Uma escola feita de mãos... e de muitas mãos!*” promovendo, desta forma, um ambiente de ensino dinâmico e inclusivo, assente no princípio da cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo. Assim, a escola atual assume um papel fundamental na promoção da equidade e da democracia, garantindo que a escolaridade obrigatória seja acessível a todos os alunos, independentemente das suas condições socioeconómicas, culturais, cognitivas ou motivacionais (Martins et al., 2017).

No site do agrupamento encontram-se divulgados documentos orientadores como o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), um documento que “ambiciona gerar uma orientação educativa sistémica e atenta aos contextos que se afiance como uma resposta educativa pragmática e efetiva no seio da sua comunidade e, assim, alicerçar as bases para uma aprendizagem ao longo da vida” (PEA, 2023, p. 5). Para além das linhas orientadoras, este define os valores pelos quais o Agrupamento de Escolas se rege, assentes no “respeito pelos direitos humanos e, por conseguinte, nos princípios da democraticidade e da liberdade, da justiça social e da solidariedade, da inclusão e da valorização da diversidade” (PEA, 2023, p. 5), tendo em vista um futuro sustentável. Esta visão procura assegurar o desenvolvimento integral de competências ao longo da vida, sustentando-se em dois eixos complementares – *Liderança e Planeamento Estratégico para a Inclusão e Educar para a Cidadania Global*. Nesta perspetiva, o projeto de investigação desenvolvido pelo mestrando encontra ressonância nos mesmos pressupostos, como será possível verificar subsequentemente no capítulo 4.

O agrupamento orienta-se não só pela legislação em vigor, como também por um conjunto de documentos estruturais redigidos pelos seus órgãos de gestão, nomeadamente o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAPA) bem como o

PEA, referido no parágrafo anterior. O primeiro documento mencionado estabelece as normas de funcionamento da instituição, definindo a sua estrutura organizativa, os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa e os princípios orientadores da ação pedagógica e administrativa, reforçando o compromisso com uma escola democrática, inclusiva e participativa, na qual se visa promover a equidade e garantir a qualidade do ensino. Por sua vez, o PAPA é um documento que consagra um conjunto de propostas de atividades, projetos ou iniciativas com reconhecida relevância social, a serem desenvolvidas ao longo dos anos estipulados no mesmo. A sua elaboração é da responsabilidade da equipa de coordenação juntamente com o diretor do agrupamento, sendo, mais tarde, submetida a aprovação por parte do Conselho Geral. A sua missão baseia-se na valorização de vivências plenas de uma cidadania global, assim como na orientação da prática educativa no sentido da promoção da diversidade cultural. Assim, o presente documento, que se encontra alinhado com os valores mencionados no PEA, reforça o compromisso da escola com uma educação inclusiva e transformadora, onde a diversidade é encarada como uma riqueza e a cidadania global como um objetivo central do ensino, articulando-se igualmente com as disposições do RI, que operacionalizam esses princípios através de normas e de procedimentos que regulam a vida escolar. Esta relação de complementaridade assegura que tanto a planificação de atividades e projetos delineados no PAPA, como a organização e o funcionamento institucional definidos no RI, se encontrem alinhados com a filosofia educativa preconizada no PEA, pelo que todos estes documentos asseguram a coerência e a unidade da ação educativa do Agrupamento Escolar.

## **2.2. A ESCOLA DO 1.º CEB E A SALA DE AULA**

A escola do 1.º CEB em que se realizou a PES era constituída por dois edifícios, tendo sido construída em duas fases distintas: a primeira, concluída em 1976, e a segunda, em 2010. Como consequência desta divisão temporal, os edifícios que o compõem são habitualmente designados como edifício velho e edifício novo, respetivamente.

O edifício velho é constituído por quatro salas de aula, nas quais estão instaladas quatro turmas do 1.º CEB. Dispõe, ainda, de um gabinete de coordenação, uma pequena reprografia, um laboratório de informática de reduzidas dimensões, um polivalente e uma

biblioteca. Conta também com seis casas de banho, duas arrecadações e uma sala adicional, resultante da adaptação da antiga cozinha, atualmente utilizada para o Serviço de Componente de Apoio à Família (CAF). No que concerne ao edifício novo, este engloba sete salas de aula, sendo que três estão destinadas à Educação Pré-Escolar e quatro ao 1.º CEB, num piso superior. Além disso, dispõe de uma sala de professores, uma casa de banho para os docentes e uma instalação sanitária unissexo para os alunos da Educação Pré-Escolar. Para os alunos do 1.º CEB, existem duas casas de banho e um polibã para banhos. Ademais, este edifício inclui um espaço destinado à central do sistema informático e duas arrecadações. Entre os dois edifícios existe, ainda, um refeitório, que conta com uma cozinha, uma arrecadação e uma casa de banho adjacente, garantindo o apoio necessário ao funcionamento das atividades letivas e extracurriculares. No entanto, o espaço disponível não permite acomodar todos os alunos, tornando necessária a organização de turnos para as refeições. Para garantir um funcionamento eficiente, os horários dos alunos são ajustados de acordo com essa organização, assegurando que todos têm acesso à refeição de forma estruturada, sem gerar sobrelotação. A instituição dispõe de um espaço exterior amplo, utilizado como recreio e como espaço de convivência social entre os alunos. Adicionalmente, foi instalado um campo de jogos, com o propósito de proporcionar um ambiente adequado à prática desportiva, promovendo, assim, o bem-estar dos estudantes. Este espaço funciona de acordo com um calendário semanal de utilização, pelo que apenas as turmas designadas para cada horário podem frequentá-lo. No caso da turma de regência, o acesso ao campo ocorre às quartas-feiras, durante o intervalo da manhã. Ao lado do campo, encontra-se o parque infantil, equipado com baloiços e escorregas. Os serviços administrativos encontram-se na escola-sede do agrupamento, localizada a pouco menos de um quilómetro da presente instituição.

A sala de aula onde decorreu a PES localizava-se no edifício novo, no piso superior. Estruturalmente, apresentava um formato retangular e uma área ampla, dispondo de duas portas de acesso exteriores: uma porta principal e uma porta lateral. Possui boas condições de aquecimento, fator que se revelou particularmente positivo, sobretudo durante os meses mais frios, garantindo um ambiente confortável e adequado ao processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à luminosidade, uma das partes laterais da sala é composta por quatro janelas, que ocupavam toda a extensão lateral, o que permitia uma entrada significativa de luz natural. Adicionalmente, a própria porta de entrada inclui

uma pequena janela na parte superior que também contribui para a entrada de luz, visto que, nas proximidades da sala, existem duas portas com acesso ao exterior. Por norma, de modo a garantir o equilíbrio entre a iluminação natural e a concentração dos alunos, as cortinas encontravam-se fechadas, permitindo a passagem de luz, mas minimizando possíveis distrações resultantes do contacto visual com o exterior e evitando o possível desconforto provocado pelo excesso de claridade.

No que concerne às condições de segurança, acessibilidade e higiene, o mestrando considera que, de um modo geral, eram excelentes. Relativamente à segurança, a Escola encontra-se delimitada por muros com uma altura considerável de gradeamento e redes de proteção. O acesso ao recinto escolar faz-se exclusivamente através dos portões, que permaneciam sempre fechados e trancados, sendo que qualquer pessoa externa à comunidade escolar que pretendesse entrar nas instalações tinha de tocar à campainha e identificar-se junto das assistentes operacionais. No entanto, há alguns aspetos a ter em consideração, nomeadamente o facto de duas das portas dos edifícios que dão acesso ao exterior não poderem ser abertas pelo interior, o que pode representar um risco caso sejam acidentalmente fechadas, levando a que uma criança possa ficar encurralada. Por outro lado, as portas das salas de aula foram concebidas de forma a não poderem ser trancadas pelo interior, assegurando que nenhuma criança fique presa dentro do espaço. Esta característica reforça o compromisso da Escola em prevenir situações de risco no interior das salas de aula, promovendo um ambiente seguro para todos.

No que toca à questão da acessibilidade, esta revela-se bastante facilitada, dado que a Escola se localiza numa zona próxima de uma rua principal. Além disso, beneficia de um amplo espaço de estacionamento, permitindo um acesso mais cómodo para toda a comunidade educativa. Relativamente ao acesso aos edifícios, a escola possui dois portões destinados à entrada e à saída de membros da comunidade educativa. Importa salientar que, para além de escadas e de uma rampa de grandes dimensões, que possibilita a entrada e a saída de veículos, o estabelecimento de ensino possui uma rampa adaptada para alunos que apresentem limitações físicas. Por outro lado, à exceção de uma sala de aula no edifício velho, o acesso às salas de aula tinha de ser feito, exclusivamente, por escadas. Ao nível das condições de higiene, a escola cumpria com as normas estabelecidas, assegurando a higienização diária das salas de aula e dos restantes espaços dos edifícios,

de forma a garantir um ambiente limpo e adequado ao bem-estar da comunidade educativa.

Antes de avançar para a análise detalhada das dinâmicas pedagógicas da turma em questão, importa proceder à caracterização física e organizacional das salas de aula, aspeto crucial para compreender o enquadramento em que decorreram as práticas educativas.

Assim, numa primeira fase, aquando da chegada do mestrando ao contexto educativo, as mesas encontravam-se dispostas em formato de “U”. A certo ponto, no âmbito de uma das regências assumidas pelo par pedagógico, foi implementada a metodologia de Aprendizagem Cooperativa (AC), que implicou, não apenas uma reorganização significativa do espaço de sala de aula, como também das dinâmicas de trabalho entre os alunos, resultando, assim, numa alteração profunda de toda a prática educativa. Numa fase subsequente, e em consonância com o professor cooperante, a disposição dos lugares foi alterada de forma definitiva, tendo sido adotada uma configuração em ilhas de aprendizagem, constituídas por grupos heterogéneos de quatro elementos. Esta nova organização veio substituir o formato inicial em “U”, promovendo um ambiente mais propício à interação, à colaboração e à partilha de conhecimentos entre os alunos atestado, não só mas também pelas dinâmicas de AC promovidas pelo mestrando e relatadas no capítulo 3.

Numa etapa inicial, foram identificadas algumas dificuldades no que respeita à cooperação e à partilha entre os alunos, o que levou o mestrando a considerar que tais constrangimentos poderiam estar associados ao facto de se tratar de uma dinâmica pouco familiar para a turma, como seria de esperar. Esta circunstância refletiu-se numa menor adesão à mudança, traduzida em manifestações de desmotivação e em interrogações relativamente ao momento em que regressaria à organização tradicional da sala. Todavia, a atribuição de nomes e a conceção de logótipos a cada grupo, aliada à atribuição de papéis cooperativos a cada um dos alunos – porta-voz, gestor de silêncio, secretário, guardião do tempo – favoreceram uma maior apropriação da nova metodologia, potenciaram a motivação e o envolvimento dos alunos face à alteração introduzida (Silva et al., 2018).

Quanto aos recursos presentes na sala, esta continha um quadro branco, um projetor, um quadro interativo, um computador e uma máquina de plastificar. Importa mencionar que, para além destes equipamentos, a Escola dispunha de outros recursos digitais, como por exemplo *blue bots* ou robôs educativos, embora não estivessem presentes na sala de aula. As paredes de sala de aula encontravam-se preenchidas com trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano, assim como registos sobre conteúdos pedagógicos importantes para o auxílio à recordação dos conhecimentos adquiridos e para o desenvolvimento de aprendizagens. Esta abordagem conferiu dinamismo ao processo de aprendizagem, visto que os diferentes trabalhos eram expostos à medida que os conteúdos eram abordados, permitindo orientar o foco dos alunos e reforçar a sua motivação aquando da realização das atividades. Num dos cantos da sala, estava instalada a “Zona da Reciclagem”, composta por três ecopontos, destinados à separação de papel, plástico e resíduos indiferenciados. Esta iniciativa reflete, portanto, o compromisso da Escola com a educação ambiental, promovendo a sensibilização dos alunos para a importância da reciclagem e da sustentabilidade ambiental.

A sala de aula dispunha de uma grande diversidade de materiais aos quais os alunos podiam aceder, desde que fizessem a devida solicitação. De um modo geral, o material encontrava-se organizado e acessível, permitindo que os alunos o utilizassem de forma autónoma, mediante autorização da professora. No entanto, os materiais armazenados nas portas dos armários requeriam a intervenção da docente, uma vez que se encontravam fora do alcance dos alunos. Os cadernos, os manuais escolares e os estojos estavam guardados em estantes adaptadas à altura dos alunos, no fundo da sala, facilitando o seu acesso sempre que necessário. Relativamente aos materiais plásticos, estes encontravam-se organizados nos armários da sala, pelo que os alunos conseguiam aceder autonomamente às gavetas; contudo, as prateleiras superiores apresentavam alguma limitação, dado que se encontravam a uma altura mais elevada, o que tornava difícil o seu alcance.

### **2.2.1. A TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE**

No 1.º CEB, a PES, desenvolvida pelo professor em formação e o par pedagógico ocorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade. O trabalho desenvolvido nesta turma decorreu

em três dias por semana, tendo início às 9:00 e conclusão às 15:00, com exceção de um dia, em que terminava às 16:00.

No que diz respeito à organização do tempo e da rotina diária da turma, importa referir que as aulas tinham início às 09:00 e que, por volta das 10:30, os alunos faziam uma pausa para o lanche da manhã. Durante este período, tinham a oportunidade de usufruir do espaço exterior, onde podiam brincar e explorar livremente. Após este período, por volta das 11:00, a turma regressava à sala de aula, onde permanecia até à hora do almoço, às 12:00 ou 12:30, consoante os dias. A pausa para o almoço tinha a duração de uma hora e meia ou duas horas, sendo que nem todos os alunos realizavam esta refeição na cantina da instituição. Concluído o período de almoço, as aulas eram retomadas às 14:00, sendo interrompidas novamente às 15:00 para um intervalo destinado ao lanche da tarde e posterior exploração ao ar livre. Após este momento, e consoante o dia da semana, as atividades letivas prolongavam-se até às 17:30 ou nos dias em que o tempo letivo não se estendia até tão tarde, estavam integradas atividades extracurriculares.

A turma do 2.º ano de escolaridade era constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Todos os alunos possuíam o Português como língua materna, sendo uma das crianças falante da variante do Português do Brasil. Um pouco antes de finalizar o 1.º período, este aluno regressou definitivamente ao seu país de origem, pelo que a turma passou, a partir deste momento, a ser constituída por 19 alunos.

Numa outra dimensão, a análise do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) de dois alunos evidenciou a aplicação de disposições contempladas ao abrigo do DL n.º 54/2018, especificamente no capítulo II, relativo às Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI). Neste quadro, identificou-se a adoção de medidas de carácter seletivo (art. 9.º), destacando-se adaptações curriculares não significativas e a antecipação e o reforço das aprendizagens. Adicionalmente, beneficiavam de adaptações ao processo de avaliação no final de cada período escolar (art. 28.º). Cumpre salientar que, de acordo com o que consta no relatório médico, um estudante apresentava indícios de Perturbação do Espectro do Autismo, enquanto o outro possuía implantes neurossensoriais. Este manifestava algum desconforto em situações de maior ruído na sala de aula, pelo que necessitava, por vezes,

de apoio e de reforço por parte de um professor para garantir a compreensão eficaz e uma adequada execução das tarefas propostas. Apesar destas particularidades, ambos os alunos revelavam elevados níveis de autonomia, de participação ativa e de uma clara predisposição para a aprendizagem. No âmbito do apoio especializado, a professora de Educação Especial prestava apoio direto a um dos alunos, atuando, simultaneamente, como apoio de retaguarda para o outro. Além disso, um destes alunos recebia apoio educativo específico na disciplina de Matemática, assegurado por uma professora, de forma a reforçar o seu processo de aprendizagem.

Relativamente à caracterização económica e social da turma, esta apresentava, de um modo geral, um perfil bastante homogéneo. No que diz respeito à estrutura familiar, os agregados familiares variavam, verificando-se duas situações distintas: alunos com os pais presentes no lar e alunos ao encargo apenas de um pai biológico ou de outros parentes que não os pais biológicos, por motivos de emigração. Do ponto de vista económico, também não se registavam diferenças significativas, uma vez que a maioria dos familiares possuía graus académicos superiores, refletindo uma situação socioeconómica estável.

Em termos de dinâmica de aula, a turma demonstrava-se atenta, interessada e participativa, com intervenções, de um modo geral, bastante pertinentes e bem fundamentadas. Além disso, destacava-se pelo comportamento exemplar e pela motivação em torno da aprendizagem, evidenciada através de uma participação ativa e espontânea. Esta envolvimento refletia-se na partilha frequente de opiniões, reflexões e conhecimentos prévios sobre os temas abordados, enriquecendo as discussões em sala de aula e promovendo um ambiente dinâmico. Os alunos revelavam, ainda, uma grande empatia e sensibilidade face aos problemas do mundo que os rodeia e eram altamente curiosos, uma vez que demonstravam interesse por temas diversos e colocavam questões que evidenciavam um pensamento crítico e, por vezes, bastante altruísta, tendo em consideração a idade que possuíam. Para além disso, os alunos demonstravam particular interesse pelas atividades que envolvessem Expressões Artísticas, assim como atividades experimentais na área das Ciências. Embora alguns alunos já manifestassem uma forte tendência para a ajuda, a implementação do trabalho em grupo de uma forma mais

sistemática potenciou significativamente esta dinâmica, promovendo um espírito colaborativo mais sólido, especialmente entre os membros de cada grupo.

Considerando o ritmo de aprendizagem, a turma caracterizava-se por uma heterogeneidade, sendo que alguns alunos necessitavam de um acompanhamento mais personalizado para a compreensão de determinados conteúdos, assim como de um período mais alargado para a realização e conclusão de algumas tarefas propostas. Importa referir que os ritmos de aprendizagem eram sempre respeitados, pelo que, sempre que alguns alunos concluíssem as tarefas mais rapidamente, eram-lhes propostas novas atividades, que podiam assumir um carácter mais lúdico ou desafiante no âmbito curricular. Esta abordagem permitia manter os alunos motivados, enquanto a professora prestava apoio aos colegas que necessitassem de acompanhamento adicional. Contudo, devido ao fortalecimento do espírito de entreajuda na sala de aula, os alunos que terminavam as tarefas mais cedo, por vezes, prestavam auxílio aos colegas, tornando desnecessária a intervenção direta da professora em determinadas situações.

No âmbito das dinâmicas de sala de aula, a turma seguia um conjunto de rotinas, que estruturava o dia-a-dia e promovia a organização e a autonomia dos alunos. Neste sentido, à segunda-feira, eram definidos os responsáveis pelas tarefas da semana, através de uma roleta de seleção, o que garantia uma distribuição equitativa das tarefas entre os elementos da equipa. Também à segunda-feira, os alunos realizavam a atividade “O Meu Fim de Semana”, que se desenvolvia em três momentos: numa primeira fase, os alunos desenhavam o acontecimento mais marcante do seu fim de semana; em seguida, escreviam uma frase descritiva sobre esse momento; por fim, apresentavam-no à turma. Durante as apresentações, cada aluno tinha a oportunidade de escolher dois colegas para lhe colocarem questões sobre o que partilhou, promovendo, assim, a comunicação oral e a interação entre os pares. Quanto às rotinas diárias, o dia iniciava pela escrita do nome, da data e do dia da semana no caderno diário. Além disso, a turma construía coletivamente a frase do dia, sendo depois o aluno encarregue pela escrita da mesma, selecionado aleatoriamente através da roleta à segunda-feira, o responsável por a registar no quadro. Ademais, no início da manhã, após o almoço e no final do dia, cada aluno dirigia-se à área “Sinto-me”, onde deveria assinalar o espaço correspondente ao seu estado emocional, o que permitia um acompanhamento mais atento do bem-estar dos alunos por parte da

professora. Importa, ainda, mencionar que o par pedagógico propôs a criação de uma nova área na sala, designada “As minhas conquistas”, partindo do pressuposto de que as recompensas constituem um estímulo à motivação e ao envolvimento dos alunos. Neste âmbito, instituiu-se uma rotina semanal assente num sistema de reconhecimento do desempenho e do comportamento, concretizado através da atribuição diária de *clips*, com base no envolvimento individual nas atividades e na conduta demonstrada. À segunda-feira, a professora contabilizava os *clips* acumulados na semana anterior e procedia à sua troca por recompensas previamente estipuladas. Posteriormente, os alunos colocavam os *clips* na caixa, reiniciando o processo para a semana seguinte.

No que concerne à gestão dos conteúdos a abordar, a professora planificava, semanalmente, as suas aulas. Apesar disso, torna-se importante mencionar que esta se demonstrava bastante recetiva às sugestões dos alunos, pelo que procurava integrar oportunidades de aprendizagem espontâneas no processo de ensino, sempre que estas fossem relevantes para o grupo. Ademais, a sua prática pedagógica não se baseava numa metodologia única e rígida, sendo antes caracterizada por uma abordagem flexível, dado que combinava elementos de diversas estratégias e metodologias. Relativamente aos recursos didáticos utilizados, destacava-se a diversidade e a riqueza dos materiais, incluindo vídeos, músicas, manuais, guiões de exploração, imagens e atividades interativas. A utilização destes recursos tornava as aulas mais dinâmicas e envolventes, promovendo uma aprendizagem significativa e motivadora para os alunos.

No que toca a dificuldades, estas foram identificadas especialmente ao nível da ortografia e, em alguns alunos, ao nível do ritmo da leitura. Além disso, a turma também apresentava alguma debilidade na produção de textos, o que tornou este aspeto uma prioridade de intervenção e melhoria no planeamento e na implementação das estratégias pedagógicas por parte do mestrando. Neste sentido, foram desenvolvidas diversas atividades de escrita criativa, com o intuito de estimular a criatividade dos alunos, de enriquecer o seu vocabulário e de aprimorar a organização das suas ideias na construção textual. Paralelamente, estas atividades visaram “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins et al., 2017, p. 25) dado que, na maioria das vezes, estes momentos foram desenvolvidos quer em pares, quer em pequenos grupos, devido ao facto de os alunos

demonstrarem pouca autonomia e enfrentarem dificuldades nesta dimensão. Para alcançar os presentes objetivos, recorreu-se a diferentes estratégias, nomeadamente a desafios narrativos, à escrita colaborativa e à reformulação de histórias, tornando, desta forma, a aprendizagem mais dinâmica, apelativa e desafiante.

No que concerne à interação professor-aluno, esta caracterizava-se por uma grande proximidade e um forte vínculo afetivo, o que promovia um ambiente de confiança, de segurança e de conforto dentro da sala de aula. A professora cooperante evidenciava uma preocupação constante com o bem-estar físico e emocional dos alunos, criando um clima favorável ao seu desenvolvimento. Esta ligação afetiva contribuía significativamente para uma maior receptividade dos alunos às suas orientações, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Entre as estratégias adotadas pela professora, destacavam-se a alternância na participação dos alunos e o reforço positivo face às respostas apresentadas. Estas práticas pedagógicas promoviam a valorização da participação ativa dos alunos, incentivando simultaneamente o desenvolvimento do pensamento crítico e a sua confiança no processo de aprendizagem. Assim sendo, sempre que os alunos solicitassem a palavra, levantando o dedo, a professora procurava assegurar a alternância na participação, garantindo a inclusão de todos, ainda que em momentos distintos. No entanto, observava-se que alguns alunos tendiam a intervir com maior frequência do que outros, pelo que a professora procurava respeitar os momentos de participação de cada um e assegurar, sempre que possível, a distribuição das intervenções, de forma a garantir que todos tivessem a oportunidade de expressar as suas ideias. A nova disposição da sala, organizada em ilhas de aprendizagem, influenciava diretamente esta dinâmica, uma vez que, em determinadas ocasiões, a professora direcionava a participação para um grupo de cada vez. Noutros momentos, a ordem de intervenção era definida com base nas funções atribuídas a cada aluno, conforme a metodologia implementada pelos professores em formação, promovendo a responsabilidade e o envolvimento ativo de todos.

Em termos relacionais, dentro da turma, o grupo de alunos evidenciava uma boa relação interpessoal, pautada pelo respeito mútuo e pela convivência harmoniosa. No entanto, era possível identificar alguma competição entre os alunos, através da manifestação ocasional de atitudes de superioridade por parte de alguns elementos. Quando se verificavam conflitos pontuais em sala de aula, a professora adotava uma abordagem dialogante e

conciliadora, procurando resolver a situação de forma tranquila, através do diálogo com os alunos envolvidos, enquanto os restantes permaneciam focados nas suas atividades. Nos casos em que o conflito assumisse uma maior gravidade, a professora optava por envolver toda a turma na reflexão sobre o ocorrido, promovendo um diálogo e uma reflexão em grande grupo. Nestas situações, incentivava os alunos a sugerirem possíveis soluções, de modo a estimular o pensamento crítico e a responsabilidade coletiva, procurando sempre que o conflito fosse resolvido da forma mais sensata e justa possível. Assim, sempre que ocorresse um desentendimento entre alunos, a professora intervinha como mediadora, com o intuito de promover a resolução pacífica do conflito. Para tal, incentivava os alunos a ouvirem os colegas, a refletirem sobre diferentes perspetivas e a colaborar na procura de soluções, fomentando, assim, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a convivência em grupo. Apesar destas dinâmicas, observava-se um esforço coletivo para apoiar os colegas, promovendo um ambiente de entreajuda e cooperação. Importa, ainda, salientar que alguns alunos estabeleciam uma ligação mais próxima entre si, resultado do facto de se conhecerem desde a Educação Pré-Escolar.

Em suma, a turma do 2.º ano de escolaridade era participativa, interessada, empática e demonstrava um elevado nível de envolvimento nas atividades propostas, assim como uma boa dinâmica de trabalho em grupo, que foi sendo gradualmente aprimorada depois da implementação da metodologia de AC no contexto educativo.

### **2.3. A ESCOLA DO 2.º CEB E AS SALAS DE AULA**

No que concerne à prática educativa desenvolvida no contexto de 2.º CEB, esta teve lugar na escola-sede do Agrupamento de Escolas, durante o período compreendido entre fevereiro e maio de 2025. Apesar de a sua edificação remontar ao ano letivo de 1986/1987, ao longo das décadas subseqüentes, tem sido alvo de diversas intervenções de ampliação e melhoria das infraestruturas, o que culminou com a construção de vários espaços diversificados. Este estabelecimento de ensino acolhe alunos pertencentes aos 2.º e 3.º CEB, assim como ao Ensino Secundário, sendo composto por quatro pavilhões, além de um pavilhão gimnodesportivo, destinado à realização das aulas de Educação Física, bem como a diversos eventos desportivos promovidos pela escola.

Iniciando pelo pavilhão central, este concentrava um conjunto diversificado de valências, que dava resposta às necessidades pedagógicas, administrativas e sociais da comunidade escolar. Nele encontravam-se localizados os serviços administrativos, um auditório, um anfiteatro, a biblioteca escolar, uma sala polivalente que integrava o bufete e a cantina, bem como espaços de convívio social. Contava, ainda, com gabinetes especializados, nomeadamente de Atendimento, de Educação Especial, Sala PTE<sup>1</sup> e Centro de Formação. A nível pedagógico, dispunha de salas de aula indiferenciadas e de espaços específicos, como salas de TIC e laboratórios, para além de áreas destinadas ao trabalho e pausa dos docentes e do pessoal não docente. Para além do edifício principal, o contexto dispunha ainda de dois pavilhões adicionais, nos quais se encontravam instaladas salas de aula indiferenciadas, bem como espaços especificamente destinados ao ensino de áreas disciplinares como Educação Visual ou Educação Tecnológica. Estes pavilhões integravam, igualmente, áreas dedicadas a serviços de apoio à comunidade educativa, entre os quais se destacavam uma papelaria e uma reprografia, fundamentais para o suporte às atividades letivas.

Importa, ainda, mencionar que diversos trabalhos realizados pelos alunos se encontravam expostos nas paredes e nos corredores deste edifício, o que evidenciava a valorização atribuída tanto à expressão artística, como também a atividades realizadas nas mais variadas vertentes do currículo. Estas exposições não só enriqueciam visualmente o ambiente escolar, como também funcionavam como instrumentos de reconhecimento do esforço, do empenho e da dedicação dos alunos nas atividades escolares. Este tipo de valorização contribui para o reforço do sentimento de pertença e do orgulho individual e coletivo, promovendo um clima educativo mais motivador e inclusivo.

O pavilhão onde o professor em formação passou a maior parte do seu estágio organiza-se em dois pisos distintos. No piso térreo localizavam-se o bufete, a sala dos professores, diversas salas de aula afetas a áreas disciplinares específicas, designadamente a sala de Educação Musical, os espaços destinados ao ensino de Educação Tecnológica e, ainda, um laboratório. É também neste piso que se encontrava instalada a sala da Unidade de Apoio

---

<sup>1</sup> Espaço de atendimento especializado, dotado de recursos digitais e de tecnologias, instituído no âmbito de uma modernização tecnológica das escolas portuguesas por parte do Governo, em 2007.

Especializada à Multideficiência, refletindo a atenção da instituição à inclusão e a preocupação de dar resposta às necessidades de todos os alunos.

O acesso ao piso superior era feito através de um conjunto de escadas cujos degraus se encontravam decorados com expressões de cortesia, gesto que se estendia também às paredes do corredor do andar superior, onde era possível observar mensagens promotoras de respeito e de convivência harmoniosa. Esta disposição demonstrava o compromisso da instituição com a formação de uma cultura escolar alicerçada em valores de empatia, cidadania e respeito, princípios que se encontram igualmente na base do projeto de investigação desenvolvido pelo mestrando, retratados ulteriormente no capítulo 4. Efetivamente, as ações implementadas no projeto procuraram materializar estes ideais, ao promoverem práticas pedagógicas que incentivaram a escuta ativa, a valorização das diferenças e o exercício de uma cidadania responsável, criando oportunidades concretas para que os alunos vivenciassem os valores que estruturam a filosofia educativa do agrupamento.

Por fim, no piso superior localizavam-se as salas de aula regulares, cuja organização espacial seguia o modelo tradicional. A secretária do professor encontrava-se situada junto ao quadro interativo, numa das extremidades da sala, e as mesas dos alunos alinhadas em três colunas, agrupadas dois a dois e orientadas no sentido do quadro. Esta configuração, de natureza mais expositiva, apresentava limitações ao nível da implementação de metodologias colaborativas, uma vez que dificultava significativamente a reorganização dos alunos em pequenos grupos. Com efeito, a necessidade de proceder à deslocação e ao rearranjo da organização das mesas implicava um consumo considerável de tempo letivo, reduzindo, assim, a margem disponível para o desenvolvimento de atividades de trabalho em pequeno grupo. Foi numa destas salas de aula que decorreram, de forma sistemática, as atividades letivas das duas turmas de regência atribuídas ao professor em formação durante o seu estágio neste contexto de ensino.

Ademais, as salas de aula onde decorreu a prática pedagógica encontravam-se equipadas com recursos tecnológicos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente um computador e um projetor. Na parte posterior da sala, destacava-se

um painel de grandes dimensões, concebido para a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos ou para a afixação de determinadas mensagens importantes. A sala dispunha de uma área dotada de cabides destinada à colocação dos casacos e de outros pertences dos discentes. Importa ainda referir que um dos lados da sala era composto por janelas ao longo de toda a sua extensão, o que permitia uma ampla entrada de luz natural.

No que respeita às infraestruturas exteriores, a escola dispunha de um campo de futebol, áreas verdes bem cuidadas e zonas amplas destinadas para recreio. No entanto, a organização temporal das atividades letivas, com intervalos reduzidos – cinco minutos entre aulas e apenas um intervalo de 20 minutos nos períodos da manhã e da tarde – limitava significativamente o tempo disponível para que os alunos usufríssem de uma forma mais significativa dos espaços superiores. Tal constrangimento resultava, com frequência, na permanência dos alunos no interior do edifício em que se encontravam durante os períodos de pausa.

### **2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: HGP**

A PES em HGP desenvolveu-se numa turma do 5.º ano de escolaridade constituída por 22 alunos, oito do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Destes, dois estudam o Português como Língua Não Materna (PLNM), frequentando, portanto, aulas específicas desta área com uma carga horária semanal de 250 minutos. No que respeita às MSAI, ao abrigo do DL n.º 54/2018, um dos alunos encontrava-se abrangido por Medidas Adicionais (art. 11º), o que implicava o seu acompanhamento no espaço próprio, fora do contexto da turma. Adicionalmente, dois alunos beneficiavam de Medidas Seletivas, nomeadamente através da diferenciação pedagógica e da aplicação de acomodações curriculares, pelo que um deles sofria da Perturbação do Espectro do Autismo. Os alunos em questão evidenciavam dificuldades significativas ao nível da concentração, da aquisição de aprendizagens e de cognição.

A presente turma caracterizava-se por ser um grupo heterógeno de alunos, no qual era possível observar a presença de alguns comportamentos que comprometiam o ambiente de aprendizagem em determinados momentos. Com efeito, um grupo de discentes manifestava, de forma recorrente, atitudes de desrespeito face às normas estabelecidas,

revelava uma postura inquieta e facilmente se distraía por estímulos externos ou interações paralelas. Esta tendência para a dispersão era frequentemente acompanhada por um excesso de verbalizações espontâneas, resultando numa elevada intensidade comunicativa, nem sempre orientada para os propósitos da aula.

Face a este cenário, a professora cooperante recorria, com frequência, a estratégias de autorregulação comportamental, durante as quais os alunos permaneciam com a cabeça pousada sobre a mesa, com o intuito de restaurar um clima de serenidade no grupo, o que permitia a recuperação do foco e, conseqüentemente, o reequilíbrio da dinâmica da aula. Além disso, a manutenção da calma também era promovida através da aplicação de um sistema de penalizações visíveis, com a marcação de sinais junto aos nomes dos alunos que perturbavam o decurso da aula.

Do ponto de vista organizativo, a turma era acompanhada pela professora cooperante e pelos professores em formação. A planificação das aulas decorria semanalmente, com base numa estrutura delineada ao longo da planificação anual e partilhada pelo grupo disciplinar. No que concerne à condução das atividades educativas, observou-se que a professora cooperante respeitava a progressão cronológica dos conteúdos definida no manual escolar, tomando-o como referência para a planificação letiva. A introdução de novos conteúdos era sistematicamente precedida pela ativação de conhecimentos prévios, através de um diálogo orientador com os discentes, no sentido de promover uma mobilização de saberes já adquiridos e a criação de pontes com os novos temas a abordar, visto que a área disciplinar requeria uma lógica de continuidade de acontecimentos.

Além disso, no que concerne às metodologias de ensino-aprendizagem, observava-se uma predominância do método expositivo, complementado ocasionalmente pela visualização de vídeos pedagógicos disponibilizados pela plataforma Escola Virtual, em articulação com o manual adotado. A sistematização dos conteúdos era, frequentemente, realizada através da transcrição dos apontamentos projetados no quadro para os cadernos dos alunos. No que se refere ao respeito pelos ritmos de aprendizagem, este era contemplado pontualmente, principalmente em contexto de avaliação, através da aplicação de instrumentos adaptados, não se verificando, contudo, uma diferenciação sistemática ao longo das restantes práticas letivas.

Relativamente às regras de funcionamento de sala de aula, os alunos eram orientados a solicitar autorização para se levantar, beber água, utilizar a casa de banho, abrir as janelas ou ir buscar os seus casacos. A participação oral era regulada através do gesto de levantar o braço, sendo respeitada a ordem de intervenção.

As interações entre docentes e discentes revelavam-se, de um modo geral, positivas, pautadas por respeito e atenção às necessidades emocionais dos alunos. Entre pares, as relações demonstravam-se maioritariamente cooperativas, sendo visível a existência de laços de amizade e de entreajuda, nomeadamente nas brincadeiras em grande grupo nos intervalos, que começavam a combinar ainda antes de saírem da sala. Contudo, registavam-se pontualmente comportamentos menos adequados entre os alunos, que culminavam em situações desagradáveis. A turma revelava, igualmente, um envolvimento ativo na vida escolar, fomentado pela professora cooperante, participando em iniciativas como a elaboração de um jornal de parede rotativo, afixado à entrada do pavilhão.

### **2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS**

A turma do 6.º ano de escolaridade, integrada no contexto da PES do mestrando na área disciplinar de Português, era constituída por 25 alunos, nove do sexo feminino e 16 do sexo masculino, na faixa etária compreendida entre os 11 e os 12 anos de idade. Do ponto de vista linguístico, o grupo apresentava uma composição homogénea, uma vez que todos os alunos possuíam o Português como língua materna. No que refere às MSAI, e em conformidade com o disposto no DL n.º 54/2018, um aluno da turma beneficiava de Medidas Adicionais (art. 10.º), que exigiam a mobilização de recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão (art. 11.º). Este acompanhamento especializado era devidamente assegurado através das Unidades de Apoio à Multideficiência disponíveis na instituição escolar, o que implicava que o referido aluno não acompanhasse a turma nas atividades letivas.

O grupo revelava um perfil marcadamente participativo no que concerne às interações orais em contexto de sala de aula, sendo possível identificar alguns alunos que se destacavam de forma evidente nesta vertente, quer pela clareza com que intervinham,

quer pela clareza e pertinência das suas contribuições. De um modo geral, a turma caracterizava-se por um comportamento adequado e alinhado com as normas de convivência em contexto escolar, revelando, na maioria das situações, respeito pelas orientações da professora cooperante e um ambiente disciplinado.

Além disso, os alunos demonstravam receptividade e interesse sempre que as atividades propostas implicavam a exploração de novos conteúdos através de metodologias diferenciadas e mais dinâmicas. Contudo, sempre que lhes eram atribuídas tarefas de trabalho autónomo, observava-se um claro desinteresse, evidenciado pela ausência de envolvimento na sua concretização, que se traduzia na frequente não realização das tarefas. Apesar de não manifestar um espírito muito trabalhador, o grupo demonstrava uma capacidade de empenho sempre que era devidamente estimulado, principalmente nos momentos em que se recorria a estratégias motivadoras ou a recursos didáticos diversificados e apelativos.

Acresce salientar que, no domínio da Escrita, o grupo manifestava fragilidades significativas, sobretudo no que se refere à correção ortográfica e à construção frásica. Esta constatação tornou evidente a necessidade de uma intervenção pedagógica mais sistemática e orientada para o reforço destas competências, tendo conduzido à conceção e à implementação das *Olimpíadas Ortagumenais*, um projeto, gizado pelo par pedagógico, que será analisado de forma mais aprofundada no capítulo 3.

As interações pedagógicas eram, no geral, positivas. A relação entre os alunos e a professora cooperante caracterizava-se por um clima de respeito mútuo, de honestidade e de proximidade, sendo evidente a preocupação da docente com o bem-estar emocional e o percurso escolar dos alunos. Também as relações entre pares se revelavam amistosas e marcadas por laços afetivos significativos, alguns dos quais remontavam à Educação Pré-Escolar. A gestão do silêncio era assegurada mediante estratégias como o elevar do tom de voz ou a contagem decrescente de números, utilizadas pela professora em formação para recentrar a atenção dos alunos.

As práticas letivas eram maioritariamente centradas no grande grupo, sendo que o trabalho a pares ou em pequenos grupos ocorriam apenas esporadicamente. As metodologias utilizadas assentavam predominantemente no método expositivo por parte

da docente, por vezes, apoiada por vídeos demonstrativos do conteúdo em causa. De forma pontual, eram dinamizados jogos didáticos, que contribuíram para a diversificação metodológica e o aumento da motivação discente. Esta organização resultou, em grande medida, das circunstâncias específicas em que o estágio decorreu, nomeadamente da coincidência com um período marcado por inúmeras interrupções letivas ou imprevistos, aliada à necessidade de assegurar um cumprimento rigoroso do calendário previamente definido e das exigências inerentes à PES. Tal condicionou a amplitude das estratégias aplicadas.

