

M

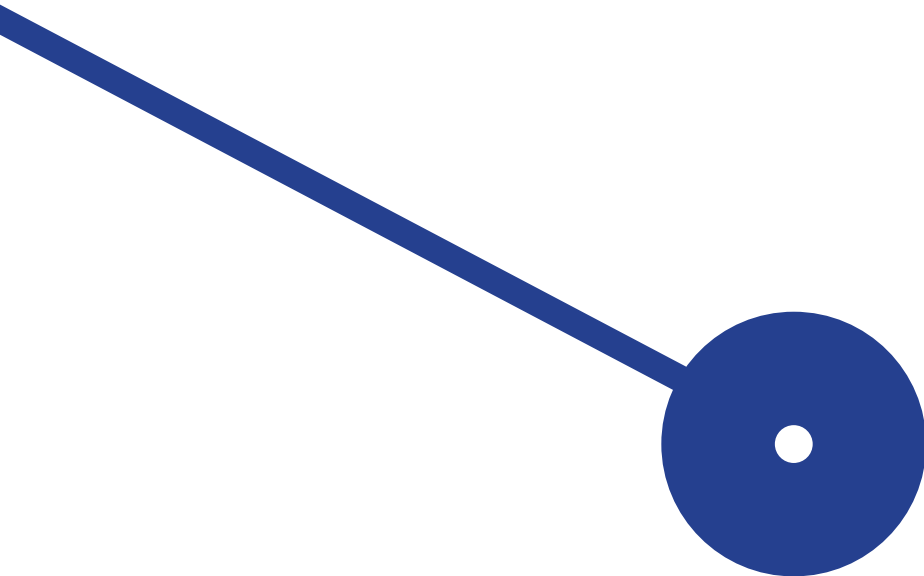
MESTRADO

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

A Magia dos Livros na Era Digital: o seu auxílio na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Ana Pimenta Martins

07/2024



Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Pimenta Martins

A Magia dos Livros na Era Digital: o seu auxílio na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório de Prática Educativa Supervisionada

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 Elisama Oliveira

Porto, julho de 2024

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Pimenta Martins

A Magia dos Livros na Era Digital: o seu auxílio na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório de Prática Educativa Supervisionada

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 Elisama Oliveira

Porto, julho de 2024

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Vânia Graça

AGRADECIMENTOS

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredita que ele possa ser realizado.”

(Shinyashiki, 2020)

É com profundo reconhecimento e gratidão que expresso os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta caminhada de realização de um sonho e que, tal como Shinyashiki refere, acreditaram que o mesmo podia ser realizado.

Primeiramente, obrigada aos meus amigos e familiares, cujo apoio inabalável foi o alicerce que sustentou cada passo deste árduo, porém gratificante, caminho, cresci imensamente através dos seus conselhos. Em especial, dedico um obrigada aos meus pais e avós, cujo apoio incansável e constante luta ao meu lado foram fundamentais para que eu alcançasse os meus objetivos.

Agradeço às professoras supervisoras e cooperantes, por me ensinarem não apenas os princípios da educação, mas também a arte de ensinar. As suas orientações e apoio durante a Prática Educativa Supervisionada foram inestimáveis para me tornar numa profissional mais completa. Especialmente, à minha orientadora, Professora Doutora Elisama Oliveira, sou imensamente grata pela orientação, apoio e pelos desafios que me propôs ao longo deste segundo ciclo de estudos. A sua resiliência, carisma e incansável ajuda foram inspiradoras e fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Professor Doutor José António Costa, coordenador do mestrado, expresso a minha gratidão pela confiança e acompanhamento ao longo dos cinco anos de faculdade, a sua disponibilidade para ouvir e apoiar e a sua disposição contagiante, foram essenciais para o meu sucesso.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os alunos que compartilharam este caminho comigo, visto que devido aos mesmos, os meus dias foram preenchidos de alegria, amor e aprendizagem, o que me ajudou a superar vários desafios. A jornada que percorremos juntos foi, sem dúvida, a mais bonita que eu poderia ter realizado.

Muito obrigada a todos!

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Prática Educativa Supervisionada foi elaborado como parte integrante da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este desempenhou um papel fundamental, pois reflete não só sobre o desenvolvimento científico, pedagógico e didático obtido ao longo da minha trajetória académica, pessoal e social, bem como sobre o meu percurso ao longo da Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que estimulou a elaboração do presente projeto de investigação.

Neste sentido, através do referido projeto, procurou-se desenvolver nos alunos hábitos de leitura, em articulação com a realidade da Era Digital em que vivemos, criando-se uma Biblioteca Digital. Ao longo do ano, foram aplicadas estratégias para incentivar o acesso e a utilização desta ferramenta, visando não só aumentar o conhecimento literário dos estudantes, mas também destacar a importância da leitura como habilidade transversal que contribui para o sucesso em várias disciplinas do currículo escolar. A Biblioteca Digital foi projetada para fornecer acesso a um amplo conjunto de obras literárias, adaptadas às diferentes preferências e níveis de escolaridade dos alunos, incentivando a exploração ativa e a compreensão crítica das narrativas. Deste modo, foram percorridas quatro fases, nomeadamente a observação, o desenho de estratégias, a implementação dessas estratégias e a análise dos dados recolhidos, no sentido de depreender a forma como os alunos das três turmas de ambos os ciclos utilizaram quer o espaço da Biblioteca Digital quer as estratégias para uso da mesma e, ainda, perceber o impacto das sessões nos conhecimentos literários. Foi evidente que os estudantes se apropriaram tanto das estratégias fornecidas como do espaço criado, no entanto ficou notório que uma das turmas demonstrou um maior envolvimento e autonomia na utilização de todas as ferramentas. Todo o percurso realizado no contexto educacional encontra-se documentado nas páginas do presente Relatório de Prática Educativa Supervisionada, refletindo os desafios, as conquistas e as aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futura professora.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; hábitos de leitura; conhecimento literário dos alunos dos 1.º e 2.º CEB; biblioteca digital; exploração ativa; compreensão crítica.

ABSTRACT

This Supervised Educational Practice Report was prepared as an integral part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, included in the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. This document played a fundamental role as it reflects not only on the scientific, pedagogical and didactic development that I obtained throughout the academic, personal and social trajectory of the master's, as well as on my journey throughout the Supervised Educational Practice, developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, which stimulated the development of a research.

In this sense, through the aforementioned project, it was sought to develop reading habits in students, in conjunction with the reality of the Digital Era in which we live, creating a Digital Library. Throughout the year, strategies were applied to encourage access and use of this tool, aiming not only to increase students' literary knowledge, but also to highlight the importance of reading as a transversal skill that contributes to success in various subjects in the school curriculum. A Digital Library was designed to provide access to a wide range of literary works, adapted to students' different preferences and educational levels, encouraging active exploration and critical understanding of narratives. In this way, four phases were covered, namely observation, the design of strategies, the implementation of these strategies and the analysis of the data collected, in order to understand how students from the three classes of both cycles used the library space, what strategies they applied to use it and also understanding the impact of the sessions on their literary knowledge. It was evident that the students took advantage of both the strategies provided and the space created, however it was clear that one of the groups demonstrated greater involvement and autonomy in the use of all the tools. The entire journey undertaken in the educational context is documented on the pages of this Supervised Educational Practice Report, reflecting the challenges, achievements and learning that contributed to my development as a future teacher.

Keywords: supervised teaching practice; reading habits; students' literary knowledge; digital library; active exploration; critical understanding.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Triângulo de Lewin (1946, <i>in</i> Coutinho <i>et al.</i> , 2009, p.361)	94
Figura 2 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à primeira pergunta do questionário	103
Figura 3 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à primeira pergunta do questionário.....	104
Figura 4 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à nona pergunta do questionário	106
Figura 5 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à nona pergunta do questionário	107
Figura 6 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à décima primeira pergunta do questionário	109
Figura 7 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à décima primeira pergunta do questionário ...	109
Figura 8 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à décima terceira pergunta do questionário	110
Figura 9 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à décima terceira pergunta do questionário	111
Figura 10 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à décima sexta pergunta do questionário	112
Figura 11 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à décima sexta pergunta do questionário	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização das fases do percurso formativo (Fonte: Documento Orientador da PES, 2023)	59
--	----

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades Extra Curriculares

BE – Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

COVID-19 – Coronavírus 2019

DGE – Direção-Geral da Educação

ESE – Escola Superior de Educação

ESAD – Escola Superior de Media Artes e Design

ESHT – Escola Superior de Hotelaria e Turismo

FUC – Ficha da Unidade Curricular

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

HGP – História e Geografia de Portugal

MADI – Movimento de Apoio do Diminuído Intelectual

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

ONU – Organização das Nações Unidas

OT – Orientação Tutorial

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Prática Educativa

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES – Projeto de Educação para a Saúde

PSP – Política de Segurança Pública

RV – Realidade Virtual

SAPA – Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos de Casa

UC – Unidade Curricular

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1. SER PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO ENTRE A ASPIRAÇÃO E O DESAFIO: UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PRAGMÁTICO	17
1.1. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO	18
1.2. O PAPEL DA SUPERVISÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA	24
1.3. O CURRÍCULO E A SUA INCLUSÃO	29
1.4. A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO BÁSICO	35
1.5. O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	38
1.6. O IMPACTO DA ERA DIGITAL NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	44
2. A NOSSA SEGUNDA CASA: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	47
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	51
2.2. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA F DO 5.º ANO	53
2.3. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA G DO 5.º ANO	54
2.4. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 4.º ANO	55
3. O SONHO DE SER PROFESSORA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	58
3.1. MODELO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	58
3.2. UNIDADES DIDÁTICAS	62
3.3. ARQUIVO	64
3.4. RECORTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS 1.º E 2.º CICLOS DE ENSINO BÁSICO	65
3.4.1. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	66
3.4.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	72
3.5. PROJETOS ESCOLARES	85
4. A MAGIA DOS LIVROS NA ERA DIGITAL: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	91
4.1. MOTIVAÇÃO	91
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	93

4.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	93
4.4.	PÚBLICO-ALVO	95
4.5.	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	96
4.6.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	103
4.6.1.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	103
4.6.2.	CADERNOS DE LEITURA E BIBLIOTECA DIGITAL	113
4.6.3.	<i>FOCUS GROUP</i>	115
4.7.	INTERVENÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática Educativa Supervisionada, denominado *A Magia dos Livros na Era Digital: o seu auxílio na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, surge como resultado da Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada no último ano do mestrado, cumprindo um requisito da habilitação para a docência conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. O relatório desempenha também um papel significativo como elemento de avaliação na Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, tendo sido elaborado com o intuito de refletir de forma abrangente sobre a formação inicial da mestranda, enriquecida pela experiência da PES no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do perfil profissional e do conhecimento teórico e prático da professora em formação, baseado em fundamentos científicos, didáticos e pedagogicamente relevantes.

Assim, a PES, realizada num agrupamento de escolas do distrito do Porto, foi um marco crucial que não só impulsionou a conceção deste projeto de investigação, como proporcionou um ambiente desafiador que promoveu um aprofundamento das reflexões sobre o papel do professor e que culminou na organização cuidadosa da estrutura deste trabalho em quatro capítulos, os quais serão desenvolvidos através de uma viagem de página em página e que agora se enumeram: 1) Ser professor no Ensino Básico entre a aspiração e o desafio: um enquadramento teórico e pragmático; 2) A nossa segunda casa: caracterização do contexto e da prática de ensino supervisionada; 3) O sonho de ser professora: reflexão sobre a prática de ensino supervisionada e 4) A Magia dos livros na Era Digital: um projeto de investigação. Com base nos critérios orientadores deste relatório, o presente trabalho foi estruturado de forma a estabelecer uma linha condutora que demonstre uma progressão lógica e promova a interligação entre cada um dos quatro capítulos que serão apresentados de seguida.

Deste modo, o primeiro capítulo intitula-se “Ser professor no Ensino Básico entre a aspiração e o desafio: um enquadramento teórico e pragmático” e debruça-se não apenas sobre as questões científicas relacionados com o projeto de investigação, mas também com o conhecimento curricular e das aprendizagens desejadas, segundo o currículo, para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Neste sentido, tornou-se fundamental consultar bibliografia pertinente para construir

aprendizagens a partir dos conhecimentos prévios já estabelecidos, enfatizando a importância do professor realizar uma aprendizagem contínua, com base na reflexão e na investigação: elementos essenciais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica, que contribuem para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Já no que concerne ao segundo capítulo, este aborda o local que foi a segunda casa da mestranda durante um ano letivo, caracterizando o contexto e a Prática de Ensino Supervisionada. Para tal, a professora em formação investigou e refletiu sobre os documentos reguladores do agrupamento, dando uso a grelhas de observação direta construídas em par pedagógico e pesquisando bibliografia pertinente para o efeito. O contexto que abraçou a mestranda correspondeu a três turmas do mesmo agrupamento, duas das quais eram do 2.º CEB e uma do 1.º CEB.

Esta possibilidade de realizar o contexto no local que foi definido como a segunda casa, permitiu o desenvolvimento do terceiro capítulo que compõe este Relatório de Prática Educativa Supervisionada: “O sonho de ser professora: reflexão sobre a prática de ensino supervisionada”. Este capítulo abarca uma reflexão crítica sobre toda a caminhada da qual a professora em formação fez parte, incluindo pequenos fragmentos da prática educativa, ou seja, pequenas visões do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, bem como o respetivo registo fotográfico e fundamentação das práticas educativas levadas a cabo. O registo das restantes aulas lecionadas encontra-se disponibilizado no arquivo criado para o efeito.

A articulação destas três partes, proporcionou o desenvolvimento do último capítulo do presente Relatório intitulado “A Magia dos livros na Era Digital: um projeto de investigação”, que descreve o projeto de investigação concebido e aplicado nas três turmas. A motivação para o mesmo partiu do reconhecimento de um problema comum em ambos os ciclos, bem como de um interesse pessoal pela leitura e pela tecnologia. Assim, foram definidos objetivos e uma questão de partida, os quais orientaram a estruturação do projeto, levando os alunos a desenvolver os seus hábitos de leitura, algo que será explicitado aquando da análise dos dados obtidos através dos instrumentos e das técnicas de recolha dos mesmos. O desejo de conduzir um projeto com três turmas em simultâneo representou um desafio significativo para a mestranda, no entanto, contribuiu positivamente quer para o seu desenvolvimento profissional quer para a construção do seu perfil enquanto futura profissional.

Nas Considerações Finais do Relatório de Prática Educativa Supervisionada, a mestranda, no fim de cinco anos, reflete sobre o percurso repleto de desafios, mas também de recompensas gratificantes. Este momento marca não apenas o fim de uma etapa acadêmica, mas também o culminar de um ciclo de aprendizagem e crescimento pessoal, que abre agora um outro ciclo onde a professora em formação será efetivamente professora dos seus alunos, dando continuidade e estruturando a aprendizagem que efetuou no ciclo anterior.

Desde o início até ao fim, o esforço e a resiliência acompanharam a mestranda, sendo que todo este caminho de página em página se focou na procura de um conhecimento constante que permitisse ir mais além, descobrindo novos horizontes, o que é vital no papel de um professor.

1. SER PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO ENTRE A ASPIRAÇÃO E O DESAFIO: UM ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PRAGMÁTICO

“Education is the most powerful weapon we can use to change the world [...]”

(Mandela, 2003)

Neste primeiro capítulo do presente trabalho, pretende-se destacar alguns aspetos relativos ao enquadramento académico do perfil docente; ao papel da supervisão em prol da transformação educativa; ao currículo e à sua inclusão; à transversalidade da educação literária nas disciplinas que constituem o Ensino Básico; ao papel da escola no desenvolvimento da educação literária e ao impacto que a era digital tem neste ensino. Assim, recorreu-se a alguns autores que se debruçaram sobre estes temas e que possibilitaram uma maior compreensão dos mesmos, auxiliando a formação científica da mestranda.

É crucial que o docente seja dotado de conhecimentos científico-pedagógicos de diversas áreas do saber, atuais e consistentes, tendo a formação inicial do mesmo um papel destacado neste processo (Lopes, 2022). Neste sentido, a prática surge como um espaço privilegiado de integração de competências, permitindo que o docente reflita sobre o que faz e sobre o que irá fazer, em conjunto com os seus pares (Formosinho, 2009).

A capacidade de o professor adotar uma perspetiva crítica e cientificamente interligada com os documentos que guiam a prática educacional é enriquecida pelo seu conhecimento científico. Consequentemente, é por esse motivo que neste capítulo se integraram tanto os conhecimentos científicos quanto os pragmáticos, procurando-se promover, assim, um diálogo construtivo entre teoria e prática. Esta abordagem é considerada benéfica e produtiva para a ação educativa do professor, conforme destacado por Roldão (2007).

Neste sentido, o espaço da prática emerge como um terreno fértil para a integração de competências, possibilitando que o docente reflita sobre as suas ações passadas e futuras, em colaboração com os seus colegas. Assim, e ao abordar o enquadramento académico do perfil

do docente, é essencial reconhecer a importância da formação inicial e da integração entre o conhecimento científico e a prática educativa, sendo que esta não só fortalece a base do conhecimento do docente, mas também enriquece a sua prática pedagógica, capacitando-o para enfrentar os desafios complexos do ambiente educacional contemporâneo. Consequentemente, a interconexão entre teoria e prática no contexto do enquadramento académico não só aprimora a eficácia do ensino, mas também contribui para a transformação educativa em curso (Roldão, 2007).

1.1. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO

Desde os primeiros passos que a mestrande deu na sua caminhada educacional, o seu sonho sempre foi ser professora. Inspirada por alguns docentes dedicados e apaixonados pelo seu trabalho, percebeu que o ato principal desta profissão é, sem dúvida, o ato de ensinar, tornando significativas as aprendizagens para as crianças, com o intuito de ajudar a formá-las enquanto indivíduos. Este desejo profundo de partilhar conhecimento, inspirar mentes e ajudar a construir o futuro guiou a professora em formação ao longo destes cinco anos, impulsionando a sua dedicação para a constante procura da excelência pedagógica.

A ação do professor é uma tarefa desafiadora que requer um investimento contínuo referente à formação, visando tanto o seu crescimento pessoal e profissional, como o avanço organizacional das instituições escolares. Um exemplo da procura pela mudança e pelo progresso tanto da formação dos docentes como da educação ocorreu no pós 25 de abril de 1974, um marco histórico em Portugal, que trouxe consigo grandes expectativas, introduzindo diversas iniciativas referentes à democratização da educação: o motivo pelo qual esta data foi um ponto de partida para a reflexão apresentada nesta subsecção.

Nove anos após este marco, efetuou-se a formulação do modelo de formação dos professores de educação básica aquando a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, começando o mesmo a obter os contornos que tem atualmente. Esta lei promoveu diversos objetivos, reforçando o direito à educação e à cultura, ao longo de todo o território português, em específico o continente e as regiões autónomas. Ademais, o sistema educativo “deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado

interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa” (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 1986, p.4).

No período seguinte à publicação da lei referida no parágrafo anterior, foi apresentado o ordenamento jurídico da formação de professores e educadores de infância, que pretende articular, de modo linear e congruente, a formação dos profissionais dos níveis de ensino não superior (Decreto-Lei n.º 344/89, 1989), o Estatuto de Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, 1990) e o próprio Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, que tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino e os resultados do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 249/92, 1992; Decreto-Lei n.º 22/2014, 2014).

Apesar do aparecimento e da implementação dos documentos referidos acima, e sendo a educação o campo primordial onde, em qualquer fase de mudança social, se concentra sempre a preocupação em agir e influenciar, é crucial que os docentes possuam uma base académica sólida (Conselho Nacional de Educação, 2006). Esta permite aos professores desenvolver competências essenciais que preparam os nossos futuros alunos para os desafios da vida, proporcionando uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Para além disto, é através de uma boa base académica que os docentes são capazes de se adaptarem às mudanças sociais e tecnológicas, atualizando constantemente as suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos estudantes num mundo em constante evolução (Conselho Nacional de Educação, 2006).

Assim, podemos enquadrar e refletir sobre o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que refere os professores como “detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional” (p. 5569). O perfil de desempenho do docente mencionado, ressalva a ampla gama de responsabilidades que recaem sobre um professor, evidenciando a sua complexidade profissional. Assim, o mesmo deve enquadrar-se em variadas dimensões do perfil do docente como a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que se refere à primeira dimensão, o docente impulsiona o ato de ensinar constantemente interligado com o currículo, sendo que o mesmo baseia-se na sua prática profissional contemplada de uma reflexão pessoal e de uma investigação. Este deve proporcionar, em parceria com a escola, uma aprendizagem inclusiva, respeitando as diferenças culturais e pessoais dos alunos, tal como defendido não só no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que garante a aquisição de respostas, por parte de todos, sendo estas facilitadoras da sua integração social, como também na perspectiva de Roldão (1999), que refere que o professor deve “implementar estratégias que tornem acessíveis e significativas para o aluno (...) todas as aprendizagens e objetivos visados, de uma forma adequada às suas reais necessidades e possibilidades.” (p. 65)

Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é reforçada a promoção da construção de aprendizagens articuladas com o currículo, visto que o mesmo é entendido como “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz” (Roldão, 1999, p. 39), sendo detentor de componentes disciplinares que orientem “para apetrechar os indivíduos com competências de vária ordem, que poderão mobilizar e gerir nos seus percursos pessoais” (Roldão, 1999, p. 37), desenvolvendo, assim, aptidões delineadas e fundamentais, integres no projeto curricular da turma em causa. Para além disto, torna-se importante que o docente dê uso a estratégias variadas que correspondam às particularidades, preferências e adversidades individuais de cada aluno, permitindo que o mesmo edifique a sua própria aprendizagem, tendo por base os conhecimentos prévios detidos.

Mencionando, agora, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é importante que o docente se encontre profundamente integrado na comunidade escolar, tendo em vista a mesma, não apenas como facilitadora do ensino, mas como catalisadora ativa do envolvimento e da colaboração em projetos escolares. Ao envolver-se ativamente em iniciativas que promovam a interação entre a escola, os alunos, os encarregados de educação e a comunidade escolar, o professor fortalece os laços dentro desta mesma comunidade, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem, contribuindo para o sucesso académico e emocional dos estudantes (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). A integração em projetos que procuram a participação dos encarregados de educação tem um impacto significativo no percurso dos alunos, sendo que demonstram que a educação é uma responsabilidade partilhada entre a escola e a família, proporcionando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Por fim, e no que concerne a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, podemos afirmar que o professor precisa de reconhecer que a sua prática profissional deve ser fundamentada numa análise reflexiva da realidade, seguindo uma abordagem de investigação-ação (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Esta atitude proporciona uma reflexão mais aprofundada sobre a sua própria prática pedagógica, permitindo assumir um papel ativo na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Neste seguimento, na perspetiva de Roldão (1999) os docentes deixam de ser meramente “executores de decisões tomadas por outros” (p. 74), passando a “decidir sobre a sua actividade docente, a analisá-la e responder por ela à luz dos seus saberes próprios, a agir reflexivamente” (p. 74) e, em concordância com a dimensão anterior, “em colaboração com os seus pares nesta forma muito mais interventiva de estar na profissão e de integrar uma instituição escolar” (p. 74).

O Decreto-Lei referido anteriormente delineou o perfil geral de desempenho para educadores de infância e professores de ensino básico e secundário, estabelecendo diretrizes amplas para a prática educativa. No entanto, reconhecendo a importância de considerar as particularidades de um professor do Ensino Básico, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, surge para detalhar as mesmas. Este documento visa proporcionar um quadro mais específico das competências e das responsabilidades, adaptado às necessidades e aos desafios únicos encontrados neste nível de ensino, promovendo uma grande interligação do docente com o currículo, visto que o mesmo deve desenvolver “uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5574).

Para além disto, espera-se que o professor promova “a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (alínea e, art. 3.º, Decreto-Lei n.º 241/2001, p.5574), promovendo não só a “autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (alínea g, art. 3.º, Decreto-Lei n.º 241/2001,p.5574), mas também “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (alínea l, art. 3.º, Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5574).

É neste sentido que nos podemos colocar uma questão: como é que a formação dos professores influencia o ato de ensinar? Torna-se extremamente relevante realizar uma abrangente análise

da formação académica dos docentes, sendo, para tal, fundamental compreender a evolução da Educação e do sistema educativo em Portugal.

Podemos afirmar que a formação é a base de qualquer profissional e os professores não estão isentos dessa necessidade fundamental. Esta é definida, na perspetiva de Formosinho (2009), como a “promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente” (p. 9), estando vinculada à inovação como um método de modificar as abordagens e os procedimentos utilizados (Amiguinho, 1992). No entanto, é necessário ter em conta que a sua aprendizagem não se efetiva, apenas, mediante a formação formal, mas também através da socialização, sendo que a formação dos professores inicia-se no papel de estudante, em conjunto com a observação do comportamento diário dos docentes (Formosinho, 2009).

Desde o início da nossa escolaridade estamos diariamente, várias horas, em contacto com profissionais que, ao ensinar, nos transmitem conhecimentos e atitudes sobre o próprio processo de ensino, algo que não acontece noutras profissões antes do momento da Prática Educativa Supervisionada no ensino superior. É neste sentido que, ao darmos início à formação de futuros professores, para além de termos esta transmissão como base, ainda a complexificamos, sendo que ocorre, igualmente, de forma indireta ou direta, ao longo de todo o curso (Formosinho, 2009).

Cada professor desfruta de uma forma própria de ensinar que se estrutura e desenvolve através dos percursos do mesmo e, consequentemente, da sua experiência obtida nos diversos espaços escolares. Esta realidade demonstra a variedade da profissão docente, visto que, assim, torna-se impossível a mesma ser projetada numa “perspetiva unificadora e consensual” (Formosinho, 2009, p. 20). Porém, esta é a verdadeira beleza desta profissão onde apesar de sermos todos diferentes, somos todos iguais, visto que o objetivo final é o mesmo, em específico proporcionar aprendizagens e construir aprendizagens realmente significativas na vida dos nossos futuros profissionais.

Podemos incluir nos percursos estruturantes da forma de ensinar dos docentes toda a sua formação para além das experiências pessoais, mencionadas anteriormente. Assim, foi apenas nos anos 80, através do desenvolvimento das Escolas Superiores de Educação, que a formação dos docentes foi elevada, valorizando o período inicial de formação e com o intuito de formar profissionais reflexivos, críticos e mais sustentados. A organização das instituições de

formação, como é o caso da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, tem por base uma divisão disciplinar que promove uma articulação entre a investigação e o ensino, capaz de gerar profissionais autónomos, criativos e práticos, principalmente na resolução de problemas (Formosinho, 2009).

É neste sentido que podemos afirmar que a formação é um processo que se desenvolve continuamente, ao longo da vida profissional, permitindo que os docentes atualizem as suas abordagens educacionais, tecnológicas e práticas pedagógicas – *long life learning* (Delors et al., 1996). Na perspetiva de Sarmiento (1994), a socialização é “formadora de saberes, de olhares, de significados” (p.65), ou seja a formação e a socialização apesar de serem conceitos diferentes, estão intrinsecamente ligados com o intuito de desenvolver uma formação com olhos na mudança. Consequentemente, esta interação social ocorre tanto através das relações estabelecidas com outros profissionais da educação, como no contacto direto com os alunos, através da troca de experiências, da partilha de conhecimentos e da receção de feedback construtivo, e, por isso, a inclusão da Prática Pedagógica, na formação docente, emerge como uma das principais componentes curriculares.

Esta detém como objetivo a projeção dos estudantes para o mundo da prática profissional, desenvolvendo competências básicas para o desempenho docente, entendidas como capacidades necessárias para a resolução de problemas aquando o quotidiano das escolas (Formosinho, 2009), é orientada quer pela instituição formadora, quer pela escola onde se desenvolve, articuladamente (Decreto-Lei n.º 344/89, 1989), devendo abarcar a inclusão na área da educação especial, com o propósito de fomentar a inclusão educativa no âmbito do serviço público de ensino (Decreto-Lei n.º 344/89, 1989, ponto 2, artigo 15.º). Torna-se, assim, a ocasião para adquirir habilidades que permitam transformar conhecimentos específicos, retidos através de cadeiras do curso, em conhecimentos profissionais que possam guiar as práticas diárias de ensino.

A Prática Pedagógica manifesta, geralmente, uma maior significância aquando a fase final do curso, em formato de estágio (Decreto-Lei n.º 344/89, 1989, artigo 17.º), no entanto, na ESE denota-se a sua presença desde o 2.º ano da formação, em específico aquando a inclusão da Unidade Curricular *Iniciação à Prática Profissional II: Observação e Cooperação nos contextos educativos*, prolongando-se até ao final do curso e dando continuidade à Unidade Curricular referida. Este processo é extremamente produtivo para termos uma maior base de

conhecimentos prévios à entrada da grande Prática Educativa Supervisionada do 2.º ano do mestrado.

A Prática Pedagógica referida anteriormente pode ser dividida em duas fases distintas: a Prática Pedagógica Inicial e a Prática Pedagógica Final. No que concerne à primeira fase, podemos afirmar que a mesma se desenvolve de maneira gradual, começando com a observação de diferentes contextos educacionais. Posteriormente, os futuros professores passam a observar aulas e a interagir com as crianças, adquirindo uma compreensão profunda do ambiente escolar. Esta fase evolui para uma prática onde os professores em formação têm a oportunidade de assumir responsabilidades pontuais nas turmas dos professores cooperantes. Já na segunda fase, que concebe uma prática docente acompanhada, orientada e reflexiva, os futuros docentes são guiados por profissionais experientes enquanto realizam as suas práticas de ensino em contexto real (Formosinho, 2009). A PES, que se encontra presente no 2.º ano do Mestrado, visa proporcionar uma experiência abrangente de desempenho docente, permitindo o desenvolvimento de competências e atitudes necessárias para uma performance consciente, responsável e eficaz na sua futura carreira.

Com tudo o que foi referido, é necessário ter em conta que esta formação e todo o processo discutido anteriormente visa avaliar, individualmente, a aptidão profissional de cada futuro professor, tendo em consideração as diversas dimensões existentes do perfil do docente, referidas previamente nesta subsecção, o que inclui avaliar não apenas a capacidade intelectual e técnica, mas também a integridade moral e as habilidades relacionais necessárias para uma prática docente eficaz e responsável (Formosinho, 2009). É neste sentido que a formação dos professores exerce uma influência significativa no ato de ensinar em diversos aspetos.