## **2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO**

A etapa inicial de observação e de caracterização do contexto educativo, realizada previamente ao início das atividades pedagógicas pelo mestrando, constitui-se como um momento determinante no seu percurso formativo, facto que, de acordo com o explicitado na introdução, motivou a seleção do título do presente relatório. Tal como refere Estrela (1994, p. 26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”, pelo que este processo se assume como uma etapa inicial imprescindível para a aquisição de um conhecimento aprofundado acerca das especificidades do ambiente escolar, dos recursos humanos, dos materiais disponíveis e das dinâmicas que estruturavam o quotidiano da comunidade educativa.

Deste modo, a análise desenvolvida, que contemplou desde a disposição e a organização física dos espaços até à compreensão dos aspetos sociais e culturais que decorrem no mesmo, assumiu-se como uma base indispensável para delinear uma planificação pedagógica consciente, coerente e devidamente fundamentada às necessidades reais do contexto em que a prática viria a desenvolver-se.

Em termos de espaço físico, as duas instituições onde decorreu a PES do mestrando, caracterizadas no presente capítulo, evidenciam infraestruturas recentes e esteticamente renovadas, resultado das obras de modernização a que foram sujeitas ao longo dos anos. A excelência das condições físicas é evidente e contribui decisivamente para a criação de um espaço educativo atrativo e acolhedor, reunindo todos os requisitos indispensáveis para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de elevada qualidade.

No que respeita às interações entre docentes, constatou-se, em ambas as instituições, uma dinâmica marcada pela cooperação e por uma preocupação evidente para com as necessidades específicas dos professores em formação, manifestada desde os primeiros momentos da sua integração no contexto escolar. A constatação deste esforço conjunto na construção de práticas colaborativas evidencia o empenho da comunidade educativa em assegurar um trabalho pedagógico o mais próximo possível da excelência.

É igualmente relevante sublinhar o papel fundamental desempenhado pelos professores cooperantes ao longo de todo o percurso da PES. Desde o primeiro dia, evidenciaram uma notável disponibilidade e empatia, revelando abertura para partilhar os seus conhecimentos e experiências profissionais, bem como uma capacidade de se colocarem na posição dos professores em formação, conscientes de que estes se encontravam perante um universo pedagógico ainda em descoberta.

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Este capítulo incide sobre a intervenção pedagógica em contexto de sala de aula, no âmbito da UC da PES, desenvolvida à luz do modelo formativo que sustenta o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB. Desenvolvendo-se em contextos reais, nomeadamente em escolas do 1.º e 2.º CEB, esta UC tem como propósito promover a aquisição progressiva de competências profissionais, proporcionando aos docentes em formação uma aproximação ao exercício docente caracterizada por crescentes níveis de autonomia, de responsabilidade e de adequação às exigências da prática letiva. Além disso, como vimos no capítulo 1, este processo valoriza a articulação constante entre aquilo que são os referenciais teóricos e a prática profissional de formar professores dotados de uma visão integradora, capaz de atuar com flexibilidade e intencionalidade pedagógica.

Posto isto, o presente capítulo dedicar-se-á à análise crítica da prática educativa desenvolvida pelo mestrando ao longo dos ciclos de ensino em que decorreu a sua intervenção. Neste enquadramento, serão expostas e discutidas algumas UD, com enfoque nas metodologias utilizadas, nas estratégias pedagógicas adotadas, nos recursos mobilizados e nas principais aprendizagens que se procurou promover nos discentes. Para além da dimensão letiva, será igualmente valorizada a participação do mestrando na dinamização de projetos ou atividades complementares, fruto de um trabalho colaborativo com o par pedagógico e as professoras cooperantes, destacando, desta forma, a importância do trabalho em equipa no processo formativo que culmina com a construção de experiências educativas enriquecedoras.

#### **3.1. ORGANIZAÇÃO DA PES**

A calendarização da PES contemplou uma intervenção direta em contexto real ao longo de 12 semanas, repartidas entre dois semestres e interrompidas pela pausa letiva que assinala a transição entre o primeiro e o segundo semestres, sendo que cada um foi dedicado a uma valência específica, designadamente 1.º e 2.º CEB, respetivamente. Cada semana de estágio implicou a presença regular em três dias consecutivos – de segunda a

quarta-feira – totalizando 15 horas semanais de prática letiva, o que correspondeu a 360 horas práticas no terreno.

A PES inclui, de forma complementar, 40 horas destinadas à articulação com os professores supervisores, através de reuniões orientadas para a preparação das atividades de regência. A este tempo acrescem 60 horas relativas à frequência de seminários, organizados em sessões semanais de três horas, às sextas-feiras, concebidos para explorar diversos temas relacionados com as diferentes áreas disciplinares de ambos os ciclos, proporcionando um acompanhamento e aprofundamento da prática pedagógica. No percurso formativo do professor em formação, os seminários assumiram um papel particularmente relevante enquanto espaços privilegiados de aprendizagem e de aproximação à realidade vivenciada nos contextos educativos. Foi, precisamente, num desses momentos formativos que ocorreu o primeiro contacto com a metodologia de AC, a qual despertou um interesse imediato no seio do par pedagógico. Como será possível verificar adiante, este contacto motivou a experimentação da metodologia na prática educativa relatada no capítulo 3 (pp. 74-84), tendo sido implementada em contexto de 1.º CEB, numa tentativa de articular a teoria com a vivência concreta em sala de aula. A experiência revelou-se de tal forma profícua que o sucesso da implementação da metodologia AC culminou na elaboração e na publicação de um artigo científico por parte do par pedagógico com o apoio dos professores supervisores, posteriormente apresentado, numa primeira instância, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no âmbito da *InterNetWorking Conference/International Week25* e, numa segunda instância, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no âmbito da *9th International Conference on Teacher Education (INCTE'25)*. Este reconhecimento não só validou a pertinência da prática desenvolvida em contexto de estágio, como também reforçou a importância da investigação e da partilha de experiências pedagógicas inovadoras no percurso de formação inicial de professores.

A UC da PES contempla, ainda, oito horas de Orientação Tutorial (OT), destinadas ao acompanhamento individualizado por parte dos professores supervisores institucionais, de forma a orientar as regências supervisionadas.

Tendo em consideração a estrutura acima exposta, apresenta-se a organização das horas de estágio em contexto real na seguinte tabela (cf. Tabela 1). Deste modo, a PES do professor em formação compreendeu três etapas essenciais: Observação, Observação/Cooperação e Regências. As duas primeiras etapas, de carácter preparatório, decorreram ao longo de duas semanas cada, em cada ciclo de ensino, permitindo ao mestrando familiarizar-se progressivamente com o contexto educativo. A fase de Regência, correspondente à etapa de intervenção letiva mais prolongada, estendeu-se por um período de 20 semanas, 10 em cada semestre, assegurando, assim, um contacto contínuo com a prática docente em ambos os ciclos de ensino.

**Tabela 1**

*Calendarização do percurso formativo da PES (Fonte: Documento Orientador da PES 2024/2025)*

MÊS	SEMANAS			
OUT 24	7-11 O	14-18 OC	21-25 R	28-1nov R
NOV 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	25-29 R
DEZ 24	2-6 R	9-13 R	NATAL	NATAL
JAN 25	6-10 R	13-17 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	INTERRUPÇÃO LETIVA
FEV 25	INTERRUPÇÃO LETIVA		17-21 O	24-28 OC
MAR 25	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R
ABR 25	31mar-4 R	PÁSCOA	PÁSCOA	22-25 R
MAI 25	28abr-2 R	5-9 (R)	12-16 R	19-23 R   26-30 R

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

Sem estágio	Observação/Cooperação	Regências 1.º/2.º CEB
-------------	-----------------------	-----------------------

Conforme referido, a fase de observação constituiu o ponto de partida para a PES, revelando-se uma etapa estruturante no percurso formativo do professor em formação. Tal como Reis e Lima (2011, p.12) salientam, “aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção”, na medida em que proporciona a oportunidade de apreender, de forma concreta e contextualizada, os múltiplos elementos que compõem a prática docente, bem como as dinâmicas em que aí ocorrem.

Desenvolvida na primeira semana de estágio em cada ciclo de ensino, esta fase assumiu, efetivamente, um papel determinante no reconhecimento dos contextos escolares, tanto ao nível do Agrupamento como das escolas e turmas envolvidas, permitindo ao mestrando estabelecer um primeiro contacto com os contextos educativos e recolher informação relevante para a construção de intervenção pedagógica informada e intencional. Durante

este período, importa salientar a importância da realização de uma recolha de dados e informações relevantes do contexto, com a finalidade de observar, de uma forma objetiva, os espaços escolares, de identificar as dinâmicas das interações entre os diferentes atores do espaço educativo e de analisar os comportamentos dos alunos face às rotinas estabelecidas. A análise rigorosa destas e de outras variáveis relevantes na prática educativa constituem uma base sólida para o delineamento de estratégias a adotar na fase subsequente da intervenção (Estrela, 1994). Para isso, ao longo da PES, o professor em formação recorreu a alguns instrumentos de registo, nomeadamente a notas de campo e a grelhas de observação direta, que se revelaram particularmente eficazes na recolha e na análise de informações pertinentes relativas aos ambientes e aos contextos educativos.

Na sequência desta primeira etapa, e também com a duração de uma semana, teve lugar a fase da observação/cooperação, caracterizada pela participação gradual do mestrando nas atividades letivas. Esta fase, desencadeada por iniciativa própria do professor em formação e em articulação com os professores cooperantes, possibilitou a construção de uma relação mais próxima com os alunos. A sua concretização potenciou um maior envolvimento do mestrando nas rotinas educativas, criando condições favoráveis a uma recolha de dados mais aprofundada sobre as dinâmicas estabelecidas no grupo-turma. Nesta etapa, importa realçar a receptividade demonstrada pelos alunos, cuja abertura e disponibilidade foram indispensáveis para a criação progressiva de um ambiente de proximidade e de confiança mútua com o professor em formação e um conhecimento mais profundo das características individuais e coletivas do grupo-turma.

A última fase da PES correspondeu ao período das regências, que iniciou a partir da terceira semana em cada instituição de ensino, conforme indicado na Tabela 1. Esta fase marcou o momento em que o professor em formação assumiu, de forma progressiva, a responsabilidade pela condução da prática pedagógica. A calendarização destas intervenções foi organizada em estreita sintonia com o par pedagógico e, posteriormente, verificada por um professor supervisor, obedecendo a uma lógica formativa cuidadosamente delineada, tendo em consideração os seguintes critérios essenciais: a atribuição progressiva de responsabilidades docentes; a alternância entre momentos de atuação em par pedagógico e momentos em que o professor em formação assume a sessão

de forma autónoma; a elaboração de planificações que articulem uma ou várias valências do mestrado.

Importa referir que o professor em formação começou por ministrar as aulas em consonância com o par pedagógico, pelo que, num momento posterior, passou a lecionar de forma individual. O mestrando reconhece que este modelo de estágio constitui uma estrutura particularmente vantajosa, sobretudo numa fase inicial do percurso formativo, onde a escassez de experiência e a novidade do contexto de sala de aula se fazem sentir de forma acentuada. A possibilidade de, num momento inicial do estágio em cada contexto, planificar em colaboração com o par pedagógico e de contar com o seu apoio durante o decorrer das regências revelou-se uma ajuda essencial para a construção de segurança e de estabilidade nas primeiras intervenções. Esta orientação partilhada funcionou como um alicerce sólido que permitiu ao mestrando enfrentar os desafios iniciais com maior confiança. Com o decorrer do tempo, tornou-se evidente uma maior predisposição para assumir, com autonomia e tranquilidade, a condução das sessões de forma individual, pelo que esta evolução não se refletiu apenas na qualidade das intervenções pedagógicas, como também no bem-estar e no à-vontade demonstrados pelo professor em formação.

Para além disso, a tipologia das aulas também sofreu evolução no decorrer de cada semestre, dado que, primeiramente, as aulas eram ministradas de forma isolada e, num momento posterior, passaram a ser elaboradas em UD.

No âmbito da atuação em par pedagógico, anteriormente referida, importa salientar a importância do trabalho colaborativo desenvolvido ao longo do período de estágio. Este modelo de cooperação favoreceu a partilha de saberes, a discussão e a articulação de perspetivas e o desenvolvimento de uma prática sustentada no diálogo e na reflexão pedagógica. Por conseguinte, a constante troca de ideias entre o par pedagógico permitiu a construção de propostas didáticas diversificadas, nas quais as visões de cada um foram valorizadas e integradas, mesmo em situações em que a condução da regência era assegurada apenas por um interveniente, enriquecendo, desta forma, as duas práticas, numa perspetiva de entreaajuda e de melhoria. Este processo colaborativo não se cingiu à relação entre par pedagógico, sendo igualmente fortalecido pela abertura ao contributo

dos professores cooperantes dos contextos de estágio, cujas orientações foram tidas em consideração na conceção das atividades. Estes docentes, pela sua experiência profissional consolidada e pelo conhecimento mais profundo das características e dinâmicas do grupo-turma, assumiram um papel orientador imprescindível na afinação das propostas didáticas, funcionando como mediadores entre a realidade da turma e as intenções pedagógicas dos mestrandos. Apesar de orientarem o trabalho idealizado, estes docentes proporcionaram aos professores em formação uma significativa margem de autonomia na planificação das atividades, intervindo de forma mais acentuada em aspetos relativos à gestão de tempo.

A caminhada realizada ao longo do presente ano letivo encontra-se registada no arquivo de documentos<sup>2</sup> do professor em formação, o qual constitui um repositório que contém toda a atividade desenvolvida pelo mestrando ao longo da PES. Deste modo, este instrumento de organização, de registo e de reflexão assim como de posterior memória de uma etapa importante da vida pessoal e profissional reúne evidências do percurso formativo, assumindo-se como um elemento essencial para a análise e a avaliação do processo de aprendizagem.

Adicionalmente, cada intervenção foi seguida de momentos sistemáticos de reflexão e de análise, que se revelaram fundamentais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Estas sessões envolveram, de forma articulada, os professores cooperantes, o par pedagógico e, sempre que aplicável, nomeadamente nas regências supervisionadas, os professores supervisores da ESE – momentos que eram designados como reuniões de pós-observação.

Os momentos de supervisão assumiram um papel estruturante no processo formativo do professor em formação, tendo decorrido segundo uma sequência metodológica que procurava articular a planificação, a observação, a avaliação e a reflexão crítica, estruturada em três momentos fundamentais. Este acompanhamento iniciava-se com uma reunião com os professores institucionais, que correspondia à fase de pré-

---

<sup>2</sup> O arquivo de documentos do professor em formação encontra-se disponível através das seguintes ligações: <https://padlet.com/diogopinheirosalgado/o-meu-arquivo-de-documentos-1-ceb-b5epgz63gmorvygz> (1.º CEB) <https://padlet.com/diogopinheirosalgado/o-meu-arquivo-de-documentos-2-ceb-mt6soomiuc67lxhm> (2.º CEB)

observação, na qual o mestrando apresentava a proposta de planificação previamente elaborada. Este momento previa a análise conjunta do plano, promovendo, sempre que necessário, o ajustamento do mesmo com base nas sugestões dos professores supervisores, tendo em vista a sua melhoria e a sua coesão.

Para cada regência sujeita a supervisão, foi elaborada uma Fundamentação Pedagógico-didática. Este instrumento assume um papel estruturante no planeamento da intervenção, dado que oferece um enquadramento teórico que sustenta as decisões metodológicas e didáticas tomadas pelo mestrando e assegura uma sessão alinhada com os princípios da intencionalidade pedagógica, adequada às necessidades e características do grupo-turma.

Posteriormente, decorria a fase observação, durante a qual o professor institucional se deslocava à instituição onde decorria a PES do mestrando para assistir à sua prática em contexto de sala de aula. Esta fase permitia ao professor institucional verificar a concretização da planificação previamente discutida, além de avaliar estratégias de gestão da turma e do clima de aprendizagem, facultando uma compreensão mais aprofundada do contexto educativo e das competências do futuro docente (Garmston et al., 2002). Por fim, ocorria a fase da pós-observação, que se concretizava com uma reunião de observação pós-ação destinada à análise da intervenção realizada. Este momento de reflexão conjunta decorria entre o par pedagógico, o professor cooperante e o supervisor institucional e visava promover um olhar crítico sobre o desempenho observado, em que todos os intervenientes contribuíam para a partilha de diferentes perspetivas sobre o sucedido. Este processo culminava na redação de narrativas de reflexão pós-ação, integradas no arquivo de documentos do professor em formação. Para além de representarem um exercício de autorreflexão sobre a regência supervisionada, estas narrativas reflexivas assumiam-se como um espaço de sustentação e de sistematização crítica do percurso realizado. Do conjunto de regências que decorreram sob o regime de supervisão, duas incidiram sobre a prática na disciplina de HGP no 2.º CEB, duas corresponderam à intervenção pedagógica na disciplina de Português no mesmo ciclo de ensino e outras duas referiram-se à prática desenvolvida no 1.º CEB, especificamente no âmbito de AS entre as diferentes componentes curriculares.

## **3.2. UNIDADES DIDÁTICAS COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES**

A estruturação da PES assentou, em grande medida, na elaboração de UD, concebidas com o propósito de promover a articulação entre os diferentes ciclos de ensino ou entre áreas curriculares. Tal organização revelou-se essencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em contexto de estágio.

Efetivamente, a interdisciplinaridade assume um papel determinante no panorama educativo atual, na medida em que favorece uma perspetiva mais contextualizada e integrada dos conteúdos. A importância desta abordagem reside na sua capacidade de conferir maior significado às aprendizagens, ao estabelecer relações entre os conteúdos e as realidades vivenciadas pelos alunos, sendo, assim, possível contextualizar o ensino, ampliar a compreensão dos fenómenos estudados e o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a cooperação (Carlesso & Neto, 2017).

Como referido, a tipologia das sessões letivas foi sofrendo uma evolução gradual ao longo de cada semestre, refletindo um processo de ajustamento progressivo às exigências formativas e às especificidades inerentes aos diferentes contextos educativos. No decurso do primeiro semestre, em que o estágio decorreu em 1.º CEB, a planificação das atividades seguiu uma lógica de progressão metodológica, no qual “os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado como percurso de ensino e aprendizagem” (Pais, 2012, p. 68). Este processo iniciou-se com propostas centradas numa única área curricular, evoluindo, de forma gradual, para práticas sustentadas na articulação de saberes. Esta transição desenvolveu-se de modo faseado, começando pela integração de algumas componentes curriculares até alcançar uma articulação plena, envolvendo todas as áreas do saber. Já no segundo semestre, em que o estágio decorreu em contexto de 2.º CEB, a intervenção iniciou-se com a lecionação de aulas isoladas, transitando, numa fase posterior, para a conceção de UD.

Esta visão de articulação pode ser viabilizada através de UD, dado que esta se constitui como uma forma estruturada de organização da prática pedagógica, materializando-se

através de um conjunto sequencial de atividades que se desenvolvem em torno de um eixo temático ou de um conteúdo central, articuladas por um elemento comum que funciona como fio condutor de todo o processo (Pais, 2013). Ademais, estas UD são desenhadas para serem implementadas ao longo de um determinado período, com o propósito de alcançar objetivos de aprendizagem previamente definidos, ao mesmo tempo que oferecem respostas às questões inerentes ao processo educativo, nomeadamente “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e, ainda, “como avaliar” (Pais, 2011). Paralelamente, este elemento deve apresentar-se como uma estrutura flexível, capaz de se ajustar às características interesses e necessidades dos alunos, promovendo uma intervenção motivadora e diferenciada para os mesmos.

Neste sentido, a utilização de UD revela-se uma estratégia profícua na concretização da interdisciplinaridade, ao permitir o desenvolvimento de aprendizagens articuladas e coerentes tanto numa perspetiva horizontal, entre áreas curriculares do mesmo ciclo de ensino, como vertical, entre ciclos de ensino diferentes.

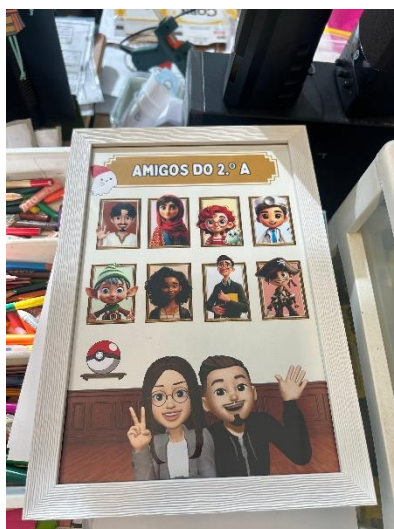
No decurso da PES, o professor em formação elaborou 13 UD. Convém destacar que a seleção dos títulos das mesmas não foi aleatória, tendo sido cuidadosamente ponderada. A dimensão estrutural destas escolhas encontra-se documentada, tanto nos mapas de articulação de algumas UD apresentadas nos Apêndices, como no arquivo de documentos do professor em formação, cujos *links* se encontram disponibilizados na nota de rodapé da página 67.

Tendo em consideração o interesse e o entusiasmo manifestados pelos alunos em descobrir personagens que seriam apresentadas nas sessões seguintes, o elemento agregador de grande parte das UD decorrentes no 1.º CEB consistiu na introdução de avatares. A combinação de recursos visuais e auditivos demonstrou ser uma estratégia particularmente eficaz e motivadora para a turma. Neste contexto, o par pedagógico concebeu diversas personagens – a Bu, o São Martinho, a Malala, o Doutor Mali, o duende Luzeco, o Matepimba, a Dona Calendária e o Capitão Sorriso – cada uma relacionada com os conteúdos abordados em cada UD. Procurou-se, ainda, adequar a voz e a caracterização física dos avatares aos temas tratados, a fim de reforçar a proximidade com o conteúdo e a garantir o envolvimento ativo dos alunos. Estas personagens foram concebidas com a

finalidade de interagir com os alunos, de propor a realização de tarefas, de lançar desafios ou enigmas, de estimular a escuta atenta e a reflexão, bem como reforçar positivamente as aprendizagens. Deste modo, os avatares constituíram um recurso pedagógico intencionalmente concebido para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a criação de ambientes educativos mais lúdicos e interativos (Quadros-Flores et al., 2018).

### **Figura 1**

*Quadro dos avatares das UD do 1.º CEB*



Com o intuito de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e fundamentada da prática educativa desenvolvida, serão apresentados nas próximas secções, de forma crítica e reflexiva, alguns recortes representativos das intervenções pedagógicas realizadas ao longo do estágio em ambos os ciclos de ensino.

### **3.2.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

Conforme mencionado, a PES no 1.º CEB teve, entre outros propósitos, a promoção da articulação de saberes, favorecendo a ligação de conhecimentos provenientes de distintas áreas curriculares. Nesse sentido, as regências desenvolvidas foram concebidas a fim de interligar conteúdos de, pelo menos, duas áreas curriculares, organizadas em torno de um elemento integrador que assegurasse a coerência do percurso de ensino.

À imagem do que foi caracterizado no capítulo 1, esta valência de ensino, caracterizada por um regime de monodocência, traduz-se em várias vantagens, dado que a permanência diária e sistemática do docente junto da turma lhe permite adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre as várias individualidades, pelo que lhe é conferida uma responsabilidade acrescida no que se refere ao desenvolvimento global da criança (Silva, 2005).

Deste modo, ao longo das intervenções realizadas no presente ciclo de ensino, o professor em formação privilegiou a criação de propostas didáticas que promovessem a articulação entre as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística – esta última integrando as suas diversas vertentes, nomeadamente Expressão Dramática, Artes Visuais, Música e Dança, conforme evidencia o seguinte quadro.

### Quadro 1

*Unidades Didáticas elaboradas pelo mestrando ao longo da PES no 1.º CEB (Fonte: elaboração própria)*

<b>Título da UD</b>	<b>Áreas curriculares</b>
<i>As aventuras de Bu pela cidade: aprender em cada esquina</i>	Articulação com Português (L/G), Matemática e Estudo do Meio
<i>As estações desvendar, com São Martinho a ajudar</i>	Articulação com Português (L/E) e Estudo do Meio
<i>Ouvir, percorrer e programar para os Pokemons encontrar</i>	Articulação com Português (O) e Estudo do Meio
<i>Ler, analisar e cantar para o Duplo D com a Malala explorar</i>	Articulação com Português (L/EL), Matemática e Estudo do Meio
<i>Entre poemas e o seu potencial: com o Doutor Mali vamos cuidar do mundo animatural</i>	Articulação com Português (L/E) e Estudo do Meio
<i>Sequenciar, escutar e aprender uma canção são os passos de um duende em formação</i>	Articulação com Português (O), Matemática e Educação Artística
<i>Com a Dona Calendária a ajudar e o colar de contas a localizar, os dias especiais do ano vamos explorar</i>	Articulação com Português (EL/E/L), Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística
<i>Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos</i>	Articulação com Português (G), Matemática e Educação Artística

**Legenda:** EL – Educação Literária; L – Leitura; O – Oralidade; E – Escrita; G - Gramática

Atendendo ao facto de a prática educativa do professor em formação se ter desenvolvido numa turma do 2.º ano de escolaridade, importa sublinhar que os 1.º e 2.º anos do 1.º CEB se integram num segmento de continuidade pedagógica que marca a etapa inicial do desenvolvimento e da consolidação da linguagem escrita. Este percurso formativo envolve, de forma simultânea e interdependente, as dimensões da Leitura e da Escrita, exigindo, para a sua plena eficácia, uma estreita e sistemática articulação com a Oralidade, constituindo alicerces imprescindíveis para a progressão de aprendizagens (Direção-Geral da Educação, 2018h).

A fim de ilustrar o trabalho desenvolvido, apresentar-se-á, de seguida, uma análise reflexiva de uma UD ocorrida no 1.º CEB, que exemplifica a articulação de saberes, incidindo sobre as componentes curriculares de Matemática, de Português e de Estudo do Meio. Para além disso, a seleção desta UD decorreu do seu potencial para proporcionar a vivência de dinâmicas diferenciadas, bem como dos resultados obtidos, nos quais os alunos evidenciaram um notável espírito de empenho e de motivação para a aprendizagem. A presente UD foi calendarizada de forma a integrar três regências, distribuídas por dois dias distintos e foi intitulada *“Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar”* (cf. Apêndice A1). Deste modo, no dia 19 de novembro de 2024 realizaram-se duas regências, uma dedicada à área curricular de Português e outra à de Estudo do Meio, ambas planificadas em par pedagógico, mas conduzidas de forma individual. Posteriormente, no dia 21 de novembro de 2024, teve lugar uma terceira regência, realizada em regime de articulação de saberes (AS), correspondente a uma aula supervisionada, igualmente planificada e desenvolvida em par pedagógico, garantindo a continuidade da prática letiva orientada e refletida.

Em consonância com as metodologias adotadas nesta aula e de acordo com o PASEO, ao longo desta UD, pretendia-se, que na área de competências do pensamento crítico e pensamento criativo, os alunos fossem capazes de observar, analisar e discutir ideias, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição e, na área do raciocínio e resolução de problemas, esperava-se que interpretassem informação e tomassem decisões para resolver problemas. No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, os alunos deviam ser capazes de adequar o comportamento em contexto de

cooperação e de colaboração, bem como trabalhar em equipa e interagir com tolerância, empatia e responsabilidade. Além disso, deviam saber argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Por fim, no que concerne ao desenvolvimento pessoal e autonomia, pretendia-se que os alunos consolidassem e aprofundassem as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Martins et al., 2017).

Ao longo desta semana, o par pedagógico estruturou as atividades em torno da temática dos direitos e deveres das crianças, numa abordagem que surgiu de forma intencional, tendo em consideração a comemoração do Dia Mundial dos Direitos das Crianças, celebrado a 20 de novembro. O mote para esta exploração foi o livro *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai.

A primeira regência da UD incidiu sobre a área curricular de Português, tendo como foco o domínio da Leitura. A leitura configura-se, essencialmente, como um processo de “construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 5). Contudo, a compreensão leitora não se esgota nesta atividade de atribuição de sentido, envolvendo igualmente a descodificação do código escrito, etapa essencial para o entendimento do conteúdo textual. Assim, a mera prática de leitura, por si só, revela-se insuficiente, impondo-se a necessidade de orientar os alunos não apenas a ler, mas a desenvolver competências que lhes permitam interpretar e apreender, de forma consciente, aquilo que lêem (Sim-Sim, 2007). Neste sentido, a aula foi estruturada de modo a promover a motivação, a compreensão leitora e a reflexão crítica, através da exploração de uma figura de relevância internacional, nomeadamente Malala Yousafzai.

Tal como mencionado, é fundamental que uma UD se organize em torno de um elemento agregador (Pais, 2012) e, uma vez que os alunos se sentem particularmente motivados por avatares, o par pedagógico optou por criar um novo, diretamente associado à temática em exploração, dando origem, assim, à figura de *Malala*. Para a elaboração deste recurso, recorreu-se à utilização da Inteligência Artificial, ainda que, no que diz respeito à voz, tenha sido tomada a decisão de gravar uma voz humana para acompanhar a personagem. Esta decisão prendeu-se com a necessidade de conferir uma maior

naturalidade e expressividade às interações, evitando, dessa forma, o uso de uma voz mecanizada. Por conseguinte, ao longo de toda a semana, *Malala* assumiu o papel de interlocutora com a turma, propondo desafios, colocando questões e estimulando a interação com os alunos.

O momento de motivação da aula consistiu na receção aos alunos com a projeção, no quadro interativo, da silhueta da personagem mistério, convidando os alunos a levantarem hipóteses acerca da sua identidade. Seguidamente, foi revelado o nome da personalidade e apresentado o título da UD, a partir do qual se fomentou o diálogo através de questões orientadoras, nomeadamente: *“Reconhecem o nome desta jovem?”*; *“O que será o duplo D?”*; *“O que poderá significar a palavra “cantar”*.

Na fase de pré-leitura, surgiu a personagem interativa Malala Yousafzai. Esta personagem foi apresentada como alguém que, ao ter perdido os dados do seu Cartão de Identificação, solicitava a ajuda dos alunos para reconstruir o documento. Assim, os discentes foram desafiados a explorar a biografia de Malala Yousafzai (cf. Apêndice A2), primeiramente através de uma leitura coletiva e, posteriormente, através de uma leitura individual e silenciosa. Durante esta segunda leitura, os alunos foram orientados a sublinhar, com diferentes cores, informações específicas: a azul, a data e o local de nascimento; a laranja, os nomes dos homens que fecharam as escolas; a vermelha, o principal direito pelo qual Malala lutava; a verde, o acontecimento que ocorreu quando ela tinha 12 anos de idade; e, por último, a amarelo, o nome do prémio que lhe foi atribuído aos 17 anos de idade.

Após esta tarefa, procedeu-se à partilha e à correção, em grande grupo, das partes do texto sublinhadas com as respetivas cores, registando-as no quadro interativo. Com base nos dados recolhidos e discutidos, os alunos completaram os dados em branco no Cartão de Identificação de Malala (cf. Apêndice A3), dando resposta ao desafio lançado pela personagem interativa. Como momento de pós-leitura, promoveu-se uma reflexão, em grande grupo, acerca do estatuto feminino do país de Malala, apoiada nos aspetos mencionados na sua biografia. Este momento final constituiu-se como um espaço de valorização do pensamento crítico, ao permitir aos alunos compreender as desigualdades vividas noutras realidades socioculturais e reconhecer a importância da luta de Malala na defesa do direito à educação.

A atividade seguinte em evidência, organizada em torno da vertente musical, surgiu na parte da tarde deste mesmo dia, após o bloco de aulas dedicado à área curricular de Estudo do Meio, lecionado pelo parceiro de estágio, no qual o foco recaiu na exploração dos direitos das crianças, tendo surgido novamente a personagem Malala. Nesta ocasião, Malala sublinhou que, à semelhança da forma como a sua própria voz contribuiu para mudar o mundo, também a voz dos alunos possui valor e merece ser escutada. A partir dessa premissa, os alunos aprenderam uma pequena letra de uma música (cf. Apêndice A4) criada pelo par pedagógico, em quatro fases: primeiro, por frase falada; depois por frase cantada; em seguida, pela junção progressiva das frases cantadas; e, por último, pela associação de gestos a cada verso da música. Neste processo, reconheceu-se que a voz da criança, quando articulada com o potencial sonoro dos movimentos corporais, constitui um recurso fundamental no ensino da Música no 1.º CEB, no âmbito da Educação Artística (Direção-Geral da Educação, 2018d). Como culminar desta atividade, procedeu-se à dinamização de um *podcast* que contemplou a gravação da música aprendida anteriormente, assim como a gravação de testemunhos de todos os alunos com a continuação das seguintes frases: “Ser criança é...”; “Sou criança e gosto de...”; “Na escola gostava de...”. Este registo constituiu, simultaneamente, um produto final do primeiro dia da UD e um espaço de valorização das vozes e perspetivas das crianças.

No âmbito da área de Educação Artística, a Comissão Nacional da UNESCO sublinha o seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, defendendo, por conseguinte, a necessidade da sua integração nos diferentes contextos educativos (Reis et al., 2019, p. 5). Esta área encontra-se organizada em quatro vertentes específicas, designadamente Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança e Música, todas elas orientadas para a promoção da sensibilidade estética e valorização da expressão artística. Importa destacar que cada uma destas subáreas possui um único documento, de carácter transversal a todo o 1.º CEB, cuja estrutura assenta em três domínios fundamentais: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação.

Relativamente à terceira aula da presente UD, realizada no dia 21 de novembro de 2024 em AS, esta iniciou pelo momento de motivação, durante o qual o par pedagógico optou por deslocar os alunos para um local diferente do habitual – a biblioteca escolar – que foi especialmente preparada e decorada de forma imersiva para esta ocasião: cortina de fitas

penduradas no lado exterior da porta, a fim de possibilitar uma entrada impactante no espaço; vidros das janelas tapados para escurecer a sala; jogo de luzes projetado no teto; corrente de lâmpadas artificiais amarelas; vários lápis tridimensionais pendurados no teto; imagem da personagem principal do livro, Malala, exposta em grandes dimensões na sala; por fim, vários cartazes com as mesmas mensagens que se encontram presentes numa ilustração da obra, para, aquando da leitura dessa parte do livro, os alunos poderem ler. Esta decisão baseou-se na premissa de que a criação de ambientes diferenciados potencia significativamente o envolvimento e o interesse dos alunos. Esta estratégia, ao transferir os alunos, ainda que temporariamente, para um espaço distinto daquele a que estão habituados, promove um estado de concentração mais profundo e uma maior motivação intrínseca e fomenta, em simultâneo, níveis acrescidos de motivação intrínseca e compromisso (Morgado, 2022). Essa informação foi transmitida aos alunos pelo elemento agregador desta UD, Malala Yousafzai, recorrendo a uma adivinha apresentada em forma de quadra, com a finalidade de despertar a motivação e a curiosidade dos alunos, assim como de promover uma abordagem lúdica e interativa ao conhecimento.

## **Figura 2**

*Momento inicial da aula: surgimento da personagem interativa Malala (UD 1.º CEB) (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



De seguida, os alunos foram convidados a dirigir-se ao espaço correspondente ao seu grupo, devidamente identificado no chão através do logótipo que criaram aquando da sua constituição. Inicialmente, no momento de pré-leitura, cada grupo teve de procurar, de forma alternada, envelopes espalhados pelo espaço, que continham fragmentos ilustrativos da obra em estudo. O desafio proposto exigia que, para reconstruírem a

ilustração, os alunos resolvessem, colaborativamente, um *puzzle* matemático. Este era composto por um conjunto de operações desenhadas na parte de trás de cada peça, de modo a serem resolvidas através de estratégias de cálculo mental e decomposição de números por ordens, promovendo a mobilização de conhecimentos matemáticos de uma forma lúdica e contextualizada, dado que a correta união das peças originaria ilustrações alusivas à obra, as quais seriam, posteriormente, objeto de análise e reflexão coletiva.

Efetivamente, durante o 1.º CEB, é fundamental que os alunos adquiram a compreensão do sentido de número, estabelecendo relações com situações do quotidiano e utilizando esse conhecimento para resolver problemas que envolvam a ideia de quantidade em diversos contextos. Importa, assim, destacar a extrema importância do cálculo mental, que deve ser potenciado desde os primeiros dias de escola e no decorrer de todos os anos de escolaridade, ampliando, progressivamente, a panóplia de estratégias que os alunos podem aplicar e mobilizar (Ponte, 2006). Na perspetiva de McIntosh et al. (1992), o sentido de número abarca a compreensão global que se pode ter sobre números e operações, juntamente com a capacidade e a facilidade para usar esse entendimento de forma flexível, de modo a fazer julgamentos matemáticos e a desenvolver estratégias eficazes para os manipular. Desta forma, e uma vez que a aquisição do sentido de número constitui um processo gradual e evolutivo, que se inicia antes dos alunos ingressarem no 1.º CEB, torna-se importante que os docentes tenham em consideração as aprendizagens adquiridas anteriormente e que as mobilizem de modo a estabelecer uma ligação lógica no trabalho a desenvolver com os alunos, tendo em vista uma adequada construção do conceito de número (McIntosh et al., 1992).

À medida que cada grupo concluía a resolução do *puzzle*, o professor em formação procedia à fixação da sua ilustração num dos espaços do papel de cenário definido para o efeito, exposto numa das paredes da biblioteca (cf. Figura 3). Esta estratégia foi privilegiada com o propósito de incentivar os alunos a formular antecipações e previsões relativamente ao conteúdo da narrativa (Viana et al., 2010). Contudo, tendo em consideração que a turma revelava um elevado grau de envolvimento sempre que era confrontada com desafios ou enigmas, optou-se por introduzir uma dinâmica adicional, assente na construção de um contexto: a personagem interativa surgia a solicitar a

colaboração da turma para reconstruir algumas das ilustrações da obra, a fim de, posteriormente, conseguirem aceder à leitura do texto na sua íntegra.

### **Figura 3**

*Afixação dos puzzles nos espaços dedicados às ilustrações recuperadas (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



Para os grupos que terminavam a tarefa mais cedo, estava prevista uma extensão da atividade, que consistia na entrega de uma questão orientadora, em suporte de papel, destinada a promover a reflexão sobre a imagem reconstruída.

Seguidamente, o par pedagógico recorreu às ilustrações reunidas como suporte visual para conduzir uma discussão oral com os alunos, guiada por um conjunto de questões orientadoras. Findado este momento destinado à pré-leitura, e antes de dar início à leitura propriamente dita da obra, o par pedagógico introduziu uma nova dinâmica, destinada à gestão comportamental e regulação da interação, designada “*Semáforo da Leitura*” (Apêndice A5). Esta estratégia consistia na utilização de três cores, cada uma com um significado específico no que concerne às regras de participação da sessão: o verde indicava que, naquele momento, os alunos poderiam interagir livremente com os professores sempre que necessário; o amarelo autorizava a interação, mas apenas quando esta fosse solicitada pelos docentes; a luz vermelha assinalava um momento em que a comunicação deveria ser suspensa, o que requeria, portanto, concentração e silêncio absolutos.