1.2. O PAPEL DA SUPERVISÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA

A supervisão educativa desempenha um papel crucial na promoção da transformação educativa, fornecendo orientação, apoio e recursos para os professores e outros profissionais da educação. Assim, neste subcapítulo, será explorado o papel essencial da supervisão no contexto da melhoria contínua das práticas pedagógicas e no impulsionamento da inovação educativa.

Glickman (1990) destaca a supervisão como uma função escolar crucial que visa promover o ensino por meio de uma série de atividades, incluindo assistência direta aos professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação. Esta definição é apoiada por Bolin & Panaritis (1992), que enfatizam a importância da supervisão no melhoramento da prática em sala de aula para o benefício dos estudantes, independentemente de quem a realiza.

Neste sentido, podemos afirmar, tendo em conta a perspectiva de Garmston *et al.* (2002) que a supervisão abarca três dimensões específicas, nomeadamente o desenvolvimento da instrução; o progresso do potencial de aprendizagem dos docentes; e a promoção da capacidade de criar ambientes de trabalho autorrenováveis. No que toca à primeira dimensão, podemos afirmar que a mesma atribui um grande enfoque ao aperfeiçoamento da prática, destacando a importância de fortalecer, desenvolver e aprimorar a instrução, o que implica a utilização de métodos, por parte dos supervisores, para promover mudanças positivas na prática dos docentes, visando melhorar a qualidade de ensino (Garmston *et al.*, 2002).

Por outro lado, a segunda dimensão da supervisão concentra-se no desenvolvimento do potencial individual, tendo em vista a aprendizagem, promovendo questionamentos e reflexões profissionais em todas as fases do ensino, desde a planificação até à execução das aulas, visto que um processo de supervisão orientado para o questionamento incentiva os professores a resolver problemas nas suas práticas pedagógicas, estimulando o pensamento crítico e a autorreflexão (Garmston *et al.*, 2002). No que concerne à terceira dimensão da supervisão, podemos afirmar que a mesma promove a capacidade de autorregulação da organização escolar, estabelecendo uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, o que vai ao encontro do referido anteriormente. Este processo envolve o desenvolvimento de uma comunidade escolar na qual os professores sejam capazes de ser autores de si próprios, responsáveis e comprometidos com a contínua melhoria do ensino, em benefício dos alunos (Garmston *et al.*, 2002).

Partindo do que foi dito anteriormente, podemos compreender que práticas de supervisão estão intimamente ligadas ao contexto social, político e psicológico de cada época e, por isso, ao longo do séculos, as mudanças sociais e as diligências para um maior manuseamento dos conteúdos lecionados nas escolas impulsionaram o desenvolvimento quer da supervisão, quer do currículo. Estas amplas tendências, influenciadas pelo ambiente social e psicológico,

moldaram a natureza da supervisão ao longo do tempo (Garmston *et al.*, 2002). Tal pode ser fundamentado através da evolução que a supervisão teve, sendo que, inicialmente, durante os anos 40, sob a influência de personalidades como John Dewey, houve uma ênfase na socialização e no papel da escola e da comunidade. No entanto, na década seguinte, com os avanços científicos e tecnológicos, a mesma focou-se na modernização dos currículos escolares, adaptando-se às novas descobertas e teorias educacionais. Já nos anos 60, observou-se uma mudança de foco em direção a valores humanísticos, destacando-se a importância do desenvolvimento pessoal e da expressão individual na educação (Garmston *et al.*, 2002).

Posteriormente, nos anos 70, sucedeu um aumento significativo no interesse pela pesquisa educacional, com um esforço renovado para compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Esta década marcou um período de grande experimentação e inovação na educação, com a supervisão a desempenhar um papel fundamental na implementação e avaliação de novas abordagens pedagógicas. Subsequentemente, nos anos 90, a supervisão teve uma transição significativa, caracterizada pela integração de práticas clínicas e acadêmicas na área da psicologia. Esta convergência trouxe uma nova perspectiva da supervisão, enfatizando a importância da compreensão dos processos cognitivos e emocionais do aluno, bem como das práticas de ensino eficazes (Garmston *et al.*, 2002).

No que concerne ao mundo atual, podemos afirmar que a supervisão continua a evoluir, adaptando-se às mudanças nas políticas educacionais, avanços tecnológicos e novas teorias de aprendizagem, sendo que os supervisores desempenham um papel vital no apoio aos docentes, na melhoria da prática educacional e no desenvolvimento profissional contínuo, garantindo que as escolas se encontrem preparadas para enfrentar os desafios do século XXI.

Consequentemente, a supervisão pode ser entendida como um processo contínuo no qual o supervisor e o professor se envolvem em três fases sequenciais, sustentadas por um dos modelos desenvolvimentais-reflexivos, ou seja, modelos que partem da premissa de que o ensino e a aprendizagem são moldados pelos contextos pessoais, sociais, organizacionais, históricos, políticos e culturais nos quais estão inseridos, o que torna os docentes decisores implicados em práticas enquadradas num determinado contexto. Assim, e conjugando a perspectiva teórica cognitivista com as orientações humanístico-existencialistas – designadamente a Intervenção

Interpessoal¹ (Blumberg) e a Abordagem Artística² (Eisner) -, podemos afirmar que a supervisão visa facilitar a reflexão do professor sobre o seu próprio pensamento, sobre as suas percepções, crenças e premissas, procurando aprimorar-se (Garmston *et al.*, 2002).

Vai-se, assim, focar, dentro dos modelos de supervisão desenvolvimental-reflexivos, o *Treino Cognitivo de Costa e Garmston*, visto que este se baseia em quatro princípios, nomeadamente na natureza não rotineira das tarefas do professor; na tomada de decisão constante; no comportamento dirigido por percepções individuais; e na ideia de que a mudança de comportamento bem-sucedida implica a mudança de percepções (Garmston *et al.*, 2002), seguindo o ciclo de supervisão constituído por três fases (pré-observação, observação da aula/recolha de dados, pós-observação), realizado na PES. A proposta deste modelo é potencializar a habilidade de autorregulação, o que implica uma recolha de dados de forma objetiva e previamente combinada, visto que visa fomentar e orientar a reflexão, delineando as características necessárias para a ação do supervisor, que devem incluir o estímulo à confiança, aprendizagem e o desenvolvimento pessoal em termos de eficácia, adaptabilidade, consciência e colaboração (Garmston *et al.*, 2002).

Como já foi mencionado anteriormente e como se efetuou na PES, a estrutura do processo de supervisão compreende três fases, formando, estas, um ciclo de supervisão, que se inicia com a fase de pré-observação, ou seja, uma reunião de planificação para o conhecimento dos objetivos das regências ou das Unidades Didáticas (UD), dos conteúdos selecionados e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula que será observada. De seguida, ocorre o momento de observação da prática educativa, onde o supervisor observa as atividades dos alunos, as estratégias de ensino adotadas pelo professor e o ambiente de aprendizagem, o que fornece ao supervisor uma visão detalhada do contexto educacional e das áreas que podem necessitar de desenvolvimento (Garmston *et al.*, 2002).

Após a observação, os dados recolhidos são analisados em conjunto com o professor em formação, numa reunião de pós-observação, sendo que durante a mesma são identificados pontos fortes e áreas de melhoria, com base em evidências concretas observadas na sala de aula.

¹ O modelo da Intervenção Intepessoal parte do princípio de que o ensino é complexo, incerto e, por isso, preconiza o trabalho colaborativo dos professores e supervisores na resolução de problemas (Alarcão & Tavares, 2018).

² O modelo da Abordagem Artística assume que o ensino é um processo artístico que tem expressão na organização curricular, o qual deve ser adequado ao contexto, com base no estilo e perspetivas do docente. Os acontecimentos são interpretados como obras de arte, através de uma linguagem criativa e metafórica (Alarcão & Tavares, 2018).

Esta reflexão colaborativa permite ao professor em formação e ao supervisor desenvolver um entendimento compartilhado das práticas de ensino, estabelecendo metas específicas de desenvolvimento profissional. Com base nos resultados obtidos, são delineadas estratégias de apoio e intervenção, de modo a apoiar o professor na melhoria da sua prática, o que pode incluir sugestões de recursos, adaptações curriculares e novas metodologias de ensino (*Garmston et al.*, 2002).

Ao repetir este ciclo de supervisão regularmente, o docente tem a oportunidade de crescer e desenvolver continuamente as suas habilidades de ensino, uma vez que o supervisor pode oferecer um suporte contínuo e direcionado, tendo por base dados concretos e as observações da prática em sala de aula. Esta abordagem centrada na colaboração e na melhoria contínua contribui para a promoção de um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo para todos os alunos (Oliveira-Formosinho, 2002), algo que a mestranda denotou aquando da sua presença e prática na PES.

Assim, se incidirmos na abordagem construtivista-desenvolvimental da supervisão, podemos afirmar que, para desenvolver a auto exploração mencionada anteriormente, são utilizadas técnicas de mediação, como é o caso da análise de dados, da atribuição de feedback, do diálogo colaborativo, entre outros, que têm como objetivo facilitar o desenvolvimento das capacidades reflexivas do professor, bem como a ampliação dos seus processos de compreensão e interpretação (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na PES, a prática reflexiva emerge como um catalisador essencial para a evolução das interações na esfera da supervisão. Durante as interações com os supervisores ou pares pedagógicos, os professores em formação moldam novas perspetivas sobre as suas atividades, conferindo interpretações renovadas a diversos aspetos da sua experiência profissional. A natureza dinâmica e não rotineira do trabalho docente exige decisões complexas e contextualizadas, destacando a importância da reflexão para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, como já tem sido referido, visto que, através da reflexão, os docentes conseguem reformular experiências, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio que detêm, promovendo, assim, a construção de novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2002; Rosenholtz, 1991).

1.3. O CURRÍCULO E A SUA INCLUSÃO

Na caminhada de aprendizagem da criança, a escola desempenha um papel crucial como primeiro espaço de interação social fora do ambiente familiar, onde os alunos começam a moldar as suas identidades, a compreender as dinâmicas colaborativas e a desenvolver habilidades interpessoais. Dentro deste contexto, o docente surge como uma figura central, exercendo uma influência marcante sobre o comportamento e atitudes das crianças, pois na sua conduta, tanto no ensino como nas interações diárias, está patente um modelo a ser seguido e um guia para o desenvolvimento de valores e comportamentos cooperativos (Leal *et al.*, 2005), ou seja, “é o modelo de conquista, de apoio, de experimentação que as crianças têm no seu dia-a-dia (...) tem a capacidade de levar os alunos a sentirem-se motivados (...) para novos desafios” (Santos, 2001, p. 41). Por isso, cabe ao docente organizar o ambiente educativo de modo a que este se transforme num elemento facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

Consequentemente, deve ser promovida nos professores “a reflexão sobre as suas práticas no que se refere às necessidades de reconstruir/adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características dos alunos, adequação de que dependem largamente os seus modos particulares de aprender” (Roldão, 1999, p. 53), visto que o aluno é a instância reguladora de todo o processo e o referente central em torno do qual o docente terá de organizar a sua ação (Roldão, 1999).

Neste sentido, a promoção da inclusão social e, consequentemente, de uma escola inclusiva, torna-se uma peça fundamental no processo educacional. Porém, é preciso ter em conta que a inclusão não se trata apenas de garantir a presença de todos os alunos no ambiente escolar, mas também de criar um ambiente onde cada criança se sinta verdadeiramente aceite, valorizada e capacitada a contribuir de forma significativa. É através do currículo que esta missão ganha vida, sendo que é por meio do mesmo que se estabelecem as bases para uma educação inclusiva. Como refere Pinto (1992):

“É uma escola nova que traz consigo desafios extraordinários onde se torna urgente educar para a justiça, para a fraternidade, para a entreatajuda. Não é suficiente ensinar a tolerância, é necessário reconhecer a diferença como um valor de que resulte mais vida, melhor sociedade” (Pinto, 1992, p. 1).

Tendo em conta o que foi referido nos dois parágrafos anteriores, compreendemos que o currículo é a base da inclusão e, por isso, torna-se importante desenvolver este conceito, considerando o seu sentido mais lato. O termo currículo provém do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória (Pacheco, 1996). O conceito é utilizado com variados sentidos e, por isso, “qualquer tentativa de definir currículo converte-se numa tarefa árdua, problemática e conflitual” (Pacheco, 2005, p. 37). Concordando com Pacheco (2005) e Roldão (1999), o currículo não é visto como um conjunto de conteúdos programáticos disciplinares sequencializados, mas, sim, como um todo coerente que engloba não só as experiências educativas vividas pelos alunos, em contexto escolar, dependentes de intenções antecipadas, bem como um propósito flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Deste modo, torna-se importante mencionar o currículo modelado que faz referência à investigação em causa, sendo que, para cada contexto, tendo em conta as especificidades, necessidades, características e potencialidades dos agentes em causa, procura personalizar a experiência de aprendizagem (Zabalza, 2000). O mesmo ajuda, também, a compreender “o curso previsto para as ações” (Zabalza, 2000, p. 3), tornando-se num guião flexível e adaptável (Matos Vilar, 1994). Para além disto, é crucial compreender a importância não só de estabelecer o currículo modelado, mas também o currículo real ou, por outras palavras, o currículo em ação, aquele que pressupõe a totalidade da experiência pedagógica (Sacristán, 2000).

Além de tudo, percebemos que abrir discussões sobre o currículo não é suficiente, é preciso ir mais além. Obter, de facto, uma mudança de postura em relação a este tópico torna-se crucial, mas complexo. Pequenas questões como é o caso da atribuição de cores de acordo com o género do aluno, parecem ser irrelevantes, no entanto têm uma grande influência na educação dos mesmos e no currículo real, sendo abordadas inclusive como currículo oculto na escola, ou seja, “aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola e que se fazia de tal forma poderoso, pois podia propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais” (Oliveira, 2008, p. 538). Por outras palavras, o currículo oculto baseia-se em pequenas situações que ultrapassam o quotidiano da escola e influenciam de forma direta o currículo real de um determinado contexto escolar (Oliveira, 2008). Assim, se cuidarmos desses pequenos detalhes, que podem influenciar certas particularidades de um indivíduo, contribuímos para o enriquecimento do currículo real escolar, aquele que de facto é operacionalizado em sala de aula (Oliveira, 2008).

A observação do ambiente que nos rodeia, tanto físico como social, emerge como um caminho natural na construção do conhecimento que, por sua vez, é retido pela criança a partir dos seus encontros com o contexto, tanto mediato como imediato. Sendo nós indivíduos únicos, podemos afirmar que cada pessoa, neste caso, cada criança, avança ao seu próprio ritmo, explorando as nuances do ambiente físico e os contextos das relações interpessoais, no seu respetivo tempo. É, pois, neste sentido que se promove e discute, cada vez mais, a meta política de uma escola inclusiva que se propõe a acolher todas as crianças de forma equitativa (Leal *et al.*, 2005). Porém, é crucial ter em conta que, para as crianças em situação de dificuldade terem acesso total aos seus direitos, é essencial que a escola se renove, refletindo diariamente sobre as suas práticas educativas.

Como docentes, o nosso compromisso primordial reside no sucesso de todas as crianças, nas suas jornadas de aprendizagem, independentemente das suas origens, etnias ou necessidades específicas, como já foi referido anteriormente. Assim, e tendo por base esta perspetiva, cabe ao professor procurar alternativas que garantam uma resposta adequada e que permitam a superação dos obstáculos, por parte dos alunos, sendo, assim, necessário que os modelos educativos sejam moldados a partir dos interesses, das necessidades e capacidades destes pequenos indivíduos (Leal *et al.*, 2005). No entanto, e com a velocidade vertiginosa das mudanças no mundo contemporâneo, existem vários desafios constantes de adaptação, exigindo flexibilidade e capacidade de lidar com a incerteza.