Concluída a explicação desta dinâmica, deu-se início à leitura expressiva da obra *O Lápis Mágico de Malala*, conduzida pelo par pedagógico. Este momento decorreu num ambiente preparado para o efeito, com características imersivas, que incluía a projeção das ilustrações da obra, assim como a utilização de efeitos sonoros associados ao enredo. Num dos momentos-chave da narrativa, os alunos foram convidados a participar através da leitura dos cartazes de apoio a Malala, replicando, dessa forma, as mensagens que constam nas ilustrações da obra. Esta estratégia promoveu, assim, a participação dos alunos na leitura da obra, ainda que de forma breve, criando, simultaneamente, oportunidades para que pudessem reagir ao conteúdo escutado (Viana et al., 2010).

No que concerne ao momento de pós-leitura, procedeu-se à dinamização de um jogo na plataforma *kahoot*, concebido com o intuito de avaliar a compreensão da obra de forma lúdica e interativa. As questões propostas abrangeram, intencionalmente, diferentes níveis de compreensão – literal, inferencial e crítica – promovendo uma análise mais abrangente do conteúdo da obra. Cada grupo possuía quatro cartões, correspondentes às cores associadas às opções da plataforma. Em cada questão, os elementos do grupo discutiam a resposta que consideravam mais adequada e, quando sinalizado pelo professor em formação, o porta-voz do grupo levantava o cartão com a cor correspondente à opção escolhida.

Considerando que os *quizzes* se configuram como uma estratégia inserida no âmbito das metodologias ativas, entendeu-se ser particularmente pertinente a sua utilização num momento de consolidação de aprendizagens, permitindo reforçar os conteúdos abordados ao longo da sessão. Paralelamente, este recurso assume-se, igualmente, como um instrumento de avaliação formativa, na medida em que permite proporcionar *feedback* imediato, elemento estruturante deste tipo de avaliação. Neste sentido, ao selecionar uma resposta, o aluno obtém, instantaneamente, a informação sobre a correção ou a incorreção da mesma, desenvolvendo uma perceção mais clara sobre o seu conhecimento (Cruz, 2016).

O segundo bloco de aulas da manhã foi dedicado à área curricular de Estudo do Meio. Esta área disciplinar configura-se como um espaço pedagógico de excelência, no qual os alunos têm a possibilidade de adquirir saberes de natureza progressivamente científica, de

desenvolver uma consciência crítica e fundamentada acerca dos valores e de consolidar práticas sociais em consonância com o seu crescimento pessoal e a sua integração social. Para que tal se concretize, impõe-se a articulação entre as Ciências Físicas e Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, que se encontra materializada nos três domínios estruturantes das AE, a saber: Natureza, Sociedade, Tecnologia, bem como o domínio relativo à inter-relação entre todos estes (Direção-Geral da Educação, 2018g).

Desta forma, os alunos regressaram à sala de aula, que se encontrava, como habitualmente, organizada em cinco ilhas de aprendizagem. Este momento teve início com a interação da personagem Malala, que introduziu o conceito “dever”, a fim de elucidar os alunos sobre a temática da aula, nomeadamente os deveres das crianças. Seguidamente, recorreu-se ao método “Pensar, Formar pares, Partilhar” da Aprendizagem Cooperativa, que visa fomentar a reflexão individual e o desenvolvimento do pensamento crítico em grupo. Partindo da questão-problema “O que é um dever?”, os alunos foram, numa primeira instância, convidados a refletir individualmente, durante um minuto e trinta segundos, registando no caderno as suas ideias. Mais tarde, cada aluno partilhou as suas respostas com um colega do grupo durante dois minutos e trinta segundos. Por fim, a reflexão estendeu-se ao pequeno grupo, com uma discussão conjunta de quatro minutos, culminando numa partilha em grande grupo, no qual cada um apresentou as suas conclusões, garantindo-se a não repetição de ideias. Esta dinâmica permite não só potenciar o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas como também promover a construção coletiva do conhecimento, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de confrontar diferentes perspetivas e de validar raciocínios (Silva et al., 2018).

Numa fase posterior, procedeu-se à distribuição de imagens representativas de diferentes deveres das crianças (cf. Apêndice A6), tanto no contexto escolar como no pessoal. Cada grupo ficou responsável por atribuir uma legenda para a imagem que lhe foi atribuída, identificando o dever representado e justificando oralmente a sua importância. Depois de cada grupo se ter deslocado à frente da sala e de ter exposto as suas conclusões, foi promovida uma reflexão coletiva, na qual a turma debateu se o dever identificado se aplicava ao contexto “em casa” ou “na escola”, recorrendo a um código gestual: levantar um dedo para deveres realizados em casa e levantar dois no caso dos deveres realizados

no contexto escolar. Esta atividade visou a promoção de competências sociais e cívicas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos. Ademais, a discussão em pequeno e grande grupos permitiu consolidar a aprendizagem dos conceitos abordados, fomentar o diálogo e a construção conjunta de conhecimentos.

Concluída esta etapa, as imagens legendadas foram afixadas no papel de cenário colocado no quadro da sala, na coluna destinada aos deveres, identificada com um lápis tridimensional com o título “Deveres”. Neste painel, os alunos assinalaram, ainda, se os deveres correspondiam ao âmbito familiar ou escolar. Este cenário, que reunia agora os direitos e os deveres trabalhados ao longo da UD, foi posteriormente exposto num dos corredores da instituição, ficando visível para toda a comunidade educativa, como forma de valorização do trabalho realizado e de promoção da consciência cívica (cf. Figura 4).

#### **Figura 4**

*Cartaz construído em torno dos Direitos e dos Deveres das crianças (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



Como momento de consolidação da aula, cada aluno recebeu, por parte dos ajudantes da semana, uma folha de palavras cruzadas alusiva aos direitos e aos deveres das crianças, a fim de ser resolvida em grande grupo e afixada no caderno diário. Esta estratégia configura-se como particularmente eficaz na consolidação dos conhecimentos adquiridos, pois permite aos alunos retomar conceitos importantes, bem como a ligação ao seu significado, de uma forma ativa e lúdica.

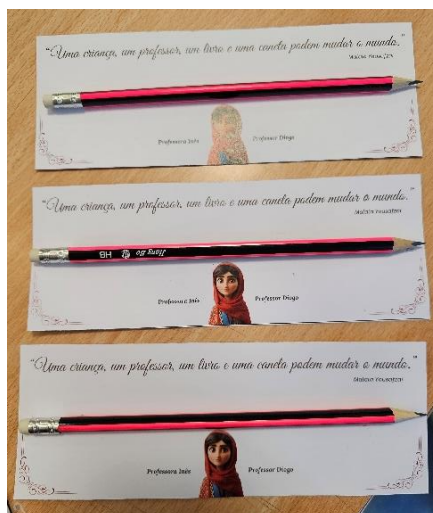
No que à avaliação diz respeito, o par pedagógico optou por privilegiar a avaliação formativa, dado que esta se centra nas especificidades dos alunos, valorizando tanto as suas disposições individuais como os seus conhecimentos e os níveis de compreensão (Torrance, 2012). Adicionalmente, por facultar ao professor informações precisas, qualitativas e contextualizadas sobre os processos de aprendizagem e as atitudes dos alunos, este modelo de avaliação reforça o papel do docente enquanto mediador e facilitador da aprendizagem. Nesta lógica de ideias, torna-se imperativo que disponibilize *feedback* orientador e construtivo, que permita aos alunos compreenderem aquilo que já foram capazes de alcançar, bem como os caminhos a seguir para melhorar o seu desempenho (Torrance, 2012).

Para finalizar a aula, procedeu-se ao preenchimento individual de uma grelha de autoavaliação referente à UD. O par pedagógico leu em voz alta cada uma das afirmações da grelha, permitindo que os alunos refletissem sobre o seu desempenho e seleccionassem, de imediato, o *emoticon* que melhor representava a sua perceção relativamente à sua participação e ao seu desempenho. Assim sendo, para além da avaliação formativa, foi igualmente integrada no processo a autoavaliação, entendida como um exercício reflexivo através do qual os alunos analisam criticamente o seu próprio percurso, identificando tanto os pontos fortes como as fragilidades associadas ao seu desempenho (Machado, 2022).

Como gesto simbólico de reconhecimento pelo empenho e pela participação demonstrados ao longo da sessão, enquanto os alunos ouviam uma última interação da personagem, o par pedagógico distribuiu a cada aluno um lápis, contendo uma etiqueta com a frase inspiradora proferida por Malala “*Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo*”, encerrando, assim, a UD de forma significativa (cf. Figura 5). Este momento assumiu-se como um símbolo da valorização do esforço, da participação ativa e do compromisso demonstrado pelos alunos.

## Figura 5

*Presente simbólico oferecido no âmbito da 4.ª UD do 1.º CEB (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



Este gesto, para além do seu carácter simbólico, procurou reforçar a ideia de associação entre o esforço investido na concretização das tarefas propostas e a obtenção de consequências positivas. Segundo Jesus (2022), este tipo de estratégias potencia o surgimento de reações positivas, como o orgulho, a satisfação e, conseqüentemente, o aumento da motivação, fatores que se revelam fundamentais para o desenvolvimento emocional e para a construção de uma relação positiva e saudável com a aprendizagem.

Em síntese, a UD “*Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar*” articulou diferentes áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística (Música) – em torno da figura de Malala Yousafzai, apresentada como personagem interativa e elemento agregador da UD. O título reflete a intencionalidade pedagógica subjacente: a expressão “ler, analisar e cantar” remete para as metodologias dinamizadas em sala de aula, associadas ao desenvolvimento da competência leitora, à análise crítica de textos e à exploração da música como meio de expressão e consolidação das aprendizagens. A referência ao “duplo D” alude, simultaneamente, aos Direitos e Deveres das crianças, trabalhados no âmbito da celebração do Dia Internacional dos Direitos da Criança. Assim, a UD constituiu-se como um todo coerente que, para além do desenvolvimento de competências cognitivas, promoveu a reflexão crítica sobre valores fundamentais na sociedade.

### 3.2.2. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

Como referido no capítulo 1, o 2.º CEB, pautado por um regime de pluridocência, constitui uma etapa determinante no percurso escolar dos alunos, no qual os alunos transitam de uma abordagem globalizante característica da primeira etapa de ensino, para uma estrutura disciplinar que contempla várias áreas curriculares. Neste contexto, os alunos são confrontados não só com uma maior diversidade de conteúdos, como também com a necessidade de se adaptarem a diferentes estilos de ensino, associados à variedade de professores que acompanham o seu percurso.

No âmbito da PES desenvolvida neste ciclo de ensino, foram planificadas e lecionadas várias aulas nas áreas curriculares de HGP, numa turma do 5.º ano de escolaridade, e em Português, numa turma do 6.º ano, o que permitiu experienciar, de forma concreta, as exigências e as dinâmicas associadas a estes dois anos correspondentes ao presente ciclo de ensino. No seguinte quadro, evidenciam-se as UD elaboradas ao longo da experiência da PES em contexto de 2.º CEB.

#### Quadro 2

*Unidades Didáticas elaboradas pelo mestrando ao longo da PES no 2.º CEB (Fonte: elaboração própria)*

<b>Título da UD</b>	<b>Componente curricular</b>
<i>Um século de aflição: entre a trilogia negra e a crise de sucessão</i>	História e Geografia de Portugal
<i>Ulisses sem memória: hora de verificar a sua história</i>	Português (EL)
<i>O mar: novos destinos nos permitiu alcançar, Também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar. Nas suas ondas o povo português sonhou, Mas numa ilha o herói da obra sozinho acordou</i>	História e Geografia de Portugal e Português (L/O)

<i>Navegar e descobrir, Com Baltasar a comandar. De Ceuta ao palco a rir, Vamos juntos embarcar!</i>	História e Geografia de Portugal e Português (O/EL)
<i>Exploradores de saberes – do palco ao oceano, tendo como veículo o jogo didático</i>	Articulação de História e Geografia de Portugal, Português (EL/E) e Cidadania e Desenvolvimento

**Legenda:** EL – Educação Literária; L – Leitura; O – Oralidade; E - Escrita

Neste sentido, apresentar-se-á uma análise reflexiva de duas regências de uma UD, constituída por uma aula de HGP e duas de Português, ambas com a duração de 50 minutos. Importa referir que a aula de HGP foi lecionada em par pedagógico e que as restantes aulas da UD foram lecionadas de forma individual, por cada um dos elementos do par, visto que corresponderam a aulas supervisionadas. A UD que será descrita intitula-se “*O mar: novos destinos nos permitiu alcançar,/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas sua ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou*” (cf. Apêndice A7) e a sua seleção resultou do seu comprovado potencial motivador, evidenciado pelo entusiasmo demonstrado pelos alunos nas atividades realizadas e pelas manifestações espontâneas dirigidas ao par pedagógico, nas quais expressaram o desejo de frequentar mais aulas desta natureza.

No caso da área curricular de HGP, o conteúdo abordado ao longo da presente UD foi o início da Expansão marítima portuguesa, nomeadamente o mundo conhecido e desconhecido aos olhos dos europeus, mitos e lendas existentes, os instrumentos de navegação utilizados e o tipo de navegação; no que concerne à área disciplinar de Português, no segundo dia da UD, foi promovido o domínio da Leitura, tendo-se procedido à leitura e análise de um excerto da obra *Robison Crusoé*, de Daniel Defoe; no terceiro dia da UD, também englobada na área curricular de Português, foi aprofundado o domínio da Oralidade, no qual os alunos foram convidados a produzir argumentos e contra-argumentos, com base em expressões de opinar, discordar e concordar.

Como referido, é produtivo que uma UD seja estruturada em torno de um elemento agregador, conhecido como fio condutor de toda a planificação, pelo que, neste caso, este manifesta-se ao nível do conteúdo abordado, materializando-se no mar associado à aventura. Esta temática assume particular relevância, quer na exploração dos

acontecimentos históricos relativos à Expansão marítima portuguesa, quer na abordagem à obra *Robison Crusóé*, cuja narrativa se desenrola igualmente em torno de uma aventura ligada ao universo marítimo.

Em consonância com as metodologias adotadas e de acordo com o PASEO, pretendia-se que, ao longo da UD, na área de competência de linguagens e textos, os alunos dominassem “capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual” (Martins et al., 2017, p. 22) e, na área da informação e comunicação, pretendia-se que os alunos fossem capazes de “transformar a informação em conhecimento” (Martins et al., 2017, p. 22). No que diz respeito ao pensamento crítico e pensamento criativo, pretendia-se que pensassem “de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação”, assim como convocassem “diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística” (Martins et al., 2017, p. 24). No que concerne ao desenvolvimento pessoal e autonomia, objetivava-se que os alunos consolidassem e aprofundassem “as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p. 26). Quanto ao relacionamento interpessoal, os alunos deviam ser capazes de “adequar o comportamento em contexto de (...) colaboração”, bem como “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade” (Martins et al., 2017, p. 25). Por fim, no que concerne ao saber tecnológico e científico, pretendia-se que os alunos dessem “resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas” (Martins et al., 2017, p. 29).

Focalizando no primeiro dia da presente UD, dedicada à área curricular de HGP, no que respeita ao momento de motivação, esta começou pela exposição, na porta da sala de aula, de imagens referentes aos conteúdos que iriam ser abordados ao longo da aula, nomeadamente um monstro do mar desconhecido, vários instrumentos náuticos e uma caravela. De seguida, o par pedagógico proporcionou a visualização de um vídeo que continha um poema narrativo, de modo a contextualizar os conteúdos que se sucediam e fornecer uma base para espoletar algumas antecipações sobre os mesmos. Este momento foi concretizado pelo levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos, com base em algumas questões orientadoras. Reconhecendo-se que o conhecimento social prévio e as expectativas que os alunos trazem consigo para o contexto educativo desempenham um

papel importante na mediação da sua experiência de aprendizagem e, conseqüentemente, no próprio processo de avaliação, torna-se fundamental proceder ao levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos (Torrance, 2012).

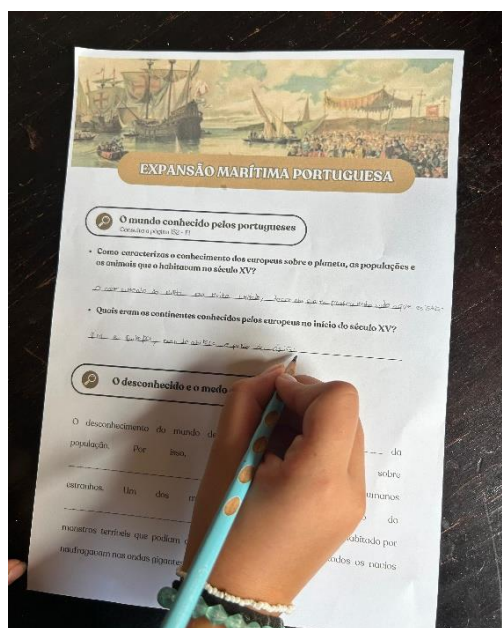
Com vista à exploração dos conteúdos relativos ao início da Expansão marítima portuguesa, a turma foi organizada em cinco grupos de trabalho, cabendo a cada um a responsabilidade de aprofundar um subtema específico, mediante a análise de fontes históricas e de textos informativos disponibilizados no manual escolar. Ao longo da tarefa, foi elaborado um guião de exploração (cf. Apêndice A8), estruturado em cinco secções correspondentes aos diferentes subtemas. Este guião contempla um conjunto de questões orientadoras que visa conduzir a pesquisa e a reflexão de cada grupo, bem como o posterior preenchimento de espaços em branco destinados à recolha de informações provenientes das apresentações de cada grupo. O tempo destinado à realização desta tarefa foi limitado a cinco minutos, controlados através de um temporizador projetado no quadro interativo. Os subtemas da expansão marítima foram: o mundo conhecido pelos portugueses; mitos e lendas; instrumentos náuticos; cartas de marear; a caravela e navegação à bolina.

Neste sentido, o par pedagógico optou pela concretização do modelo de aula-oficina proposto por Barca (2004), sustentado numa abordagem de natureza socioconstrutivista, que defende a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de experienciar o papel do historiador. Este modelo pressupõe, como referido, que o ponto de partida da aprendizagem seja o levantamento e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, os quais constituem uma base para a exploração autónoma e orientada das fontes históricas disponibilizadas pelo par pedagógico. Deste modo, os alunos, organizados em grupos, são desafiados a promover o seu pensamento histórico, dado que este se concretiza como um processo criativo de interpretação do passado através da análise de fontes históricas (Seixas & Morton, 2013). Esta abordagem promove a centralidade do aluno no processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que a sua aplicação em contexto educativo fomenta a reflexão e o pensamento crítico, além de estimular a formulação de novas interpretações. Simultaneamente, possibilita que os discentes confrontem e testem a veracidade dos conteúdos históricos (Ribeiro et al., 2017; Seixas & Morton, 2013). Importa, ainda, salientar a importância da exploração de fontes históricas

mediadas por questões orientadoras, atividade que permite ao aluno estar no centro do processo de aprendizagem e, por isso, refletir e compreender melhor a História (Cunha & Xavier, 2010). Contudo, tal não implica uma posição passiva por parte dos docentes, pois estes recursos devem ser previamente selecionados pelos mesmos, adequadamente utilizados e adaptados à faixa etária dos alunos (Carvalho & Zampa, 2017).

### Figura 6

*Registo fotográfico da realização do guião de exploração (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



Uma vez concluída a fase de exploração, procedeu-se à apresentação oral dos resultados por parte de cada grupo. Este momento revelou-se fundamental para a partilha de conhecimentos, uma vez que através da informação relatada pelos colegas, se esperava que os restantes grupos fossem capazes de preencher os espaços em branco relativos aos subtemas que não lhes foram atribuídos. Assim, após cada apresentação, o par pedagógico procedeu à leitura integral do texto correspondente à secção em análise, convidando os restantes grupos a indicarem as soluções que inseriram nos espaços em branco, garantindo, desta forma, a consolidação dos conteúdos.

Posto isto, é igualmente essencial que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sejam proporcionados momentos de reflexão, de análise crítica e de discussão, pelo que, no contexto específico da aula, ocorre, numa fase inicial, em pequeno grupo, e

posteriormente, alargado à discussão em grande grupo, nos momentos que sucedem a apresentação das conclusões de cada grupo (Cunha & Xavier, 2010).

Como momento de consolidação da aula, procedeu-se à projeção de um conjunto de afirmações relacionadas com os conteúdos trabalhados na presente sessão, pelo que, se os alunos considerassem a afirmação verdadeira, deveriam levantar o polegar; caso contrário, se a considerassem falsa, deveriam apontar a discordância com o polegar apontado para baixo, sendo-lhes igualmente solicitado que procedessem à correção da informação incorreta. Esta estratégia foi pensada como um momento de reflexão e sistematização de aprendizagens, uma vez que permitiu aos alunos revisitarem conceitos essenciais abordados ao longo da aula e, simultaneamente, desenvolver competências de análise crítica e de validação de informação. Para finalizar, foi entregue a cada aluno uma folha contendo o registo do sumário da aula, com a indicação de que este deveria ser colado no caderno diário, a fim de garantir a sistematização dos conteúdos e a sua organização no caderno diário.

No que diz respeito ao terceiro dia da UD, e conforme já referido, a aula foi desenvolvida numa turma do 6.º ano de escolaridade e procurou, no âmbito da área curricular de Português, promover o domínio da Oralidade, com particular incidência na componente da expressão oral. Os objetivos de aprendizagem da aula centraram-se no desenvolvimento de competências de planificação, de produção e de avaliação de textos orais, com definição de tema e da sequência lógica de tópicos, como organização do discursos e correção gramatical, individualmente ou em grupo.

A Oralidade configura-se como um domínio essencial no percurso educativo de qualquer aluno, assumindo um papel determinante no desenvolvimento de competências linguísticas, além da sua plena integração social. Neste sentido, como refere Alves (2012), este domínio revela-se de particular relevância no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que constitui um instrumento indispensável para a construção de conhecimento e para a participação ativa e responsável na sociedade. Assim, torna-se imperativo que a escola promova práticas sistemáticas que favoreçam o desenvolvimento da competência oral, reconhecendo-a como uma necessidade social incontornável no quadro do exercício da cidadania.

Não obstante a crescente sensibilização para a relevância da Oralidade no desenvolvimento integral dos alunos, a sua operacionalização continua, frequentemente, a assumir um carácter instrumental e funcional. Na prática educativa, este domínio tende a ser encarado como um meio para “transmitir conteúdos diversificados”, em detrimento da sua abordagem enquanto “objeto de estudo por si só, alvo de uma planificação e de uma avaliação específicas” (Alves, 2012, p. 5). Face a esta realidade, o professor em formação assumiu, de forma intencional, a necessidade de conferir centralidade ao desenvolvimento da competência oral no seu percurso de intervenção pedagógica.

Posto isto, a presente aula começou pela receção aos alunos na sala, num ambiente cuidadosamente preparado de forma imersiva, recorrendo a elementos sensoriais que permitiram contextualizar os discentes no cenário em que a aula iria decorrer, nomeadamente a projeção visual de uma ilha, complementada por efeitos sonoros que reproduziam o som do vento e maresia e cortinas verdes na entrada da sala, simulando lianas. Esta abordagem educativa, como já referido, permite transferir os alunos para um ambiente diferente do habitual e, conseqüentemente, promover um maior envolvimento com os conteúdos abordados (Morgado, 2022). O contexto de ilha deserta decorre da aula anterior, dado que, após a tempestade, – excerto abordado na aula anterior – é precisamente neste espaço que a personagem se encontra, pelo que o cenário emerge para esta aula como continuidade lógica, assegurando a coerência narrativa inerente à concretização de uma UD.

De seguida, atendendo à metodologia *Problem-Based Learning (PBL)*, equacionou-se a interação da personagem que acompanhou alguns momentos desta UD, Robison Crusóé, criada e animada com recurso à Inteligência Artificial, que já tinha surgido no dia anterior, aquando da análise de um excerto da obra homónima. No referido áudio, a personagem sugere que algo invulgar terá dado à costa – três caixas misteriosas (cf. Apêndice A9). Estando sozinho na ilha, Robison Crusóé expressa a possibilidade de os conteúdos dessas caixas conterem recursos essenciais à sobrevivência. Perante este cenário, foi lançada uma questão-problema à turma, designadamente “*Se estivessem no meu lugar e apenas pudessem escolher um objeto para sobreviver nesta ilha, qual destes objetos vos poderia ser mais útil? Qual escolheriam?*”, à qual os alunos, organizados em pares, teriam de dar resposta. Este paradigma educativo coloca o aluno no centro do processo de

aprendizagem e promove, de forma intencional, o desenvolvimento de competências transversais essenciais, nomeadamente o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de colaboração. Além disso, o PBL estimula os alunos a envolverem-se na exploração de um tema através da análise, reflexão e trabalho cooperativo, conduzindo-os, de forma orientada, à resposta à questão-problema definida (Moran, 2018).

Seguidamente, procedeu-se à divisão da turma em três grupos, designados simbolicamente como “tribos”, cuja constituição teve por base a disposição espacial das filas de mesas presentes na sala de aula. Isto significa que, embora as dinâmicas de trabalho se desenvolvessem em pares, todos os pares posicionados na mesma fila de mesas forma integrados na mesma tribo e, por isso, constituíam uma equipa.

Paralelamente, foram estrategicamente colocadas três caixas no espaço de sala de aula, mais concretamente em frente de cada uma das tribos, simulando que estas teriam dado à costa provenientes do naufrágio do barco de Robison Crusóé, conforme evidenciadas na figura 6. No interior de cada caixa, encontravam-se diversos objetos, completamente aleatórios, cuidadosamente selecionados para a conceção da atividade.

### **Figura 7**

Disposição das caixas das diferentes tribos em sala de aula (*Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação*)



A atividade proposta desafiou os alunos a selecionarem um objeto da caixa destinada à sua tribo que garantisse a sobrevivência no contexto de uma ilha deserta, assim como a justificarem a sua escolha com argumentos sustentados. Neste âmbito, a argumentação

assume-se como fundamental para a formação do pensamento crítico e para a estruturação do discurso e a sua importância vai muito além da formação académica, sendo também um pilar estruturante para o pensamento crítico, para a autonomia intelectual e para a participação ativa na sociedade. Luca e Kubo (2011) defendem que a integração sistemática da argumentação no contexto educativo revela um papel fundamental na formação dos indivíduos, na medida em que os capacita para a tomada de reflexões mais refletidas e fundamentadas, assim como para a análise crítica dos fenómenos sociais que os rodeiam, tornando-os mais conscientes e mais participativos em qualquer tipo de situações. Este processo implica, por parte do professor, a criação de contextos autênticos de interação verbal que fomentem o diálogo, o debate e a negociação de significados, permitindo aos alunos experienciarem situações em que a defesa de ideias, a justificação de opiniões e a refutação de pontos de vista são necessários.

Com vista a potenciar estas competências, antes de começar, o professor em formação promoveu um breve momento de identificação de expressões de opinar, discordar e concordar, recorrendo a exemplos concretos, a fim de clarificar e sensibilizar os alunos para a importância da utilização consciente e adequada das mesmas aquando de momentos da argumentação.

### Figura 8

Identificação das expressões utilizadas para opinar, discordar e concordar *(Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



## Expressões de Opinião

### Discordar

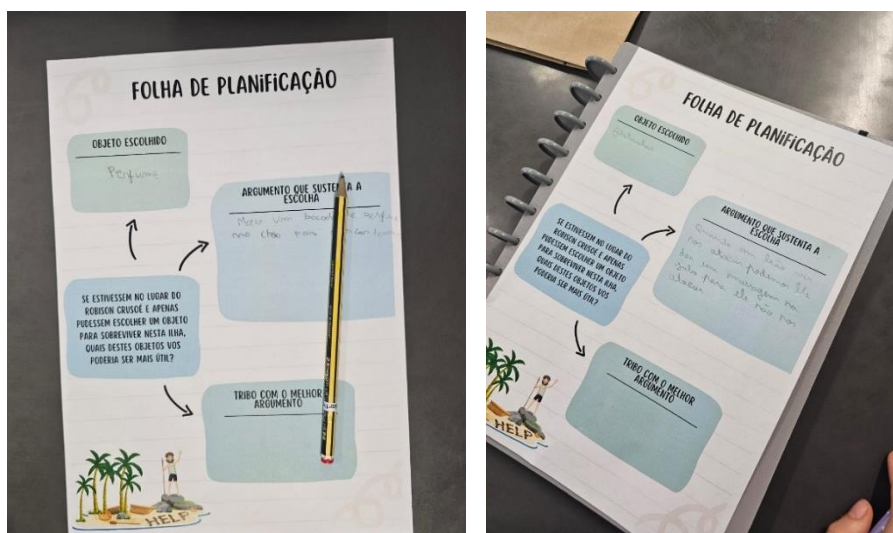
- Não concordo com ...
- Não concordo totalmente / completamente com..
- Discordo de...
- Não creio / acredito/ julgo / penso que...
- Compreendo o ponto de vista de X, mas...
- Percebo, mas...

Foi entregue a cada díade uma folha de planificação (cf. Apêndice A10), destinada a apoiar o desenvolvimento da atividade proposta. De forma a clarificar o procedimento, o professor em formação retirou, aleatoriamente, um objeto de uma das caixas e realizou uma exemplificação, através da apresentação de um argumento e de um contra-argumento que sustentaria ou refutaria, respetivamente, a seleção do mesmo.

Posteriormente, cada díade procedeu ao registo, na respetiva folha de planificação, do objeto que considerou ser o mais útil. Este registo foi acompanhado da formulação de um argumento que fundamentasse a escolha adequada, podendo ser registado em forma de tópicos ou frases curtas. O terceiro espaço da folha de planificação, dedicado à identificação da tribo cuja argumentação se revelasse mais convincente e consistente, apenas poderia ser preenchido após a conclusão da apresentação dos argumentos por parte de todas as tribos, conforme evidenciado na figura 9.

### Figura 9

Exemplos de folhas de planificação da argumentação por díades (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)



Concluída esta etapa, seguiu-se o momento de partilha dos argumentos em grande grupo, através da seguinte dinâmica: todos os pares de uma determinada tribo, escolhida pelo mestrando, apresentavam os objetos selecionados, assim como os argumentos que justificaram as suas opções. Findas as exposições da tribo que tinha a tomada da palavra, as restantes tribos dispunham de dois minutos, cronometrados no quadro interativo, para apresentarem contra-argumentos que visassem refutar os argumentos apresentados,

tendo sempre em consideração as expressões de discordar mencionadas previamente pelo professor em formação. Encerrado este período, outra tribo assumiria a vez, tomando a palavra, dando continuidade à dinâmica exposta, assim sucessivamente.

Paralelamente, ao longo de toda a atividade, foram valorizadas a hétero e a autoavaliação, enquanto estratégias orientadas para a cultura de uma reflexão crítica, de responsabilização e de autoaperfeiçoamento do domínio das competências de Oralidade. Para esse efeito, ao longo da apresentação dos argumentos, foi disponibilizada a cada par uma grelha de avaliação (cf. Apêndice A11), contemplando vários parâmetros e critérios destinados à análise e à apreciação do desempenho, de acordo com indicadores estruturantes da competência argumentativa, nomeadamente a clareza na exposição das ideias, a coerência e a consistência dos argumentos apresentados, o uso de vocabulário adequado ao contexto, a postura e a expressividade. Desta forma, o exercício de atribuição de *feedback* aos pares constituiu, simultaneamente, um poderoso instrumento de desenvolvimento da capacidade de consciência crítica, na medida em que os conduziu a refletir sobre os processos e estratégias inerentes à comunicação oral e construção argumentativa (Fernandes, 2004).

Além disso, também no decorrer da atividade de argumentação, optou-se por privilegiar uma abordagem de natureza formativa, uma vez que esta permite atender às disposições, aos percursos individuais e às identidades dos alunos, bem como aos seus conhecimentos prévios. Este modelo de avaliação tem, como propósito central, a função reguladora, dado que visa proporcionar aos alunos um retorno informativo e orientador acerca do seu desempenho, permitindo-lhes identificar os avanços realizados e compreender de que modo poderão superar eventuais constrangimentos e continuar o seu processo de progressão (Torrance, 2012). Por conseguinte, um dos aspetos sistematicamente enfatizados pelo professor em formação no decorrer da atividade prendeu-se com a necessidade de os alunos mobilizarem, de forma consciente, expressões linguísticas adequadas às diferentes intencionalidades discursivas, abordadas previamente. Assim, foi frequentemente reforçada a utilização de fórmulas linguísticas associadas à expressão de opinião, sempre que os alunos pretendiam defender um argumento; uso de expressões de discordância quando o objetivo era refutar os argumentos provenientes de outra tribo; uso de expressões de concordância, nos casos em que pretendiam reforçar ou validar as

ideias enunciadas por um par pertencente à própria tribo. Não obstante este reforço contínuo, foi possível constatar que os alunos se esqueciam de usar essas expressões estruturantes, o que levou o professor em formação a intervir de forma sistemática, de modo a reforçar a importância da sua utilização para a construção de um discurso argumentativo rico e apropriado. Esta prática assumiu particular relevância, tendo-se verificado uma evolução evidente, traduzida no facto de os alunos, de uma forma geral, passarem a recorrer a essas expressões de forma espontânea e intuitiva, o que demonstrou uma apropriação efetiva da regra discursiva.

Por fim, foi promovido um momento de discussão em grande grupo, centrado no levantamento da análise dos argumentos mobilizados pelos pares das diferentes tribos na defesa do objeto selecionado. Este momento de reflexão conjunta foi complementado com a votação, por parte de cada par, da tribo que consideraram ter o conjunto de argumentos mais pertinentes, consistentes e convincentes. De forma a assegurar a confidencialidade do processo, bem como a criar mais *suspense* na hora da decisão, os alunos que não estavam a exercer o seu direito de voto mantiveram-se de cabeça baixa. Concluída a votação, foram contabilizados os votos, sendo declarada vencedora a tribo que reuniu maior consenso por parte da turma.

A aula terminou com a distribuição da folha de registo do sumário, com o objetivo de esta ser devidamente afixada no caderno diário de cada aluno, de modo a assegurar o registo formal da atividade desenvolvida e a organizar os conteúdos abordados ao longo da aula.

Contudo, importa referir que o domínio da Oralidade não se circunscreve à vertente da Expressão, abrangendo igualmente a dimensão da Compreensão, entendida como a capacidade de escutar atentamente, de reter informação essencial e de interpretar o discurso oral de forma coerente. Ao longo da PES, esta dimensão foi intencionalmente valorizada, através da promoção de atividades que possibilitassem aos alunos acompanhar a progressão lógica das mensagens, distinguir os elementos relevantes do conteúdo transmitido e construir significados de forma clara e estruturada. Paralelamente, foram desenvolvidas estratégias orientadas para o enriquecimento do vocabulário e para o aperfeiçoamento da clareza comunicativa, de modo a potenciar uma expressão oral mais precisa (Sim-Sim et al., 1997).

### **3.3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM ÁREAS CURRICULARES/DOMÍNIOS NÃO CONTEMPLADOS NAS UD SELECIONADAS**

A presente secção é dedicada à exploração de áreas curriculares e de domínios não contemplados nas UD previamente analisadas, evidenciando, de forma particular, práticas implementadas ao longo da PES nas quais esses conteúdos assumiram especial relevância.

Deste modo, importa dar o devido destaque a outro domínio estruturante da área curricular de Português – Gramática. Neste âmbito, a prática em evidência enquadrou-se no âmbito da UD “*Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos*” (cf. Apêndice A12), desenvolvida em par pedagógico. Para operacionalizar a abordagem, o professor em formação distribuiu um guião de exploração intitulado “*Vale das palavras fugitivas*” (cf. Apêndice A13), partindo da premissa de que “existem palavras que fogem e mudam de significado consoante a frase em que se encontram”. Este guião de exploração encontrava-se dividido em duas missões, tendo como base a metodologia Laboratório Gramatical (LG) e os princípios da Pedagogia dos Discursos (PD), com o objetivo de que os alunos chegassem autonomamente à conclusão de que o contexto em que as palavras surgem determina o seu significado.

De acordo com Silvano & Rodrigues (2008), a pertinência do recurso ao LG e à PD reside no facto de ambas as perspetivas promoverem uma abordagem à gramática centrada na reflexão, na problematização e na descoberta. Por um lado, o LG constitui-se como um espaço de investigação em sala de aula, no qual os alunos são convidados a observar, formular hipóteses e sistematizar regularidades linguísticas, assumindo um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Por outro lado, a PD valoriza o texto e as práticas comunicativas como ponte de partida para a análise, assegurando que o estudo da língua não se torne num exercício descontextualizado, mas antes numa oportunidade para compreender o funcionamento da linguagem em uso. A articulação entre estas duas metodologias possibilita, assim, que o ensino da gramática contribua para o

desenvolvimento da consciência metalinguística, ao mesmo tempo que para a mobilização efetiva desse saber em contextos reais de comunicação.

Iniciando a primeira missão, os alunos depararam-se com uma quadra que continha duas vezes a palavra “serra” em dois contextos distintos: *Serra* que significava cordilheira e *serra* enquanto instrumento usado para cortar materiais. A partir deste exemplo inicial, os alunos foram desafiados a realizar um conjunto diversificado de exercícios, incluindo completar espaços em branco, estabelecer correspondências ou responder a questões abertas e, por fim, elaborar frases próprias, aplicando a palavra *serra* nos dois sentidos identificados. Esta sequência de tarefas visava conduzir os discentes à construção autónoma do saber gramatical, através da exploração prática e contextualizada.

No que concerne à segunda missão do guião de exploração, à semelhança do que aconteceu na primeira, foram apresentadas atividades envolvendo outras palavras com diferente significado consoante o contexto em que se encontravam. O guião incluía, ainda, uma secção dedicada à autoavaliação, permitindo aos alunos refletirem criticamente sobre as aprendizagens realizadas. Os resultados do cruzamento das metodologias mencionadas foram, efetivamente, positivos na medida em que, de um modo geral, se verificou um envolvimento acrescido dos alunos nas atividades propostas, uma maior autonomia na formulação de hipóteses e na descoberta de regularidades linguísticas, assim como uma compreensão mais sólida e contextualizada dos diferentes significados atribuídos às palavras. Paralelamente, observou-se um desenvolvimento gradual da capacidade de mobilizar esse saber em situações reais de comunicação, confirmando a pertinência de uma abordagem à gramática ancorada na reflexão, na problematização e na prática contextualizada.

Importa ainda salientar que na mesma UD, se articularam as componentes da Matemática e da Educação Artística, através da narrativa conduzida pela personagem interativa Capitão Sorriso. A turma seguia um mapa (cf. Apêndice A14) no quadro, avançando de local em local, o que permitiu contextualizar a aprendizagem e criar uma narrativa motivadora.

Com efeito, ao atingir a etapa designada “Mar dos sólidos” (cf. Apêndice A15), a narrativa apresentada pelo avatar consistiu na ocorrência de uma tempestade que misturou os

sólidos geométricos transportados no porão do barco, pelo que os alunos foram incumbidos de separar os objetos em dois grupos distintos, de forma a organizá-los. A atividade foi concebida sob uma perspectiva construtivista, propondo-se que os alunos, através da observação, da manipulação e da exploração dos objetos, diferenciassem sólidos poliedros e não poliedros, justificando as suas escolhas e possibilitando a introdução e a consolidação de conceitos matemáticos subjacentes (Vygotsky, 1978). Posteriormente, de modo a aprofundar a articulação entre Matemática e Tecnologias Digitais, foi dinamizada uma atividade na plataforma *Thinkercard*, na qual os alunos construíram um novo barco utilizando exclusivamente materiais poliedros e, mais tarde, exploraram diferentes perspetivas do objeto.