É neste sentido que é importante ter em conta que, na aprendizagem dos alunos, a afetividade e a metacognição entrelaçam-se, formando a base para um desenvolvimento integral, no entanto para que o mesmo seja ainda mais estruturado é, também, necessário estimular a participação ativa dos alunos, fazendo com que as crianças se sintam valorizadas, estimuladas e capazes de enfrentar desafios, alimentando um ciclo virtuoso de aprendizagem e autoafirmação. Assim, podemos mencionar que a Educação Inclusiva reafirma a importância de um ambiente educativo que acolha a diversidade, promovendo o sucesso de todos os alunos e fomentando um apoio mútuo entre colegas, professores e pessoal administrativo (Leal *et al.*, 2005).

Porém, torna-se importante ter em conta que a estruturação de escolas inclusivas em Portugal, que impeçam a exclusão dos alunos à entrada e durante o percurso escolar, tem sido um processo em constante evolução, refletindo o compromisso contínuo com a igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. Embora tenham sido efetuados progressos significativos

ao longo dos anos, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é uma jornada contínua, sendo um processo dinâmico e em constante reconstrução, impulsionado pelo entendimento das necessidades dos alunos e de melhores práticas educacionais (UNESCO, 2019, 2022).

Em Portugal, na década de 60, os níveis de escolarização dos portugueses encontravam-se bastante reduzidos, com a maior parte da população confrontada com três realidades, designadamente o analfabetismo, a capacidade de leitura, mas sem um grau de ensino ou sem a conclusão do ensino primário, e a minoria da população que frequentava o ensino secundário e que possuía um diploma de formação superior. É neste sentido que podemos afirmar que a situação sociopolítica vivida em Portugal durante o regime salazarista levou a uma dinâmica bastante diferente no domínio curricular, sendo abalada apenas nos últimos anos do regime, nomeadamente com a Reforma Veiga Simão (Roldão, 1999), que será desenvolvida mais à frente.

Foi durante este período, que o ensino no nosso país revelava o verdadeiro desinteresse e desinvestimento do governo na educação e na cultura dos cidadãos, sendo que, segundo Mesquita (2001), eram vários os pontos que justificavam este cenário, entre eles o facto de Portugal “dedicar 4,5% do seu orçamento à educação e 45% à guerra colonial” (p. 2) e “a quase total inexistência de escolas especiais: cerca de 100.000 crianças inadaptadas ou deficientes não tinham nenhum atendimento médico-pedagógico” (p. 2). Notoriamente, o nosso país precisava de uma alteração, que se efetuou na década de 70, em específico no ano de 1973, através da Reforma de Ensino de 1973 conhecida como Reforma Veiga Simão, que implementou o Decreto-Lei n.º 5/73 de 25 de julho, tornando este ano o marco determinante na implementação de renovações significativas no contexto da Educação e, em particular, da Educação Inclusiva, anteriormente denominada Educação Especial.

No âmbito desta lei, foi tido em conta o acesso à educação por parte de todos os Portugueses, sendo que, e especificando o ensino básico, devia ser proporcionado “às crianças deficientes ou inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo” (Decreto-Lei n.º 5/73, 1973, Base VI, p. 1317). Como tal, era utilizado o primeiro período escolar para realizar uma observação global das crianças de modo a “encaminhar as que (...) necessitem [sic] para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação

especial” (Decreto-Lei n.º 5/73, 1973, Base VII, p. 1317). Para tal, tornou-se necessário formar professores em Institutos Superiores de Educação Especial.

Posteriormente, a 2 de maio de 1977, foi publicado o Decreto-Lei n.º 174/77 proposto pelo governo de Mário Soares, tendo passado, assim, a existir uma legislação especificamente destinada à Educação Inclusiva. As novidades introduzidas face ao Decreto-Lei referido anteriormente prendem-se com o facto de estes alunos passarem “a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos” (Decreto-Lei n.º 174/77, 1977, Artigo 1.º, p. 973) e quando estivessem “incapacitados para executar, parcial ou totalmente, as tarefas de uma ou várias disciplinas poderão [sic], em parte ou no todo, ser dispensados da frequência de uma ou várias disciplinas, por despacho do respetivo director-geral” (Decreto-Lei n.º 174/77, 1977, Artigo 4.º, p. 974). Para além disto, cabia ao estabelecimento de ensino solicitar “a intervenção de um serviço de apoio especializado do Ministério da Educação e da Investigação Científica” (Decreto-Lei n.º 174/77, 1977, Artigo 3.º, p. 974). Neste Decreto-Lei, foram estabelecidas as bases para o que viria a ser posteriormente refletido no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e, numa fase seguinte, no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Torna-se, ainda, importante destacar dois documentos que foram, igualmente, marcantes para a história da Educação Inclusiva em Portugal, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, conhecido como a Lei de Bases do Sistema Educativo, e o Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril. Referindo o primeiro, podemos afirmar que o mesmo determinou metas vitais para o ensino, constituindo-se como um elemento legislativo decisivo para a educação inclusiva, visto que criou as condições que envolveram a implementação de políticas educacionais inclusivas. Se estudarmos atentamente o documento, percebemos que, no número dois do Artigo 1.º, é referido que o sistema educativo “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 1986, p. 4), ou seja, o mesmo é composto por todas as instituições, recursos, políticas e práticas que garantem o direito à educação, por parte de todos os membros da sociedade e é neste sentido que no número dois do Artigo 2.º estabelece a responsabilidade do Estado na promoção da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 1986, p. 4).

Para além disto, a Lei de Bases do Sistema Educativo engloba a inclusão de diferentes formas de ensino em todos os níveis educacionais (básico, secundário e superior), reconhecendo que a educação pré-escolar deve “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 1986, Artigo 5.º, p. 6) para que, posteriormente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se consiga “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei de Bases Do Sistema Educativo, 1986, Artigo 7.º, p. 8). É de destacar que este Decreto-Lei foi sendo atualizado ao longo dos anos, devido à evolução da nossa sociedade, tendo sofrido alterações em 1997, 2005, 2009 e, mais recentemente, em 2023, com as Leis n.º 115/97; 49/2005; 85/2009; e 16/2023.

Em anos recentes, foi instituído, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, aplicado, ainda, atualmente, que estabelece um conjunto de normas e diretrizes destinadas a promover, igualmente, a inclusão de todos os alunos, enfatizando a importância da adoção de uma abordagem inclusiva por parte de todas as escolas e tendo em vista o “cumprimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918). Assim, é pretendido criar condições para que os profissionais “possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918), permitindo que todos os alunos desenvolvam as competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, através de uma abordagem multinível.

É neste sentido que a colaboração entre escolas, famílias, comunidades e outros serviços de apoio é destacada como um elemento essencial para, não só garantir uma resposta eficaz às necessidades dos alunos, como também aos principais objetivos decretados na Lei n.º 54/2018, nomeadamente a igualdade de oportunidades, a não discriminação, o respeito pela diversidade e participação de todos os alunos na vida escolar, tendo em vista a criação de Planos Individuais de Transição para os alunos com necessidades educativas especiais, e a flexibilidade curricular.

A partir de tudo o que foi discutido neste subcapítulo, podemos compreender que a evolução da Educação Inclusiva, em Portugal, continua em desenvolvimento, adaptando-se às necessidades das sociedades contemporâneas. É evidente que o currículo desempenha um papel crucial neste processo, sendo moldado para garantir que todos os alunos, independentemente

das suas diferenças individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade, no entanto é importante reconhecer que a caminhada com vista à verdadeira inclusão é contínua e requer esforços de todos os envolvidos no processo educacional.

1.4. A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO BÁSICO

No universo educativo, a Educação Literária emerge como um elemento essencial e transversal para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, este subcapítulo debruça-se sobre a importância e as estratégias de integração da mesma em diferentes disciplinas e contextos educativos, visto que, ao promover a leitura como uma habilidade transversal, procuramos não só enriquecer o repertório literário dos estudantes, mas também fomentar o pensamento crítico, o pensamento criativo e a empatia - competências mencionadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017). Neste sentido, é pretendido explorar a forma como a Educação Literária transcende as fronteiras da sala de aula, tecendo conexões significativas entre os textos literários e os diversos domínios do conhecimento, capacitando os alunos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo com discernimento e sensibilidade.

Previamente, devemos, pois, colocar duas questões: o que se entende por transversalidade? E por Educação Literária? Na perspetiva de Guattari (2004), o primeiro conceito refere-se ao

“meio como escapar, primeiramente, às duas linhas instituídas de segmentação da vida: a verticalidade hierárquica dos organogramas piramidais das instituições e dos estabelecimentos, que fazem parte, no caso que aqui tratamos, da educação; e, em segundo lugar, a horizontalidade massificante que estabelece agrupamentos homogêneos de indivíduos e saberes, baseados em características comuns, como alunos problemáticos, professores de ciclo básico, disciplinas duras ou humanas” (p. 110).

Por outras palavras, segundo este autor, a transversalidade é uma abordagem que visa escapar das estruturas rígidas que organizam as instituições, como é o caso das escolas, ou seja, a mesma evita a hierarquia vertical - onde existe uma linha de comando clara de cima para baixo - e a homogeneidade horizontal - que agrupa as pessoas com base em características comuns. Ao

adotar a transversalidade, procura-se uma abordagem flexível e criativa, que permite uma maior diversidade de ideias e experiências na educação.

Já no que concerne ao segundo conceito mencionado, podemos referir que a Educação Literária, segundo Roig Rechou (2012), consiste numa “metodologia com la que se pretende dotar al mediador de un conjunto de saberes culturales, literários y sociales” (p. 362) que permite aos leitores descobrir, nas obras literárias, modelos, padrões, símbolos, mitos, entre outros, promovendo uma reação individual à leitura. Um dos seus principais objetivos passa por ativar os intertextos e as enciclopédias individuais dos leitores, de modo a permitir interpretar textos não apenas de forma literal, mas também de forma a compreender as referências intertextuais presentes, sendo que, para tal, nas aulas de escolaridade obrigatória deve-se promover a aquisição de “hábitos de leitura e (...) capacidades de interpretação dos textos (...), o conhecimento das obras e dos autores mais significativos da história da literatura e (...) o estímulo da escrita de intenção literária” (Lomas, 2003, p. 15). Ademais, e em consonância com a perspectiva de Mendoza Fillola (2008), a Educação Literária reflete-se, igualmente, no processo de ensinar e aprender sobre literatura, com o objetivo de não só formar leitores competentes e críticos que podem apreciar, interpretar e valorizar diversas obras literárias, mas também tornar “explícitos los valores de la obra literária ante la vista del aprendiz” (Mendoza Fillola, 2008).

Consequentemente, e de modo a diversificar as experiências educativas, colocando em prática a transversalidade do ensino, em específico a transversalidade da Educação Literária, como referido anteriormente, é crucial obter uma ligação entre o leitor, o livro e o desenvolvimento da compreensão leitora. Isto torna-se fundamental para que o aluno seja capaz de compreender efetivamente o conteúdo abordado não só na área do Português, mas também noutras disciplinas visto que, por exemplo, na área da Matemática, aquando da introdução do conteúdo dos problemas matemáticos, o aluno depara-se com exercícios que requerem uma compreensão leitora proficiente, sendo por isso imprescindível que o mesmo detenha esta competência para compreender o que é pedido no exercício matemático e, assim, conseguir resolvê-lo (Cerrillo Torremocha, 2007; Jolibert, 2000). Sabemos que, muitas vezes, a falta de apreço dos estudantes pela Matemática está diretamente relacionada à dificuldade na compreensão dos enunciados, o que tem impacto no seu desempenho nesta disciplina (Osoro, 2006).

Neste sentido, torna-se imperativo desenvolver estratégias que promovam e fortaleçam os hábitos de leitura dos alunos não só na área do Português, mas também em todas as outras disciplinas, ou seja, não é apenas o professor de língua materna que tem esse dever, pois ao fazê-lo não estamos unicamente a capacitar os estudantes para uma compreensão mais eficaz dos diversos conteúdos disciplinares, estamos também a cultivar uma apreciação mais profunda e significativa pela língua, o que contribuirá para o seu sucesso académico e pessoal (Barroco, 2004).

Assim, podemos afirmar com mais convicção que a competência leitora é fundamental, pois permeia todos os aspetos da vida e da aprendizagem, sendo o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento e a compreensão do mundo ao nosso redor. Antes de tudo, e seguindo a perspetiva de Silva (2006), é importante reconhecer que “a escola (...) toma como prioridade a aprendizagem da leitura, ‘aprender a ler’ para, então ‘ler para aprender’” (pp. 42-46), por outras palavras, aprender a ler é o primeiro passo para abrir as portas ao saber, pois é por meio da leitura que temos acesso a variadas informações, ideias e perspetivas, colocando de parte a ideia de que a mesma se restringe à descodificação de palavras de um determinado texto. Este é um processo ativo e dinâmico que envolve a compreensão, a análise, a reflexão e a interpretação, sendo esse o motivo pelo qual podemos depreender que um aluno com uma boa competência leitora no 1.º CEB, tendencialmente, terá sucesso nos ciclos seguintes.

É no sentido da expressão “ler para aprender” (Silva, 2006, p. 46) que efetivamos a transversalidade da Educação Literária. Se averiguarmos as *Aprendizagens Essenciais* de Português, especificamente as do 4.º e as do 5.º ano de escolaridade (Direção Geral de Educação (DGE), 2018b; DGE, 2018c), podemos notar que é esperado que sejam promovidas nos alunos competências como “antecipar o(s) tema(s)” (DGE, 2018b, p. 9), “compreender a organização interna e externa dos textos” (DGE, 2018b, p. 9), manifestar pontos de vista suscitados pelos textos lidos (DGE, 2018b; DGE, 2018c), “inferir o sentido conotativo de palavras e expressões” (DGE, 2018c, p. 9), “analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras literárias” (DGE, 2018c, p. 9), entre outros. Competências que vão ao encontro do referido anteriormente, nomeadamente explorar as diferentes camadas que remetem para o significado do texto, e que podem - devem - ser utilizadas para a compreensão de diversas temáticas noutras áreas, como, por exemplo, na utilização e análise de fontes

históricas, de problemas matemáticos, ou de obras literárias que remetam para os conteúdos abordados.

Assim, tendo em conta tudo o que foi dito previamente, torna-se claro que podemos e devemos articular a Educação Literária com outras áreas, de forma a compreender e explorar temáticas de maneira mais abrangente e enriquecedora, tornando este domínio transversal a todo o ensino. Ao integrar a leitura e a interpretação de diferentes textos literários em diferentes contextos curriculares, podemos proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e aprofundada sobre os temas abordados nas obras, permitindo que eles relacionem conceitos e conhecimentos de diferentes áreas do saber (Azevedo *et al.*, 2023). Consequentemente, ao lerem, por exemplo, uma obra literária que aborda questões históricas, como é o caso da obra *Uma Visita à Corte do Rei D. Dinis*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, - a qual foi, aliás, utilizada nas regências da mestranda - os alunos não apenas desenvolvem competências de leitura e interpretação, mas também adquirem conhecimentos sobre o período histórico em questão, podendo relacioná-lo com conteúdos abordados em HGP. Da mesma forma, ao explorar textos literários que integram temas matemáticos, como é o caso da obra *Círculo* de Mac Barnett, os estudantes podem aprofundar a sua compreensão dos conceitos abordados, neste caso, acerca do círculo e da circunferência.