Concluída esta etapa, e reconhecendo que a Dança constitui uma forma de movimento expressivo essencial ao desenvolvimento dos alunos, nomeadamente nas relações interpessoais (Direção-Geral da Educação, 2018e), a turma prosseguiu para a “gruta dos passos perdidos”, onde se dinamizou uma atividade de Dança articulada com os conteúdos matemáticos previamente abordados. A turma foi dividida em grupos correspondentes às duas categorias de sólidos, poliedros e não poliedros, realizando movimentos que refletiam as características de cada um: retilíneos e estáticos para poliedros, arredondados e móveis para não poliedros. Foram introduzidas, ainda, instruções específicas, como “tempestade” que permitia que todos os alunos dançassem ao mesmo tempo, e “trocar”, que determinava a permuta dos grupos entre as diferentes categorias. Por fim, uma vez que foi possível verificar que alguns alunos encararam o momento como algo apenas lúdico, o par pedagógico propôs uma nova atividade com o objetivo de acalmar os alunos. Neste sentido, cada grupo foi convidado a criar uma sequência de movimentos representativa do seu conjunto de sólidos, desafiando os colegas a identificá-la, promovendo a criatividade, o trabalho colaborativo e o reforço de conteúdos matemáticos em articulação com a área da Dança.

Além disso, merece igualmente referência outro domínio da área curricular de Português, nomeadamente o da Educação Literária, que se constitui como um espaço de descoberta e de encantamento, capaz de envolver profundamente as crianças e de lhes oferecer múltiplas oportunidades de contacto com uma ampla diversidade de temáticas e conteúdos. Ao promover a leitura de diferentes textos e o conhecimento de diferentes

autores, abre-se caminho para uma experiência formativa que permite ao sujeito “estabelecer conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explica abertamente” (Azevedo & Balça, 2019, p. 8). Face ao exposto, o mestrando desenvolveu a verificação da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, no âmbito da UD intitulada “Ulisses sem memória: hora de verificar a sua história”. Numa fase introdutória da aula, surgiu a personagem interativa Ulisses, já familiar aos alunos de uma regência anterior. Esta personagem apresentou-se como estratégia de contextualização, afirmando ter perdido parte da memória e necessitar do auxílio da turma para a recuperar, servindo de enquadramento para a dinamização de um *BreakoutEdu* de verificação de leitura da obra (cf. Apêndice A16).

A estrutura da atividade foi concebida em torno de oito desafios sequenciais, a serem cumpridos dentro do tempo estipulado. Estes desafios concebidos estavam diretamente relacionados com episódios estruturantes da obra. Entre estas, destacavam-se atividades de preenchimento de espaços em branco, questões de verdadeiro ou falso, completamento de adivinhas, exercícios de resposta aberta e de ordenação cronológica de acontecimentos. No final de cada etapa, era necessário inserir uma palavra-passe relativa ao episódio da obra trabalhado, de modo a possibilitar o avanço para o desafio seguinte. Para garantir o envolvimento de todos, cada aluno recebeu um bloco de registo, no qual deveria anotar as respostas correspondentes a cada desafio. Concluídos os oito desafios, os alunos deparavam-se com um desafio final, que consistia em ordenar os episódios da narrativa por ordem cronológica de acontecimentos na obra, dado que no bloco de exploração eles surgiam de forma aleatória. Assim, este momento consistiu, simultaneamente, na etapa de consolidação e na síntese global do trabalho realizado, permitindo verificar a compreensão da estrutura narrativa da obra.

Por último, cumpre salientar outro domínio estruturante da componente curricular de Português, designadamente a Escrita, cuja abordagem será mais aprofundada no subcapítulo subsequente, dedicado às *Atividades e projetos na comunidade educativa*.

### **3.4. ATIVIDADES E PROJETO NA COMUNIDADE EDUCATIVA**

Como pudemos apurar no capítulo 1, à luz do DL 240/2001, de 30 de agosto, que consagra o Perfil de Desempenho Profissional do Professor, evidencia-se como dimensão fulcral a

participação ativa no contexto escolar, assim como como uma estreita relação com a comunidade educativa. Este enquadramento enfatiza a relevância do envolvimento dos docentes em dinâmicas colaborativas que se materializam na conceção e no desenvolvimento de projetos articulados com a realidade escolar e com o meio em que esta se insere. O professor, enquanto agente educativo, é chamado a desenvolver uma prática profissional que valorize não só os processos de ensino e aprendizagem, como também a construção de ambientes colaborativos, promotores do bem-estar e do desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a participação ativa na escola e a interação com a comunidade não são meramente complementares à ação pedagógica, mas antes dimensões estruturantes do perfil profissional do docente.

No decurso da PES, o professor em formação, em estreita articulação com o seu par pedagógico, procurou assumir um papel ativo na participação e na dinamização de diversas iniciativas realizadas no contexto. Esta postura, transversal aos dois ciclos de ensino, traduziu-se numa constante disponibilidade e compromisso, refletindo uma clara orientação para uma prática pedagógica intencional e transformadora.

Neste sentido, e por considerar que fazer a diferença é deixar a marca por onde passamos, o par pedagógico assumiu, desde o início do seu percurso, o compromisso de promover uma intervenção que deixasse um contributo significativo nas instituições onde decorreu a prática, sustentando-se na convicção de que é imprescindível adotar uma atitude proativa e reflexiva para, efetivamente, fazer a diferença no processo educativo e na comunidade escolar. Acresce referir que cada iniciativa pedagógica foi cuidadosamente delineada com o intuito de dar resposta a alguma dificuldade evidenciada pelo grupo-turma ou de valorizar interesses particularmente significativos manifestados pelos alunos, procurando, deste modo, promover aprendizagens mais significativas ou contextualizadas. No seguinte quadro, encontram-se listados dos projetos/atividades desenvolvidos pelo par pedagógico ao longo da PES.

### Quadro 3

Exemplos de folhas de planificação da argumentação por díades (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)

<b>Nome do(a) projeto/atividade/ciclo</b>	<b>Motivação</b>	<b>Duração</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Evidências</b>
<b>Semana da alimentação (1.º CEB)</b>	Celebração do Dia Mundial da Alimentação.	1 semana	Promover a alimentação e um estilo de vida saudáveis.	Elaboração e exposição de uma pirâmide dos alimentos no refeitório.
<b>Hora da investigação (1.º CEB)</b>	Curiosidade constante dos alunos, apaixonados por tudo o que envolva mistérios.	3 meses	Promover uma dinâmica de <i>role play</i> , na qual os alunos seriam investigadores e teriam de resolver os desafios apresentados pelo par pedagógico.	Envolvimento e motivação constantes dos alunos aquando da resolução de atividades.
<b>A teia da amizade (1.º CEB)</b>	Assinalar, de forma significativa, o Dia Mundial contra o <i>Bullying</i> e resolver pequenos conflitos interpessoais verificados nas semanas anteriores	1 dia	Fortalecer os vínculos de amizade, fomentar o respeito mútuo e incentivar o desenvolvimento da empatia	Exposição da teia numa parede do corredor que dá acesso às salas de aula
<b>São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi (1.º CEB)</b>	Continuidade lógica da Unidade Didática	1 dia	Desenvolver competências de produção textual e estimular a criatividade dos alunos, em trabalho colaborativo	Livro digital, publicado no jornal do Agrupamento “Crescer”
<b>Oficina de Natal (1.º CEB)</b>	Promover uma iniciativa de modo a transmitir os valores essenciais da época natalícia:	5 semanas	Celebrar o espírito natalício, a criatividade e o envolvimento os alunos.	Entrega de um presente construído pelos alunos a alguém que lhes é querido.

	união, generosidade e alegria.			
<b>Dia Mundial da Poesia (2.º CEB)</b>	Assinalar, de forma significativa, o Dia Mundial da Poesia.	2 semanas	Promover o gosto pela poesia, estimular a criatividade e promover a valorização do professor	Entrega de um marcador de livros aos docentes da turma
<b>Olimpíadas Ortogumerais (2.º CEB)</b>	Dificuldade transversal ao grupo-turma no que diz respeito à correção ortográfica e à construção de argumentos de forma sustentada	6 semanas	Desenvolver a competência ortográfica e escrita argumentativa dos alunos.	Fortalecimento das competências ortográficas e argumentativas dos alunos, assim como uma elevada participação nos desafios.
<b>Luz verde (2.º CEB)</b>	Prevenir o insucesso escolar de um grupo de alunos em risco de retenção	4 semanas	Auxiliar os alunos na realização de trabalhos de casa; incentivar e auxiliar na organização do estudo individual; reforçar a motivação, o empenho e a confiança nas capacidades individuais.	Responsabilização dos alunos nos compromissos letivos, quer nas tarefas semanais que tinham, quer na preparação para as avaliações.

De entre os diversos projetos e atividades apresentados no Quadro 3, o professor em formação optou por descrever apenas quatro: dois implementados em contexto de 1.º CEB e dois desenvolvidos no 2.º CEB. Esta seleção não decorreu de uma hierarquização de importância, mas pelo facto de tais projetos/atividades se terem revelado particularmente pertinentes por apresentarem uma ligação mais direta quer com a área curricular de Português, quer com o projeto de investigação a ser explanado no capítulo 4.

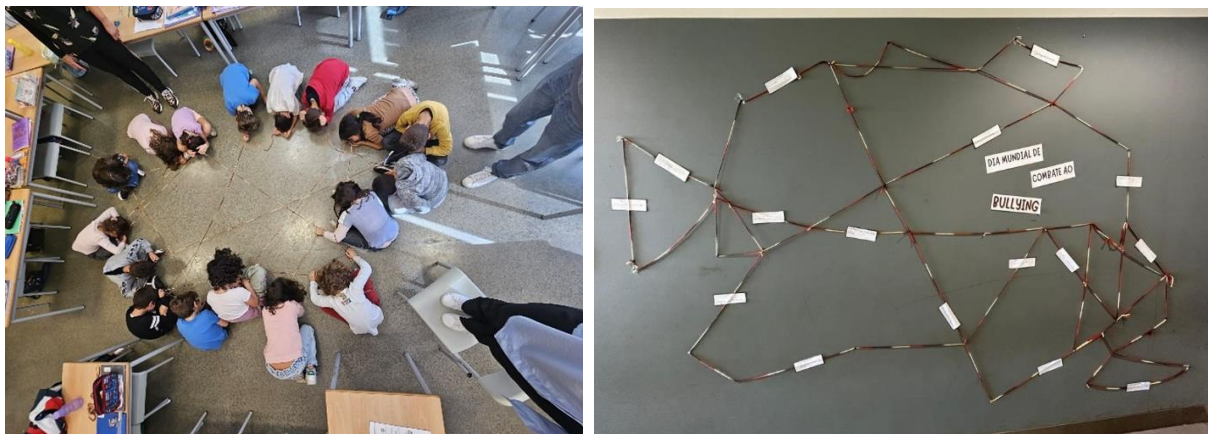
A celebração das datas comemorativas assume um carácter relevante no quotidiano das instituições escolares, sendo estas efemérides tradicionalmente assinaladas pelas

respetivas comunidades educativas de forma recorrente. Contudo, mais do que meros momentos de comemoração, estes dias devem ser entendidos como oportunidades valiosas de fomentar aprendizagens significativas e contextualizadas no seio dos alunos. Por conseguinte, compete ao professor potenciar estes momentos, promovendo um espaço de orientação sobre questões de natureza social, ambiental e cultural, através de práticas pedagógicas inovadoras que promovam aprendizagens em contextos diversificados.

Face ao exposto, no contexto do estágio desenvolvido no 1.º CEB, e tendo como referência a comemoração do Dia Mundial do Combate contra o *Bullying*, celebrado no dia 21 de outubro, o par pedagógico assumiu a iniciativa de conceber e dinamizar uma atividade que fosse ao encontro da presente temática. Além disso, tendo em consideração que a turma apresentava, nas semanas precedentes, episódios de pequenos conflitos interpessoais, tal circunstância constituiu um incentivo para a atuação dos professores em formação. Com efeito, foi implementada a atividade intitulada “A teia da amizade”, cuja dinâmica se iniciou com a organização dos alunos em círculo, sentados no chão, favorecendo um ambiente de proximidade e partilha. De forma sequencial, um dos alunos, escolhido aleatoriamente por um dos professores em formação, iniciou a atividade segurando um novelo de lã, símbolo do “poder da palavra”. Esse aluno teve como tarefa escolher um colega e dirigir-lhe um elogio ou destacar uma característica positiva que reconhecesse no mesmo. Posteriormente, manteve uma extremidade de fio na sua mão e passou o novelo ao colega que elogiou, estabelecendo assim uma ligação simbólica. Aquando da entrega do novelo, os mestrandos colavam no chão a porção do fio do aluno que fez o elogio, de forma a marcar a ligação. Este procedimento repetiu-se até que todos os elementos da turma tivessem participado, tecendo, de forma colaborativa, uma rede que simbolicamente representava os laços afetivos e de respeito existentes no grupo-turma. Importa referir que, ao longo da realização da atividade, os professores em formação procuraram incentivar os alunos a evitarem restringir os elogios apenas aos colegas com quem nutriam maior proximidade, sendo-lhes reforçado que procurassem identificar e valorizar qualidades que considerassem relevantes em outros colegas. Esta orientação foi necessária, uma vez que se constatou que alguns estudantes manifestavam alguma timidez, limitando-se a enaltecer exclusivamente aqueles com quem se sentiam mais à vontade.

## Figura 10

*Teia da amizade do 2.º A construída no âmbito do Dia Mundial do Combate contra o Bullying*  
(Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)



A atividade foi desenhada com o propósito de fortalecer os vínculos de amizade, fomentar o respeito mútuo, incentivar o desenvolvimento da empatia e valorizar as qualidades individuais de cada elemento da turma. O resultado da teia (cf. figura 9) representa visualmente a união entre todos os elementos do grupo, reforçando a ideia de que cada aluno desempenha um papel único e imprescindível na dinâmica do grupo. A teia da amizade do 2.º A foi afixada numa parede do corredor que dá acesso às salas de aula do pavilhão novo, a fim de promover a visibilidade de uma atividade que fomenta um ambiente escolar mais inclusivo e estimula a importância do reconhecimento das qualidades individuais do outro.

Ainda no 1.º CEB, no âmbito da Regência n.º 2 de Português, intitulada “*As estações desvendar, com São Martinho a ajudar*”, no qual se privilegiou a exploração da lenda de São Martinho, o par pedagógico concebeu e dinamizou um projeto intitulado “*São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi*”, que procurou explorar o domínio da Escrita. Esta iniciativa teve lugar no dia seguinte à regência, dando continuidade lógica ao trabalho anteriormente desenvolvido, e teve como principal propósito estimular a imaginação dos alunos, assim como desenvolver competências de produção textual em contexto colaborativo.

O par pedagógico atribuiu particular relevância à implementação de estratégias direcionadas para a planificação de atividades de escrita, reconhecendo o papel central

que estas assumem no desenvolvimento da competência compositiva, bem como das dimensões gráficas e ortográficas (Barbeiro & Pereira, 2007). A competência compositiva exige, entre outros aspetos, a ativação de conhecimentos, a seleção criteriosa dos conteúdos a integrar, a articulação coerente dos diferentes elementos do texto e a sua adequada materialização linguística. Este processo torna evidente a importância das etapas de produção escrita, designadamente planificação, textualização e revisão, que serão posteriormente analisadas em maior detalhe (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste sentido, foram concebidas atividades que favoreceram o aperfeiçoamento destas competências de escrita, privilegiando a dimensão expressiva e lúdica, em consonância com o que é preconizado no PASEO, mais concretamente no domínio do Pensamento Crítico e Criativo, que valoriza a capacidade de desenvolver “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação” (Martins et al., 2017, p. 21).

Face ao exposto, retomando o projeto “*São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi*”, a atividade iniciou-se com a disponibilização de quatro sacos distintos, cada um contendo um conjunto de cartões que representavam, respetivamente, os seguintes elementos estruturantes da narrativa: personagens, tempo, espaço e objetos. Cada grupo procedeu, aleatoriamente, à seleção de um cartão de cada saco. O desafio consistia em integrar todos esses elementos na construção da sua própria história.

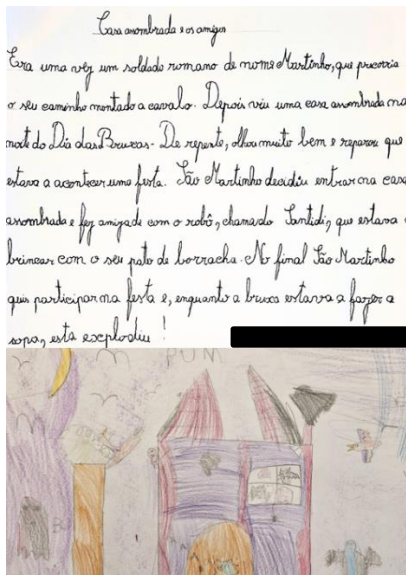
De forma a assegurar uma organização metódica do processo de escrita, cada aluno recebeu uma folha de planificação textual, permitindo um planeamento estruturado da história. A presente atividade foi dividida em concordância com as diferentes fases do processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão. A primeira fase, referente à planificação, foi realizada em grupos organizados em ilhas de aprendizagem conforme a planta da sala de aula, assegurando que os elementos comuns estivessem devidamente identificados na folha de cada um. Posteriormente, os alunos foram divididos em pares, dando origem a duas narrativas distintas para cada conjunto de elementos selecionados, tendo culminado na elaboração de 10 histórias diferentes no seio da turma. Ainda nesta fase, os alunos preencheram a tabela contida na folha de planificação com os elementos retirados dos sacos e, ainda, o título da sua história, depois de a terem idealizado previamente.

Numa fase subsequente, e com o intuito de conferir um grau adicional de complexidade ao exercício, cada par procedeu à troca da folha de planificação com um par pertencente a outro grupo. Esta dinâmica obrigou os alunos a darem continuidade à lenda, desenvolvendo a narrativa a partir dos elementos e de um título que, até então, lhes eram desconhecidos.

Por último, na fase da revisão, cada par procedeu à troca do seu texto com outro par da turma. Com base em três critérios previamente definidos e destacados no quadro, cada diáde, conduzida por questões orientadoras, foi incentivada a analisar criticamente a produção dos colegas, identificando, sempre que possível, aspetos passíveis de melhoria. De seguida, os alunos elaboraram as ilustrações da história, com recurso a diferentes materiais de pintura à sua escolha. Uma vez concluídas todas as histórias, procederam à apresentação das mesmas à turma.

### Figura 11

*Exemplo de um texto produzido pelos alunos no âmbito da atividade “São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi” (Fonte: Jornal Crescer)*

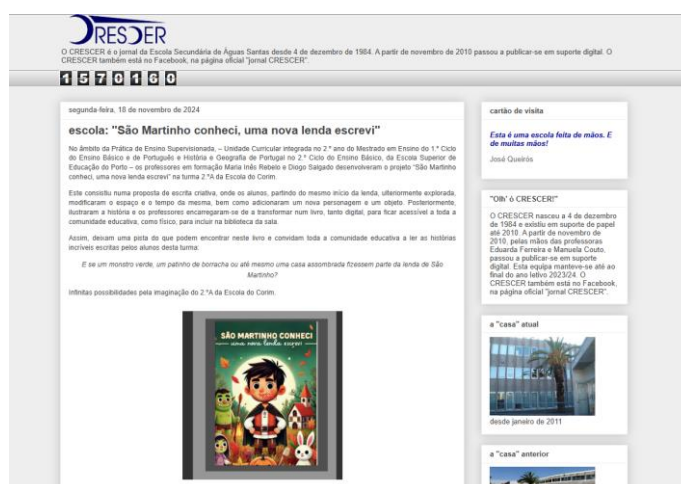


De um modo geral, o presente projeto teve como objetivo principal a recriação da lenda de São Martinho, partindo do seu início tradicional, mas introduzindo-lhe elementos completamente aleatórios. Proporcionou uma experiência de aprendizagem integral uma vez que contemplou diversas competências fundamentais no âmbito da produção escrita, da reflexão crítica e da criatividade. Com o intuito de valorizar e divulgar o trabalho

desenvolvido pela turma, todas as produções textuais, acompanhadas das respetivas ilustrações, foram compiladas num livro digital. Mais tarde, o livro digital<sup>3</sup> foi publicado no jornal do Agrupamento “Crescer”, possibilitando, assim, que toda a comunidade educativa tivesse acesso às histórias criadas pelos alunos.

## Figura 12

*Divulgação do livro digital São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi no Jornal Crescer*  
(Fonte: Jornal Crescer)



No que concerne aos projetos e às atividades desenvolvidos em contexto de 2.º CEB, e no seguimento do que foi anteriormente referido acerca das datas comemorativas, o par pedagógico dinamizou uma iniciativa para assinalar o Dia Mundial da Poesia, celebrado a 21 de março. Esta proposta teve como principais objetivos a promoção do gosto pela poesia, o estímulo da criatividade e a criação de um momento simbólico de valorização da profissão docente, tendo especial atenção aos docentes que lecionam a turma.

O ponto de partida da atividade consistiu na entrega a um aluno previamente selecionado, de uma carta de cariz confidencial, redigida pelos professores em formação. Esta carta encarregava o aluno da missão de reunir de forma discreta com os colegas de turma e de lhes comunicar a mensagem nela contida, procurando evitar qualquer suspeita por parte dos docentes da turma. A mensagem continha um convite para um encontro reservado

<sup>3</sup> Pode ser consultado em: <https://online.fliphtml5.com/gvoaz/jrwb/#p=1>

com os professores em formação, em horário não letivo, no qual seriam elucidados sobre a natureza do desafio.

Durante a sessão, os alunos foram organizados em pares, tendo sido atribuído a cada um deles um professor. A tarefa delineada consistia na criação, ao longo da semana subsequente, de um poema com duas quadras dedicado à profissão docente, utilizando como ponto de partida o método criativo denominado “palavra arrasta palavra”, de modo a conferir ao texto poético um maior dinamismo e musicalidade, ao mesmo tempo que fomentava a criatividade dos alunos.

Numa sessão posterior, após a conclusão dos poemas, cada par recebeu um marcador de livros, no qual constava o poema criado. O verso do marcador foi intencionalmente deixado em branco para que os alunos o decorassem de forma personalizada, em consonância com a disciplina lecionada pelo professor que lhes havia sido atribuído.

### Figura 13

*Frente e verso dos marcadores de livro criados pelos alunos (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*

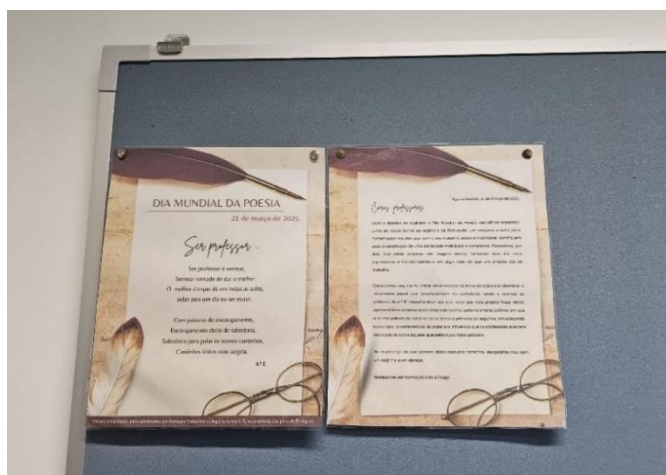


Por fim, no dia 21 de março, cada díade tinha a responsabilidade de encontrar o seu respetivo professor e de lhe entregar o marcador de livro devidamente decorado, integrando o poema criado. Este momento constituiu uma agradável surpresa para os docentes envolvidos, encerrando simbolicamente a atividade com uma expressão concreta de reconhecimento e de apreço.

De forma a dar visibilidade à atividade, o par pedagógico elaborou dois cartazes, nos quais constavam as quadras produzidas pelos alunos do 6.º E, acompanhadas de uma descrição detalhada de toda a iniciativa, tendo sido afixados na sala dos professores, como consta na figura 14.

### **Figura 14**

*Apresentação da atividade realizada pela turma, no âmbito do Dia Mundial da Poesia, exposta na sala dos professores (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



Em suma, esta iniciativa revelou um elevado valor formativo, na medida em que promoveu, por um lado, envolvimento e entusiasmo significativos por parte dos alunos e, por outro, a valorização da profissão docente e a exaltação da poesia enquanto manifestação artística com significado.

Importa, ainda, destacar outro projeto desenvolvido no 2.º CEB, mais concretamente na componente curricular de Português, denominado “*Olimpíadas Ortágumenais*”, cuja execução teve início no mês de abril e decorreu até ao final do ano letivo, perfazendo a duração de seis semanas. Esta iniciativa surgiu da necessidade de dar resposta de forma sistemática e motivadora às dificuldades transversalmente identificadas no grupo-turma, particularmente no que concerne à correção ortográfica e à construção de argumentos de forma sustentada. Atendendo às características específicas do grupo-turma, nomeadamente a evidente falta de motivação para a aprendizagem e uma maior predisposição para atividades que envolvam sistemas de pontuação e recompensas, o par pedagógico estruturou este projeto sob a forma de um desafio de natureza semanal. Assim, adotou-se uma abordagem híbrida que integrou propostas orientadas para o

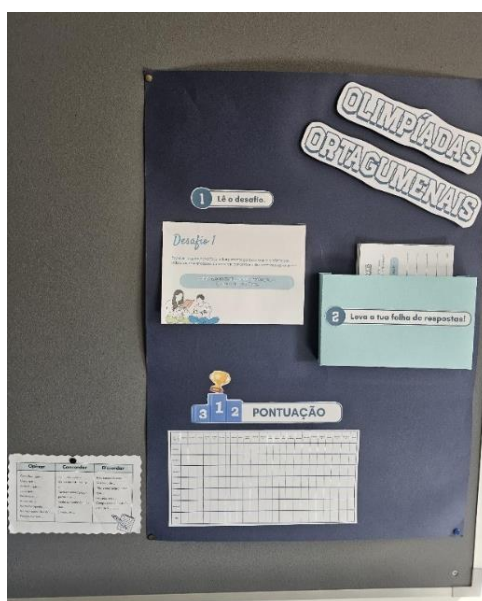
desenvolvimento da competência ortográfica e da escrita argumentativa, recorrendo, para esse efeito, à utilização de um sistema de pontos e de uma tabela, que permitiu monitorizar o desempenho dos alunos ao longo do projeto.

A nomenclatura atribuída à atividade reflete a sua natureza e os seus propósitos: “Orta”, relativo aos desafios de ortografia (latim *orthographia*); “gumen”, alusivo ao trabalho da argumentação (latim *argumentum*); “nais”, indicador da sua realização semanal.

A dinâmica do projeto foi pensada para decorrer de forma sistemática e organizada. Todas as segundas-feiras, logo no início da aula, o desafio da semana era apresentado pelos professores e afixado no espaço do painel do projeto reservado para o efeito. Os alunos dispunham de dois dias úteis para realizar a tarefa, devendo esta ser entregue até quarta-feira da mesma semana. As respostas eram avaliadas com base em critérios previamente definidos no painel. A pontuação de cada aluno era registada numa grelha de pontuação visível no painel (cf. Figura 15), de modo que os alunos fossem acompanhando os resultados do desafio. No início de cada semana, os primeiros minutos da aula eram dedicados à correção e à reflexão conjuntas sobre o desafio da semana anterior, seguindo-se, de imediato, à apresentação da nova proposta.

### Figura 15

*Espaço dedicado ao desafio semanal “Olimpíadas Ortagumenais” (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



De modo a terminar o desafio, na última semana letiva do ano, e após a finalização integral da tabela de pontuação – com a respetiva contabilização dos pontos atribuídos ao longo do projeto – os professores em formação procederam à distinção dos três alunos que obtiveram a classificação mais elevada, traduzida na entrega de um diploma de mérito e de uns doces a cada um deles, conforme consta na figura 16. Esta iniciativa teve como principal finalidade reconhecer e valorizar o empenho e a consistência evidenciados pelos alunos durante a implementação do desafio.

### **Figura 16**

*Recompensas oferecidas pelos professores em formação aos alunos que constituíram o pódio do desafio (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



A concretização do projeto *Olimpíadas Ortágumenais* demonstrou ser altamente profícua, uma vez que contribuiu de forma decisiva para a consolidação de rotinas de escrita regulares, bem como para o fortalecimento das competências ortográficas dos alunos. Salvo raras exceções, verificou-se um elevado nível de comprometimento por parte dos alunos na realização dos desafios, demonstrando grande entusiasmo e expectativa relativamente à apresentação do novo desafio semanal, com o objetivo de garantir a obtenção do maior número de pontos possível. Ademais, a eficácia desta iniciativa tornou-se particularmente evidente quando se observou que alguns alunos que habitualmente revelavam baixos níveis de participação nas tarefas letivas, principalmente aquelas que eram de natureza facultativa, se destacaram ao longo deste projeto pela sua consistência e pela sua assiduidade na resolução dos desafios, aderindo de forma regular e comprometida a uma dinâmica que, até então, seria pouco expectável.

### 3.5. REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO

O presente capítulo apresentou uma análise reflexiva, devidamente fundamentada, sobre algumas experiências daquilo que constituiu o percurso desenvolvido no âmbito da PES experienciado pelo mestrando. Efetivamente, este estágio constituiu um espaço privilegiado de articulação entre a teoria, aprofundada ao longo dos anos anteriores do percurso académico e a prática, que, neste último ano, adquiriu um carácter significativamente mais estruturado. Como vimos no capítulo 1, a ação reveste-se de particular relevância na edificação da identidade e da profissionalidade docente, ao proporcionar oportunidades concretas para a observação de práticas educativas, a análise de dinâmicas pedagógicas, o contacto direto com os alunos e o desenvolvimento de relações pedagógicas significativas. Adicionalmente, este exercício prático favoreceu a experimentação de novas práticas, assim como a promoção de uma atitude reflexiva constante, orientada pela intenção de aprimorar o desempenho profissional e pessoal do professor em formação.

Embora ao longo da sua formação inicial, o mestrando tenha tido a oportunidade de vivenciar alguns contextos educativos, importa salientar que, no presente ano letivo, o modelo subjacente à PES proporcionou uma aproximação substancialmente mais consistente e alinhada com a complexidade da prática profissional docente. Cada momento numa instituição de ensino é uma oportunidade única de aprendizagem e, por isso, o mestrando considera que sai deste ano letivo muito mais preparado do que o que se encontrava aquando da entrada nos contextos de estágio.

Neste sentido, o elevado grau de exigência que caracterizou o presente ano letivo, marcado pela PES, revela estar intrinsecamente associado ao nível de responsabilidade progressivamente atribuído ao mestrando, tendo em vista uma preparação mais sólida para a futura integração no contexto profissional.

É pertinente sublinhar a relevância do acompanhamento sistemático sentido ao longo de todo o percurso da PES, prestado tanto pelos professores supervisores como pelos professores cooperantes, cujo apoio contínuo, aliado à partilha de saberes sustentados numa vasta experiência profissional, através de orientações pertinentes, de *feedback*

sistemático e de reflexões críticas sobre as diversas opções metodológicas, contribuíram de forma decisiva para o crescimento do professor em formação. Paralelamente, deve também ser exaltada a dinâmica estabelecida entre par pedagógico, cuja estreita colaboração se traduziu num trabalho de elevada qualidade. A articulação constante e eficaz, o diálogo permanente, as reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas e a organização de trabalho rigorosa permitiram vivenciar todas as experiências num ambiente harmonioso e de constante aprendizagem, tendo sido, sem dúvida, fator essencial para o êxito do trajeto.

O exercício da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB revelou-se particularmente exigente, sobretudo em virtude do regime de monodocência que caracteriza este nível de ensino, no qual o docente assume a lecionação de um vasto leque de áreas curriculares. O maior desafio sentido neste ciclo de ensino foi articular a planificação e a concretização de percursos pedagógicos coerentes e significativos, que valorizassem de igual modo várias áreas curriculares, sem que se verificasse prejuízo de importância de alguma delas. Neste sentido, procurou-se estruturar sequências de aprendizagem articuladas, potenciando a articulação de saberes e a interdisciplinaridade. De uma forma global, o professor em formação considera que este desafio foi rapidamente superado, tendo culminado em ambientes de aprendizagem ricos e diversificados.

Outro aspeto que merece particular relevo prende-se com a implementação da metodologia de AC na turma do 1.º CEB. A aplicação desta abordagem revelou-se um processo profundamente enriquecedor, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de natureza social e interpessoal. A reorganização do espaço, a adoção de métodos cooperativos e a atribuição de papéis específicos aos alunos favoreceram a criação de dinâmicas de sala de aula mais participativas e inclusivas, potenciando o trabalho em equipa, a comunicação, a empatia e o pensamento crítico. Estas competências, essenciais para o sucesso individual e coletivo, ultrapassam as fronteiras do espaço escolar, assumindo-se como pilares na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de trabalhar em grupo. Efetivamente, um dos indicadores mais significativos desta mudança foi a transição gradual do uso do pronome “eu” para o “nós” no decorrer das atividades. Tal como defendem Lopes e Silva (2022, p. 14), os alunos assimilaram a ideia de que cooperar é “mais do que estar perto dos colegas a discutir a

matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa”. Apesar de se ter tratado de um processo exigente, que requereu persistência, paciência e um constante reforço para transformar mentalidades, os resultados alcançados revelaram-se extremamente positivos, pelo que os alunos desenvolveram competências essenciais para o seu futuro.

Ademais, o estágio neste nível de ensino proporcionou ao mestrando a oportunidade de desenvolver as suas competências interpessoais e a sua demonstração afetiva. De facto, a proximidade natural que caracteriza a relação pedagógica no 1.º CEB, pautada por uma interação intensa, proporcionou ao professor em formação um espaço privilegiado para o aprofundamento da sua capacidade de escuta, da empatia e da expressão das emoções, pelo que considera que conclui esta etapa do percurso não apenas como um docente mais preparado, mas também como uma pessoa mais autêntica e emocional.

No que respeita à experiência concreta em 2.º CEB, o professor em formação deparou-se com uma dificuldade transversal às turmas das duas áreas curriculares nas quais desenvolveu a sua prática pedagógica – a gestão do tempo de aula. Efetivamente, o facto de cada aula ter a duração de 50 minutos revelou-se, em múltiplas ocasiões, insuficiente para a concretização plena dos objetivos delineados na planificação. No caso concreto da disciplina de HGP, as aulas eram estruturadas numa organização tripartida – motivação, desenvolvimento e consolidação – pelo que, na impossibilidade de terminar alguma atividade, principalmente aquelas que diziam respeito à consolidação, e considerando que as tarefas relativas a esta etapa apresentavam um grau de complexidade acessível, o mestrando optou por propor a realização destas atividades em regime de trabalho autónomo.

A dinamização de atividades e de projetos em contexto de estágio revelou-se preponderante para a consolidação da identidade profissional do mestrando, na medida em que possibilitou articular a teoria com a prática de forma significativa. Cada iniciativa concebida e implementada contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais para o perfil docente, designadamente a capacidade de planificar, inovar, refletir e colaborar. A realização de projetos, quer em contexto de 1.º CEB como de 2.º, permitiu compreender que o professor não é “apenas mais um” no seio de tantos outros;

cada individualidade é, sim, um agente transformador, capaz de potencializar o envolvimento ativo dos alunos e de fazer a diferença na sua vida escolar e pessoal. Efetivamente, ao longo do último ano de mestrado, o mestrando procurou consolidar e aperfeiçoar as suas competências no domínio da planificação, mobilizando conhecimentos científicos e saberes didáticos, sempre em consonância com as especificidades do contexto educativo e com as características dos alunos envolvidos. Neste processo, revelou-se fundamental a conceção de UD que assegurassem a articulação horizontal, entre áreas curriculares e conteúdos, assim como a articulação vertical, particularmente evidenciada pela utilização do recurso interativo dos avatares, estratégia que produziu resultados igualmente positivos ao nível da motivação, do envolvimento e da qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do 2.º CEB nas atividades propostas.

Estes momentos, para além de favorecerem aprendizagens contextualizadas e motivadoras, reforçaram no professor em formação a convicção de que a docência exige uma postura proativa e reflexiva, atenta às necessidades do grupo-turma e ao contexto escolar. Por conseguinte, o mestrando considera que todas as atividades e projetos realizados proporcionaram múltiplas aprendizagens, que não contribuíram apenas para o desenvolvimento integral dos alunos, mas também constituíram oportunidades únicas para o crescimento pessoal e profissional do mestrando, preparando-o para assumir um papel mais transformador e colaborativo no seio da comunidade educativa.

Assim, importa sublinhar que a PES se configura como a etapa final da formação dos professores, assumindo-se, por conseguinte, como uma ponte importante entre o universo académico e o contexto real do exercício da profissão. Ao longo do percurso formativo do mestrando na PES, nem todos os momentos foram fáceis, tendo emergido alguns marcados por sentimentos de exaustão e frustração. Não obstante, estas adversidades, naturais de qualquer percurso, em momento algum comprometeram o processo de desenvolvimento profissional; pelo contrário, converteram-se em oportunidades de superação pessoal e profissional.

Em suma, o percurso desenvolvido no âmbito da PES impulsionou o professor em formação a superar obstáculos e a consolidar, de forma crítica, os conhecimentos adquiridos ao longo do seu trajeto profissional.

## **4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

Retomando a premissa apresentada no primeiro capítulo do presente RE, segundo a qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 14), importa reconhecer que todo o docente, para o ser em plenitude, é também, inevitavelmente, um investigador. A atividade investigativa constitui, assim, uma dimensão indissociável do exercício da docência, sendo esta uma perspectiva corroborada por Alarcão (2001), ao afirmar que a investigação está intrinsecamente ligada à identidade profissional do professor.

No seguimento desta perspetiva, a PES incorpora uma componente investigativa de carácter obrigatório, consubstanciada na presente secção do RE e dedicada ao desenvolvimento e à implementação de um projeto de investigação em contexto educativo. Assim, o presente capítulo incide, especificamente, sobre o projeto de investigação desenvolvido pelo mestrando, intitulado “O estudo da (des)cortesia nas redes sociais para a promoção de interações empáticas entre crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico” e implementado numa turma do 6.º ano de escolaridade, no âmbito da componente curricular de Português. Este promoveu a reflexão sobre uma temática pertinente à prática educativa, nomeadamente sobre a análise e a promoção de mecanismos de cortesia linguística, assumindo-se como uma proposta pedagógica desenhada com o intuito de surtir impacto na promoção de interações empáticas entre os alunos do 2.º CEB.

### **4.1. MOTIVAÇÃO**

O ponto de partida de qualquer projeto de investigação em contexto educativo reside na identificação de um problema concreto, emergente da realidade vivida diariamente pelo professor. Neste sentido, nas semanas iniciais da PES, destinadas à observação e à cooperação pedagógica, foi possível, através de uma análise atenta das interações estabelecidas nas diversas turmas da instituição onde decorreu o estágio, identificar a presença recorrente de manifestações de descortesia verbal nas interações entre alunos e, em certos casos, de comportamentos associados ao *bullying*.

Este fenômeno insere-se num quadro mais amplo de transformações sociais e culturais que têm vindo a marcar as últimas décadas. A sociedade contemporânea, moldada por grandes avanços científicos e tecnológicos, bem como profundas mudanças políticas e sociais, vive um tempo de desafios multifacetados à escala global. Entre essas transformações, destaca-se o impacto significativo das tecnologias digitais e da disseminação da informação, que têm alterado profundamente as dinâmicas comunicativas, oferecendo novas possibilidades de expressão, mas, ao mesmo tempo, expondo também novas vulnerabilidades.

As interações digitais distinguem-se substancialmente das presenciais, especialmente pelo grau de anonimato e de desinibição que tendem a proporcionar. A ausência de pistas não verbais, aliada ao distanciamento físico, contribui para uma menor percepção das consequências imediatas das palavras ou das atitudes, propiciando comportamentos menos respeitosos e, por vezes, mesmo agressivos. Este contexto favorece a emergência de discursos descorteses e a promoção de práticas de *bullying* verbal, que maioritariamente não são sancionadas em tempo útil, devido à ausência de supervisão adulta ou à dificuldade da vítima em reagir (Suller, 2004).

Compreender os efeitos do uso das redes sociais nos padrões de civilidade entre os jovens torna-se fundamental para promover uma reflexão crítica que subsidie futuras intervenções educativas, fomentando a capacidade de cada um “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al., 2017, p. 25).

Esta análise alinha-se com os princípios orientadores estabelecidos pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), um documento curricular que reúne um conjunto articulado de competências e conhecimentos, em convergência com o PASEO e as AE, concebido com o propósito de estruturar e de operacionalizar uma estratégia que promova uma cidadania ativa, crítica e responsável, orientada para a formação integral dos alunos. Tal perspetiva procura garantir que, no futuro, estes se constituam como “adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a

valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Monteiro et al., 2017, p. 1). Conforme consta no Despacho n.º 6173/2016 (p. 14676), de 10 de maio, responsável pela regulamentação deste referencial, “a escola pública, pelo seu caráter de abrangência universal e tendo em conta experiências desenvolvidas ao longo das últimas décadas (...) apresenta-se como o espaço privilegiado, para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania”, pelo que deverá ser concebida “de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes”.

Neste cenário, torna-se preocupante verificar que os jovens, cada vez mais habituados a interações digitais marcadas pela impessoalidade e pela ausência de filtros sociais, tendem a naturalizar formas de comunicação agressiva e desrespeitosa, acabando por transportá-las para contextos presenciais. Tal constatação sustenta a pertinência da intervenção pedagógica centrada na promoção e na reflexão de práticas de cortesia linguística, com a finalidade de contrariar esta tendência e de fomentar interações mais empáticas no quotidiano escolar.

Mais especificamente, uma das motivações que impulsionou o desenvolvimento do presente projeto prendeu-se com a constatação de um episódio de *bullying*, protagonizado por um reduzido grupo de alunos em relação a alguns colegas, numa das turmas que o professor em formação acompanhava apenas em regime de observação. Importa referir que a turma em questão era, precisamente, a de direção de turma da professora cooperante de Português. No entanto, uma vez que o mestrando apenas acompanhava a turma na área curricular de HGP, não se revelou exequível a implementação do projeto neste contexto específico.

Não obstante o facto de a turma de regência de Português, na qual o projeto foi efetivamente desenvolvido, não evidenciar comportamentos disruptivos ou interações marcadas por descortesia recorrente – à exceção de situações pontuais – o professor em formação considerou pertinente avançar com uma intervenção desta natureza, com o intuito de promover a cidadania ativa e incentivar, entre os alunos, a práticas comunicativas mais respeitosas, recorrendo, para tal, à exploração e utilização de mecanismos linguísticos associados à cortesia.

## 4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A concepção do projeto foi orientada pela intenção de promover uma articulação pedagógica entre a área curricular de Português e a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Esta aproximação pedagógica justifica-se pelo reconhecimento de que a educação em Português, enquanto componente curricular promotora da linguagem como prática social, possui um papel essencial no desenvolvimento de competências associadas à cidadania e ao pensamento crítico.

Neste enquadramento, Sá et al. (2020, p. 30) sustentam que o ensino da língua portuguesa concebe “a ideia de que a formação dos sujeitos deve passar pela sensibilização para perspetivas múltiplas que se colocam nas situações de interação e pelo desenvolvimento de capacidades de diálogo e de ação comum”. Esta articulação valoriza a dimensão comunicativa da língua, ao mesmo tempo que potencia a formação de indivíduos capazes de interagir de forma ética e crítica no seio da comunidade a que pertencem.

O projeto de investigação foi implementado ao longo de três sessões e teve como ponto de partida a formulação da seguinte questão de investigação: *Em que medida o estudo de mecanismos de cortesia linguística pode promover interações mais empáticas entre crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico?*

Assim, na sequência da definição da questão de investigação, estabeleceram-se os seguintes objetivos orientadores do presente trabalho:

- i. Desenvolver a consciência sobre diferentes estratégias de cortesia linguística;
- ii. Promover diferentes situações de interação comunicativa online e presencial que permitam “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Martins et al., 2017), assim como aplicar adequadamente mecanismos estudados;
- iii. Avaliar o impacto do estudo de mecanismos linguísticos de cortesia na promoção de atitudes empáticas entre crianças do 2.º CEB.

### **4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A investigação científica configura-se como um processo sistemático de inquirição, orientado para a obtenção de informação que permite compreender e, eventualmente, responder a problemas complexos. Para alcançar esse objetivo, o investigador segue um protocolo metodológico composto por um conjunto articulado de etapas sucessivas, as quais, a partir da formulação de um problema, orientam o desenvolvimento de tarefas que conduzam à construção de conclusões fundamentadas (Oliveira & Ferreira, 2014).

Neste percurso, a revisão da literatura desempenha um papel fundamental, na medida em que possibilita ao investigador aprofundar o conhecimento existente relativamente ao objeto de estudo. Tal como referem Oliveira e Ferreira (2014, p. 24), a revisão permite “elucidar o investigador sobre o “estado da arte” dos trabalhos já realizados sobre o tema que se encontra a estudar”, isto é, constitui um alicerce indispensável à sustentação científica e metodológica do trabalho de pesquisa.

Por conseguinte, este subcapítulo tem como finalidade abordar a leitura das fontes selecionadas pelo mestrando que estiveram na base da sustentação do trabalho de pesquisa.

#### **4.3.1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O *BULLYING* NAS ESCOLAS**

O *bullying* em meio escolar constitui um problema complexo e persistente, que afeta negativamente não só as vítimas, como também o clima educativo em geral. Segundo Olweus (1993), citado por Carvalhosa et al. (2009), este conceito pode ser geralmente definido como um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, dirigidos a um aluno em situação de desvantagem ou de fragilidade, sendo esta caracterizada por uma relação de poder desigual. As manifestações deste fenómeno assumem múltiplas formas, podendo abranger desde agressões físicas, insultos verbais, exclusão social e, mais recentemente, práticas de violência em contexto digital, designadamente *cyberbullying*.

Em território nacional, diversos estudos têm evidenciado níveis expressivos de prevalência desta problemática, cujos efeitos se repercutem a longo prazo, tanto nas vítimas como nos agressores. No caso das vítimas, todos estes comportamentos comprometem de forma significativa o seu bem-estar emocional e social, fomentando o isolamento, a diminuição da autoestima e o absentismo escolar, ao passo que na perspectiva dos agressores, estes tendem a desenvolver padrões de comportamentos desajustados, suscetíveis de evoluir para formas mais graves de violência e de formas de estar na vida (Carvalhosa et al., 2009).

No que respeita à prevenção e ao combate ao *bullying*, sobressai a necessidade de uma resposta acertada e devidamente contextualizada, que envolva a globalidade da comunidade educativa. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial, quer através da implementação de programas específicos de prevenção e de intervenção precoce, quer mediante a intervenção ativa dos agentes educativos na promoção de um ambiente inclusivo e justo, pautado pela cooperação e pela cidadania. Tal como salientam Bessa et al. (2023, p. 2), “embora não ocorra apenas no espaço escolar, tem nele as suas principais expressões”, o que permite compreender o *bullying*, em primeira instância, como um problema eminentemente escolar. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma corresponsabilização entre professores, agentes educativos e famílias na formulação e na implementação de estratégias eficazes, capazes de prevenir, de intervir e de mitigar os seus efeitos, enquadrando-se, simultaneamente, na missão do agrupamento – *Uma escola feita de mãos... e de muitas mãos!* – e nos objetivos definidos no PEA, que privilegia a cooperação, a entreaajuda e a construção de um ambiente educativo saudável.

Neste enquadramento, a reflexão em torno desta problemática remete, inevitavelmente, para a relevância das normas de convivência social e comunicativa que estruturam as interações humanas. Desta forma, a promoção e o reforço constantes de atitudes de respeito, de empatia e de cooperação revela-se um instrumento imprescindível na edificação de ambientes escolares saudáveis e na prevenção de comportamentos agressivos, servindo, por conseguinte, de enquadramento privilegiado para a análise subsequente.

### **4.3.2. CONTRIBUTOS TEÓRICOS DA CORTESIA LINGUÍSTICA**

A cortesia constitui um objeto de estudo enquadrado no campo da Pragmática, ramo da Linguística que se debruça sobre o uso da linguagem em contextos comunicativos concretos, tendo em consideração os interlocutores envolvidos e as múltiplas variáveis situacionais que moldam os enunciados (Moyón-Coronel et al., 2024). Este campo de estudo analisa o modo como os falantes produzem e interpretam enunciados linguísticos em função do ambiente em que se encontram inseridos, atendendo não apenas à interação comunicativa subjacente, como também a “elementos extralinguísticos, nomeadamente o contexto situacional, os conhecimentos e interações dos participantes, bem como a sua capacidade de realizar inferências” (Lopes, 2018, p. 17). Desta forma, esta área da Linguística transcende uma abordagem estritamente gramatical da linguagem, uma vez que oferece uma perspetiva mais ampla e integrada da comunicação, essencial para compreender os processos envolvidos na construção do sentido em situações quotidianas, tanto em contextos sociais como educativos.

A promoção de uma competência comunicativa sólida entre os alunos requer, inevitavelmente, uma abordagem eficaz ao ensino da Pragmática em contextos educativos, o que se revela um desafio significativo para os profissionais da área. Para além do domínio das componentes gramatical e lexical, é fundamental compreender de que forma os alunos utilizam a linguagem de modo funcional a fim de atingirem os objetivos comunicativos concretos em diferentes contextos de comunicação (Moyón-Coronel et al., 2024).

Deste modo, a integração do ensino da Pragmática no currículo não se deve limitar à explicação e à transmissão de conhecimentos sobre normas pragmáticas e estratégias comunicativas, devendo antes contemplar a criação de situações didáticas que possibilitem o desenvolvimento destas competências em contextos reais. Esta abordagem inclui a formação dos alunos na interpretação adequada das intenções comunicativas, na adaptação dos seus discursos às especificidades dos interlocutores e do contexto, bem como na gestão de elementos como o tom, a cortesia e as implicações conversacionais (Moyón-Coronel et al., 2024).

De igual modo, a integração de conteúdos de Pragmática nos currículos escolares constitui, segundo Dewey (2022), citado por Moyón Coronel et al. (2024, p. 3952), “uma necessidade imperativa para preparar os estudantes para os desafios comunicativos de uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada”. Não obstante, verifica-se que os programas educativos continuam frequentemente centrados no desenvolvimento das competências linguísticas de caráter formal – nomeadamente ao nível lexical e gramatical – descurando o ensino explícito da dimensão pragmática da linguagem. Neste sentido, a integração efetiva da Pragmática nos documentos curriculares implica uma reformulação criteriosa das práticas pedagógicas, com vista à incorporação de atividades e de recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento progressivo e sistemático destas competências. Esta abordagem não só fortalece a competência comunicativa dos alunos, como também reforça a sua capacidade de interagir de forma eficaz em diversos ambientes que irá enfrentar ao longo da sua vida profissional e pessoal. Paralelamente, ao reconhecer e ao valorizar diferentes formas de interpretar e de utilizar a linguagem, promove uma aprendizagem mais inclusiva, preparando os alunos para uma participação ativa, consciente e bem-sucedida na sociedade (Moyón Coronel et al., 2024).

Em adição, Vidal (1996) postula que a cortesia linguística constitui um domínio de investigação que se debruça sobre as produções verbais e não-verbais que revelam manifestações de cortesia ou de descortesia produzidas pelos falantes nos diversos contextos comunicativos em que se inserem. Desta forma, constitui um conjunto de convenções sociais estabelecidas culturalmente, cujo propósito é regular e orientar as interações entre os indivíduos, garantindo as normas de convivência e respeito mútuo.

Gomes (2013) corrobora esta visão, afirmando que todas as interações verbais se ancoram no princípio subjacente de cortesia linguística. Este conceito apresenta uma estreita ligação com as noções de delicadeza e de boas maneiras, na medida em que o conceito de conduta verbal, que evidencia a dimensão sociolinguística dos mecanismos de cortesia, implica uma espécie de entendimento sobre o que é socialmente aceite como cortês ou descortês.

No âmbito da Pragmática linguística, existem diversas teorias (Goffman, (1967); Grice, (1975); Leech, (1983); Levinson & Brown, (1987)) que oferecem quadros explicativos

fundamentais para a compreensão do modo como a linguagem é utilizada em contextos comunicativos específicos, bem como para a forma como as mensagens são interpretadas tendo em conta o contexto da situação, os interlocutores envolvidos e as intenções comunicativas.

Para uma compreensão aprofundada da natureza e das motivações que sustentam a cortesia linguística, torna-se imprescindível considerar o conceito de face, formulado por Goffman (1967), no âmbito da Sociolinguística. O autor, ao observar os rituais de interação face a face, constatou que os participantes, em qualquer encontro social, tendem a adotar uma determinada linha de ação composta por atos verbais e não verbais, que visam transmitir a sua visão da situação e, simultaneamente, a projetar uma imagem social de si mesmos e dos outros participantes. É a partir dessa linha de ação que cada sujeito procura legitimar o valor social que deseja para si e que é conferido pelo meio social em função da sua conduta e da coerência interacional.

Neste sentido, Sousa (2010) defende que a face pode ser entendida como a imagem social que o indivíduo constrói de si próprio e que procura ver reconhecida e aceite pelos demais. É, precisamente, nesse enquadramento que a cortesia emerge como uma estratégia fundamental para a preservação do equilíbrio da relação entre os interlocutores, dado que visa, simultaneamente, a proteção da própria face e da face alheia. O falante, consciente da importância da existência desse equilíbrio, procura evitar atos que possam ameaçar a imagem social do outro, utilizando recursos comunicativos legitimados na sua cultura. A ameaça à face de outrem representa um risco para a própria imagem do locutor, já que tal comportamento pode ser interpretado como uma falha no cumprimento das normas sociais de respeito e de consideração mútua.

A interação verbal encontra-se profundamente condicionada por fatores de natureza social. Tendo em consideração que a língua é intrinsecamente coletiva e partilhada, é expectável que o seu uso seja regulado por um conjunto de normas implícitas que asseguram a eficácia e a harmonia da comunicação entre os interlocutores (Sousa, 2010).

De acordo com a perspetiva de Grice (1975), o significado linguístico não pode ser concebido de forma dissociada do sujeito enunciador, uma vez que este, ao produzir um determinado enunciado, fá-lo com uma intenção comunicativa específica. Assim, torna-se

evidente que o significado e o uso da linguagem são elementos indissociáveis no âmbito da comunicação realizada através da linguagem verbal. Neste contexto, Grice propõe uma distinção fundamental entre o significado da frase, que deriva da competência léxico-gramatical dos falantes, e o significado do falante, que depende diretamente da intenção com que o enunciado é proferido. Em inúmeras situações de comunicação no quotidiano, o significado pretendido pelo falante ultrapassa o conteúdo literal da frase, revelando a existência de um fosso entre o que é linguisticamente expresso e aquilo que é, de facto, comunicado (Lopes, 2018).

Para explicar este fenómeno, Grice formulou o Princípio da Cooperação, que postula que os interlocutores, ao participarem num ato comunicativo, tendem a colaborar entre si para que a comunicação ocorra de forma eficaz. Este princípio manifesta-se através de quatro máximas conversacionais, que definem critérios que orientam o comportamento linguístico esperado pelos falantes: máxima de quantidade, que se refere à extensão da informação transmitida no enunciado, prevendo que o falante forneça um contributo informativo suficiente, nem em excesso nem em défice; máxima de qualidade, implica o compromisso com a veracidade daquilo que é dito, estabelecendo que o falante apenas deve comunicar aquilo que acredita ser verdadeiro e para o qual possui evidência adequada; máxima de relação, exige que os contributos comunicativos sejam pertinentes e adequados ao tópico em discussão; por último, máxima de modo, relaciona-se com a forma como os conteúdos são apresentados (Sousa, 2010).

Leech apresenta um Princípio de Cortesia como proposta complementar ao Princípio da Cooperação formulado por Grice, alargando o quadro explicativo da comunicação humana através da introdução de seis máximas orientadoras das intervenções orais, nomeadamente máxima de modéstia, máxima de acordo, máxima de aprovação, máxima de tato, máxima de generosidade e máxima de simpatia. Esta complementaridade estabelece que o Princípio da Cortesia não deve ser meramente entendido como um princípio adicional ao Princípio da Cooperação, mas, sim, como um complemento indispensável, cuja integração se revela essencial para colmatar as limitações interpretativas que este último, isoladamente, não consegue suprir (Sousa, 2010).

De uma forma geral, García (2011) sintetiza que é possível estabelecer duas categorias de máximas que regulam a interação verbal: por um lado, as máximas conversacionais, propostas por Grice, orientadas para a estrutura cognitiva da interação, visam garantir a racionalidade e a cooperação no discurso; por outro lado, as máximas de cortesia, formuladas por Leech, incidem predominantemente sobre a dimensão social da comunicação, regulando o comportamento linguístico em função das normas de convivência interpessoal. Esta diferenciação torna-se particularmente evidente quando estas máximas são intencionalmente violadas: enquanto a transgressão das máximas de Grice pode, em certos momentos, servir um propósito estratégico de cortesia, o não cumprimento das máximas de Leech é, geralmente, interpretado como uma quebra das convenções sociais de cortesia, revelando um comportamento linguístico potencialmente descortês ou socialmente inapropriado (García, 2011).

Leech (1983, p. 81) introduziu, ainda, noções de *cortesia positiva* e *cortesia negativa*, definindo a primeira como o ato de “maximizar a cortesia das expressões corteses” e a segunda como a ação de “minimizar a expressão a descortesia de ilocução descorteses”. A cortesia e a descortesia podem, deste modo, ser compreendidas como manifestações linguísticas através das quais o locutor expressa, respetivamente, atitudes favoráveis ou desfavoráveis dirigidas ao interlocutor ou a uma terceira pessoa.

Sousa (2010) defende que a vertente negativa do Princípio de Cortesia de Leech assume um papel mais relevante do que a vertente positiva, justificada, por um lado, pela maior frequência com que a forma negativa se manifesta nas interações sociais, fulcral na manutenção das boas relações e, por outro lado, pela gravidade das consequências que decorrem da expressão de crenças descorteses, mais do que a simples ausência de manifestações corteses.

Seguindo uma perspetiva diferente das anteriores, mas complementar, Levinson e Brown (1987) submeteram uma nova teoria, baseada em dois conceitos estruturantes – *racionalidade e face* – compreendidos como traços de índole universal, partilhados por todos os interlocutores nas interações comunicativas, embora os elementos específicos que lhes dão forma variem de cultura para cultura, em função dos referenciais sociais próprios de cada contexto. Os autores sustentam a ideia de que os seres humanos

comunicantes, enquanto membros de uma sociedade, possuem uma predisposição para adotar comportamentos de natureza agressiva, pelo que a cortesia é concebida como um mecanismo essencial no sentido de atenuar estes impulsos (Rodrigues, 2003).

Neste sentido, a *racionalidade*, no âmbito da interação comunicativa, refere-se à capacidade não só do falante para recorrer a processos estratégicos orientados para a eficácia do ato comunicativo, mobilizando, para tal, formas coerentes de raciocínio que partem da definição dos objetivos pretendidos para a seleção dos meios mais apropriados para atingir um determinado propósito comunicativo. Contudo, esta competência não se restringe somente à produção linguística, pelo que se estende igualmente à receção discursiva: o ouvinte deve ser capaz de realizar inferências sobre o sentido implícito vinculado nos enunciados, interpretando adequadamente as intenções do locutor com base em raciocínios sustentados (Sousa, 2010).

Brown e Levinson retomaram o conceito de Goffman (1967) no que respeita ao conceito de face, reconhecendo-o como uma característica universal, e ampliaram o termo para duas componentes essenciais – face negativa e face positiva – que, longe de se configurarem como opostas, devem antes ser entendidas como dimensões complementares. A primeira, designada como face negativa, refere-se ao direito básico que o indivíduo reivindica relativamente à preservação da esfera pessoal e de não ser submetido a imposições alheias. Já a segunda, relativa à face positiva, diz respeito à construção e manutenção de uma imagem pessoal coerente e valorizada, contemplando, essencialmente, o desejo de ser apreciado, aceite e aprovado pelos restantes membros aquando do ato comunicativo (Rodrigues, 2003).

Na perspetiva de Brown e Levinson, existem determinadas ações comunicativas, sejam elas de natureza verbal ou não-verbal, que possuem, por inerência, um potencial ameaçador para a imagem social dos interlocutores, podendo afetar não só o destinatário da mensagem, bem como o próprio falante (Sousa, 2010). Neste sentido, os autores introduziram o conceito de *Atos Ameaçadores de Face* (AAF), que constituem comportamentos suscetíveis de comprometer tanto a face positiva como a face negativa dos participantes na interação comunicativa. Compete, portanto, à cortesia verbal a função de mitigar o risco inerente à realização de um AAF, recorrendo a estratégias

discursivas que envolvem a atenuação ou suavização do ato em causa (Rodrigues, 2003). A escolha de uma estratégia eficaz para um AAF inicia-se com uma avaliação rigorosa da sua gravidade tendo em conta o contexto em que ocorrem. A avaliação da gravidade é influenciada por três variáveis fundamentais – distância social entre o falante e o ouvinte, o poder existente entre o falante e o ouvinte e a avaliação absoluta entre essas imposições. A avaliação do impacto das variáveis e a seleção das estratégias de cortesia mais eficazes para a sua gestão configuram-se como uma competência comunicativa naturalmente adquirida por qualquer indivíduo (Sousa, 2010).

#### **4.3.2.1. OS MECANISMOS DE ATENUAÇÃO NO ÂMBITO DA CORTESIA LINGUÍSTICA**

Torna-se imprescindível, numa fase inicial, proceder à clarificação do termo “atenuar” com o intuito de aprofundar a sua compreensão no âmbito da Pragmática Linguística. À luz das definições propostas por autores de referência no estudo da atenuação, Gomes (2013) explana que este conceito se encontra intimamente relacionado com o ato de mitigar, de enfraquecer ou de reduzir a força de um enunciado, funcionando como um recurso para minimizar, de forma antecipada, possíveis impactos negativos que o ato possa vir a causar sobre o interlocutor.

Briz (2013) corrobora a visão anterior, pelo que, na sua perspetiva, a atenuação se configura como um recurso discursivo de natureza argumentativa e retórica, orientado estrategicamente para a redução da força ilocutória dos enunciados, assim como para a minimização da exposição dos participantes no processo comunicativo. Este mecanismo visa, essencialmente, facilitar a consecução eficaz do propósito comunicativo previamente delineado, sendo mobilizado em contextos situacionais em que a interação não exige uma resposta imediata ou em que se pretende, de forma intencional, reduzir o grau de espontaneidade da comunicação.

De acordo com Seara (2017), embora uma parte significativa da literatura tenda a estabelecer uma distinção entre os conceitos de cortesia e de atenuação, importa reconhecer que múltiplos estudos convergem no entendimento de que a atenuação opera, em muitos casos, ao serviço da cortesia, pelo que, desta forma, o autor optou por dar

especial relevo à atenuação enquanto manifestação estratégica de mitigação e de reparação de atos potencialmente ameaçadores da imagem dos falantes.

Por outro lado, Briz (2004) propõe uma diferenciação entre cortesia e atenuação, considerando as suas dimensões social e linguística. A cortesia, do ponto de vista social, pressupõe uma intenção de aproximação entre os interlocutores. Já sob uma perspectiva linguística, a cortesia manifesta-se através do distanciamento do locutor em relação à mensagem que profere, estrategicamente utilizado para suavizar o impacto do enunciado. Por sua vez, a atenuação, embora frequentemente associada à cortesia, possui uma abrangência mais ampla. Linguisticamente, está associada à minimização da força ilocutória de um determinado ato de fala, nomeadamente através da redução do benefício do locutor, da suavização de um pedido ou da moderação de um eventual acordo. O fim social da atenuação “está voltado para as atividades de imagem, com ou sem cortesia, afetando as relações locutor-interlocutor” (Gomes, 2013, p. 15), pelo que nem todas as formas de atenuação visam a expressão de cortesia; algumas podem emergir como estratégias de proteção da própria face ou da de outrem, sem promoverem, necessariamente, a aproximação entre os participantes na interação (Gomes, 2013).

Tal como anteriormente referido, a atenuação transcende a sua dimensão puramente linguística, projetando-se nas dinâmicas sociais que regulam as interações interpessoais. Neste sentido, para além de constituir uma operação discursiva, a atenuação configura-se como uma prática social dotada de intencionalidade estratégica, nomeadamente “conseguir um benefício, persuadir e, ao mesmo tempo, para cuidar das relações interpessoais e sociais ou evitar que estas sofram algum tipo de menoscabo” (Briz, 2013, p. 285).

Por conseguinte, Briz (2013) sistematizou as principais funções da atenuação linguística, organizando este fenómeno em três grandes categorias. A primeira corresponde à autoproteção, ancorada na atuação do sujeito enunciador – o “eu” – que, neste contexto, adota uma postura centrada em si mesmo, funcionando como um mecanismo de defesa individual. A segunda função é a de prevenção, cuja finalidade consiste em evitar potenciais disrupções na interação, prevenindo tensões ou conflitos que possam surgir, pelo que possuem uma natureza marcadamente cortês. A terceira categoria, por sua vez,

corresponde a uma função reparadora, orientada para a compensação de eventuais ameaças à imagem do interlocutor ou para a mitigação de invasões do seu espaço pessoal.

Uma vez clarificados os conceitos de cortesia linguística e de atenuação, torna-se pertinente proceder à identificação de alguns exemplos de estratégias ao serviço da atenuação e da cortesia.

Numa primeira instância, as expressões de pré-sequências conversacionais são atos linguísticos de carácter convencional e expressivo, como “bom dia” ou “viva”, utilizadas pelo locutor com o objetivo de evitar possíveis reações de rejeição, de discordância ou de indiferença por parte do interlocutor, prevenindo possíveis ameaças à face do locutor (Fernandes, 2010).

A utilização de expressões de desculpa ou de justificação é uma estratégia linguística de mitigação orientada para a preservação da relação dos intervenientes, dado que procura neutralizar ou evitar ameaças dirigidas à face do interlocutor e, conseqüentemente, atenuar os efeitos potencialmente disruptivos dos AAF. Na ótica de Carreira, citado por Seara (2017), os pedidos de desculpa constituem uma manifestação da denominada “atividade reparadora”, cuja finalidade é converter uma ação que poderia ser percebida como ofensiva num comportamento socialmente aceitável.

Ademais, a utilização de uma forma interrogativa em vez de uma forma afirmativa ou imperativa constitui uma estratégia de atenuação, na medida em que se transformam ordens ou afirmações em pedidos suaves. Blum-Kukka, House e Kasper (1989), citados por Seara (2017), consideram que o uso desta estratégia implica uma menor limitação da liberdade do interlocutor, permitindo-lhe reagir ou não ao enunciado.

Determinados tempos e modos verbais revelam uma associação privilegiada com estratégias linguísticas de cortesia, nomeadamente o pretérito imperfeito do indicativo e o condicional. Neste enquadramento, destacam-se os verbos “querer” e “poder”, que são frequentemente mobilizados pelo enunciador com a finalidade de formular pedidos ou manifestar desejos de forma atenuada (Fernandes, 2010). Posto isto, o uso do pretérito imperfeito é uma estratégia utilizada para reduzir o grau de imposição de um pedido e assume um valor efetivamente cortês, na medida em que a desatualização temporal que

lhe está inerente contribui para a atenuação da face diretiva que expressa ou acompanha (Rodrigues, 2003). Já no que diz respeito ao uso do condicional, à semelhança do pretérito imperfeito, também visa suavizar uma fala ou um determinado pedido, dado que oferece delicadeza ao enunciado que é transmitido, tornando-o mais cortês e menos impositivo (Fernandes, 2010).

Paralelamente, o uso de diminutivos pode constituir uma estratégia que reduz a gravidade do pedido ou da mensagem que o falante procura transmitir, espelhando um valor afetivo e a apreciação positiva atribuída ao referente (Seara, 2017).

A utilização de eufemismos por consistir na substituição de uma expressão considerada dura, desagradável ou ofensiva por uma mais suave, com o propósito de mitigar o impacto negativo da afirmação, é um mecanismo atenuador. Esta estratégia protege, deste modo, a sensibilidade do interlocutor e preserva a harmonia da interação comunicativa.

O uso da indeterminação do sujeito constitui uma estratégia discursiva orientada para a mitigação de afirmações, de pedidos ou de ordens suscetíveis de comprometer a face de um determinado sujeito, colocando a ação como uma possibilidade, ao invés de uma decisão do falante. Ao invocar um sujeito indeterminado, este procedimento permite ao enunciador distanciar-se parcialmente da responsabilidade do conteúdo proferido, suavizando, assim, o impacto potencialmente ameaçador do enunciado.

A estratégia do foco no objeto encontra-se intimamente ligada com a estratégia anterior, uma vez que permite a despersonalização dos participantes da enunciação, evitando a responsabilidade direta sobre o que é dito ou realizado por parte do falante. Neste caso, este mecanismo permite que o foco do enunciado recaia no objeto da ação, retirando-o do sujeito (Briz, 2013).

Outra estratégia passível de ser utilizada como cortesia negativa são os marcadores de hesitação ou de dúvida, que constituem formulações que denotam hesitação, incerteza ou simulação deliberada de desconhecimento e falta de competência relativamente à informação expressa pelo interlocutor que visam atenuar a responsabilidade do locutor perante o conteúdo do enunciado (Gomes, 2013).

Neste sentido, importa salientar que as estratégias anteriormente descritas se articulam, em grande medida, com a noção de cortesia negativa, tal como definida por Brown e Levinson (1987), na qual se manifesta o esforço do locutor em minimizar o caráter impositivo do seu discurso, respeitando a liberdade de ação e de decisão do interlocutor. Desta forma, estas estratégias constituem mecanismos linguísticos que procuram atenuar a ameaça potencial à face negativa dos interlocutores, isto é, ao seu desejo de não ser coagido ou restringido. Ao suavizar ordens, pedidos ou afirmações, estas estratégias revelam uma preocupação com a manutenção da harmonia da interação, assim como uma valorização do princípio da não imposição, que se encontra no cerne da cortesia negativa.

#### **4.3.2.2. A CORTESIA NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS**

Com o intuito de fomentar a relevância e a pertinência do tema selecionado para o projeto de investigação, importa proceder a uma análise das AE de Português abrangendo todos os anos de escolaridade do 1.º e 2.º CEB.

Da leitura sistemática dessas orientações nestes ciclos de ensino, depreende-se que a referência explícita ao princípio da cortesia se encontra circunscrita às metas previstas para os 2.º e 3.º anos do 1.º CEB. Em ambas as situações, surge enquadrada no domínio da Oralidade, mais especificamente no âmbito da Expressão oral. No documento relativo ao 2.º ano, estipula-se que o aluno deve “usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 6). No que respeita às orientações para o 3.º ano, estabelece-se que o aluno seja capaz de “gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e da cortesia” (Direção-Geral da Educação, 2018h, p. 6).

Para além destas menções explícitas, surgem outras referências ao termo, embora de uma forma menos direta. Viajando até ao 2.º CEB, consultando os descritores presentes no domínio da Gramática, nomeadamente no 5.º ano de escolaridade, consta que o aluno deve ser capaz de “mobilizar formas de tratamento mais usuais no relacionamento interpessoal, em diversos contextos de formalidade” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 12). Já no 6.º ano de escolaridade, no mesmo domínio, referencia-se que o aluno deve

“mobilizar no relacionamento interpessoal formas de tratamento adequadas a contextos formais” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 13).

Em suma, a análise efetuada às AE de Português demonstra que o princípio da cortesia, embora presente de forma explícita nas orientações dos 2.º e 3.º anos do 1.º CEB, assume um caráter claramente residual e pouco sistematizado ao longo dos restantes anos de escolaridade. A sua menção pontual não traduz uma valorização consistente nem uma progressão pedagógica que assegure a consolidação desta competência comunicativa ao longo do percurso escolar, indispensável à formação de cidadãos críticos e conscientes.

#### **4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Sousa (2009) define o ato de investigar como um processo orientado para a descoberta, entendido como o esforço deliberado de compreender o mundo em que vivemos e de interpretar a natureza dos fenómenos que o constituem. Investigar implica, assim, uma aproximação sistemática ao conhecimento científico, a partir da análise dos factos observados, num momento que conduz o investigador a seguir os vestígios disponíveis e, a partir deles, construir o entendimento das causas que lhe deram origem.

A definição da metodologia constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento de qualquer processo investigativo, uma vez que é a partir dela que se delinea a estratégia geral de estudo, se estabelece o enquadramento para a abordagem do problema, se clarificam os objetivos a atingir e se determinam os instrumentos adequados para a recolha e a análise de dados. No âmbito do presente trabalho, foi considerada a metodologia de Investigação-Ação.

A Investigação-Ação constitui-se como um processo cíclico, reflexivo e participativo, que combina a recolha sistemática de informações, a reflexão crítica sobre os dados obtidos e a implementação de ações concretas de modo a solucionar problemas identificados no campo de estudo (Cohen et al., 2018; Coutinho et al, 2009). Todos os participantes no processo investigativo assumem um papel ativo no mesmo, contribuindo de forma direta para a construção do conhecimento, pelo que “todos são co-executores na pesquisa” (Coutinho et al, 2009, p. 362). Ademais, os participantes, organizados enquanto

comunidade crítica, assumem-se como agentes de transformação, exercendo uma postura simultaneamente crítica e reflexiva face à sua atuação. A Investigação-Ação também se caracteriza pela sua natureza cíclica de ação-reflexão, dado que se desenvolve através de uma sucessão de ciclos interligados em espiral. Neste processo, os dados e as descobertas obtidas numa fase inicial suscitam hipóteses de transformação, que serão posteriormente implementadas e avaliadas, servindo como ponto de partida para o ciclo seguinte (Cortesão, 1998).

Assim sendo, o caráter cíclico da Investigação-Ação gera um processo composto por várias fases que se desenvolvem de forma contínua e dinâmica, estruturado em quatro etapas fundamentais: planificação, ação, observação e reflexão, no qual cada uma delas conduz à formulação de novos planos, à implementação de novas ações, à recolha sistemática de novos dados e à produção de novas reflexões, contribuindo, desta forma, para a melhoria progressiva das práticas educativas, bem como para o aprofundamento da compreensão dos professores sobre a sua atuação pedagógica (Coutinho et al., 2009).

No âmbito da investigação em Ciências Sociais, esta metodologia distingue-se por um estatuto específico, ancorado em dois princípios fundamentais que lhe conferem identidade: “o princípio de investigar para agir e o princípio do profissional investigador” (Santos, 2017, p. 124). O primeiro estabelece que a investigação não se limita à descrição ou à compreensão dos fenómenos, mas visa, de forma intencional, promover a mudança e a melhoria das práticas. Por sua vez, o segundo princípio pressupõe a coincidência entre o profissional que atua no terreno, imerso no contexto real, e o investigador que, a partir do contacto com esse mesmo contexto, desenvolve um processo sistemático de análise orientado para a resolução de um problema previamente identificado. Assim, a Investigação-Ação permite uma aproximação entre a teoria e a prática, assumindo-se como um instrumento de transformação intencional dos contextos em que se desenvolve (Santos, 2017).

Com efeito, reconhecendo a relação simbiótica entre esta metodologia e a área da educação, importa destacar o facto de o conceito de reflexão estar inevitavelmente subjacente ao pensamento sobre a prática educativa, uma vez que esta “traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras

incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p. 358), assumindo, assim, um papel fundamental na compreensão dessa articulação metodológica.

No seguimento da abordagem metodológica adotada, o mestrando procedeu, numa fase inicial, à planificação da sua intervenção, observando em seguida os efeitos produzidos e realizando, posteriormente, uma análise reflexiva sobre a ação desenvolvida, com o propósito de intervir de forma significativa na realidade educativa dos alunos.

A concretização do projeto exigiu o recurso a diversos instrumentos de recolha de dados, considerados fundamentais para a sustentação e a validação do processo investigativo, a saber: inquérito por questionário, registo dos alunos em folhas de registo para o efeito, registos realizados pelo professor em formação e par pedagógico e registo áudio da reação a excertos de vídeos.

## **4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Conforme já mencionado, a Investigação-Ação caracteriza-se por privilegiar uma estreita relação entre a prática e a reflexão que dela decorre. Por conseguinte, os instrumentos de recolha de dados desempenham um papel determinante, na medida em que sustentam a monitorização e a avaliação contínua tanto dos processos desenvolvidos como dos efeitos produzidos pela intervenção. Neste sentido, tal como defendem Coutinho et al (2009, p. 373), este modelo investigativo exige que o professor-investigador vá, de forma sistemática, “recolhendo informação sobre a própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva”.

### **4.5.1. OBSERVAÇÃO**

A observação constitui-se como uma técnica fundamental de investigação, baseada na recolha sistemática de dados mediante o contacto direto com situações concretas. Esta prática remonta aos primórdios do pensamento humano, emergindo da necessidade de compreender e de analisar tanto os fenómenos sociais como os naturais. Enquanto técnica de pesquisa, a observação representa um instrumento privilegiado para aceder, de forma rigorosa e contextualizada, à realidade estudada (Aires, 2011).

Silva (2014) acrescenta que o ato de observar constitui uma ação essencial no que diz respeito ao desenvolvimento de competências cognitivas e interpretativas do ser humano, uma vez que permite acionar um processo cíclico que engloba a identificação, a compreensão, o reconhecimento e, por fim, a sistematização dos fenômenos que nos rodeiam. Adicionalmente, este processo constitui um instrumento essencial para o professor, na medida em que lhe proporciona um conhecimento mais aprofundado da realidade e contribui para a tomada de consciência das emoções dos alunos, a partir da análise das suas reações (Estrela, 1994).

No âmbito do presente projeto de investigação, a observação conduzida pelo mestrando revestiu-se por um caráter direto e naturalista, integrando duas fases distintas: uma inicial, de cariz não participante, e uma segunda, de natureza participante. Inicialmente, durante o início da PES, a observação incidiu sobre o grupo num registo meramente externo, sem qualquer envolvimento nas dinâmicas em curso. Este momento, concretizado no contexto real da ação educativa, teve como finalidade a recolha de informações para a realização de uma avaliação diagnóstica das dinâmicas do grupo e das características dos alunos, de modo a ter um conhecimento mais aprofundado do ambiente e dos intervenientes. Numa etapa posterior, à medida que o projeto foi avançando, a observação manteve-se direta e naturalista, mas transformou-se em participante, dado que o professor em formação passou a integrar-se nas atividades desenvolvidas, assumindo simultaneamente o papel de observador e de agente interveniente do processo.