1.5. O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Após abordar a transversalidade da Educação Literária, compreendemos que esta procura integrar a leitura de diversos textos literários em variados contextos curriculares, permitindo aos alunos uma compreensão ampla e aprofundada dos temas abordados nas obras que podem estar, muitas vezes, interligadas com conteúdos trabalhados noutras áreas curriculares. Neste sentido, ao discutir o papel da escola no desenvolvimento do domínio em causa, pretende-se explorar como é que as instituições de ensino podem criar ambientes propícios à fruição da leitura e da interpretação de obras literárias, em todas as áreas, sendo que a escola desempenha um papel fundamental ao proporcionar espaços e recursos que favoreçam a exploração da literatura de forma transversal, contribuindo para uma aprendizagem mais abrangente e significativa para os alunos (Gomes, 2000).

Para além disto, e tendo a leitura um papel constante na vida dos estudantes, como já se compreendeu através do subcapítulo anterior, pode-se afirmar que tanto o jardim-de-infância como também os subsequentes ciclos não podem ser lugares onde se ensina meramente a ler e a escrever, sem um propósito, mas devem ser locais onde exista a promoção de atitudes e modos de leitura significativos, estimulando, assim, estes hábitos nas crianças (Gomes, 2000). É através do contacto com os livros literários, em formato físico ou digital, articulados com os interesses dos alunos, que a Educação Literária é promovida e, por isso, torna-se crucial refletir sobre a relevância que este domínio detém no caminho académico dos alunos e o papel que as escolas desempenham para tornar o ato de leitura prazeroso para os mesmos.

Atualmente, a leitura desempenha um papel essencial na transmissão de valores, conhecimentos e perspetivas que nos levam a refletir sobre o mundo e, por isso, podemos afirmar que, principalmente, a literatura para a infância assume um papel significativo, visto que introduz a criança ao mundo, permitindo-lhe explorar o mesmo (Balça & Azevedo, 2016). Consequentemente, quando o tema da leitura é abordado dentro das nossas salas de aula, torna-se fundamental considerar a importância de cultivar e desenvolver leitores literários, ou seja, leitores que têm a capacidade de compreender, apreciar e interpretar textos literários de forma profunda e crítica (Balça & Costa, 2017; Mendoza Fillola, 2008).

Porém, vários são os autores que colocam diversas questões como “What material is available for children to read?” (Hade, 1991, p. 15), “Como se forma um leitor? Que literatura ele deve percorrer? Quando e como ler obras literárias na escola?” (Fritzen, 2018, p. 96), “Qué hacemos con la educación literaria?” (García Única, 2016, p. 45), sendo que a resposta a estas questões obriga a compreender primeiramente o que se entende por Educação Literária. Já se percebeu que a mesma engloba uma série de experiências, nas quais os alunos desempenham um papel ativo na interpretação de textos literários e, por isso, promover este domínio é bastante complexo, visto que, segundo Mello (2015), o mesmo exige a interligação de múltiplos fatores como é o caso do texto, da interpretação do leitor, do discurso avaliativo que o mesmo realiza sobre o texto e dos conhecimentos linguísticos, culturais e artísticos que traz consigo.

Assim, podemos considerar que a importância da Educação Literária reside na sua capacidade de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e culturalmente conscientes. Segundo Azevedo *et al.* (2023), a Educação Literária desafia os leitores a explorar diferentes perspetivas e realidades, estimulando a

empatia e o pensamento crítico, sendo que, a mesma proporciona um espaço de encontro com a diversidade humana, ampliando os horizontes dos leitores e enriquecendo a sua compreensão do mundo, no sentido em que capacita os indivíduos para enfrentar os desafios da vida com uma mente aberta e uma compreensão mais profunda da condição humana (Costa, 2015), habilidades essenciais na Era Digital onde nos encontramos, atualmente.

Seguindo este pensamento, a investigação do tema da Educação Literária na Era Digital – a ser desenvolvido com mais detalhe no subcapítulo seguinte - permite afirmar que os hábitos de leitura dos alunos são, essencialmente, promovidos pelos atuais *influencers* digitais, principalmente em plataformas como o *Tiktok*. Porém, isto não é suficiente, é necessário ir mais além, sendo crucial que exista um compromisso, por parte não só de todos os professores, mas também da escola, visto que é neste espaço e em conjunto com os docentes que as crianças aprendem a ler pela primeira vez (Almeida, 2023).

Desta forma, torna-se responsabilidade do professor, considerando a sua formação em língua, literatura e didática, não só atuar como um intermediário entre a teoria da literatura e as suas aplicações práticas, mas também desempenhar um papel de mediador de leitura, para promover a Educação Literária, conforme destacado por Cerrillo (2009). Este último autor ressalta, ainda, a importância dos professores/mediadores de leitura possuírem uma ampla gama de conhecimentos culturais, literários e sociais, pois esses conhecimentos são fundamentais para promover tanto a competência literária quanto a competência enciclopédica dos alunos.

Neste sentido, e de entre as práticas pedagógicas preconizadas para a fruição da Educação Literária, destaco as que parecem ter mais impacto, na medida em que facilitam uma verdadeira conexão entre os estudantes e o texto literário. Entre essas práticas, a leitura individual e silenciosa emerge como essencial, visto que possibilita ao leitor alcançar uma compreensão mais profunda do texto, embora, muitas vezes, não seja implementada no contexto educativo e valorizada. Neste sentido, destaca-se não só a perspectiva de Steiner (2016) que sublinha a importância do silêncio como uma condição primordial para uma leitura individual eficaz, mas também a valorização e a efetivação deste modo de leitura. Tal foi notório aquando das sessões desenvolvidas em contexto educativo referentes ao projeto de investigação levado a efeito pela mestranda, sendo que os alunos compreenderam que conseguiam reter e analisar melhor as informações do texto literário durante a sua leitura individual, quer no formato físico quer no formato digital.

Para além disto, a partilha de leituras em sala de aula, conforme argumentado por Mello *et al.* (2019), desempenha, igualmente, um papel crucial no desenvolvimento da Educação Literária. Estes autores introduzem o conceito de sociabilidade literária, onde os momentos sociais efetuados no espaço da sala de aula são valorizados, permitindo que os estudantes partilhem pontos de vista, interpretações, pensamentos e sentimentos relativos à leitura efetuada da obra literária. Através do diálogo, os alunos avançam na compreensão e na interpretação das obras, sendo que as suas perspetivas são compartilhadas entre todos, criando uma comunidade interpretativa na sala de aula que pode regular a parcialidade dos participantes (Rouxel, 2018). Este impacto foi presenciado ao longo das sessões realizadas no âmbito do projeto de investigação concretizado: os alunos sentiram-se cada vez mais confortáveis para partilhar os seus pontos de vista, compreendendo que o facto de o realizarem, não só em contexto de sala de aula, como também na Biblioteca Digital criada para o efeito, proporcionou um aumento nos seus hábitos de leitura e fez com que ficassem, também, interessados nas visões dos seus colegas.

Em consonância com o que foi previamente mencionado, é de referir que ler e discutir textos, analisá-los e relacioná-los com os seus contextos são práticas cruciais para promover os hábitos de leitura e, conseqüentemente, a Educação Literária, visto que, deste modo, se envolve o leitor com a obra. Na perspetiva de Hunt (2009) e como descrito nas Aprendizagens Essências de Português (Direção Geral de Educação, 2018b), este domínio tem por base a capacidade de os alunos contactarem com textos complexos, dialogando criticamente sobre os mesmos e com os mesmos, de forma a promover “competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (p. 2) como também de “capacidades de apreciação” (p. 3).

Para além das práticas educativas já destacadas, a escrita e, em particular, a escrita de intenção literária é, do mesmo modo, uma prática fundamental no trabalho com textos literários e na promoção da Educação Literária, sendo que ao permitir que os alunos experimentem técnicas e recursos da linguagem escrita e da literatura em sala de aula, os mesmos têm a oportunidade de explorar e desfrutar pessoalmente das possibilidades criativas da linguagem. A inclusão da escrita nas atividades pedagógicas permite que os estudantes produzam trabalhos tangíveis resultantes da leitura, o que contribui para uma compreensão mais profunda do texto literário em causa. Como observado por Vygotsky (2004), o desenvolvimento da criatividade literária

em crianças é estimulado quando as mesmas são incentivadas a escrever sobre o que compreendem, incorporando as suas emoções na expressão do seu mundo interior e, por isso, ao longo das sessões desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação, foram realizados momento de escrita, onde se percebeu que os alunos compreenderam melhor a narrativa que leram.

Neste seguimento, é importante denotar, também, que a interação com os textos por meio de expressões artísticas é outra prática valiosa para compreender e interpretar textos literários, sendo que diferentes formas de expressão artística permitem que os alunos se envolvam com os mesmos, construindo e expressando significados por meio de diferentes linguagens. Este é, também, o motivo pelo qual foram desenvolvidas atividades artísticas, durante as sessões do projeto de investigação.

Sabemos que na Educação Infantil, a leitura contribui para a ampliação do vocabulário e para a construção da organização da linguagem, dado que as crianças começam a compreender a atemporalidade e a estrutura das obras literárias. Já nos ciclos seguintes, consolida-se o gosto pela leitura, estimulando uma apreciação qualificada das obras em causa. Assim, à medida que os estudantes progridem nos anos escolares, é possível aprofundar análises, explorando elementos como as diferentes pessoas da narração, o desenvolvimento de personagens e a estrutura narrativa. Consequentemente, a diversidade literária desempenha um papel fundamental neste processo, enriquecendo a experiência dos alunos e incentivando o pensamento crítico dos mesmos, uma competência pretendida no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017). No entanto, e para alcançar este objetivo, é essencial que todos os docentes sejam, igualmente, leitores literários proficientes, capazes de selecionar obras variadas e relevantes para os seus alunos, tendo em conta não apenas os aspetos literários, mas também questões contemporâneas e sensíveis que possam ressoar com as vivências e os interesses dos estudantes (Gomes, 2000; Mazzoco, 2023).

Tendo em vista a diversidade literária mencionada no parágrafo anterior, sendo outra das estratégias contempladas para promover a Educação Literária, podemos referir o Plano Nacional de Leitura (PNL) – edição de 2027-, um programa criado com o intuito de aprimorar as habilidades leitoras em todos os níveis de ensino, focando especialmente as competências avançadas de leitura. Além disso, visa não só estabelecer estratégias de promoção da leitura que alcancem diversos setores da sociedade, como melhorar o sistema de recomendação de livros

do programa e promover a sua utilização ao longo do ano. O PNL procura, também, estabelecer uma rede de colaboração entre municípios, capacitando mediadores formais e informais por meio de formação e orientações; e desenvolver um Plano de Literacia Mediática, em coordenação com iniciativas de promoção da leitura e do aumento dos níveis de literacia (República Portuguesa, 2017).

Como já se conseguiu compreender, tornar a leitura um gosto e um hábito na vida dos alunos, encontrando obras literárias que os motivem não só para a leitura, mas também para a contínua aprendizagem, requer experiências gratificantes de leitura, que são desenvolvidas a partir de recursos e estratégias variados, os quais o PNL disponibiliza, assim como percursos orientadores de análise e interpretação. Neste sentido, este domínio permite a realização de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua (DGE, 2018b).

Consequentemente, e como se consegue compreender através das ideias que foram discutidas previamente, a valorização e a importância das obras literárias nos documentos curriculares desempenha um papel essencial na promoção da Educação Literária, visto que, e em consonância com Fritzen (2018), os documentos orientadores que promovem este domínio destacam-se ao enriquecer a presença do texto literário, valorizando-o em várias perspetivas, que incluem a sua complexidade, a sua importância histórico-cultural, a sua capacidade de estabelecer conexões, entre outras.

Em seguimento de tudo o que foi exposto ao longo deste subcapítulo, ressalte-se que o papel da escola no desenvolvimento da Educação Literária é de suma importância, pois não só cultiva as habilidades de leitura e escrita, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica da literatura, formando indivíduos culturalmente enriquecidos e socialmente conscientes e preparando-os para enfrentar os desafios e as complexidades do mundo atual. Assim, ao valorizar e integrar a obra literária no currículo e ao desenvolver atividades dinâmicas, a escola proporciona oportunidades significativas para os alunos se envolverem com textos literários, de diversas formas, criando leitores competentes e conscientes, capazes de apreciar, interpretar e analisar obras literárias de forma reflexiva e crítica.

1.6. O IMPACTO DA ERA DIGITAL NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ao refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento da Educação Literária compreendemos que várias são as estratégias que a instituição pode adotar, no entanto, devido ao desenvolvimento tecnológico atual, torna-se importante considerar o impacto do meio digital no ensino deste domínio, uma vez que, com o avanço da tecnologia, os alunos têm acesso a uma ampla variedade de recursos digitais, que podem ser explorados de forma criativa e inovadora para promover a leitura e a interpretação de textos literários. Neste contexto, e como compreendemos no subcapítulo anterior, a escola desempenha um papel fundamental ao incorporar uma diversidade de ferramentas no meio educativo, por isso mesmo, as mesmas devem ser incorporadas nas práticas dos docentes, inclusivamente as ferramentas digitais, por forma a proporcionar experiências de aprendizagem dinâmicas e envolventes.

Torna-se, assim, relevante contextualizar que foi a partir das décadas de 80 e 90 que os avanços tecnológicos se estabeleceram de modo mais significativo, o que permitiu o aumento da passagem de informação e de conhecimento, contribuindo para a afluência dos mais variados tipos de conteúdo. Tal como diversas áreas, a educação não conseguiu escapar a esta tendência, o que lhe trouxe determinados benefícios, como é o caso do acesso aos vários tipos de conteúdo, sendo estes transmitidos de forma mais facilitada, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem (Caetano & Silva, 2023). Este aumento não diminuiu ou estagnou, pelo contrário, com o passar do tempo, a prática da tecnologia teve uma grande tendência a evoluir quase que ‘engolindo o nosso mundo’, tendo sido, por isso, crucial adaptarmo-nos à realidade e, conseqüentemente, adaptarmos também a escola à era digital.

Como tem vindo a ser destacado nos capítulos anteriores, a Educação Literária é uma das principais fontes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sendo as capacidades de leitura e análise crítica essenciais para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos. Porém, atualmente, e devido à globalização das ferramentas e dispositivos tecnológicos, os estudantes têm acesso a diversos meios de distração e diversão que, na opinião dos mesmos, são muitas vezes “mais interessantes do que os clássicos livros literários” (Caetano & Silva, 2023, p. 2). Por isso, consegue-se notar, cada vez mais, a constante mudança quer no modo de elaboração das obras literárias, em específico na forma como são concebidos e vendidos os livros; no modo

como temos acesso aos mesmos, entre outras alterações que indiciem, até, no modo como se procede à leitura (Medeiros *et al.*, 2016).

Pelo exposto, e apesar de podermos afirmar que a literatura “evoluiu e se transformou, acompanhando as mudanças sociais, políticas e tecnológicas que ocorrem em cada época” (Caetano & Silva, 2023, p. 4), denota-se que, se não efetuarmos a diferença através de estratégias que juntem literatura e tecnologia, indo ao encontro dos interesses dos nossos alunos, os hábitos de leitura podem estar em risco. Tal fortifica a visão de que as atitudes dos docentes são essenciais para prevenir, em alguns estudantes, e ultrapassar, noutros, esta perda, principalmente num mundo onde, muitas vezes, a exposição dos alunos à literatura é delineada, essencialmente, por disciplinas e nada mais é, na mente dos nossos estudantes, do que um outro conteúdo curricular que irão abordar (Todorov, 2009), sendo que na maioria das escolas o incentivo à leitura raramente exige que os alunos leiam por prazer (Pires & Matsuda, 2013).