#### **4.5.2. NOTAS DE CAMPO**

As notas de campo elaboradas no âmbito deste estudo resultaram de uma observação direta, naturalista e participante, permitindo uma análise aprofundada e global do fenómeno em investigação. Este tipo de registo constitui-se como um relato descritivo e reflexivo daquilo que o investigador presencia, escuta ou interpreta ao longo do processo de recolha de dados, integrando elementos observáveis, perceções, inferências ou mesmo preocupações pessoais que emergem da prática educativa e que o investigador considera que possam ser relevantes para o processo investigativo (Bogdan & Biklen, 1994).

No presente estudo, as notas de campo incluíram observações relativas às respostas fornecidas em grande grupo, às interações verbais entre os alunos e entre os alunos e o professor, às questões formuladas pelos discentes, às intervenções consideradas particularmente relevantes, não descurando os comportamentos manifestados durante as sessões e os conteúdos registados no quadro.

### **4.5.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Como ponto de partida para o projeto, foi aplicado um inquérito por questionário alunos da turma, de forma autónoma e confidencial, composto por um conjunto de questões relativas à quantidade e à tipologia dos dispositivos eletrónicos que os alunos possuem, às suas preferências no que respeita às plataformas digitais e aos principais propósitos associados à sua utilização. Este instrumento constituiu a etapa inicial do processo e teve como propósito recolher dados sobre o grau de exposição dos alunos nas plataformas sociais, identificar as plataformas mais usadas, os tipos de interações habitualmente estabelecidas, bem como eventuais experiências de desconforto fruto ou não da exposição a comportamentos agressivos ou desrespeitosos nesses contextos.

### **4.5.4. REGISTO ÁUDIO**

No decurso da sua investigação, o mestrando recorreu à gravação de áudio como técnica de recolha de dados, com o intuito de captar, de forma fidedigna, as interações verbais dos alunos aquando do momento de reação a um conteúdo exposto. A utilização de registos sonoros revelou-se particularmente eficaz, uma vez que facultou a possibilidade de proceder a uma escuta reiterada dos episódios comunicativos, pelo que possibilitou o acesso a um material suscetível de ser analisado com maior precisão e profundidade. Para além disso, permitiu identificar certas nuances discursivas, tendo, assim, sido possível atentar em aspetos subtis das dinâmicas discursivas que, no momento em que ocorreram, poderiam passar despercebidas.

### **4.5.5. PRODUÇÕES DOS ALUNOS**

A análise das produções escritas pelos alunos nas folhas de registo elaboradas para o efeito ao longo das diferentes sessões revelou-se fundamental para a compreensão dos

seus raciocínios e das aprendizagens efetivamente realizadas. Ademais, o trabalho realizado pelos alunos ao longo das sessões assume particular relevância em investigações que, como a presente, se centram na compreensão de processos de aprendizagem, constituindo evidências empíricas essenciais para uma leitura aprofundada do percurso formativo dos estudantes.

Tendo em consideração as especificidades da turma em causa, nomeadamente o facto de os alunos se revelarem bastante participativos e de demonstrarem um elevado à-vontade em atividades de expressão oral, mas, simultaneamente, apresentarem dificuldades significativas na vertente da expressão escrita, sobretudo no que respeita à construção frásica e correção ortográfica, o professor em formação optou por integrar o uso de folhas de registo ao longo das sessões. Esta estratégia visou potenciar o contacto mais frequente com a produção escrita, através da realização de exercícios que implicaram a transposição da linguagem oral – frequentemente utilizada em situações do quotidiano – para o registo escrito, promovendo a prática e o aperfeiçoamento de uma competência essencial ao longo do percurso escolar dos alunos.

## **4.6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Conforme referido no início deste quarto capítulo, o presente estudo envolveu uma turma do 6.º ano de escolaridade pertencente ao Agrupamento de Escolas onde decorreu a PES. A investigação contou com a participação de 24 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, cuja caracterização mais detalhada se encontra descrita no segundo capítulo deste relatório.

### **4.6.1. DESENHO DAS SESSÕES**

Com vista à concretização do projeto, foram implementadas três sessões de intervenção, concebidas com base na articulação entre duas áreas curriculares distintas, nomeadamente Português e Cidadania e Desenvolvimento. No que concerne à área disciplinar de Português, foram privilegiados os domínios da Oralidade e da Escrita.

Todas as intervenções implementadas foram concebidas com a finalidade de dar resposta aos objetivos previamente delineados, tendo em consideração as especificidades do

grupo-turma. Neste sentido, procurou-se garantir a construção de um percurso de aprendizagem estruturado, progressivo e coerente. Posto isto, para uma melhor compreensão do modo de organização do projeto do mestrando, elaborou-se o seguinte quadro:

#### Quadro 4

*Cronograma do Projeto de Investigação (Fonte: Elaboração própria)*

<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
18/03/2025	20 minutos	Inquérito por questionário	Aplicação do questionário “A tua experiência nas redes sociais”.
24/03/2025	50 minutos	1. <sup>a</sup> sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de alguns excertos de um episódio do programa “<i>E se fosse consigo?</i>” (SIC);</li> <li>- Levantamento de reações coletivas e individuais a publicações fictícias em redes sociais.</li> </ul>
5/05/2025	50 minutos	2. <sup>a</sup> sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e discussão de excertos de resposta de alunos;</li> <li>- Distinção entre facto e opinião;</li> <li>- Reescrita coletiva de respostas selecionadas, de modo a transformá-las em opinião ou eliminar a descortesia.</li> </ul>
26/05/2025	50 minutos	3. <sup>a</sup> sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de marcas linguísticas associadas à atenuação;</li> <li>- Introdução do conceito de cortesia negativa;</li> <li>- Reescrita de frases integrando mecanismos de cortesia negativa.</li> </ul>

Nos subpontos que se seguem serão descritas, detalhadamente, as sessões realizadas ao longo do projeto de investigação, conforme ilustrado no Quadro 4, cujos resultados e impactos serão objeto de análise aprofundada no ponto 4.6.1. do RE.

#### **4.6.1.1. SESSÃO PRELIMINAR**

Tal como anteriormente referido, foi administrado um inquérito por questionário (cf. Apêndice B1) aos alunos da turma, preenchido de forma autónoma e em regime de confidencialidade, com o objetivo de recolher informações relevantes sobre os hábitos dos alunos em contextos digitais, abrangendo o grau de exposição às plataformas digitais, os tipos de interações que habitualmente estabelecem nesses espaços e, ainda, eventuais experiências de desconforto, assim como episódios de exposição a comportamentos agressivos ou desrespeitosos que tenham experienciado.

Para o efeito, este instrumento foi constituído por um conjunto de questões – de escolha múltipla e de resposta aberta – destinadas a aferir a quantidade e a tipologia de dispositivos eletrónicos detidos pelos alunos, as suas preferências relativamente às plataformas digitais, os principais motivos inerentes à sua utilização e, por último, o tipo de interações experienciadas nesses contextos.

#### **4.6.1.2. SESSÃO 1**

A primeira sessão do projeto de investigação, ocorrida no dia 24 de março de 2025, foi estruturada em dois momentos distintos. Na primeira parte, procedeu-se à visualização de alguns excertos do episódio *Bullying*, do programa “*E se fosse consigo?*”, emitido pelo canal televisivo SIC. Os excertos escolhidos incluíam: dois casos representativos de *bullying*; dois exemplos de ausência de intervenção por parte de testemunhas que se encontravam no local; dois exemplos que evidenciavam reações positivas por parte de determinados indivíduos que presenciaram a situação; por último, foi apresentado um excerto que continha o testemunho de uma pessoa que interveio positivamente, deixando uma reflexão importante sobre a situação ocorrida. Importa salientar que, durante a visualização dos excertos selecionados, foi realizada uma gravação de áudio com o intuito de captar uma reação coletiva e espontânea dos alunos face aos conteúdos apresentados. Este procedimento permitiu ao investigador, num momento posterior, aquando da análise do conteúdo do áudio, aceder de uma forma mais precisa e rigorosa às interações verbais suscitadas pelos excertos expostos, contribuindo, assim, para uma interpretação mais aprofundada dos dados recolhidos. Este momento da sessão foi posteriormente

enriquecido com uma discussão em grande grupo, mediada pelo professor em formação e orientada com base num conjunto de questões previamente definidas, concebidas com o intuito de guiar o diálogo e fomentar a reflexão crítica dos alunos, entre as quais se destacam: “Que acontecimentos foram retratados nos dois vídeos que viram?”; “Ouviram algo de errado?”; “Qual foi a reação do jovem que se encontrava no centro da situação?”; “Que comentários ou reflexões podem ser extraídos a partir das reações observadas?”; “Consideram que todas as reações manifestadas correspondem à postura mais correta e sensata?”; “Coloquem-se na posição de uma das pessoas que, no momento da ocorrência da situação, se encontrava a passar pelo local. Como teriam reagido ou que atitude teriam adotado?”; “Depois de todas as reações ao sucedido, existe um indivíduo que comenta a situação. Qual é a mensagem que este procurou transmitir?”

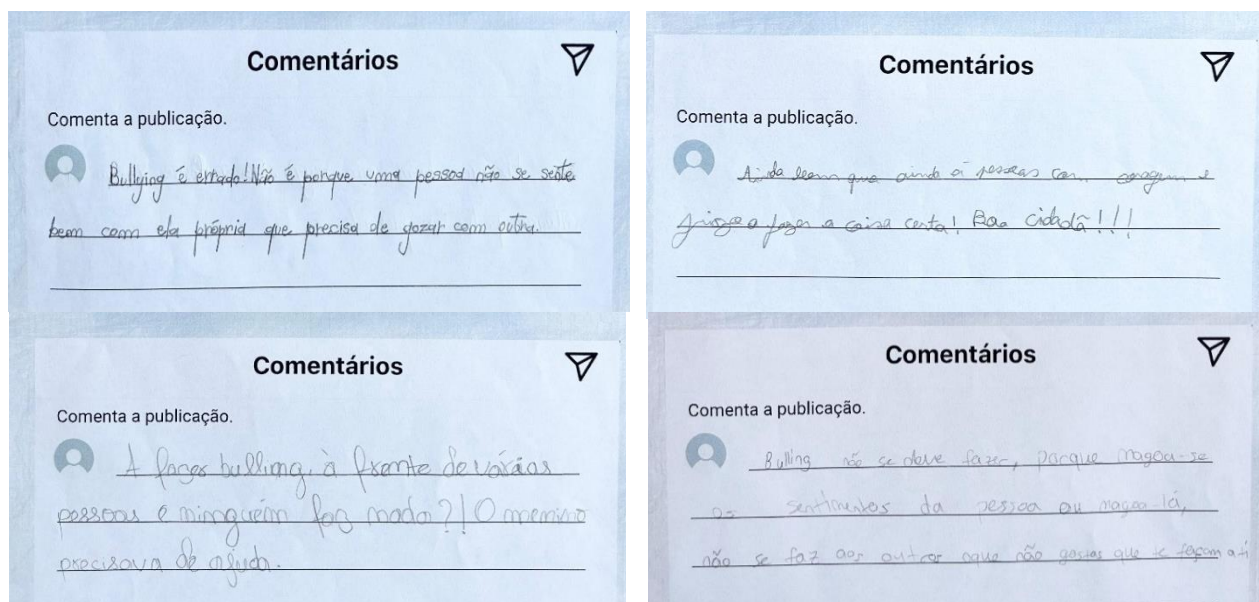
No que diz respeito ao segundo momento da sessão, procedeu-se a um levantamento de reações individuais a publicações fictícias (cf. Apêndices B2, B3, B4) no contexto de uma rede social, nomeadamente o *Instagram*. Para esse efeito, o professor em formação concebeu três modelos distintos de folhas de registo, cuidadosamente distribuídas de forma diferenciada pelas três filas de alunos, de acordo com a organização espacial da sala de aula. Cada folha de registo continha duas publicações fictícias na referida rede social, representadas através de duas capturas de *frames* do episódio previamente visionado, acompanhadas com duas caixas de comentário, recriadas de forma a reproduzir o ambiente gráfico e interativo da plataforma, subsequentes a cada publicação.

A primeira publicação, comum a todos os grupos, apresentava uma situação de *bullying*, embora ilustrada com capturas de *frames* do episódio diferentes para cada grupo, de modo a diversificar os contextos de análise. Relativamente à segunda publicação, o conteúdo divergia significativamente entre os três grupos, com o propósito de estimular diferentes interpretações e leituras críticas: um dos grupos visualizou uma imagem na qual era possível identificar uma intervenção positiva, protagonizado por um indivíduo ou por um conjunto de indivíduos que experienciou a situação; um segundo grupo foi confrontado com uma imagem em que várias figuras presentes no local optaram, de forma consciente, por não intervir; por fim, um terceiro grupo deparou-se com uma imagem onde um determinado indivíduo intervém, embora de uma forma pouco cortês ou adequada, não respeitando os princípios de convivência social desejáveis.

Neste seguimento, foi solicitado a cada aluno que se colocasse no papel de um utilizador da rede social em causa e que, a partir dessa posição, elaborasse um comentário dirigido a cada uma das publicações incluídas na respetiva folha de registo. A tarefa tinha como finalidade promover uma resposta pessoal e reflexiva, permitindo ao aluno exprimir a sua reação face às situações apresentadas, tendo em consideração os valores de respeito, de empatia e de cidadania digital.

### Figura 17

*Exemplos de reações às publicações de Instagram (sessão 1) (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



### 4.6.1.3. SESSÃO 2

A segunda sessão do projeto de investigação, realizada no dia 5 de maio de 2025, iniciou pela análise de alguns excertos de respostas de alunos elaboradas na sessão anterior. Esta atividade visou distinguir os comentários que eram de natureza opinativa dos que possuíam uma natureza descritiva, com vista a aprofundar a compreensão das diferentes intenções discursivas presentes nas produções dos discentes.

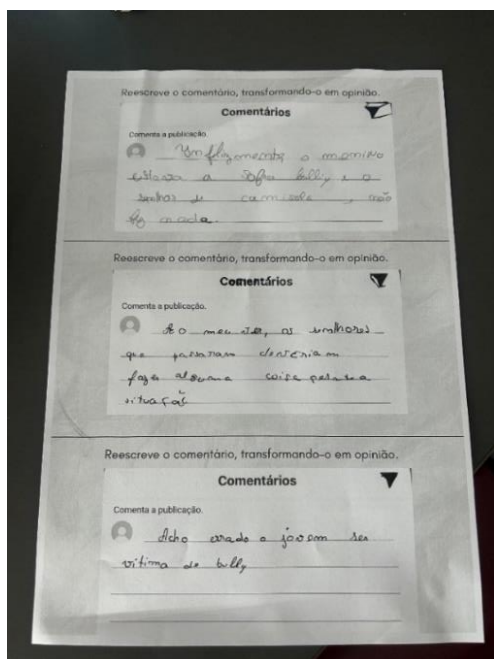
Seguidamente, o professor em formação orientou a identificação de marcas linguísticas associadas a expressões de opinião, destacando, entre outras, expressões que introduzem

uma opinião pessoal, a utilização de adjetivos que demonstram julgamento ou preferência, a utilização de advérbios que demonstram grau de certeza ou sentimento e a utilização de verbos que demonstram opinião. Para reforçar a apropriação destes elementos linguísticos, foram apresentados exemplos retirados de contextos próximos da realidade dos alunos, facilitando, assim, a respetiva compreensão e aplicação.

Posteriormente, foi distribuída a cada aluno uma folha de registo (cf. Apêndice B5) estruturada com seis caixas de comentário, concebidas para simular o ambiente gráfico da rede social *Instagram*. Este instrumento encontrava-se organizado em duas partes distintas: a primeira integrava três caixas destinadas à reescrita dos textos descritivos produzidos, transformando-os em opinião; a segunda incluía outras três caixas, destinadas à reescrita de comentários, tornando-os corteses. Com base nesta proposta, o professor em formação projetou alguns exemplos de comentários realizados pelos alunos na sessão anterior e solicitou-lhes que procedessem à respetiva reescrita, de modo a transformar os textos factuais em opinativos.

## Figura 18

*Exemplo da transformação de um texto descritivo em opinativo (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



“Infelizmente, o menino estava a sofrer *bullying* e o senhor de camisola vermelha não fez nada.”

“O menino estava a sofrer *bullying* e o senhor de camisola vermelha olhou e não fez coisa nenhuma.”

“A meu ver, os senhores que passaram deveriam fazer alguma coisa perante a situação.”

“Os senhores passaram e não fizeram nada a respeito enquanto o rapaz estava em perigo.”

“Acho errado o jovem ser vítima de *bullying*.”

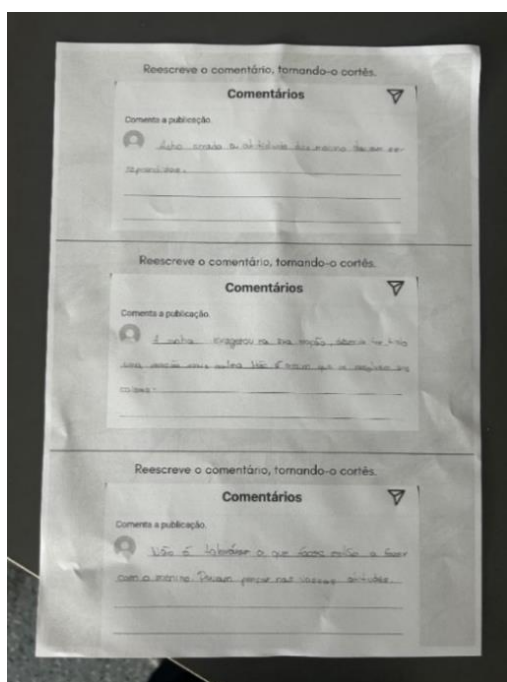
“Jovem sofre *bullying* por 3 jovens adolescentes perto da Escola Básica de Azambuja, no distrito de Lisboa.”

**Legenda:** cinzento – texto original; azul – texto reescrito

Numa fase final da sessão, foi dinamizado um breve momento de diálogo oral centrado no conceito de “cortesia”, durante o qual se discutiu o seu significado, as suas dimensões e as suas implicações no contexto comunicativo. Este exercício culminou com a reescrita coletiva de um conjunto de comentários produzidos pelos alunos na sessão anterior, considerados menos adequados do ponto de vista da cortesia comunicativa.

### Figura 19

Exemplo da reescrita de comentários com cortesia linguística (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)



“Acho errada a atitude dos meninos, deviam ser repreendidos.”

“Ainda se faz isto? Que meninos malcomportados, deviam ir para o inferno ter com o diabo!”

“A senhora exagerou na sua reação, deveria ter tido uma reação mais calma. Não é assim que se resolvem as coisas.”

“Bem feito! A vingança serve-se fria!”

“Não é tolerável o que vocês estão a fazer ao menino. Deviam pensar nas vossas atitudes.”

“Não se deve fazer o que vocês estão a fazer ao menino, vocês não valem nada! Que atitude vergonhosa!”

**Legenda:** cinzento – texto original; azul – texto reescrito

### 4.6.1.4. SESSÃO 3

A terceira e última sessão do presente projeto de investigação teve lugar no dia 26 de maio de 2025. Atendendo à necessidade de conciliar os compromissos curriculares e o calendário letivo da turma, e após articulação com a professora cooperante sobre a gestão do tempo letivo, decidiu-se realizar esta sessão no âmbito de uma regência da área disciplinar de Português, assumindo, nestes moldes, a conclusão de uma UD previamente planificada pelo professor em formação (cf. Apêndice B6).

A presente sessão iniciou com o levantamento e a análise, em diálogo oral, das frases corteses resultantes da transformação coletiva na sessão anterior do projeto de investigação. De seguida, analisaram-se alguns exemplos de frases fornecidos pelo mestrando, solicitando-se aos alunos a identificação de expressões de atenuação discursiva, ainda sem recorrer a processos de categorização formal, privilegiando-se, nesta fase, uma análise intuitiva e exploratória.

Posteriormente, procedeu-se à introdução do conceito de cortesia negativa, tendo sido realizada a desconstrução do seu significado, da sua finalidade comunicativa e das implicações nas interações verbais. Este momento foi complementado, na mesma sessão, através da apresentação de algumas categorias mais comuns associadas a esta forma de cortesia, ilustradas com exemplos concretos, sendo elas: marcadores de hesitação ou dúvida, formas interrogativas em vez de afirmativas ou imperativas, foco no objeto, uso do condicional, expressões de desculpa ou justificação, eufemismos, uso de diminutivos e indeterminação do sujeito, explanadas no ponto 4.3.2.1. do enquadramento teórico do projeto.

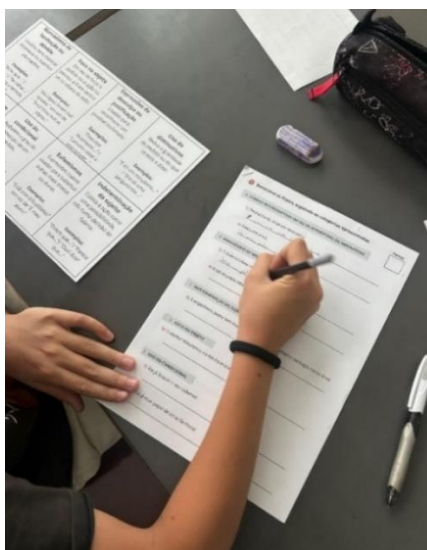
Por último, já como momento de consolidação das aprendizagens desenvolvidas, foi entregue aos alunos um bloco de exploração (cf. Apêndice B7) constituído por três partes distintas: a primeira consistia na reescrita de um conjunto de frases com base na indicação da estratégia de cortesia negativa a aplicar; a segunda parte destinava-se à identificação, entre os exemplos apresentados, da categoria de atenuação representada nas frases; por fim, a terceira parte do bloco de exploração desafiava os discentes a reformularem as frases que constavam na folha de registo, de modo a torná-las linguisticamente mais corteses e adequadas ao contexto comunicativo, mediante a aplicação de uma estratégia de atenuação à sua escolha.

Este momento ocorreu através da dinamização de um jogo didático, uma vez que esta metodologia constituiu o elemento agregador da UD na qual esta sessão ocorreu. Assim, os alunos, organizados em pares, teriam de resolver os desafios que se encontravam no seu bloco de exploração, possuindo oito minutos para resolverem cada uma das partes do mesmo, encontrando-se um temporizador projetado no quadro.

Com o intuito de apoiar os alunos na realização deste bloco de exploração, o professor em formação disponibilizou a cada par uma tabela-síntese (cf. Apêndice B8), na qual se encontravam sistematizados os mecanismos de atenuação abordados, acompanhados de exemplos ilustrativos de expressões correspondentes, a fim de suportar os alunos ao longo da realização das atividades.

## Figura 20

*Realização de uma das partes do bloco de exploração, com o apoio do quadro-síntese (Fonte: arquivo fotográfico do professor em formação)*



<p><b>Marcadores de hesitação ou dúvida</b> Usados para mostrar incerteza ou suavizar afirmações.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Acho que..." / "Talvez..." / "Se calhar..." / "Não tenho a certeza, mas..."</p>	<p><b>Foco no objeto</b> Em vez de focar o pedido ou a ação na pessoa, a frase centra-se no objeto da ação.</p> <p><b>Exemplos:</b> "As cópias foram mal tiradas." em vez de "Você tirou mal as cópias."</p>	<p><b>Expressões de desculpa ou justificação</b> Usadas para reconhecer um possível incômodo.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Desculpe incomodar..." / "Lamento estar a interromper..."</p>	<p><b>Uso de diminutivos</b> Reduz a gravidade do pedido ou do que se está a dizer.</p> <p><b>Exemplos:</b> "É só um minutinho..." / "Era só uma perguntinha..."</p>
<p><b>Formas interrogativas em vez de afirmativas ou imperativas</b> Transformam ordens em pedidos mais suaves.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Podes fechar a janela?" em vez de "Fecha a janela."</p>	<p><b>Uso do condicional</b> Reduzem o grau de imposição de um pedido.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Gostaria de saber se..." / "Poderia explicar-me isto de novo?"</p>	<p><b>Eufemismos</b> Expressões suaves usadas para substituir outras mais diretas ou duras.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Está com dificuldades" em vez de "É mau aluno"</p>	<p><b>Indeterminação do sujeito</b> Coloca a ação como uma possibilidade, não como uma decisão do falante.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Dizem que..." / "Parece que..." / "Ouvi dizer que..."</p>

Em jeito de remate, importa salientar que, como veremos em seguida, o desenho do projeto se revelou pertinente e ajustado aos objetivos delineados. Todavia, a sua concretização ficou inevitavelmente condicionada pelo tempo disponível no período de estágio, marcado pelas várias pausas letivas e por um calendário particularmente exigente. Nesse sentido, caso tivesse existido um maior espaço temporal para a sua implementação, teria sido possível alargar o número de sessões desenvolvidas, o que poderia ter proporcionado uma exploração desejavelmente mais aprofundada e, conseqüentemente, um impacto potencialmente mais significativo nos resultados observados, retratados na secção subsequente.

## 4.7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fase de tratamento e de análise dos resultados configura-se como um momento determinante no decurso de um processo investigativo, ocorrendo subsequentemente à recolha de dados. Esta etapa revela-se fundamental, na medida em que permite interpretar, de forma sistemática e fundamentada, as informações obtidas, possibilitando a extração de conclusões relevantes para o estudo em causa. A apresentação e a subsequente análise dos dados correspondem à etapa final do processo analítico global, sendo nesta fase que se procede à reorganização dos dados recolhidos, à explicação dos resultados alcançados e à construção de interpretações coerentes com os objetivos previamente delineados, a fim de fornecer uma resposta fundamentada à questão de investigação (Gomez et al., 1999).

Deste modo, o questionário inicialmente aplicado não constituiu apenas um instrumento de recolha de dados, tendo desempenhado igualmente um papel motivador no decurso das fases subsequentes do projeto, despertando nos alunos interesse e curiosidade relativamente às atividades que se seguiriam. Participaram nesta fase 23 alunos, cujas respostas (cf. Apêndice B9) evidenciaram que a maioria detém dispositivos eletrónicos, para além do telemóvel, equipamento que se verifica estar na posse da totalidade dos inquiridos. Adicionalmente, os dados recolhidos demonstram que o contacto dos alunos com redes sociais ou com dispositivos eletrónicos ocorre de forma bastante frequente, sendo, na maioria dos casos, uma prática diária.

Tendo por base os resultados apresentados na tabela 2, constata-se que uma percentagem significativa dos alunos da turma já efetuou comentários em publicações de terceiros nas redes sociais. A questão formulada no questionário contemplava, ainda, um espaço destinado à justificação da natureza do comentário, a ser preenchido de forma opcional por parte dos alunos.

## **Tabela 2**

*Experiência de escrita de um comentário numa publicação de outrem e teor do comentário*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Não	2	8,7%
Sim	21	91,3%
Positivo	20	87%
Negativo	1	4,3%

Fonte: Elaboração própria

A análise das respostas permitiu verificar que a maioria dos comentários de natureza positiva teve como principal finalidade expressar apreciação face ao conteúdo visualizado, bem como incentivar os autores do mesmo a prosseguirem com o trabalho desenvolvido. Destaca-se, de forma particular, uma resposta que evidenciou a intenção de apoiar e contrariar uma situação de cariz discriminatório, especificamente de teor racista, presenciada pelo aluno. Relativamente ao único comentário de natureza negativa, este consistiu numa manifestação de gozo dirigida a um colega que se encontrava a apresentar um desempenho menos satisfatório num jogo *online* em que ambos participaram.

## **Tabela 3**

*Experiência de leitura de comentários desagradáveis e de insultos em plataformas digitais e respetivo alvo*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Não	4	17,4%
Sim	19	82,6%
Sim	3	15,7%
Não	15	78,9%
Prefiro não responder	0	0%
Mais do que um	1	5,7%

Fonte: Elaboração própria

A análise dos resultados obtidos relativamente à questão constada na tabela 3 permite concluir que a maioria dos alunos já identificou comentários desagradáveis ou insultuosos em plataformas digitais. No entanto, apenas três alunos indicaram ter sido diretamente visados por esse tipo de comentários. Regista-se, ainda, o caso de um aluno que assinalou ter experienciado situações de ofensas tanto dirigidas a si próprios, como a terceiros.

Importa igualmente salientar que aproximadamente metade dos alunos inquiridos afirmou nunca se ter sentido confortável com conteúdos visualizados ou lidos nas redes sociais. Entre aqueles que relataram ter experienciado situações de desconforto, a maioria optou por comunicar o sucedido a um adulto ou a um amigo, revelando, assim, alguma consciência quanto à importância de partilhar e de procurar apoio nestes contextos.

No que concerne aos comentários individuais elaborados na folha de registo (cf. Apêndice B10), no âmbito da primeira sessão do projeto, participaram 22 alunos. Cada discente teve oportunidade de comentar duas publicações fictícias da plataforma *Instagram*. Assim sendo, contabilizou-se um total de 44 comentários - 32 assumiram uma natureza opinativa relativamente às situações apresentadas, enquanto 10 consistiram em descrições objetivas dos conteúdos visuais das publicações. Importa ainda referir que dois comentários integraram, simultaneamente, marcas linguísticas indicativas de opinião e elementos descritivos da imagem observada, que acompanharam a publicação.

Ademais, do total dos comentários recolhidos, 39 foram considerados linguisticamente corteses e adequados ao contexto comunicativo proposto. Por outro lado, cinco comentários não respeitavam os padrões de cortesia linguística previamente definidos. Por conseguinte, o professor em formação selecionou três destes exemplos que, pela sua relevância e potencial formativo, foram posteriormente utilizados na sessão seguinte, com a finalidade de serem reformulados em enunciados mais corteses, promovendo a reflexão linguística e a sensibilização para práticas discursivas mais respeitosas.

No que diz respeito às sessões 2 e 3 do projeto de investigação, importa salientar que as atividades decorreram sem dificuldade, tendo-se revelado significativamente mais fluídas do que na primeira sessão. Tal facto pode ser explicado por diferentes razões que se encontram intrinsecamente associadas à organização sequencial das sessões e à

metodologia adotada nas mesmas, dado que as segundas e terceiras sessões tiveram um caráter semelhante, diferente da primeira.

Em primeiro lugar, ambas as sessões iniciaram com um momento de análise e discussão oral dos resultados produzidos pelos alunos na sessão anterior. Esta estratégia parece ter contribuído para uma maior contextualização, ao permitir que os discentes compreendessem melhor os propósitos das tarefas subsequentes e se apropriassem de forma mais consciente dos conceitos em estudo. A sequência lógica estabelecida entre as sessões, em que cada uma partia dos resultados e aprendizagens já alcançadas, favoreceu uma progressiva consolidação de saberes e promoveu uma percepção de continuidade, aspecto que se revelou essencial para a motivação e o envolvimento dos alunos.

Além disso, a introdução sistemática de momentos de exemplificação e de análise desses exemplos mostrou-se determinante para facilitar a compreensão de conceitos que, pela sua natureza, poderiam ser percebidos como abstratos. No caso da segunda sessão, este procedimento traduziu-se na distinção entre textos opinativos e descritivos, apoiada em exemplos retirados da realidade dos alunos. Esta contextualização prática permitiu-lhes identificar com maior clareza, as marcas linguísticas associadas a cada tipo de comentário, culminando na exploração de várias categorias de expressões que conferem um caráter opinativo às frases.

Relativamente à terceira sessão, após o momento de discussão e de análise dos resultados obtidos na sessão anterior, procedeu-se à análise de frases atenuadas, o que constituiu um ponto de partida para a introdução do conceito de cortesia negativa. Mais uma vez, a apresentação de exemplos concretos parece ter desempenhado um papel importante, não só para clarificar o conceito, como também para evidenciar as diferentes categorias de atenuação alvo de exploração didática. Através desta abordagem, os alunos foram capazes de compreender a utilidade e a aplicabilidade de mecanismos de cortesia e de atenuação, assimilando-os de forma gradual e consistente.

Assim, a ausência de dificuldades significativas na execução das atividades das sessões 2 e 3 pode ser atribuída, por um lado, à coerência sequencial da proposta didática, que favoreceu a continuidade entre sessões e a sedimentação progressiva dos conteúdos; e, por outro, ao recurso constante a exemplos concretos e contextualizados, que permitiram

transformar conceitos abstratos em realidades mais tangíveis para os alunos. Esta conjugação de fatores revelou-se fundamental para potenciar a aprendizagem, assegurando não apenas a compreensão das atividades, como também a apropriação consciente das estratégias de cortesia linguística.

Importa destacar o facto de, na última sessão do processo de investigação, ter sido possível observar a apropriação, por parte de um grande número de alunos, de diversas expressões associadas às categorias de cortesia negativa, não apenas no decurso das atividades especificamente propostas no âmbito do projeto, como também nas interações espontâneas que ocorreram entre os alunos após a sessão, o que constitui um indicador claro do impacto positivo da intervenção realizada.

#### **4.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Concluído o capítulo referente à vertente investigativa, no qual foram expostos os fundamentos teóricos e metodológicos, bem como o enquadramento e a descrição das intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto, passa-se, nesta etapa, à reflexão crítica em torno dos resultados obtidos ao longo do processo investigativo.

Um dos principais desafios enfrentados ao longo da implementação do presente projeto prendeu-se com os sucessivos constrangimentos ao nível da calendarização e da gestão dos horários letivos, os quais implicaram alterações constantes tanto ao conteúdo como ao número das sessões inicialmente previstas. Efetivamente, o estágio em 2.º CEB decorreu entre a segunda metade do 2.º período letivo e o final do 3.º; no entanto, coincidiu com diversas interrupções letivas, nomeadamente a semana relativa ao Carnaval, as semanas de interrupção letiva da Páscoa e a semana dedicada à Queima das Fitas.

A estas semanas acresceu a exigência de cumprimento do calendário letivo previamente estabelecido, o qual se encontrava densamente preenchido com os compromissos obrigatórios inerentes à PES. Estas circunstâncias dificultaram a integração das sessões do projeto em momentos oportunos. Um exemplo elucidativo desta limitação foi,

precisamente, a terceira e última sessão do projeto, realizada no âmbito de uma regência e articulada em UD, uma estratégia encontrada a fim de assegurar uma gestão eficiente do tempo do professor cooperante com a turma, considerando os compromissos profissionais previamente estabelecidos e que necessitavam de ser cumpridos.

Neste sentido, apesar da intenção inicial do mestrando em implementar um maior número de sessões, assim como explorar novas dinâmicas no decurso do projeto, tal não se revelou viável, em virtude dos fatores anteriormente mencionados.

Posto isto, cada sessão foi cuidadosamente delineada em conformidade com o objetivo central estabelecido no âmbito da metodologia de investigação adotada, o qual previu a dinamização de vários momentos educativos, adequados ao desenvolvimento integral dos alunos.

No que respeita às estratégias e aos materiais didáticos utilizados, o professor em formação procurou diversificar as suas escolhas, reconhecendo que esta abordagem permite responder de uma forma mais eficaz às diferentes necessidades dos discentes, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Acresce sublinhar a relevância da adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e devidamente ajustadas às características do grupo-turma com o qual o docente intervém, respeitando a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. À semelhança do que Alarcão (2001) postulou anteriormente no capítulo 1 acerca da importância da reflexão crítica na ação docente, esta diversificação de métodos traduz uma postura investigativa, que procura compreender a realidade educativa para, a partir dela, delinear soluções adequadas. Deste modo, o professor em formação assumiu uma atitude que se aproximou do modelo de professor-investigador, dado que, ao refletir sobre a sua prática, questionou os métodos adotados e criou oportunidades para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e mais ajustadas às necessidades concretas dos seus alunos.

Relativamente à dinâmica organizativa da turma, foram experimentadas diferentes modalidades de trabalho, contemplando momentos de trabalho individual, a pares e em grande grupo, de forma a responder a diferentes objetivos pedagógicos, a favorecer o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e comunicativas e a proporcionar ambientes de aprendizagem dinâmicos.

Tendo em consideração as características da turma, elencadas no capítulo dois do presente projeto de investigação, considerou-se pertinente privilegiar atividades de escrita e de discussão oral. Esta decisão revelou-se frutífera, dado que permitiu, ao longo do desenvolvimento do projeto, criar diversos momentos de diálogo que favoreceram tanto a reflexão coletiva como a introspeção individual dos alunos relativamente às questões e conteúdo em análise. Durante esses momentos, o professor em formação procurou adotar, de forma deliberada, uma postura neutra, abstendo-se de emitir juízos de valor, a fim de escutar atentamente as perspetivas dos discentes, conduzindo a discussão de forma a fomentar o pensamento crítico. Como foi perceptível nesses momentos, a estratégia contribuiu para que os alunos se sentissem confortáveis para partilhar as suas opiniões de forma autêntica, trocando argumentos entre si, num registo de debate informal, sem a preocupação de responder de acordo com o que presumiam ser a expectativa do docente. Neste sentido, apesar do número reduzido de sessões implementadas, foi possível observar uma evolução muito positiva nas intervenções dos alunos, quer ao nível da qualidade das contribuições, quer na capacidade de escuta e na argumentação, o que demonstra a eficácia da estratégia adotada no desenvolvimento das competências comunicativas e reflexivas.

Um dos momentos mais desafiantes deste projeto de investigação, no ponto de vista do mestrando, foi a implementação da segunda sessão, uma vez que decorreu na ausência da professora cooperante – impedida de comparecer por motivos de ordem pessoal – e também sem a presença do par pedagógico, dado que a sessão coincidiu com a semana da Queima das Fitas. Perante esta conjuntura, surgiu a oportunidade de o professor em formação assumir a condução integral da aula.

A gestão da turma revelou-se exigente desde o início. Na aula anterior, uma das turmas da professora cooperante não teve aula, o que levou os alunos da turma interveniente no projeto a assumir que iria suceder uma situação idêntica. Quando se aperceberam que efetivamente iam ter aula, manifestaram expressões de desânimo e frustração, não por não gostarem das atividades do mestrando, mas pelo facto de já se encontrarem mentalizados de que iriam usufruir de momentos lúdicos no restante da manhã. Este contexto obrigou o professor em formação a mobilizar competências de flexibilidade e de gestão de comportamentos, adotando uma postura firme, mas ao mesmo tempo empática,

com o intuito de restaurar a ordem no espaço letivo e de cativar os alunos para os conteúdos delineados. Este episódio constituiu, por conseguinte, um momento significativo de adaptabilidade, de superação e de desenvolvimento profissional para o professor em formação, que se viu desafiado a reajustar a sua atuação pedagógica em tempo real, garantindo o cumprimento dos objetivos da sessão.

É importante referir que, ao longo da implementação do projeto, se optou por utilizar os resultados dos materiais explorados nas sessões anteriores nas sessões subsequentes, com o intuito de assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido pelos alunos e de evitar que as atividades propostas fossem percecionadas como pontuais ou descontextualizadas, isto é, utilizadas somente para aquele momento isolado e posteriormente ignoradas. Desta forma, promoveu-se uma progressão mais coesa e significativa de aprendizagem, permitindo que os alunos se mantivessem envolvidos no tema em análise e compreendessem com maior profundidade os conteúdos abordados.

Atendendo ao papel da escola enquanto espaço privilegiado de formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, o mestrando reconhece a relevância e a pertinência do projeto de investigação desenvolvido. De facto, considera-se pertinente a abordagem sistemática de temáticas relacionadas com a cortesia linguística e com a cidadania, enquanto pilares fundamentais no sentido da construção de uma sociedade mais respeitadora e inclusiva, na medida em que a cortesia constitui uma exigência inerente à convivência social.

Neste contexto, o mestrando expressa particular satisfação pelo percurso realizado, dado que este projeto lhe permitiu aprofundar o seu conhecimento sobre um tema que considera de grande interesse e proximidade com a convivência pessoal e profissional, além de consolidar a sua identidade enquanto futuro docente-investigador.

Concluindo, importa retomar a questão de investigação que orientou o presente estudo – *Em que medida o estudo de mecanismos de cortesia linguística pode promover interações mais empáticas entre crianças do 2.º CEB?* – para afirmar que os dados recolhidos e analisados ao longo do projeto apontam no sentido de uma influência positiva e significativa da abordagem explícita da cortesia linguística na promoção de interações mais respeitadas e empáticas entre os alunos.

Retomando os objetivos do presente projeto de investigação, no que respeita ao objetivo geral – *avaliar o impacto do estudo de mecanismos linguísticos de cortesia na promoção de atitudes empáticas entre crianças do 2.º CEB* – os resultados confirmam que a planificação e a implementação de sessões orientadas para a exploração da cortesia linguística favoreceram mudanças visíveis na forma como os alunos se relacionaram entre si. Observou-se, de modo consistente, não apenas um uso mais consciente e adequado de expressões linguísticas, como também uma alteração progressiva nas atitudes comunicativas, dotadas de maior respeito, empatia e valorização do outro, valores que se procuraram transmitir e consciencializar ao longo da consecução do projeto.

Relativamente ao objetivo específico – *desenvolver a consciência sobre diferentes estratégias de cortesia linguística* – os momentos de discussão, reflexão e exemplificação assumiram um papel crucial. Estas práticas permitiram que os alunos fossem conduzidos a identificar, compreender e distinguir diferentes estratégias, tomando consciência do impacto que a sua utilização (ou a respetiva ausência) poderia possuir nas relações interpessoais.

Quanto ao objetivo específico – *promover diferentes situações de interação comunicativa online e presencial que permitam “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Martins et al., 2017), assim como aplicar adequadamente mecanismos estudados* – ficou patente que a diversidade de atividades propostas proporcionou contextos ricos e variados, nos quais os alunos puderam experimentar, testar e aplicar as aprendizagens realizadas. Esta experiência consolidou os conhecimentos adquiridos e permitiu uma transferência efetiva das competências discursivas para situações reais de comunicação.

De um modo geral, os resultados obtidos apontam para o cumprimento dos objetivos previamente delineados e reforçam a pertinência da integração explícita do estudo da cortesia linguística no processo educativo, uma vez que contribui de forma decisiva para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para uma convivência ética e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente RE, impõe-se a formulação de uma última análise relativa à experiência profundamente enriquecedora e simultaneamente desafiante que a PES proporcionou. Para além de permitir a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, este percurso constituiu-se como uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento pessoal e profissional do mestrando, na medida em que lhe proporcionou o enfrentamento de múltiplos desafios e a consequente superação de dificuldades, fatores determinantes para o fortalecimento da sua identidade e da sua competência docente.

Desde muito cedo, o professor em formação desenvolveu uma forte ligação à área da Educação, reconhecendo nela um espaço de realização pessoal e de crescimento intelectual. A escola, ao longo do seu percurso, constituiu-se como um ambiente de acolhimento, de valorização da singularidade de cada indivíduo, de sentido de pertença, e onde também encontrou estímulos que despertaram um gosto particular pelas áreas de Português e de História, conduzindo-o progressivamente até ao caminho que atualmente trilha. As experiências escolares vivenciadas desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário, fortemente marcadas por recordações positivas e afetivamente significativas, permaneceram gravadas na sua memória e no seu coração com grande carinho, alimentando o desejo de projetar o seu futuro no mesmo espaço que tanto o inspirou, embora numa perspetiva diferente: a de quem agora assume o papel de docente.

Ao longo do ano letivo, o professor em formação teve a oportunidade de contactar com realidades escolares heterogéneas, distribuídas por dois ciclos de ensino e por diversas turmas com características próprias, em algumas das quais assumiu uma intervenção direta e noutras desempenhou sobretudo um papel de observador. Esta multiplicidade de experiências possibilitou-lhe adquirir uma perspetiva mais alargada e aprofundada do exercício docente, ao mesmo tempo que promoveu uma reflexão contínua sobre os desafios que emergiram em cada contexto e sobre as respostas pedagógicas mais adequadas às particularidades de cada aluno.

Efetivamente, o contacto diário com os alunos – interagir com diferentes personalidades dentro de um contexto educativo, atender às necessidades individuais e coletivas, responder de forma efetiva a múltiplas situações no momento em que ocorrem, gerir imprevistos e tomar decisões imediatas de forma a encontrar soluções adequadas, conceber planificações e colocá-las em prática, refletir criticamente sobre cada experiência – contribuiu significativamente para o crescimento e para o amadurecimento de um professor ainda numa fase embrionária, disponível a aprender e a evoluir para estar cada vez mais preparado.

Importa salientar que ambas as valências onde decorreu a PES favoreceram a construção de vínculos afetivos com a comunidade educativa, traduzindo-se em momentos de significativa participação e partilha, que potenciaram o crescimento coletivo de todos os intervenientes. A dinamização de diversas atividades no seio dessa comunidade possibilitou o fortalecimento de laços assentes na confiança e empatia entre professores, alunos e restantes membros, contribuindo não só para o enriquecimento do ambiente educativo, como também para o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos. Todas estas relações estabelecidas e os momentos vivenciados no contexto educativo ficarão para sempre guardados no coração do professor em formação como uma etapa bonita no seu percurso.

No que se refere particularmente ao trabalho desenvolvido em articulação com a prática pedagógica, importa destacar as experiências de supervisão e de acompanhamento realizadas com os professores institucionais e cooperantes, respetivamente, em estreita colaboração com o par pedagógico. Estes profissionais, detentores de uma vasta experiência na área da Educação, constituíram uma fonte inestimável de aprendizagem, na medida em que, através das diferentes perspetivas que partilharam sobre os múltiplos domínios que integram a ação docente, proporcionaram contributos fundamentais para o percurso formativo dos professores em formação. A sua disponibilidade permanente para apoiar, aconselhar e orientar, aliada a cada momento de diálogo e partilha, revelou-se essencial para a reformulação das práticas pedagógicas, permitindo encontrar estratégias mais criativas para superar os desafios emergentes.

Entre os vários desafios que marcaram este ano letivo, destaca-se a planificação de regências integradas em UD, tarefa particularmente exigente pela necessidade de articular turmas distintas e diferentes componentes disciplinares, principalmente no que diz respeito ao 2.º CEB. Este processo revelou-se complexo, uma vez que implicou um esforço acrescido na definição de um fio condutor pedagógico suficientemente flexível a fim de responder às características específicas de cada turma e, simultaneamente, adequado aos conteúdos a lecionar no momento em que a planificação é idealizada, em diferentes níveis de ensino, nomeadamente o 5.º e o 6.º anos de escolaridade. Neste contexto, tornou-se igualmente clara a relevância da interação constante entre estagiários, professores cooperantes e professores institucionais, cuja colaboração foi determinante para assegurar a elaboração de sequências didáticas consistentes, articuladas e adequadas às necessidades educativas identificadas.

Ademais, importa salientar a relevância do projeto de investigação desenvolvido pelo professor em formação, dado que este possibilitou uma reflexão aprofundada acerca da importância de promover uma educação que promova o recurso a mecanismos linguísticos de cortesia e que contribua para a construção de um clima educativo pautado pelo respeito mútuo. Este projeto constituiu, desta forma, uma oportunidade de grande valor formativo para o mestrando, favorecendo não só o seu desenvolvimento profissional, como também a identificação de diferentes estratégias pedagógicas suscetíveis de fomentar a cortesia e de consolidar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e harmonioso.

Na perspetiva de alguém que teve a oportunidade de contactar com diversas realidades educativas ao longo do presente ano letivo, e retomando uma das premissas de Paulo Freire (1996), o mestrando reconhece, de uma forma mais clara, que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conhecimento; consiste, sobretudo, em criar oportunidades que promovam a formação integral dos alunos, estimulando a sua autonomia, o seu pensamento crítico e a sua capacidade de intervir e de transformar o mundo que os rodeia. A análise do trabalho desenvolvido evidencia que a prática docente se configura como um processo dinâmico de constante renovação, que exige, entre muitas outras coisas, empenho, responsabilidade, criatividade e empatia.

Conclui-se, assim, este RE com a convicção de que o percurso realizado constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, marcada tanto por desafios significativos como por momentos de grande realização. O mestrando encontrou nos discentes a motivação necessária para superar os obstáculos que foram surgindo ao longo do percurso formativo, transformando cada desafio em oportunidade de aprendizagem e de crescimento. Foi nesse processo de interação constante que conseguiu consolidar a sua identidade docente, pelo que, deste modo, encara agora o futuro profissional com uma dedicação renovada e uma paixão ainda mais intensa pela docência, quando comparada àquela que possuía no início do seu trajeto académico. Desta forma, encerra este capítulo tão bonito com um sentimento de realização e de gratidão, reconhecendo o contributo fundamental de todos os intervenientes que tornaram possível a sua concretização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). A investigação qualitativa como processo. L. Aires (Ed.), *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação Educacional*. Universidade Aberta, 14-36. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20e%20Praticas%20de%20investigacao%20Educacional%20atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Praticas%20de%20investigacao%20Educacional%20atualizada%29.pdf)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 1-14.
- Alves, P. (2012). *Argumentação oral em contexto de debate: uma proposta de intervenção didática no ensino secundário*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e desenvolvimento*, 27, 337-362.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2019). *Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura*. *Textura*, 21(45), 6-29.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, M. L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual* (1.<sup>a</sup> ed.). Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (dir.), *Para uma educação de qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 131-144.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.
- Bessa, L. L., Maia, L. M., & Barreira, M. M. L. (2023). *Noções de bullying escolar e sua aproximação com preconceito: Uma revisão integrativa da literatura científica*. *New Trends in Qualitative Research*. <https://www.scielo.pt/pdf/ntqr/v17/2184-7770-ntqr-17-e881.pdf>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Briz, A. (2004) Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. Bravo, D.; A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel, 7-93.
- Briz, A. (2013). A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. *Linhas d' Água*, 26(2), 281-314. <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415/71564>
- Brown, P., & Levinson, S., (1987), *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.
- Cagliari, L. (2009). *Alfabetização e linguística*. (11.ª ed.), Scipione.
- Carlesso, J., & Neto, L. (2017). A interdisciplinaridade como eixo da organização do planejamento escolar e da prática docente. *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática (ReBECM)*, 1(1), 123-132.
- Carneiro, A. (2016). Sobre as Práticas de Observação Docente. *Revista Portuguesa de Investigação Educacion*. 16, 55–79.
- Carvalho, M. & Zampa, V. (2017). *O Arquivo Nacional na “sala de aula”: fontes históricas na construção do conhecimento*. *Revista História Hoje*, 6(12), 35-54. [https://www.researchgate.net/publication/326193234\\_O\\_Arquivo\\_Nacional\\_na\\_Sala\\_de\\_Aula\\_fontes\\_historicas\\_na\\_construcao\\_do\\_conhecimento](https://www.researchgate.net/publication/326193234_O_Arquivo_Nacional_na_Sala_de_Aula_fontes_historicas_na_construcao_do_conhecimento)
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). *A situação do bullying nas escolas portuguesas*. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/e0c6c55d-3ed0-4ae6-9c18-89e352603648>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

- Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação, VII* (1), 27-33.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, 13* (2), 455-479.
- Cruz, S. (2016). Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. A. Carvalho, S. Cruz, C. Marques, A. Moura, I. Santos, & N. Zagalo (dir.), *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, LabTE, 344-350.  
<https://aeaveiro.pt/biblioteca/index.php?page=13&id=4442&db>
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor.
- Cunha, M., & Xavier, E. (2010). Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. *Anais do VIII Seminário de pesquisa em Ciências Humanas SEPECH*. Universidade Estadual de Londrina. 639-644.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Areal Editores.
- Félix, N., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores. <http://hdl.handle.net/10451/5509>
- Fernandes, G. (2010). O princípio da cortesia em português europeu. L. Hickey & M. Stewart, *Politeness in Europe*. De Gruyter, 39-57.

<https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/00e3d225-9572-4960-b8e3-a8dc3de0c106/content>

Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.

García, M. (2011). *La evaluación por competencias en la educación superior* [Tese de doutoramento, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto Editora, 17-118.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual - essays on face-to-face behavior*. Garden City.

Gomes, C. (2013). Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso. [Dissertação de mestrado]. Repositório Aberto da universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72523/2/28353.pdf>

Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Aljibe.

Grice, H. (1975). Logic and Conversation. Cole & Morgan (orgs). *Syntax and Semantics*. Vol 3. Speech Acts. Academic Press, 41-58.

Jesus, M. (2022). Marinho, M., & de Jesus, S. (2022). A motivação na educação: contribuições do uso pedagógico de recompensas. *Scientia Generalis*, 3(1), 89-96. <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/381>

- Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Lopes, A. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2022). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. (2.<sup>a</sup> ed.). Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Luca, G. & Kubo, O. (2011). *O argumentar como objetivo de ensino a ser desenvolvido em diferentes disciplinas e desde níveis básicos do ensino formal*. *Psicologia da Educação*, 153-160.
- Machado, A. (2022). *Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.  
[https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202204/Folha15\\_%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202204/Folha15_%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8.  
[https://www.researchgate.net/publication/281091335\\_A\\_proposed\\_framework\\_for\\_examining\\_basic\\_number\\_sense](https://www.researchgate.net/publication/281091335_A_proposed_framework_for_examining_basic_number_sense)
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*, 10(39), pp. 10-13.  
[https://moran.eca.usp.br/wp%20content/uploads/2013/12/Metodologias Ativas Sala Aula.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp%20content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf)
- Morgado, L. (2022). Ambientes de Aprendizagem Imersivos. *Video Journal of Social and Human Research*, 1(2), 102-116.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12989/1/Artigo>

- Moyón-Coronel, E., Montero-Ramírez, I., Briones-Suárez, K., & Aldean-Tumbaco, C. (2024). Pragmatics and language use in students / Pragmática y uso de lenguaje en estudiantes. *Journal Scientific MQR Investigar*, 8(2), 3944–3961. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1439/4861>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão Docente. A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. 13-33.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação*. Vida Económica - Editorial, AS.
- Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa*. *Encontros de didáctica*. Universidade da Beira Interior.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37-52. [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista\\_atual/Pais.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_atual/Pais.pdf)
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. A. Fernando (coord), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.
- Pinsky, C., Bacellar, C., Grespan, J., Napolitano, M., Jnotti, M., Funari, P., & Alberti, V. (2005). *Fontes Históricas* (2.<sup>a</sup> ed.). Editora Contexto. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7004717/course/section/6331346/Fontes%25>
- Ponte, J. P. (2006). Números e álgebra no currículo escolar. I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca, L. Santos, & P. Canavarro (dir.), *Números e álgebra na aprendizagem da Matemática e na formação de professores – Actas do XIV EIEM*. SEM-SPCE. 5-27. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4525>

- Quadros-Flores, P. A., Marta, M. C., & de Sá, S. M. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3(2), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992450>
- Reis, J. A. P.; Fortes, M. L.; Martins, M. B.; Veríssimo, M. C. M.; & Brito, M. P. (2019). *Educação Artística. Expressão Musical, Dramática e Plástica, 1.º Ciclo. Guia do(a) professor (a)*. Ministério da Educação.
- Reis, M. & Lima, A. (2011). A implantação da rotina didática no primeiro ano de ensino fundamental. In *XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científico*. Universidade do Vale do Paraíba.
- Ribeiro, C.; Vieira, H.; Barca, I.; Alves, L.; Pinto, M. & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória".
- Rodrigues, D. (2003). *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual: (formas verbais corteses e descorteses em português)*. [Doutoramento]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. [https://www.academia.edu/38935320/CORTESIA\\_LINGU%C3%8DSTICA\\_UMA\\_COMPET%C3%8ANCIA\\_DISCURSIVO\\_TEXTUAL](https://www.academia.edu/38935320/CORTESIA_LINGU%C3%8DSTICA_UMA_COMPET%C3%8ANCIA_DISCURSIVO_TEXTUAL)
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34). <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzvwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>
- Sá, C., Mesquita, L., Repinaldo, N., & Correia, A. (2020). Educação em Português e cidadania global. *Revista Caderno de Aulas do LEA*, 5, 43-52.
- Santos, A. (2017). Investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In *Investigação-ação em práticas de liderança educacional*. Universidade Aberta. 123-138

- Seara, I. (2017). A atenuação como estratégia verbal de aproximação e de cortesia. *Ars Docendi*, 306-318.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). *Ser professor no séc. XXI: desafios e metamorfoses*. Cavaco, C., Costa, F., Marques, J., Viana, J., Marreiros, R. & Faria, A. (org.). Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea. AFIRSE Portugal.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, H., Moreira, S., & Lopes, J. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, M. A. (2014). A Técnica da Observação nas Ciências Humanas. *Revista Educativa - Revista De Educação*, 16(2), 413-423.
- Silvano, P., & Rodrigues, C. (2008). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical: uma proposta de articulação. *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, 275-286.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos (1.ª ed)*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Sousa, M. (2010). *A cortesia verbal nas aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PL2/PLE)*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/55320>

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. [https://www.researchgate.net/profile/John-Suler/publication/8451443\\_The\\_Online\\_Disinhibition\\_Effect/links/5552544608aeaaff3befe87d/The-Online-Disinhibition-Effect.pdf](https://www.researchgate.net/profile/John-Suler/publication/8451443_The_Online_Disinhibition_Effect/links/5552544608aeaaff3befe87d/The-Online-Disinhibition-Effect.pdf)

Torrance, H. (2012). *Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment*. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

Vidal, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

### **Legislação/Documentos curriculares**

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018 - I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 38/2007 – I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 92/2014 - I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 6173/2016 emitido pela Presidência do Conselho de Ministros e Administração. Diário da República n.º 90/2016 – II Série. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/05/090000000/1467614676.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018 emitido pelo Gabinete do Secretário de Estado e Educação. Diário da República n.º 138/2018 – II Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

## **Documentos normativos**

Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais História e Geografia de Portugal 5.º ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_historia\\_e\\_geografia\\_de\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais Português 6.º ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais Português 5.º ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais Educação Artística – Música 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_musica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais Educação Artística – Dança 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_danca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais Português 2.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018g). *Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio 2.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/2\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018h). *Aprendizagens Essenciais Português 3.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)

Maia, C., & Sousa, M. E. (2024). *Ficha de Unidade Curricular – Prática de Ensino Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Porto.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T. Milagre, C., Neves, M. Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional para a Cidadania*. República Portuguesa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

### **Documentos Institucionais**

Plano Anual e Plurianual de Atividades

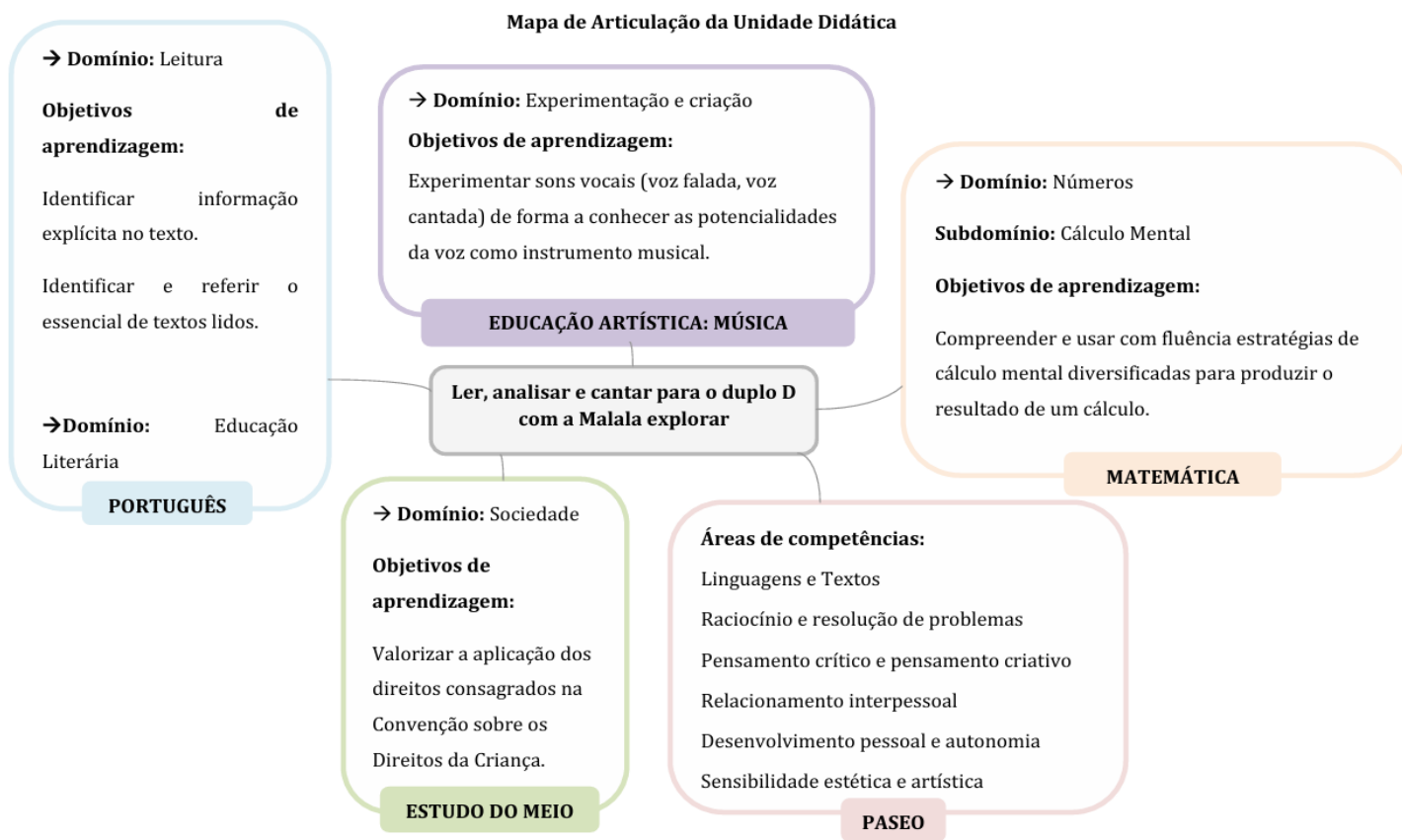
Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Regulamento Interno

# APÊNDICES

## A. Apêndices relativos às Unidades Didáticas

### Apêndice A1 – Mapa de articulação da Unidade Didática “Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar”



## Apêndice A2 – Biografia de Malala (Português, 2.º ano, Domínio da Leitura)

UD: Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar



**BIOGRAFIA DA MALALA YOUSAFZAI**


Malala Yousafzai nasceu no Paquistão, no dia 12 de julho de 1997. Quando nasceu, nenhum vizinho deu os parabéns aos pais, pois, no seu país, apenas o nascimento dos meninos é celebrado. As meninas são obrigadas a casar cedo e têm filhos aos 14 anos, mas Malala escapou desse destino graças à sua família, que sempre apoiou a sua vontade de estudar.

Aos 10 anos, viu as escolas do seu país a serem fechadas por ordens dos talibãs, mas continuou a lutar pelo direito à educação, principalmente das meninas.

Quando tinha 12 anos, começou a receber ameaças de morte por não concordar com o que os talibãs estavam a fazer no seu país, até que eles a encontraram quando voltava da escola e dispararam 3 tiros em direção à sua cabeça. Apesar de ter estado no hospital algum tempo, sobreviveu e continuou a lutar por aquilo que defendia. Mais tarde, mudou-se para o Reino Unido.

Em 2014, com 17 anos, Malala recebeu o "Prémio Nobel da Paz", tornando-se, assim, a pessoa mais jovem a vencer este prémio.


Adaptado de Malala Yousafzai, militante das direitos das crianças. In: biografia.



colar


**Apêndice A3** – Cartão de Identificação de Malala Yousafzai (Português, 2.º ano, Domínio da Leitura)

UD: Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar



**BIOGRAFIA**



**Malala Yousafzai** País onde nasceu: \_\_\_\_\_

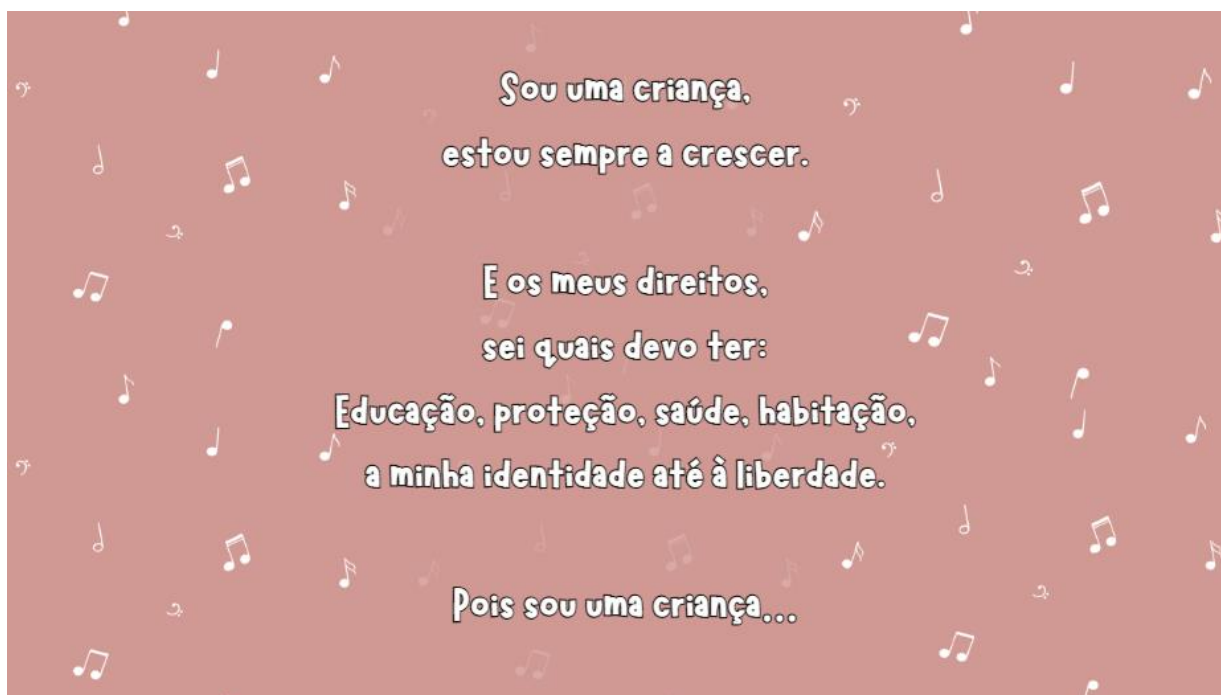
Principal direito pelo qual lutou: \_\_\_\_\_

Acontecimento quando tinha 12 anos:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Prémio ganho: \_\_\_\_\_  
(Data de nascimento)

**Apêndice A4** – Letra da música dos Direitos das Crianças (2.º ano, Educação Artística)

UD: Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar



**Apêndice A5 – Semáforo de leitura (Português, 2.º ano, Domínio da Leitura)**

*UD: Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar*

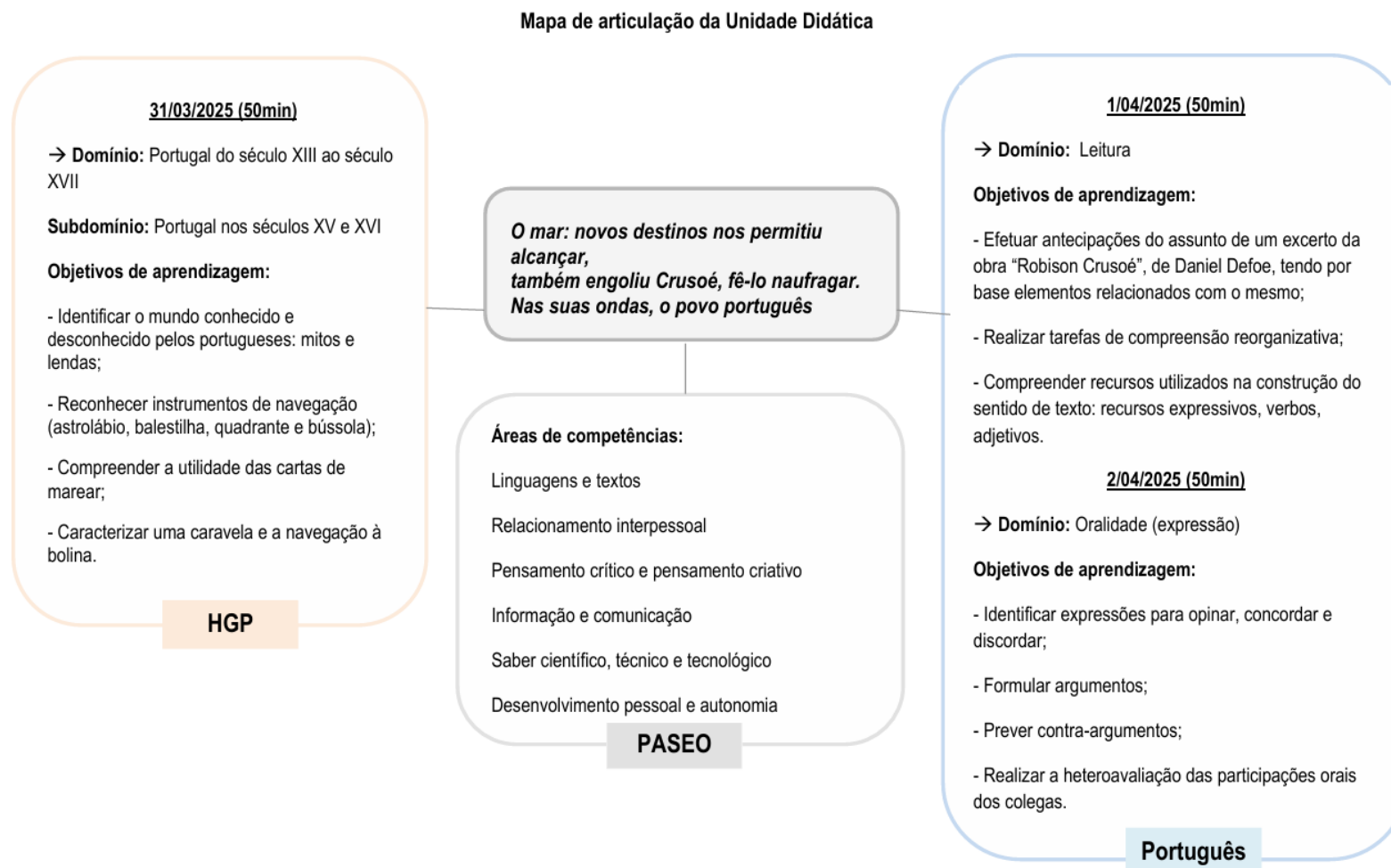


**Apêndice A6 – Deveres das crianças em contexto escolar e pessoal (Estudo do Meio, 2.º ano)**

*UD: Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar*



**Apêndice A7** – Mapa de articulação da UD “*O mar: novos destinos nos permitiu alcançar,/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas suas ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou.*”



## Apêndice A8 – Exemplo de Guião de exploração (HGP, 5.º ano)

UD: “O mar: novos destinos nos permitiu alcançar,/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas suas ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou.”



### EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA

#### O mundo conhecido pelos portugueses

Consultar as páginas 152-151

- Como caracterizas o conhecimento dos europeus sobre o planeta, as populações e os animais que o habitavam no século XV?

\_\_\_\_\_

- Quais eram os continentes conhecidos pelos europeus no início do século XV?

\_\_\_\_\_

#### O desconhecido e o medo

O desconhecimento do mundo despertava a \_\_\_\_\_ da população. Por isso, circulavam \_\_\_\_\_ sobre \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e seres humanos estranhos. Um dos mitos mais conhecidos é o do \_\_\_\_\_: referia que o oceano Atlântico era habitado por monstros terríveis que podiam afundar qualquer navio e que, lá, todos os navios naufragavam nas ondas gigantes ou na água a ferver.

#### Instrumentos náuticos utilizados

O contacto com \_\_\_\_\_ e a convivência com \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ permitiram aos portugueses adquirir conhecimentos técnicos e \_\_\_\_\_. Então, aperfeiçoaram instrumentos de navegação, como a \_\_\_\_\_, o astrolábio, o \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_, essenciais na navegação \_\_\_\_\_.

#### Cartas de marear

As cartas de marear continham a localização de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ e de correntes marítimas. Eram importantes, pois permitiam definir os rumos das viagens com mais \_\_\_\_\_.

#### Caravela e navegação à bolina

Os portugueses construíram um novo tipo de embarcação, nomeadamente a \_\_\_\_\_. Caracterizada pelas suas \_\_\_\_\_ e pelo seu \_\_\_\_\_ possibilitava a navegação \_\_\_\_\_, isto é, a navegação \_\_\_\_\_ o vento, em \_\_\_\_\_.



**Apêndice A9 – Caixas com objetos aleatórios (Português, 6.º ano, Domínio da Oralidade)**

UD: *“O mar: novos destinos nos permitiu alcançar,/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas suas ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou.”*



**Apêndice A10** – Folha de planificação da atividade de oralidade (Português, 6.º ano, Domínio da Oralidade)

UD: “O mar: novos destinos nos permitiu alcançar,/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas suas ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou.”

## FOLHA DE PLANIFICAÇÃO

**OBJETO ESCOLHIDO**

---

**ARGUMENTO QUE SUSTENTA A ESCOLHA**

---

**SE ESTIVESSEM NO LUGAR DO ROBISON CRUSOÉ E APENAS PUDESSEM ESCOLHER UM OBJETO PARA SOBREVIVER NESTA ILHA, QUAIS DESTES OBJETOS VOS PODERIA SER MAIS ÚTIL?**

**TRIBO COM O MELHOR ARGUMENTO**

---



The illustration shows Robinson Crusoe on a small island with palm trees, a boat, and a 'HELP' sign. The island is surrounded by water. The background of the entire page is lined paper with a large number '60' in the top left and bottom right corners.

**Apêndice A11 – Grelha de avaliação da argumentação (Português, 6.º ano, Domínio da Oralidade)**

UD: *“O mar: novos destinos nos permitiu alcançar;/também engoliu Crusoé, fê-lo naufragar./Nas suas ondas, o povo português sonhou,/mas numa ilha o herói da obra sozinho ficou.”*

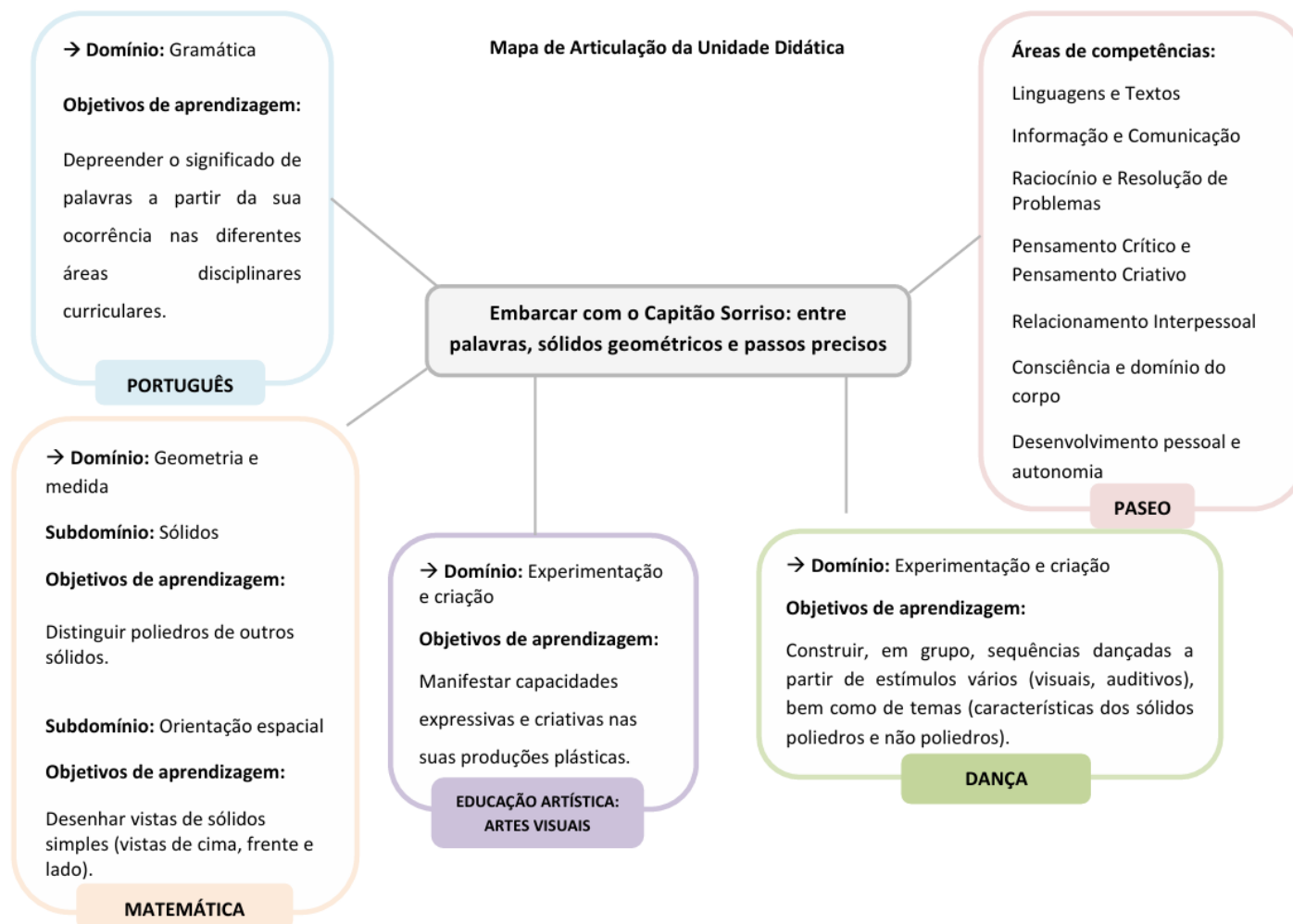
3/4/2025

Nome do par: \_\_\_\_\_  
Tribos: \_\_\_\_\_

Grelha de avaliação – Argumentação																				
Alunos/ parâmetros de avaliação	Capacidades												Expressão oral							
	Clareza e fluência na expressão				Coerência na defesa do argumento				Uso de vocabulário adequado				Postura				Expressividade			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				

**Legenda:** a preencher em cada parâmetro 1 – Fraco 2 – Razoável 3 – Bom 4 – Excelente

**Apêndice A12 – Mapa de articulação da UD “Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos”**



# Apêndice A13 – Guião de exploração “Vale das palavras fugitivas” (Português, 2.º ano, Domínio da Gramática)

UD: Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos

Vale das palavras fugitivas



### Missão 1

- Lê com atenção a seguinte quadra.
- Sublinha a palavra que se repete.

Peguei na Serra da Estrela  
Para serrar uma cadeira  
E apanhei um nevão  
Numa serra de madeira

- A palavra que se repete tem o mesmo significado em ambos os versos?
 

Sim
 Não
- Completa os espaços em branco.
 

Na **primeira** vez que a palavra \_\_\_\_\_ aparece, o significado é \_\_\_\_\_  
porque surge associada à expressão \_\_\_\_\_.

Na **segunda** vez que a palavra \_\_\_\_\_ aparece, o significado é \_\_\_\_\_  
porque surge associada à expressão \_\_\_\_\_.