Consequentemente, podemos afirmar que investir na promoção dos hábitos de leitura dos alunos num mundo tecnológico, onde se acredita que é essencial aproveitar o potencial do digital para inovar a educação e a formação, melhorando a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, parece ser o atual desafio dos docentes do século XXI (Machado *et al.*, 2019). Assim, e indo ao encontro da perspetiva de Silva *et al.* (2016), torna-se crucial que os docentes abram os braços para a utilização de ferramentas que facilitem a produção de conhecimento por parte dos alunos, sendo necessário que se integrem as tecnologias digitais na prática educativa. O mesmo acontece com a literatura, ou seja, os professores devem recorrer ao digital para promover os hábitos de leitura dos alunos, na era tecnológica, indo ao encontro das preferências dos nossos estudantes, para despertar a sua curiosidade e o seu interesse. Não obstante, é necessário encontrar um equilíbrio entre o uso das tecnologias e a promoção do pensamento crítico e reflexivo, garantindo que as mesmas sejam utilizadas de forma apropriada e benéfica para a educação (Melão, 2010).

Consequentemente, a crescente popularidade dos *e-books* e da leitura digital está a abrir portas para uma nova era de linguagens, onde elementos verbais e não verbais desempenham papéis cruciais, visto que a interação com o livro digital permite aos leitores realizar processos de descodificação da mensagem que vão além das fronteiras das palavras, favorecendo, assim, a compreensão da estrutura narrativa. Esta experiência imersiva e interativa proporcionada por estas ferramentas, oferece aos leitores a oportunidade de explorar diferentes camadas de

significado, mergulhando não apenas na história contada, mas também na sua apresentação visual e interativa, o que enriquece tanto a experiência de leitura, como também amplia as possibilidades de expressão criativa para autores e designers de conteúdo digital (Melão, 2010).

É neste sentido que, para desenvolver novas formas de ensino-aprendizagem, deve-se proporcionar a manipulação de diferentes suportes e linguagens, tendo por base a Era Digital, onde, seguindo a perspectiva de Amante (2007), as tecnologias dão resposta à grande curiosidade das crianças. Este pensamento foi a base da criação da Biblioteca Digital, implementada no projeto de investigação realizado, visto que a mesma proporciona não só uma partilha de pontos de vista, como também inclui os estudantes/leitores numa comunidade aberta e inclusiva, contribuindo para a fruição da leitura.

Em concordância com o pensamento retido no parágrafo anterior, e na perspectiva de Santos (2006), existem inúmeros benefícios para o ensino-aprendizagem fornecidos através do uso de plataformas como a mencionada anteriormente. Em específico salienta-se a disponibilidade de diversos géneros narrativos, oferecendo aos alunos uma ampla variedade de opções que os motivam para a leitura; a capacidade de incluir imagens em conjunto com os textos que os alunos escrevem acerca dos livros que leram, promovendo uma interação eficaz entre elementos visuais e escritos; a oportunidade que os alunos têm de publicar os seus pontos de vista *online*, onde podem receber comentários de colegas ou professores, incentivando-os a ler e a escrever de forma contínua e interativa.

Em suma, apesar de existir, ainda, um grande caminho a percorrer para unir a tecnologia e a leitura, é através de iniciativas como a mencionada anteriormente ou outras com os mesmos objetivos, que este caminho vai diminuindo, levando a uma convivência dinâmica e significativa com o mundo digital, promovendo aprendizagens relevantes para o futuro dos estudantes e dos profissionais.

2. A NOSSA SEGUNDA CASA: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“Los contextos son contruidos por las personas interactuando entre sí. Al aludir a los contextos, aludimos, sobre todo, a lo que las personas hacen, a cuándo lo hacen y a cómo lo hacen.”

(González-Monteagudo, 2012, p. 45 e 46)

No âmbito da Unidade Curricular de PES, incluída no mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi efetuado um estágio, que decorreu de outubro de 2023 a maio de 2024. Deste modo, a caracterização dos contextos frequentados pela mestranda desencadeou-se como uma tarefa basilar para uma ação educativa fiel e contextualizada relativamente à realidade experienciada.

Sendo o agrupamento de escolas afeto à Prática Educativa (PE), um espaço onde a professora em formação passou a maior parte do ano letivo, este tornou-se uma segunda casa, em específico um local onde a mesma foi professora e experienciou várias emoções. Deste modo, tendo em conta o projeto de investigação implementado, assim como os momentos passados com os alunos durante toda a PE, os livros tornaram-se, de igual modo, um elemento essencial, tanto para a mestranda, enquanto professora estagiária, como para todos os alunos que participaram nesta aventura.

Neste seguimento, e sendo a escola a segunda casa de quase todos os professores, torna-se essencial mencionar o artigo 4.º inserido no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que enfatiza a importância do conhecimento do contexto educativo como um saber crucial para a ação do docente enquanto agente curricular, podendo e devendo este refletir e avaliar sobre a aplicabilidade de alguns aspetos do currículo ao contexto de ensino no qual está inserido. O conhecimento do contexto ajuda o docente a promover a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível” (p. 3) para que todos os estudantes tenham a possibilidade de “adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências” (p. 3)

necessárias para o seu quotidiano e para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

A instituição que decidiu abrir as suas portas e possibilitar a realização do estágio no âmbito da Unidade Curricular PES, contribuindo, assim, para a formação inicial da mestrandia, enquanto futura professora, foi um Agrupamento de Escolas (AE) do distrito do Porto. Dado que, de acordo com os moldes da PES, a formação inicial incluía os 1.º e 2.º CEB, neste agrupamento, a mesma foi recebida, no 1.º semestre, na escola do 2.º e 3.º CEB e, no 2.º semestre, na escola do 1.º CEB.

Assim, em concordância com o que foi referido, o presente capítulo incidirá na apresentação dos contextos onde ocorreu a prática educativa. Primeiramente, será realizada a caracterização do Agrupamento de Escolas e do seu meio envolvente, para, numa fase seguinte, se realizar uma descrição detalhada da escola e das especificidades das turmas com as quais se desenvolveu a PE. Neste sentido, tornou-se essencial a leitura e reflexão do Regulamento Interno do Agrupamento.

Tendo em conta o que se tem vindo a abordar, é crucial referir a importância da observação como um instrumento útil em todo o processo de recolha de dados, sendo que a mesma é um dos alicerces fundamentais para todos os docentes (Estrela, 1986), pois oferece uma visão interna valiosa sobre as nuances e as dinâmicas presentes na sala de aula e no ambiente educativo como um todo. Ao observar atentamente os alunos, um professor pode identificar as necessidades individuais de aprendizagem, compreender as dinâmicas de interação entre os estudantes, reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos mesmos e identificar áreas de intervenção prioritárias.

Para além disto, a observação permite, ainda, compreender as preferências de aprendizagem dos alunos, de modo a adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas da turma, construindo relações mais próximas e empáticas com os elementos da mesma. Ao observar as rotinas diárias, os momentos de maior interação dos alunos e as situações que requerem intervenção, os professores podem aprimorar as suas práticas pedagógicas e criar um ambiente educativo mais inclusivo, colaborativo e eficaz (Estrela, 1986). Neste seguimento, podemos afirmar que o professor, para poder intervir no contexto de

modo fundamentado, deve saber observar e problematizar, sendo que, conseqüentemente, após este momento, estará apto para intervir e avaliar (Estrela, 1986).

Segundo Dicksin, Kean e Andersen (1973),

“cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência (...) para controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objetivos educacionais” (p. 9).

Como tal, importa, ainda, referir que a mestranda recorreu, igualmente, a uma grelha de observação direta, que auxiliou no processo de observação e que se encontra publicada no arquivo³. Em consonância com o exposto, ao longo da PES e no decorrer do projeto de investigação recorreu-se, igualmente, a várias outras formas e meios de observação, nomeadamente a observação participante e a observação sistemática (Estrela, 1994), que acompanharam continuamente esta longa caminhada, e a observação naturalista, efetuada no início do período da Prática Educativa Supervisionada.

Referindo, primeiramente, a observação participante pode-se afirmar que esta se desenvolve aquando da participação do observador na vida do grupo que está a ser por ele estudado, algo que aconteceu, ao longo da PES, onde para além de se observar o grupo em causa, este foi tomado com um grupo “experimental” com o qual se desenvolveram variadas estratégias, ao longo do ano. Para além disto, a observação desempenha um papel estruturante no grupo que se observa, correspondendo a um momento do processo, orientado para o levantamento de hipóteses (Estrela, 1994).

Podemos, assim, interligar esta forma de observação com a observação sistemática, desenvolvida, igualmente, ao longo de todo este ano. A contínua tarefa de observação constitui-se, assim, como um complemento face à informação recolhida, inicialmente, através da observação direta (Estrela, 1994). Neste sentido, apesar de serem utilizadas numa fase inicial,

³ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial>

as grelhas de observação direta, como foi referido anteriormente, ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, a mestranda foi realizando anotações num caderno para estabelecer, no final da PES, uma interligação entre os métodos desenvolvidos e os respetivos resultados alcançados.

Da mesma forma, foi desenvolvida a observação naturalista, a qual podemos conjugar com as tipologias de observação referidas nos parágrafos anteriores, visto que a mesma se centra no comportamento dos indivíduos no seu quotidiano. Neste tipo de observação, o observador realiza uma “acumulação de dados” (Estrela, 1994, p. 49) que será, posteriormente, submetida a uma análise rigorosa, tal como ocorreu com os apontamentos que a professora em formação recolheu num caderno, ao longo da PES. Esta observação é imensamente utilizada na investigação e na formação de professores, sendo que é efetuada quando o observador não se insere diretamente nos acontecimentos da vida do grupo em causa (Estrela, 1994), algo que ocorreu na primeira semana de estágio, dado se dispunha de apenas uma semana dedicada à observação. Nesta fase, existe a possibilidade de analisar e compreender problemas do grupo a ser estudado, através de registos detalhados sobre determinados acontecimentos ou atitudes dos indivíduos (Estrela, 1994). Assim, é neste sentido que o desenvolvimento da observação naturalista permitiu a determinação do ponto de partida para o projeto de investigação desenvolvido.

Pelo exposto fica evidente a importância da interligação de diversas formas e meios de observação para alcançar conclusões de excelência, sendo que através destas diferentes abordagens foi possível não só aprimorar as habilidades de observação, de análise e interpretação de dados da professora em formação, enriquecendo a compreensão sobre o ambiente escolar e o comportamento dos alunos de modo espontâneo, mas também organizar de uma melhor forma os dados recolhidos, o que contribuiu para uma análise mais detalhada e abrangente. Em consonância, a integração destas estratégias não só enriqueceu o progresso da mestranda, enquanto futura profissional, como também foi fundamental para o sucesso e conclusão do presente projeto de investigação.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Tendo em conta o subcapítulo que irá ser explorado a partir deste momento, é de notar que o Agrupamento de Escolas (AE) que recebeu a mestranda é composto por sete estabelecimentos de educação que abrangem o ensino pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º CEB e o ensino secundário. Este AE abarcava, em média, dois mil e trezentos alunos, sendo que as escolas que o integravam encontravam-se geograficamente próximas, o que possibilitava um grande contacto entre as mesmas. O seu meio envolvente possuía, também, uma grande variedade de ofertas culturais, desportivas e recreativas, nomeadamente dança, música, teatro, cinema e desporto.

No que toca ao concelho onde a escola se encontrava localizada, este era, sobretudo, caracterizado pela forte tradição da atividade piscatória, sendo possível observar algumas disparidades, uma vez que se evidenciaram fragilidades económicas e sociais entre os habitantes de algumas freguesias. Assim, e no âmbito do acordo de cooperação que o Agrupamento possuía com a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, a oferta educativa e formativa de um Centro Educativo da zona era contemplada pelo AE que, neste âmbito, se definia como escola associada, de acordo com o previsto no Despacho n.º 23038/2009 de dia 20 de outubro (Despacho n.º 23038/2009, 2009).

Para além disto, o Agrupamento investia na promoção de uma escola inclusiva, com o intuito de encontrar respostas para todos os alunos, de modo a viabilizar a obtenção de um patamar educativo adequado às particularidades e circunstâncias de cada estudante, capacitando-os para se tornarem cidadãos participativos na comunidade. Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento, as práticas pedagógicas centram-se no desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores que promovem o êxito académico, pessoal e profissional dos alunos, alinhando-se com o PASEO (Martins *et al.*, 2017).

Assim, tendo em conta o artigo 4.º do Regulamento Interno referente à oferta complementar, podemos afirmar que o mesmo preconizava a realização de ações de formação cultural, de inserção e participação na vida comunitária, através de visitas de estudo, atividades, clubes e projetos, promovendo, desta forma, a interação com a comunidade. Neste seguimento, é importante destacar que as visitas de estudo e atividades referidas anteriormente eram

organizadas e dinamizadas pelos seus proponentes, tendo o parecer favorável do Conselho Pedagógico e a aprovação do Conselho Geral.

O agrupamento atribuía, ainda, uma grande importância à educação para a saúde, detendo um projeto referente à mesma, denominado Projeto Educação para a Saúde. Esta estrutura que tinha por objetivo desenvolver um plano de ação que visava promover a adoção de hábitos de vida saudável junto da comunidade escolar, designadamente no que concerne às áreas de promoção da atividade física e alimentação saudável; da sensibilização para o não consumo de substâncias ilícitas; da educação sexual e afetiva, bem como da saúde mental.

Para além disto, tendo em conta não só a observação direta realizada pela mestrandia, mas também a leitura e reflexão acerca do Regulamento Interno do Agrupamento, era dada uma grande importância ao espaço da biblioteca, como um local físico e digital de aprendizagem, onde a leitura, pesquisa, investigação e criatividade são vistos como fundamentais para o percurso dos alunos. Deste modo, os objetivos da Biblioteca Escolar (BE) passavam pelo desenvolvimento de parcerias dentro e fora da escola, pela implementação de ações de promoção das literacias e pela aquisição de documentos importantes de enriquecimento curricular. É crucial mencionar que este espaço estabelecia uma parceria com a Biblioteca Municipal da localidade em questão.

Neste AE, estava, ainda, presente um Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), sendo este composto por docentes coordenados por um colega nomeado pelo Diretor. As suas competências passavam pela potencialização da integração dos alunos na escola, pela contribuição para o sucesso escolar e pessoal dos alunos, pelo envolvimento e apoio aos alunos e encarregados de educação, pelo apoio aos alunos que sentiam necessidade de auxílio ou orientação, entre outras.

Tendo em consideração os Recursos Humanos, a escola sede contava com Educadores de Infância, Assistentes Técnicos e Operacionais, Técnicos Superiores, assim como Professores dos três ciclos do ensino básico, a maioria dos quais pertencia ao quadro da escola. A par disto, o Agrupamento contava com uma psicóloga, uma assistente social e uma enfermeira. Interessa salientar que o Agrupamento beneficiava de um amplo número de parcerias com, por exemplo, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Associação Sê, a Associação Entre Afetos, o Centro Social e Paroquial, o Programa Escola Segura da PSP, o Movimento de Apoio do Diminuído Intelectual (MADI), a Escola Superior de Hotelaria e Turismo (ESHT), a Escola

Superior de Media Artes e Design (ESAD) e a Escola Superior de Educação do Porto (ESE), entre outros.