- O que aconteceu ao sujeito poético quando tentou serrar a cadeira?  
\_\_\_\_\_
- Na tua opinião, tendo em conta o significado que escreveste no início da missão, onde seria possível apanhar “um nevão” ?  
\_\_\_\_\_
- Estabelece a ligação entre os elementos da coluna 1 e da coluna 2, consoante a realidade.

Coluna 1	Coluna 2
Serra da Estrela •	• serrar uma cadeira
serra de madeira •	• apanhar um nevão

- Agora, com base nas indicações, escreve tu duas frases.
 

serra (objeto)  
\_\_\_\_\_

serra (montanha)  
\_\_\_\_\_

Conclui e aprende

- Risca o que não interessa.

O contexto em que as palavras surgem determina/não determina o seu significado



## Missão 2

- Lê as seguintes quadras e sublinha as palavras que se repetem.

1

Encomendei um cachorro  
naquela pastelaria;  
quem havia de dizer  
que o cachorro me mordeu.

2

Nas ondas do teu cabelo  
pesquei duas pescadas.  
Olha para as ondas do mar  
como estão despenteadas.

- As palavras que se repetem em cada quadra têm o mesmo significado?

Sim  Não

- Completa as seguintes frases.

### QUADRA 1

A palavra que surge repetida é \_\_\_\_\_

Na **primeira** vez em que aparece, o significado é \_\_\_\_\_

Na **segunda** vez em que aparece, o significado é \_\_\_\_\_

### QUADRA 2

A palavra que surge repetida é \_\_\_\_\_

Na **primeira** vez em que aparece, o significado é \_\_\_\_\_

Na **segunda** vez em que aparece, o significado é \_\_\_\_\_

- A tua conclusão estava correta? Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_



## Vamos treinar!

- Sublinha a palavra que se repete em ambas as frases e indica o seu significado.

Fui buscar o meu primo à estação. \_\_\_\_\_

a) A próxima estação é a Primavera. \_\_\_\_\_

Ontem, o Manuel aprendeu a letra Z. \_\_\_\_\_

b) A Beatriz decorou a letra da sua música preferida \_\_\_\_\_

- Cria duas frases com cada palavra, de forma a que seja possível distinguir o seu significado.

 \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

## Hora de avaliar

- Já sei que a mesma palavra pode ter vários significados e consigo explicá-los.
- Já sei que a mesma palavra pode ter vários significados, mas tenho dificuldade em explicá-los.
- Não consegui compreender que as palavras podem ter vários significados.


## Apêndice A14 – Mapa do tesouro (Português, 2.º ano, Domínio da Gramática)

UD: *Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos*



# Apêndice A15 - Guião de exploração “Mar dos sólidos” (Português, 2.º ano, Domínio da Gramática)

UD: Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos









## Mar dos sólidos

Um **poliedro** é um sólido geométrico que tem as faces todas \_\_\_\_\_ e, por isso, \_\_\_\_\_.

Um **não poliedro** é um sólido geométrico que tem as faces \_\_\_\_\_ e, por isso, \_\_\_\_\_.

Identifica se os seguintes sólidos são poliedros ou não poliedros.

 <input type="checkbox"/> poliedro <input type="checkbox"/> não poliedro	 <input type="checkbox"/> poliedro <input type="checkbox"/> não poliedro	 <input type="checkbox"/> poliedro <input type="checkbox"/> não poliedro
 <input type="checkbox"/> poliedro <input type="checkbox"/> não poliedro	 <input type="checkbox"/> poliedro <input type="checkbox"/> não poliedro	 <input type="checkbox"/> poliedro <input type="checkbox"/> não poliedro



## Mar dos sólidos

A tempestade destruiu o nosso barco...  
Precisamos de construir um novo!  
Utiliza, apenas, **5 sólidos poliedros**.

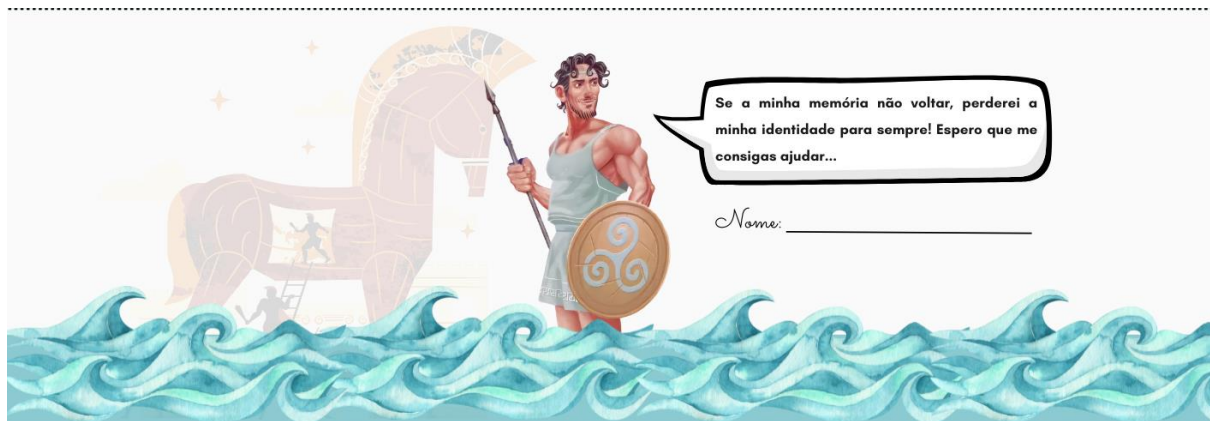


Antes de irmos, verifica as suas vistas,  
para nos assegurarmos de que partimos em segurança!

<b>vista de cima</b>	<b>vista de frente</b>	<b>vista de lado</b>
<div data-bbox="853 1041 1037 1254" style="border: 1px solid black; height: 95px; width: 100%;"></div>	<div data-bbox="1045 1041 1228 1254" style="border: 1px solid black; height: 95px; width: 100%;"></div>	<div data-bbox="1236 1041 1420 1254" style="border: 1px solid black; height: 95px; width: 100%;"></div>

**Apêndice A16** – Bloco de registo da obra *Ulisses* (Português, 6.º ano, Domínio da Educação Literária)

UD: “*Ulisses sem memória: hora de verificar a sua história*”





Qual dos episódios será?

Risca e, quando necessário, corrige as palavras erradas.

Ulisses ficou a saber que, em Ítaca, todos o julgavam vivo, que o seu povo estava arruinado e que o seu filho Telémaco não andava à sua procura nos mares. Fica também a saber que Atena vai ser obrigada a escolher um novo marido, mas que tem adiado a decisão, prometendo que escolherá um quando acabar de tecer uma teia que faz durante a noite e que desmancha de dia. Neste episódio existe alusão a três mitos: o de Tântalo e o de Pandora.



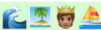
Como é que Ulisses e os seus companheiros resistiram ao canto dos seres de ficção que vivem no fundo do mar?

Ulisses: \_\_\_\_\_

marinheiros: \_\_\_\_\_

O recurso expressivo presente na expressão sublinhada é \_\_\_\_\_.

A expressão pode ser substituída por \_\_\_\_\_.



Qual dos episódios será?

Nome de quem descobre Ulisses na praia da ilha. \_\_\_\_\_

Nome do rei que ajudou Ulisses. \_\_\_\_\_

Oferta do rei a Ulisses. \_\_\_\_\_

Completa os espaços em branco. Em seguida, ordena os acontecimentos.

- O único que reconhece Ulisses é \_\_\_\_\_.
- Atena transforma Ulisses num \_\_\_\_\_.
- Ulisses revela a sua identidade a \_\_\_\_\_.
- Ulisses apresenta-se, primeiro, ao seu amigo \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_ ajudou o seu pai a vencer os pretendentes de \_\_\_\_\_, disparando \_\_\_\_\_.
- Euricleia, a \_\_\_\_\_ de Ulisses, reconhece-o ao lavar os seus \_\_\_\_\_.

O herói tentou escapar, até por louco se fez passar; no arado pegou e a terra lavrou, até que o seu filho, no campo, encontrou.  
**De que episódio estou a falar?**

Neste episódio, qual foi a armadilha criada por Ulisses?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



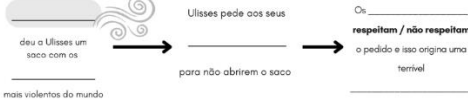
Qual dos episódios será?

Completa os espaços em branco.

Ulisses disse a \_\_\_\_\_ que se chamava \_\_\_\_\_.

Para escaparem da gruta, espertaram um \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ do gigante e ele ficou cego. Então, Ulisses decidiu atar os seus companheiros por baixo das \_\_\_\_\_ e deixou a que tinha mais \_\_\_\_\_ para si, para conseguir sair agarrado a ela.

Completa o esquema.



Numa ilha sozinha vivo.  
Sou muito bela, independente,  
e em animal transformo qualquer pretendente.  
Haverá alguém, que, com sabedoria,  
derrote a minha magia?  
**Quem sou?**



Verdadeiro ou falso?

- Circe transformou os marinheiros em leões.
- Ulisses resistiu à magia de Atena devido à enxaqueca que Circe lhe deu.
- Circe restituiu os marinheiros de Ulisses e ainda o presenteou com outros animais, que eram outros marinheiros encantados.

## B. Apêndices relativos ao Projeto de Investigação

### Apêndice B1 – Questionário “A tua experiência nas redes sociais” (Português, 6.º ano)

**Questionário: A Tua Experiência nas Redes Sociais**

Data: \_\_ / \_\_ /

\_\_\_\_\_

Este questionário tem como objetivo compreender e caracterizar a experiência de estudantes de 2.º ciclo nas redes sociais.

Neste sentido, agradeço a tua disponibilidade e a tua colaboração. Este questionário é anónimo. Responde, por favor, com sinceridade!

#### 1. Que tipo de dispositivos eletrónicos possuis?

- Telemóvel;
- Computador;
- Tablet;
- Playstation;
- Nintendo Switch;
- Xbox;
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Com que frequência utilizas plataformas digitais?

- todos os dias, mais de 3 horas por dia;
- todos os dias, entre 1 a 3 horas por dia;
- todos os dias, menos de 1 hora por dia;
- Entre 3 a 6 dias por semana;
- Menos de 3 dias por semana;
- Raramente;
- Nunca.

#### 3. Tens conta em alguma rede social?

- Sim;
- Não.

**3.1 Se sim, em quais destas plataformas tens conta? (Podes escolher mais do que uma opção.)**

- YouTube;
- TikTok;
- Instagram;
- Facebook;
- WhatsApp;
- Outra: \_\_\_\_\_

**4. Que tipo de conteúdo procuras nas redes sociais?**

- Desporto;
- Festas;
- Moda;
- Jogos;
- Figuras Públicas;
- Música;
- Comédia;
- Notícias;
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**5. Usas as redes sociais para... (Podes escolher mais do que uma opção.)**

- Ver vídeos;
- Jogar online;
- Comunicar com amigos/família;
- Fazer amigos;
- Publicar vídeos ou fotos;
- Comentar publicações de outras pessoas;

Outra: \_\_\_\_\_

**6. Alguma vez fizeste um vídeo para publicar numa rede social?**

Sim;

Não.

**7. Alguma vez escreveste um comentário numa publicação de alguém?**

Sim;

Não.

**7.1 Se sim, o comentário em questão foi positivo ou negativo? Porquê?**

Positivo;

Negativo.

---

---

---

**8. Já te apercebeste de comentários desagradáveis e de insultos em plataformas digitais?**

Sim;

Não.

**8.1 Em caso afirmativo, essa mensagem era sobre ti?**

Sim;

Não;

Prefiro não responder.

**9. Se já te sentiste desconfortável com algo que viste ou leste numa rede social, falaste com alguém sobre isso?**

---

Sim, falei com um adulto (pais, professores, auxiliares, etc.);

Sim, falei com um amigo;

Não falei com ninguém;

Nunca me senti desconfortável.

**10.0 que achas que devemos fazer quando vemos comentários pouco simpáticos ou ofensivos nas redes sociais?**

Ignorar a situação;

Defender a pessoa que foi maltratada;

Partilhar a situação com adultos;

Outra: \_\_\_\_\_

**Obrigado pela tua colaboração!**

**Professor Diogo**

**Apêndice B2** – Materiais da 1.ª sessão do projeto de investigação (Grupo 1) (Português, 6.º ano)



americo\_h\_batista24 Hoje, verificou-se este episódio, perto da Escola Básica de Azambuja, no distrito de Lisboa.

**Comentários**


Comenta a publicação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



americo\_h\_batista24 Estes senhores, que estavam a passar perto da escola nesse momento, reagiram ao acontecimento da seguinte forma.

**Comentários**

Comenta a publicação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apêndice B3** – Materiais da 1.<sup>a</sup> sessão do projeto de investigação (Grupo 2) (Português, 6.<sup>o</sup> ano)



**americo\_h\_batista24** Hoje, verificou-se este episódio, perto da Escola Básica de Azambuja, no distrito de Lisboa.

**Comentários**

Comenta a publicação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**americo\_h\_batista24** Esta senhora, que estava a passar perto da escola nesse momento, reagiu ao acontecimento da seguinte forma.

**Comentários**


Comenta a publicação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apêndice B4** – Materiais da 1.<sup>a</sup> sessão do projeto de investigação (Grupo 3) (Português, 6.<sup>o</sup> ano)



The image shows a video recording of a bullying incident in a school hallway. A person is being pushed or tripped by others. The video is posted by the user 'americo\_h\_batista24'. The post includes a heart icon, a comment icon, a share icon, and a bookmark icon.

**americo\_h\_batista24** Hoje, verificou-se este episódio, perto da Escola Básica de Azambuja, no distrito de Lisboa.

**Comentários**

Comenta a publicação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



The image shows a video recording of people reacting to a bullying incident. The text 'Bullying, não, está bem?' is overlaid on the video. The video is posted by the user 'americo\_h\_batista24'. The post includes a heart icon, a comment icon, a share icon, and a bookmark icon.

**americo\_h\_batista24** Estes senhores, que estavam a passar perto da escola nesse momento, reagiram ao acontecimento da seguinte forma.

**Comentários**

Comenta a publicação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apêndice B5** – Folha de registo da 2.<sup>a</sup> sessão do projeto de investigação (Português, 6.<sup>o</sup> ano)

<p>Reescreve o comentário, transformando-o em opinião.</p> <p><b>Comentários</b> ▾</p> <p>Comenta a publicação.</p> <p> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Reescreve o comentário, tornando-o cortês.</p> <p><b>Comentários</b> ▾</p> <p>Comenta a publicação.</p> <p> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Reescreve o comentário, transformando-o em opinião.</p> <p><b>Comentários</b> ▾</p> <p>Comenta a publicação.</p> <p> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Reescreve o comentário, tornando-o cortês.</p> <p><b>Comentários</b> ▾</p> <p>Comenta a publicação.</p> <p> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Reescreve o comentário, transformando-o em opinião.</p> <p><b>Comentários</b> ▾</p> <p>Comenta a publicação.</p> <p> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Reescreve o comentário, tornando-o cortês.</p> <p><b>Comentários</b> ▾</p> <p>Comenta a publicação.</p> <p> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>



<p>Usados para mostrar incerteza ou suavizar afirmações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos: Se não estou em erro, o filme começa às 21h30..." "Talvez te tenhas enganado neste cálculo." em vez de "Enganaste-te neste cálculo." "Não tenho a certeza, mas o caminho não deve ser por aí."</li> </ul> <p><b>2. Formas interrogativas em vez de afirmativas ou imperativas</b></p> <p>Transformam ordens em pedidos mais suaves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos: <i>"Podes fechar a janela?"</i> em vez de <i>"Fecha a janela."</i>  <i>"Será que me podes ajudar?"</i> em vez de <i>"Ajuda-me."</i></li> </ul> <p><b>3. Foco no objeto</b></p> <p>Em vez de focar o pedido ou a ação na pessoa, a frase centra-se no objeto da ação.</p>		<p>Tabela-síntese com categorias de cortesia negativa (Apêndice 9)</p> <p>Folha de registo (Apêndice 10)</p>	<p>Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>
---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos:  <i>"As cópias foram mal tiradas." em vez de "Você tirou mal as cópias."</i>   <i>"Este exercício precisava de ser corrigido." em vez de "Corrige o exercício!"</i></li> </ul> <p><b>4. Verbos modais ou modais de cortesia</b></p> <p>Reduzem o grau de imposição de um pedido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos:  <i>"Poderias falar um bocadinho mais baixo" em vez de "Fala baixo!"</i>   <i>"Gostaria de apresentar o meu trabalho em último lugar, se for possível." em vez de "Quero apresentar o meu trabalho em último lugar."</i>   <i>"Deverias rever os apontamentos do teu caderno." em vez de "Revê os apontamentos que tens no caderno."</i></li> </ul> <p><b>5. Eufemismos</b></p>			
--	--	--	--

<p>Expressões suaves usadas para substituir outras mais diretas ou duras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos:  <i>"Ele está com dificuldades em compreender a matéria"</i> em vez de <i>"Ele não percebe nada da matéria."</i>   <i>"Passou por um momento difícil."</i> em vez de <i>"Teve problemas graves."</i></li> </ul> <p><b>6. Expressões de desculpa ou justificação</b></p> <p>Usadas para reconhecer um possível incómodo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos:  <i>"Desculpe incomodar, posso fazer uma pergunta?"</i>   <i>"Lamento estar a interromper, posso juntar-me ao vosso grupo?"</i></li> </ul> <p><b>7. Uso de diminutivos</b></p> <p>Reduz a gravidade do pedido ou do que se está a dizer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos:  <i>"Preciso só de um minutinho do teu tempo."</i></li> </ul>			
---	--	--	--

<p><i>"Posso só fazer uma perguntinha antes de começar?"</i></p> <p><b>8. Indeterminação do sujeito</b></p> <p>Coloca a ação como uma possibilidade, não como decisão do falante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>"Muitas pessoas dizem que há muita injustiça no futebol." em vez de "Há muita injustiça no futebol."</i></li> <li><i>"Parece que houve um erro no cálculo" em vez de "Tu erraste o cálculo."</i></li> <li><i>"Ouvi dizer que esta regra é importante para o teste."</i></li> <li><i>"Ouvi dizer que esta regra é importante para o teste."</i></li> </ul> </li> </ul> <p>Distribuição aos alunos de uma tabela-síntese com categorias da cortesia negativa e alguns exemplos associados.</p> <p>Sistematização dos conteúdos, através da dinamização de um jogo didático. Em pares, os alunos terão de resolver pequenos desafios que se encontram na sua</p>	<p>20'</p>		
--	------------	--	--

<p>folha de registo. Para cada tarefa, os alunos dispõem de 4 minutos, encontrando-se um temporizador projetado no quadro. Correção da tarefa em grande grupo.</p> <p><b>Tipos de desafios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrita de frases, tendo em consideração a indicação da categoria que devem utilizar;</li> <li>• Identificação da categoria utilizada no exemplo demonstrado;</li> <li>• Reescrita de frases, tomando-as mais corteses.</li> </ul>			
---	--	--	--

**Avaliação**

Grelha de observação direta com a finalidade de avaliar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos alunos (Apêndice 11).

*Feedback* em tempo real.

## Apêndice B7 – Folha de registo da 3.ª sessão do projeto de investigação (Português, 6.º ano)

1 Reescreve as frases, seguindo as categorias apresentadas.

Pontos

### A FORMAS INTERROGATIVAS EM VEZ DE AFIRMATIVAS OU IMPERATIVAS

1) Despacha-te, estamos atrasados.

\_\_\_\_\_

2) Passa-me o sal.

\_\_\_\_\_

### B MARCADORES DE HESITAÇÃO OU DÚVIDA

3) O João resolveu mal o exercício.

\_\_\_\_\_

4) Essa resposta está totalmente errada.

\_\_\_\_\_

### C INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO

5) A engenheira Joana tem mais formação que o engenheiro Santiago nesta área.

\_\_\_\_\_

### D FOCO NO OBJETO

6) O senhor estacionou na minha entrada.

\_\_\_\_\_

### E USO DO CONDICIONAL

7) Vai já buscar o teu caderno!

\_\_\_\_\_

8) Tira já esse papel de cima da mesa!

\_\_\_\_\_

2 Identifica a categoria de cortesia negativa utilizada nos seguintes exemplos.

1) Desculpa dizer-te isto, mas o teu barulho está-me a distrair um pouco.

\_\_\_\_\_

2) Talvez eu não esteja a perceber bem, mas isto parece-me confuso.

\_\_\_\_\_

3) Se não me engano, o João tirou negativa no teste.

\_\_\_\_\_

4) Costuma-se dizer que os povos do Norte da Europa são mais frios.

\_\_\_\_\_

5) Será que me podes ajudar com esta conta?

\_\_\_\_\_

6) Se não estou em erro, a aula é no pavilhão D.

\_\_\_\_\_

7) Espera só mais um bocadinho, já estou quase a sair.

\_\_\_\_\_

8) A Camila tem um pouco de dificuldade em manter-se concentrada.

\_\_\_\_\_

9) Poderias ler esse parágrafo em voz alta, por favor?

\_\_\_\_\_

Pontos

3 Reescreve as frases, tornando-as mais corteses.

Pontos

1) Esta sobremesa estava péssima.

\_\_\_\_\_

2) Dá-me a tua bola para jogarmos futebol no intervalo.

\_\_\_\_\_

3) Leva-me a casa depois do jantar.

\_\_\_\_\_

4) Foste malcriado com a professora.

\_\_\_\_\_

5) Professor, tenho uma pequena dúvida.

\_\_\_\_\_

6) Os produtos da frutaria do Paulo são muito caros.

\_\_\_\_\_

7) Ajuda o teu colega a fazer esse exercício.

\_\_\_\_\_

8) Tiveste uma atitude vergonhosa com a Daniela.

\_\_\_\_\_

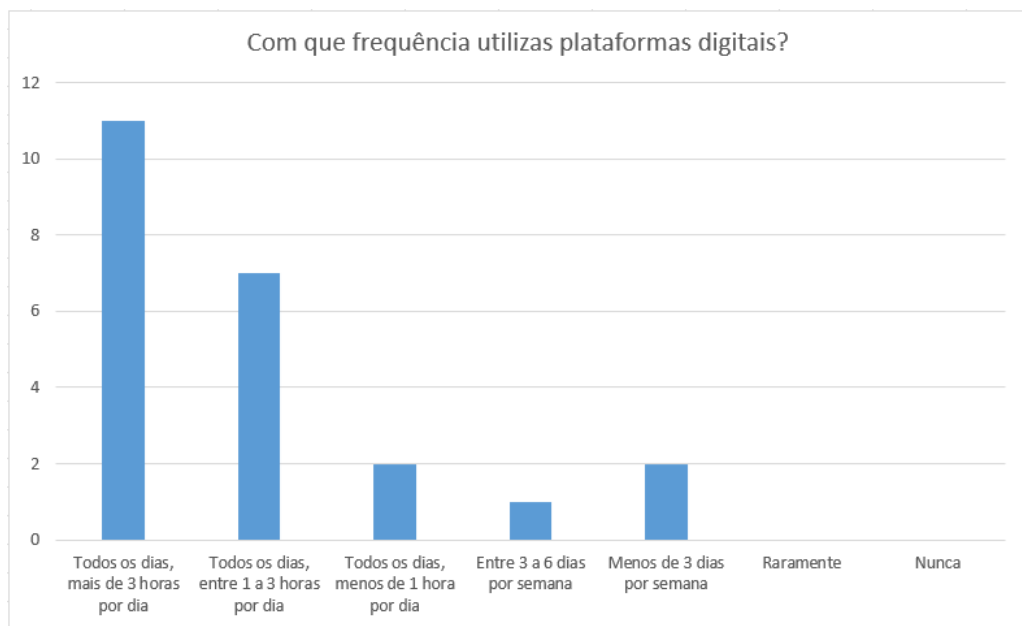
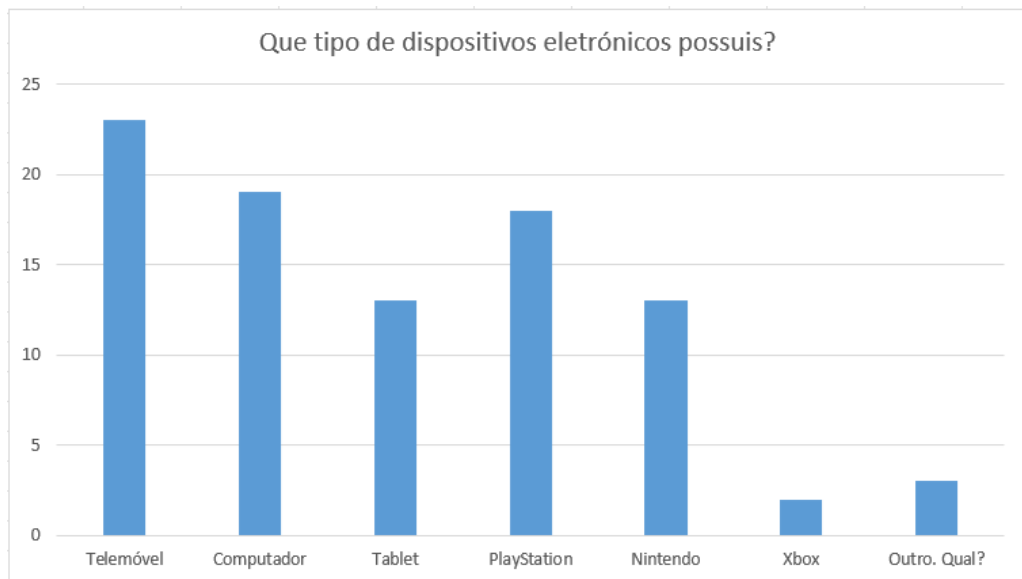
9) Tu escreveste o texto com muitos erros ortográficos.

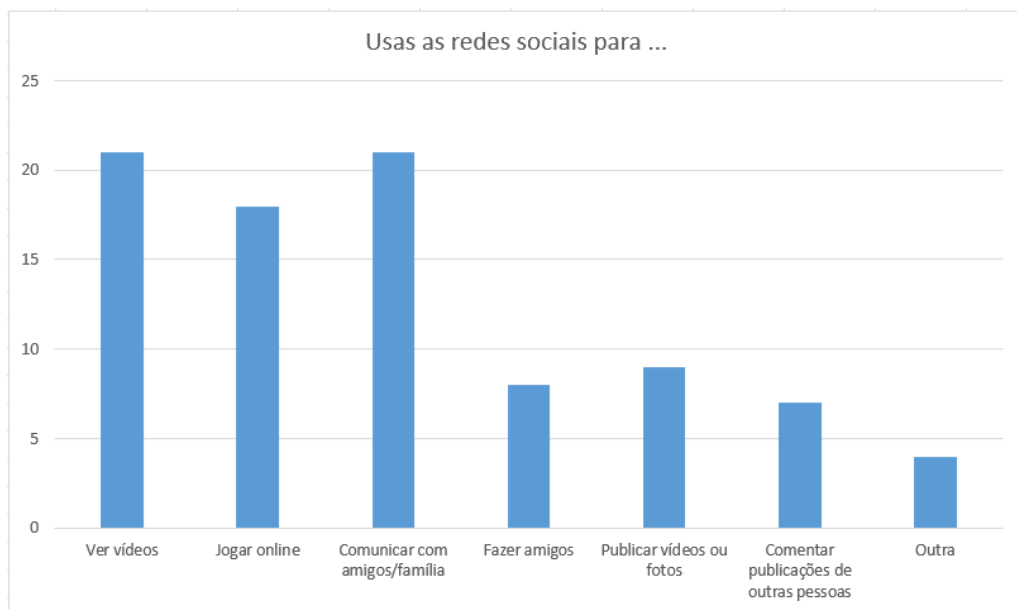
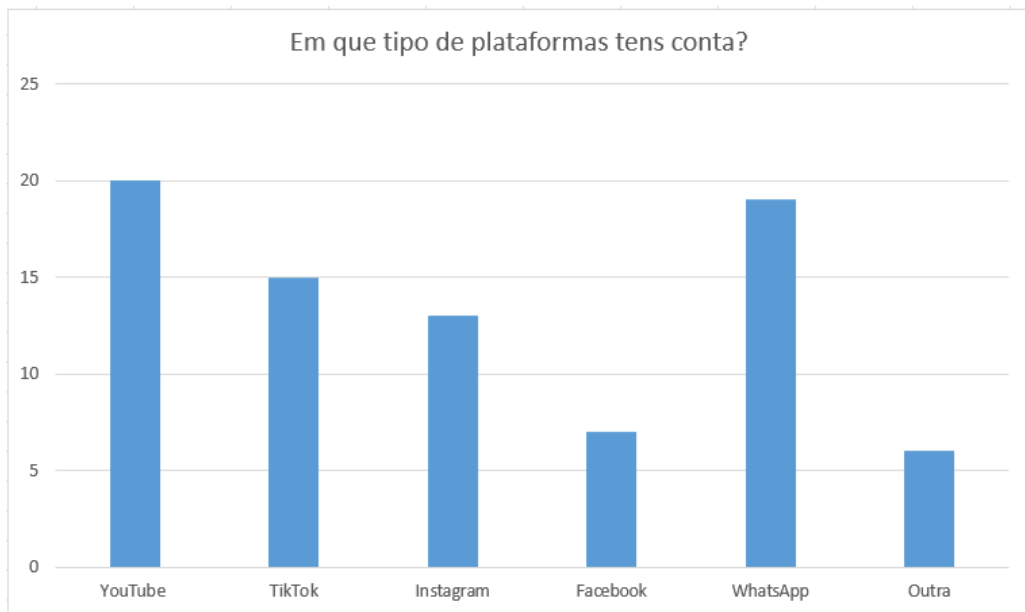
\_\_\_\_\_

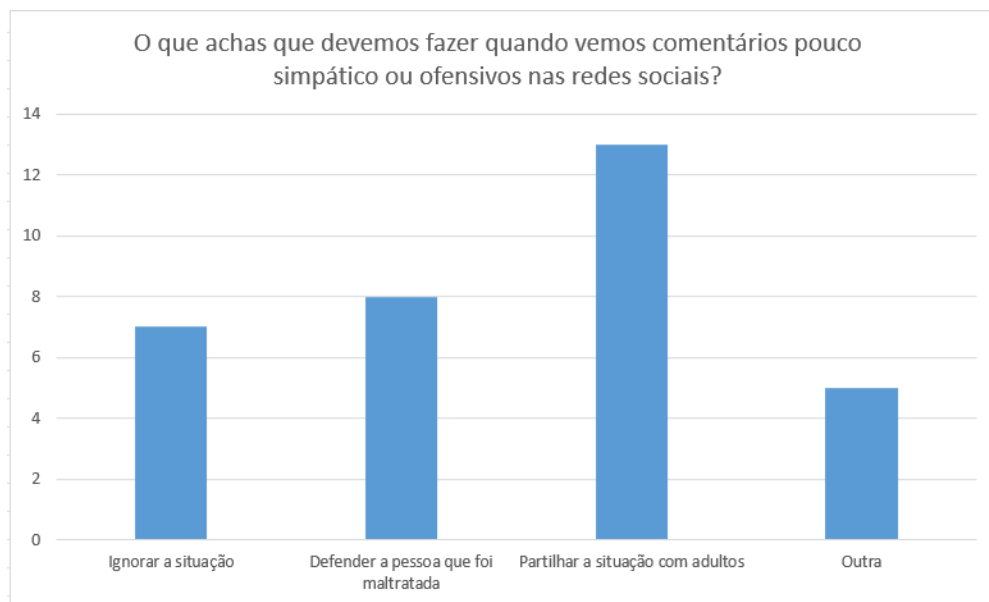
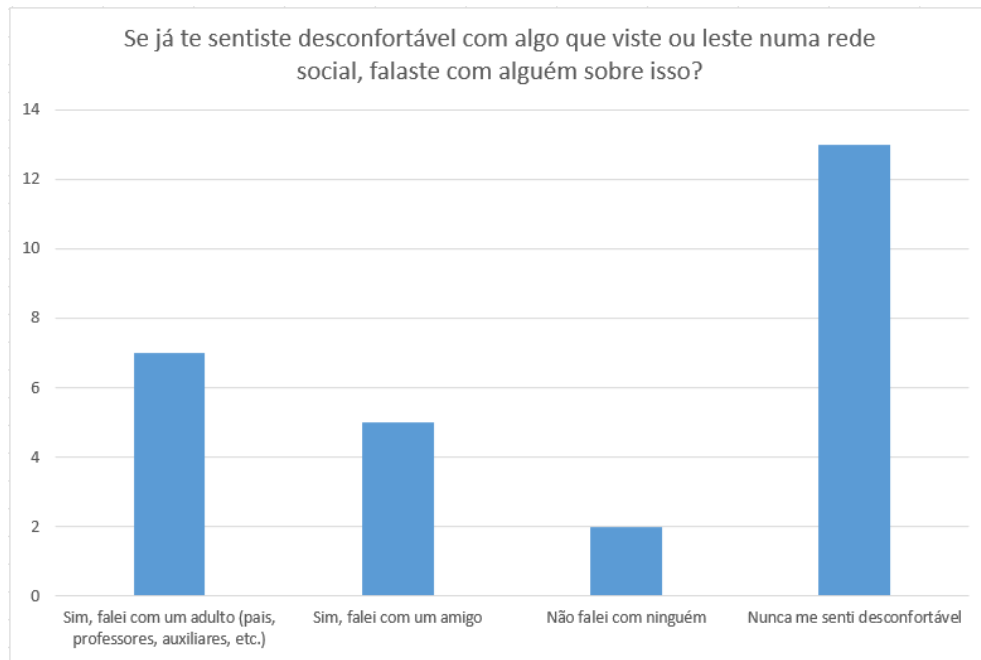
**Apêndice B8** – Tabela-síntese das categorias de cortesia negativa (Português, 6.º ano)

<p><b>Marcadores de hesitação ou dúvida</b></p> <p>Usados para mostrar incerteza ou suavizar afirmações.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Acho que..." / "Talvez..." / "Se calhar..." / "Não tenho a certeza, mas..."</p>	<p><b>Foco no objeto</b></p> <p>Em vez de focar o pedido ou a ação na pessoa, a frase centra-se no objeto da ação.</p> <p><b>Exemplos:</b> "As cópias foram mal tiradas." em vez de "Você tirou mal as cópias."</p>	<p><b>Expressões de desculpa ou justificação</b></p> <p>Usadas para reconhecer um possível incômodo.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Desculpe incomodar..." / "Lamento estar a interromper..."</p>	<p><b>Uso de diminutivos</b></p> <p>Reduz a gravidade do pedido ou do que se está a dizer.</p> <p><b>Exemplos:</b> "É só um minutinho..." / "Era só uma perguntinha..."</p>
<p><b>Formas interrogativas em vez de afirmativas ou imperativas</b></p> <p>Transformam ordens em pedidos mais suaves.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Podes fechar a janela?" em vez de "Fecha a janela."</p>	<p><b>Uso do condicional</b></p> <p>Reduzem o grau de imposição de um pedido.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Gostaria de saber se..." / "Poderia explicar-me isto de novo?"</p>	<p><b>Eufemismos</b></p> <p>Expressões suaves usadas para substituir outras mais diretas ou duras.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Está com dificuldades" em vez de "É mau aluno"</p>	<p><b>Indeterminação do sujeito</b></p> <p>Coloca a ação como uma possibilidade, não como decisão do falante.</p> <p><b>Exemplos:</b> "Dizem que..." / "Parece que..." / "Ouvi dizer que..."</p>

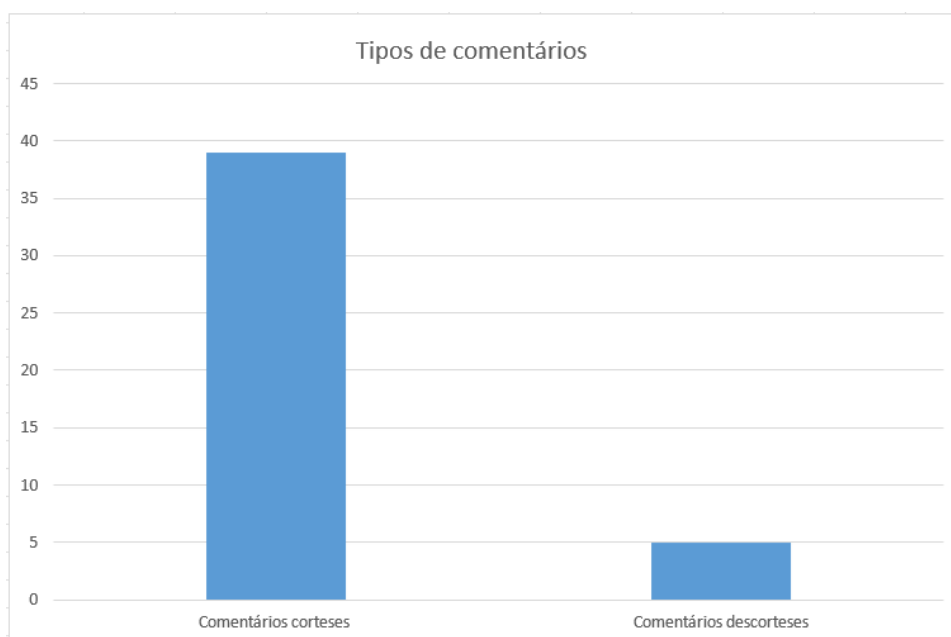
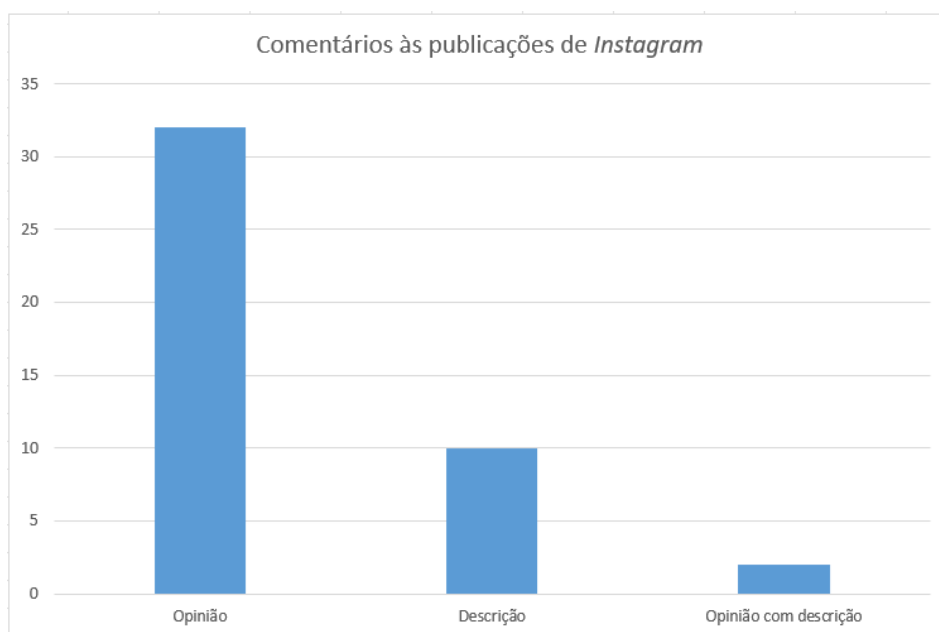
**Apêndice B9** – Resultados do questionário “A tua experiência nas redes sociais”  
(Português, 6.º ano)







**Apêndice B10** – Resultados das produções escritas dos alunos na folha de registo da primeira sessão do projeto (Português, 6.º ano)



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**De observador a professor: o percurso de uma  
identidade em construção**  
Diogo Pinheiro Salgado