O Agrupamento em causa possuía instalações modernas, oferecendo excelentes condições com espaços amplos e bem iluminados. A escola dispunha de diversos serviços de apoio à comunidade escolar, incluindo uma reprografia, um auditório, um refeitório e uma biblioteca escolar. Esta última é merecedora de um destaque especial, uma vez que era um local extremamente bem equipado, com uma vasta coleção de livros de Literatura para a Infância e a Juventude, alguns computadores e vários jogos de tabuleiro, possuindo áreas destinadas a cada ciclo de ensino.

Quanto às áreas externas, a escola tinha dois espaços de recreio generosos: um destinado ao Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro reservado ao 2.º e 3.º CEB. Ambos os locais incluíam um campo de jogos com balizas e cestos de basquete e uma área de circulação livre. A única desvantagem residia na ausência de um recreio coberto, o que limitava a sua utilização nos dias chuvosos.

2.2. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA F DO 5.º ANO

A turma F do 5.º ano era composta por dezoito alunos, sendo onze do sexo feminino e sete do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa. Relativamente à faixa etária, as idades dos alunos situavam-se, maioritariamente, entre os dez e os onze anos. No que toca aos horários, na PES, a mestranda acompanhou a turma na disciplina de Português, duas vezes por semana: à terça-feira e à quarta-feira, em dois blocos de 50 minutos.

Através da análise do Plano de Atividades da Turma, foi possível aprofundar os conhecimentos relativos ao grupo em questão, verificando-se que existia uma predominância de alunos que tinham frequentado o 4.º ano de escolaridade fora da escola sede. Neste contexto, há ainda a destacar uma aluna que contava com apoio à disciplina de Português, existindo, inclusive, neste AE, um grupo criado para o efeito: o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), referido no subtópico anterior.

No que toca às Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), existia uma aluna que possuía Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), tendo-lhe sido aplicadas medidas universais e seletivas, motivo pelo qual não se encontrava presente nas aulas de Português.

Nesta turma, existiam vários alunos que se mostravam inclinados a participar voluntariamente. Apesar disso, alguns negligenciavam as tarefas de casa o que poderá indicar falta de interesse pelas mesmas e/ou falta de dedicação aos estudos. Estes jovens revelavam-se, também, bastante comunicativos, aproveitando várias oportunidades para interagir com os colegas mais próximos. Contudo, de uma maneira geral, constatou-se que o desempenho dos alunos era satisfatório, visto que certos estudantes demonstravam atenção, interesse e empenho. Não obstante, em alguns casos, o desempenho era apenas suficiente, devido à falta de motivação e concentração por parte dos mesmos.

No que se refere ao ambiente educativo, é relevante mencionar que os alunos tinham aulas de Português sempre na mesma sala. Neste sentido, a sala era composta por um quadro de giz, utilizado para a correção dos TPC, por parte dos alunos, e para a escrita de algumas definições, por parte da professora cooperante. A sala era, ainda, servida por um quadro interativo, um projetor e um computador fixo com colunas, posicionado na parte direita deste espaço. As mesas encontravam-se dispostas em filas - organização comum a praticamente todas as salas do 2.º e 3.º CEB -, sendo os lugares ocupados por cada aluno definidos pela professora cooperante e alterados sempre que se mostrasse necessário. Note-se, também, que, como uma das paredes da sala de aula era constituída apenas por quatro janelas, a luz solar era bastante abundante. Em caso de utilização do quadro interativo por parte da docente, a luz artificial era privilegiada pela mesma.

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

Por outro lado, e no que toca à turma G esta era composta por dezasseis alunos, sendo dez do sexo feminino e seis do sexo masculino, correspondendo a maioria à detenção de uma nacionalidade portuguesa, à exceção de dois alunos: um de nacionalidade ucraniana e outro de nacionalidade russa. Relativamente à faixa etária, as idades dos alunos situavam-se, maioritariamente, entre os dez e os onze anos. No que toca aos horários, a mestrand

acompanhou a turma na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), uma vez por semana: à terça-feira, em dois blocos de 50 minutos.

Do mesmo modo que na turma F, através da análise do Plano de Atividades da Turma, foi possível aprofundar os conhecimentos relativos ao grupo em questão, verificando-se que existia uma predominância de alunos que frequentaram o 4.º ano de escolaridade fora da escola sede, tal como a turma referida anteriormente. Neste contexto, há ainda a destacar um aluno que contava com apoio a Português, estando inserido na disciplina de Português Língua Não Materna.

Neste grupo, não existiam alunos que se mostravam inclinados a participar voluntariamente, no entanto, a professora em formação apercebeu-se que a alteração da rotina e do método utilizado por si mesma gerou uma modificação neste ponto. Além disso, parecia existir falta de dedicação aos estudos, uma vez que alguns estudantes não realizavam as tarefas de casa. De maneira geral, estes jovens revelavam-se bastante comunicativos, aproveitando várias oportunidades para interagir com os colegas mais próximos. Não obstante, na maior parte dos casos, o desempenho era apenas suficiente, devido à falta de motivação e concentração por parte dos mesmos.

No que concerne ao ambiente educativo, é relevante mencionar que os alunos da turma G do 2.º CEB tinham a aula da disciplina de HGP sempre na mesma sala. A mesma era composta por um quadro branco, utilizado para a escrita de algumas definições, por parte da professora cooperante, por um quadro interativo, um projetor e um computador fixo com colunas, posicionado na parte direita da sala de aula. As mesas encontravam-se dispostas em filas, disposição comum a todas as salas do 2.º e 3.º CEB, sendo os lugares ocupados por cada aluno definidos pela diretora de turma e alterados sempre que se mostrasse necessário. Note-se, ainda, que, como uma das paredes da sala de aula era constituída apenas por quatro janelas, a luz solar era bastante abundante. Em caso de utilização do quadro interativo por parte da docente, a luz artificial era privilegiada pela mesma.

2.4. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 4.º ANO

A turma do 4.º ano de escolaridade era composta por apenas onze alunos, sendo quatro do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos,

onde a maioria tinha nacionalidade portuguesa, exceto uma menina que era de nacionalidade brasileira e um menino de nacionalidade argentina, acrescentando a diversidade cultural ao grupo. É de notar que a aluna de nacionalidade brasileira apresentava grandes dificuldades no âmbito da escrita e ao nível da área curricular de Matemática, uma vez que nunca a teve, devido a situações de segurança no seu próprio país. Esta aluna apenas conseguiu ter algumas aulas desta disciplina em casa.

Nesta turma, havia dois alunos que beneficiavam de Medidas Adicionais de Suporte, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Estes estudantes frequentavam atividades complementares, como cerâmica, natação e teatro, durante a maior parte do tempo, devido a um currículo funcional, ou seja, um currículo projetado para atender às necessidades específicas dos alunos de modo a priorizar o desenvolvimento das habilidades práticas e funcionais que são relevantes para a vida quotidiana dos mesmos. Estes apresentavam grandes dificuldades, essencialmente de cariz cognitivo, que se manifestavam ao nível da leitura, da escrita e em conteúdos das diversas áreas curriculares.

No que toca aos horários da turma, as atividades extracurriculares (AECS) ocupavam apenas alguns blocos, principalmente na parte da tarde, aulas a que a mestrande não assistiu. Para além disso, às sextas-feiras a mesma não se encontrava no estágio, devido aos seminários de mestrado, o que, na totalidade, levou a que interagisse com a turma 15 horas por semana, permitindo uma ligação mais próxima com o grupo que acompanhou no 1.º CEB. Neste estágio, foi possível verificar que a professora cooperante adotava um programa variado, flexível e diversificado, dando oportunidades para explorar temas interessantes aos olhos dos alunos.

No que toca à participação deste grupo, observava-se uma tendência para a escassez de participação, no entanto, os alunos mostravam interesse e eram bastante participativos, quando o assunto despertava a sua curiosidade. Em geral, eram alunos pouco conversadores, embora enfrentassem problemas ocasionais, principalmente relacionados ao empréstimo de brinquedos entre colegas e desentendimentos durante o período do recreio, os quais eram posteriormente resolvidos pela professora cooperante, em sala de aula. É de destacar que a turma necessitava de acompanhamento e de *feedback* constante por parte do professor, sendo que essa necessidade

era mais acentuada nos alunos com necessidades adicionais de suporte ⁴. Ademais, a docente tinha sempre em conta o respeito pelo ritmo individual de cada criança, o que, de uma forma geral, não se apresentava como muito rápido.

A sala de aula era equipada com um quadro branco e um projetor, as mesas eram dispostas principalmente em filas, com exceção das mesas na parte esquerda deste espaço, dispostas em formato de quadrado. A sala recebia uma boa iluminação natural devido às quatro janelas, na parede esquerda, o que remetia para uma maior exposição de trabalhos, realizados pela turma anterior da docente e pela turma em causa. Este local possuía, igualmente, uma parede que era constituída por vários armários que continham diversos materiais, um balcão com uma banca para lavar as mãos e uma máquina de chá e café utilizada pelos docentes. Para além disto, observava-se, logo à entrada da sala, as práticas de reciclagem realizadas pelos alunos, através de três contentores.

⁴ Durante a leitura silenciosa, os alunos tiveram problemas em decodificar palavras complexas ou em compreender o significado de certas passagens. Assim, precisavam de uma ajuda individual para ultrapassar estas barreiras. Para além disto, os estudantes, durante as discussões em grupo sobre o texto, sentiram dificuldade em acompanhar a conversa ou em expressar as suas ideias, necessitando de um apoio individualizado para participar. Por outro lado, nas atividades da área da Matemática, por exemplo, este acompanhamento estava, igualmente, presente, visto que as duas crianças precisavam de uma explicação mais detalhada e prática. Ademais, além do acompanhamento ao nível escolar, o comportamento e as atitudes dos alunos também requeriam uma atenção especial, sendo que em momentos de frustração ou ansiedade necessitavam de sair da sala de aula e ter uma conversa com a professora cooperante, expondo os seus sentimentos. Os problemas de interação entre alunos também surgiam constantemente, necessitando de acompanhamento constante para mediar conflitos e promover um ambiente de respeito e colaboração.

3. O SONHO DE SER PROFESSORA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Freire, 1980, p. 84)

Este capítulo representa o culminar de um caminho realizado, ao longo do último ano letivo e dedicado aos contextos educativos previamente apresentados. Como já foi mencionado em momentos anteriores neste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, os livros são veículos que nos transportam para mundos de sonho e de imaginação e, por isso, os mesmos desempenharam um papel crucial ao permitir o envolvimento da mestrandia no estágio, servindo como um tapete voador que tornou possível a realização das práticas descritas nestas páginas. Assim, neste capítulo, não só é descrita a estrutura da Prática de Ensino Supervisionada (PES), cujo objetivo é “fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas” (Escola Superior de Educação Politécnico do Porto, 2020, p. 8) e “potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação” (Escola Superior de Educação Politécnico do Porto, 2020, p. 8), de modo a capacitar “os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (Escola Superior de Educação Politécnico do Porto, 2020, p. 8), como, também, são mencionadas e refletidas as práticas educativas levadas a cabo nas diversas áreas curriculares, nos dois ciclos de intervenção, com referência às atividades planificadas. Ademais, serão, ainda, discutidas as escolhas metodológicas feitas ao longo da PES e os projetos desenvolvidos na mesma.

3.1. MODELO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Como já foi referido anteriormente neste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, a formação de professores, em Portugal, incorpora, obrigatoriamente, uma vertente prática durante todo o percurso académico. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a PES é uma Unidade Curricular introdutória à prática profissional, que inclui a realização

de um estágio profissional, culminando com a elaboração de um relatório final. No caso da professora em formação, este estágio confere a qualificação profissional para lecionar no 1.º CEB e, no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, além da obtenção do título de Mestre.

O estágio referido abrangeu um total de 400 horas e decorreu no período compreendido entre 9 de outubro de 2023 e 31 de maio, do atual ano letivo. Conforme descrito na Ficha da Unidade Curricular (FUC), e como mencionado anteriormente, o principal objetivo passa pela aplicação de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na elaboração e reflexão de projetos educativos e curriculares, com recurso a ferramentas de teorização e questionamento crítico da realidade educacional, promovendo uma atitude profissional crítica e investigativa que facilite a tomada de decisões em diversos contextos. Para além das horas dedicadas ao estágio em sala de aula, nos contextos educativos, foram reservadas 60 horas para os seminários, ministrados por seis docentes, os quais abordaram temas relacionados com as diferentes áreas curriculares de ambos os ciclos do ensino básico. Neste sentido, e para garantir o acompanhamento na preparação das regências, estavam previstas oito horas de Orientação Tutorial (OT) para cada estudante. No entanto, o trabalho autónomo dos estudantes é salientado, totalizando 855 horas, conforme apresentado na tabela seguinte, que descreve a distribuição das horas de estágio, considerando o novo modelo implementado neste ano letivo, no qual o estágio curricular em cada ciclo decorreu em semestres distintos.

Tabela 1 - Calendarização das fases do percurso formativo (Fonte: Documento Orientador da PES, 2023)

MÊS	SEMANAS				
OUT 23	2-6	9-13 O	16-20 OC	23-27 R	
NOV 23	30out-3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R	
DEZ 23	27nov-1 R	4-8 R	11-15 R	NATAL	
JAN 24	3 (quarta)-5	8-12 R	15-19 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEV 24	INTERRUPÇÃO LETIVA		19-23 O	26-1mar OC	
MAR 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	PÁSCOA	
ABR 24	PÁSCOA	8-12 R	15-19 R	22-26 R	
MAI 24	29abr-3 R	6-10 (R)	13-17 R	20-24 R	27-31 R

O: Observação 1 semana em cada semestre

OC: Observação/cooperação 1 semana em cada semestre

R: Regências 10 semanas em cada semestre

Porém, e para além da tabela em causa, após o estabelecimento do par pedagógico, da atribuição do agrupamento de escolas, dos horários e, conseqüentemente, do ano de escolaridade, tornou-se imperativo desenvolver um cronograma de regências, publicado no arquivo⁵ que será especificado posteriormente neste Relatório, e que estabelece os momentos de intervenção educativa de cada estudante. Assim, tal como na Tabela 1, este cronograma abarcou três momentos cruciais, designadamente a observação, a observação e a cooperação e as regências.

Ao analisar a tabela, percebemos que o período de observação teve, inicialmente, a duração de uma semana e funcionou do mesmo modo em ambos os ciclos. Durante este período fundamental, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre as características e dinâmicas das turmas, antes do início do período de regências, através da utilização de grelhas de observação, tanto para o 5.º ano como para o 4.º ano, passíveis de análise através do arquivo criado⁶. Desta forma, conseguiu-se compreender melhor o funcionamento da escola e das turmas, a organização das salas de aula, a gestão do tempo e as rotinas, as interações e relações pedagógicas, assim como os métodos e metodologias de trabalho utilizadas pelos orientadores cooperantes. Conseqüentemente, por meio deste período de observação, foi construído um entendimento mais profundo de cada contexto educacional, comprovando-se que, e seguindo a perspectiva de Reis (2011), “aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção” (p. 12).

A partir da segunda semana, em ambos os contextos, estabeleceu-se um período de observação e cooperação, que consistiu na colaboração contínua dos professores cooperantes e na adoção de uma postura dinâmica e eficiente, por parte da mestranda e da sua colega de estágio.

Como podemos, igualmente, observar na Tabela 1, as regências do 2.º CEB tiveram início em novembro de 2023 e as regências do 1.º CEB em março, do ano seguinte, no caso da professora em formação. Conseqüentemente, e de acordo com a FUC, o número total de aulas a lecionar em cada componente foi o seguinte: nove aulas na área do Português, no 2.º CEB; seis aulas em História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB; sete manhãs no 1.º CEB, quatro na área do

⁵ Este documento pode ser consultado através da seguinte ligação: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial>

⁶ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/observa%C3%A7%C3%A3o-e-coopera%C3%A7%C3%A3o>

Português e três em Estudo do Meio; e, ainda, seis dias completos em articulação de saberes, no 1.º CEB.

É em consonância com o parágrafo anterior que se torna importante destacar que a mestrande e o seu par pedagógico realizaram constantemente um trabalho colaborativo na planificação das regências, visto que tanto a disciplina de HGP, quanto na disciplina de Português eram constituídas por dois blocos de 50 minutos seguidos, o que promovia a necessidade de um fio condutor em ambas as aulas. Por outro lado, já no 1.º CEB, à exceção de uma regência efetuada no mês de maio, todas as restantes aulas e planificações foram desenvolvidas em par pedagógico.

Ademais, e como foi brevemente mencionado anteriormente⁷, as aulas desenvolvidas em par pedagógico, proporcionaram uma prática colaborativa, que, conforme Bolívar (2012), promoveu uma aprendizagem mais eficaz, visto que quando os docentes “interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente” (p. 176) aprendem melhor. Salienta-se, então, que o referido trabalho colaborativo com o par pedagógico promoveu o desenvolvimento de planificações e reflexões conjuntas e representou uma integração de conhecimentos, ideias e sugestões de ambas as professoras em formação, refletindo também o trabalho de articulação horizontal, esperado de qualquer docente, em específico um trabalho interdisciplinar “entre as disciplinas ou áreas curriculares do mesmo ano de escolaridade” (Diogo, 2021, p. 23), efetuado ao longo do estágio em vigor.

Ainda que sejam contemplados os projetos educativos promovidos pelo par pedagógico, a supervisão pedagógica focou-se nas atividades em contexto de sala de aula e, por isso, pode-se destacar que o ciclo de supervisão refletiu notoriamente um modelo de estágio que tem por base o trabalho colaborativo. Neste sentido, é importante destacar o número de aulas observadas pelas três docentes supervisoras da PES, nomeadamente duas em Português e HGP, no 2.º CEB, e quatro no 1.º CEB, sendo que, neste ciclo, duas aulas observadas incidiram na articulação de saberes entre Matemática, Português e Educação Artística e as duas regências restantes realizaram-se uma na área de Português e outra em Estudo do Meio. Deste modo, é crucial

⁷ À parte de algumas sessões incluídas no projeto de investigação em causa, em ambos os ciclos, e de uma regência no 2.º CEB e no 1.º CEB.

destacar a importância do ciclo de supervisão, tendo sido essencial o acompanhamento constante na planificação das regências.

Efetivamente, e indo ao encontro do que foi abordado no parágrafo anterior, tornou-se importante desenvolver fundamentações pedagógico-didáticas⁸ para as aulas supervisionadas, promovendo, assim, a consciencialização das práticas dos docentes em formação, e sustentando a intervenção pedagógica “em fundamentos atuais, pertinentes, baseados em pesquisas reais e contextualizadas e não se esgotando, enquanto profissional, em frases feitas, ideias ultrapassadas ou intenções desajustadas” (Moreira, 2018, p. 87).

Assim, e tendo por base tudo o que foi discutido ao longo deste subcapítulo, podemos afirmar que, durante a PES, desenvolvida no ano letivo 2023/2024, as aprendizagens derivadas das intervenções educativas, realizadas nas diversas áreas curriculares, e muitas vezes estruturadas em Unidades Didáticas (UD), representaram e representam uma contribuição significativa para o desenvolvimento da identidade profissional e individual de cada professor em formação.

3.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Em consonância com o que foi mencionado no subcapítulo anterior, torna-se crucial destacar a organização das regências por Unidade Didática (UD), a qual remete novamente para o conceito de articulação horizontal, desenvolvido previamente. A conceção de UD remete para

“uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: (...) a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador; a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados” (Pais, 2013, p. 68).

Por outras palavras, as UD são estruturadas como uma sequência organizada de atividades de ensino e aprendizagem, centradas num tema específico e desenvolvidas ao longo de um período de tempo, determinado previamente pelo docente. Na perspetiva de Pais (2013), o foco principal

⁸ Ver <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial>

deste modelo de planificação é alcançar os objetivos didáticos pré-estabelecidos, ao mesmo tempo que aborda as principais questões do desenvolvimento curricular, sendo, por isso, delineado com base em características fundamentais que o tornem eficaz, autêntico, prático e relevante para o contexto educacional. Para além disto, a sua flexibilidade e adaptação a contextos socioculturais permite não só reflexões contínuas, por parte dos docentes, como também o desenvolvimento da motivação nos alunos, visto que as UD se ajustam dinamicamente às diferentes experiências de ensino e aprendizagem, bem como às situações reais enfrentadas pelos nossos estudantes (Pais, 2012, 2013).

Partindo da premissa que fundamenta o trabalho com as UD, em específico, o facto de que se devem construir novos conhecimentos a partir de outros pré-existentes, como referido por Pais (2013), podemos afirmar que é essencial adequar a UD à realidade da escola, do grupo em causa e de cada aluno em particular, visto que, deste modo, o potencial de motivação por parte dos mesmos aumenta. Desta forma, torna-se crucial que a UD seja ampla e diversificada e que a seleção de objetivos e conteúdos seja equilibrada. Ademais, e tendo em conta que o desenvolvimento de capacidades, habilidades, destrezas e conhecimentos técnicos apenas é possível através de propostas onde o aluno participa ativamente, podemos afirmar que as UD devem contemplar estratégias que desenvolvam nos alunos a “autoconfiança e a autodisciplina, proporcionando-lhes momentos para desfrutar da aprendizagem e guiando-os para que assumam decisões pessoais no campo do desenvolvimento do trabalho autónomo” (Pais, 2012, p. 44).

No caso da mestranda, foram planificadas onze Unidades Didáticas⁹ que procuraram promover a articulação horizontal, sendo que as mesmas se encontram especificadas no arquivo publicado. É importante mencionar que os títulos das mesmas derivam não só de quadras, desenvolvidas em par pedagógico, mas também a partir dos desafios iniciais criados pela diáde. Assim, a presença de um tema agregador foi um elemento essencial para conferir unidade e continuidade a esta metodologia de organização do ensino e da aprendizagem, promovendo a conexão entre os conteúdos curriculares e a dimensão temporal do processo educacional.

⁹ Ver <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes>

Os elementos que foram mencionados até agora, relativos às UD desenvolvidas durante as regências, serão melhor ilustrados com exemplos concretos das práticas educativas realizadas pela professora em formação, no subcapítulo 3.4, referente aos recortes das práticas.

3.3. ARQUIVO

No seguimento do que se mencionou anteriormente e que se irá desenvolver nos subcapítulos seguintes, a construção de um arquivo que contempla todas as regências planificadas, os projetos escolares e as UD criadas, emerge como um dos elementos fundamentais de avaliação propostos pelos docentes da UC PES.

Seguindo a perspetiva de Donal Schön citado por Agra *et al.* (2003), o desenvolvimento e a utilização desta ferramenta favorece

“procesos de enseñanza y aprendizaje que alimenten la capacidad de ser, conocer, vivir y relacionarse de nuestros alumnos, profesionales en su mayor parte en la experiencia a distancia on-line, y futuros profesionales en la experiencia presencial. Un propósito que perseguimos mediante el énfasis en la reflexión en la acción” (p. 103).

Assim, e em consonância com Shulman (1999) citado por Agra *et al.* (2003), os arquivos são metáforas que ganham vida, na medida em que os incluímos na orientação teórica “que nos resulta más valiosa para nuestra práctica educativa” (p. 103), representando, assim, “una evolución, no un fin em sí mismo” (p. 103).

O arquivo em pauta possibilita a compilação meticulosa de materiais e evidências, os quais podem ser posteriormente revistos e reutilizados em contextos educacionais não só pela professora em formação, bem como por todos os docentes, sendo, assim um reflexo genuíno do processo de ensino-aprendizagem (Agra *et al.*, 2003). A opção de construir esta ferramenta numa plataforma digital teve por base a sua capacidade de proporcionar uma consulta e atualização contínua e de facilitar a partilha rápida e eficaz com os professores supervisores, promovendo, assim, uma colaboração mais eficiente.

Inspirado nos *blogs* que habitualmente a mestranda segue, o arquivo “O Sonho de Ser Professora”¹⁰ foi concebido com a intenção de ser partilhado não só com os professores supervisores, mas também com outros profissionais da área da educação, visto que a abordagem colaborativa visa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002; Roldão, 1999), como já se foi referido.

A estruturação do arquivo em causa baseou-se nos critérios delineados no início do ano letivo pelo responsável da UC, especificamente a inclusão das planificações das aulas lecionadas, das fundamentações pedagógico-didáticas das aulas supervisionadas e das narrativas reflexivas desenvolvidas, no caso da professora em formação, em todas as aulas. Esta última componente promoveu o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação à prática educativa, uma visão defendida por Carr & Kemmis (1986), como já foi previamente analisado neste Relatório.

Adicionalmente, o arquivo engloba todos os materiais e recursos criados e utilizados nas aulas, seguindo critérios de originalidade e criatividade. Neste registo, optei, igualmente, por construir o arquivo numa plataforma *online*, como foi mencionado, através de um *site*, como forma de promover uma apresentação mais dinâmica e acessível dos conteúdos.

3.4. RECORTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS 1.º E 2.º CICLOS DE ENSINO BÁSICO

Durante a Prática Educativa Supervisionada, o objetivo das professoras em formação, enquanto par pedagógico, foi não só desenvolver, nos alunos, diversas competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), bem como trabalhar os diversos domínios das *Aprendizagens Essenciais*. Assim, para alcançar este intuito, empregamos uma variedade de metodologias e recursos que pensamos serem motivadores e diversificados, sempre considerando as preferências das turmas e as necessidades individuais de cada estudante, tal como é possível de observar no arquivo criado.

¹⁰ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial>

As metodologias e os recursos referidos foram aplicados ao longo das regências, percorrendo as várias áreas curriculares que compõem o 1.º e o 2.º CEB. Assim, será representado, nos seguintes subcapítulos, o trabalho realizado na PES, acompanhado dos recursos construídos.

3.4.1. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Iniciando com o 2.º CEB, serão exploradas duas aulas que ilustram a abordagem diversificada e integradora utilizada pelo par pedagógico. De acordo com o exposto, primeiramente, será analisada uma aula de Português, destacando as estratégias e os recursos aos quais se foram dado uso e que envolveram os alunos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, para, de seguida, ser abordada uma aula de HGP, onde foram implementados métodos que pretenderam aprimorar as habilidades e as competências dos estudantes.

Português

Na quarta UD desenvolvida na PES, foi possível abordar, parcialmente, a obra literária *Fada Oriana*, (2012) de Sophia de Mello Breyner¹¹. Esta UD, denominada “O Caminho pela Floresta”, baseou-se na quadra criada pelas professoras em formação, sendo que todas as UD desenvolvidas foram intituladas, colaborativamente, através de uma quadra, presente nos mapas de articulação, neste caso do apêndice A. A UD em pauta, abarcou duas aulas de Português, onde foram trabalhadas duas obras de Sophia, a referida anteriormente e a obra *Floresta* (2013), como também uma aula de HGP, na qual foram abordados os grupos sociais dos séculos XIII e XIV, ou seja o domínio senhorial e o domínio eclesiástico, no qual a floresta faz parte das suas constituições.

A aula iniciou-se com a visualização de um trailer de um musical infantil sobre a obra em causa dramatizado pela companhia *II ACTO*, devido ao entusiasmo que a turma demonstrou, ao longo do estágio, pelo recurso a vídeos, noutras aulas lecionadas pelas professoras em formação. Este momento foi seguido de questões orientadoras¹², de modo a promover a antecipação da temática

¹¹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/unidade-did%C3%A1tica-4/o-poder-das-palavras-na-descoberta-da-fada-ariana>

¹² Como por exemplo: “Quem é a personagem que aparece mais vezes no trailer?”; “Quem representará as personagens?”; “Onde se passa a história?”; “Através da música que ouviram de fundo, como se chama a personagem principal?”; entre outras.

da regência. No que toca ao momento de pré-leitura, utilizando um espelho e um peixe, como adereços, os alunos foram convidados a antecipar a temática do excerto para, posteriormente, realizarem uma leitura, silenciosa do mesmo e, de seguida, uma leitura em voz alta, na qual alguns estudantes representaram o narrador, o peixe e a Fada Oriana, utilizando adereços¹³ para tornar o momento mais envolvente e facilitar a leitura dramatizada. O entusiasmo demonstrado pela turma, indicou a eficácia da estratégia utilizada para captar a atenção e o interesse dos estudantes, sendo que, no recurso aos adereços do espelho e do peixe, na atividade de pré-leitura, os alunos reagiram positivamente, antecipando a temática do excerto rapidamente e ficando bastante curiosos para conhecer mais da sua narrativa.

Esta foi uma escolha feita pelo par pedagógico, tendo em conta que a leitura dramatizada apresenta benefícios em relação ao desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos (Silva, 2011). Para além disto, é ainda uma competência incluída nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 5.º ano de escolaridade (DGE, 2018c), estando refletida, entre outros, nas Ações Estratégicas “realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva)” (DGE, 2018c, p. 7). Apesar de a mestranda conseguir afirmar que os alunos leram com mais expressividade, o facto de não ser possível fornecer os adereços a todos os estudantes condicionou a participação de algumas crianças, algo inerente ao excerto em causa, devido ao número limitado de participações que o mesmo permitia. Assim, em futuras intervenções, algo que a mestranda poderá realizar é, com mais tempo, pedir aos estudantes para repetirem a leitura dramatizada, o que permitiria que mais alunos tivessem oportunidade de participar ativamente, experimentando a leitura dramatizada.

Após esta leitura, deu-se lugar a uma discussão em grande grupo com questões orientadores¹⁴ sobre o excerto e à exploração da narrativa, através da leitura de passagens, para que, posteriormente, os alunos realizassem anotações e atribuíssem títulos a diferentes momentos do texto, criados pelas professoras em formação, como “A Jornada de Oriana pela Floresta” e “A Descoberta e fascinação de Oriana com a sua própria beleza”, entre outros. É de destacar que

¹³ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-4/o-poder-das-palavras-na-descoberta-da-fada-oriانا>

¹⁴ Como por exemplo: “Qual é o local onde se passa a ação?”; “Quais são as duas personagens que intervêm nesta ação?”; “Qual foi a promessa que o peixe fez a Oriana?”; “O que descobriu Oriana ao ver-se no rio?”

esta prática foi utilizada recorrentemente ao longo da PES, visto que foi possível compreender a envolvimento dos estudantes e o seu entendimento no que toca às narrativas trabalhadas.

Posteriormente, foi realizado um jogo de interpretação do excerto lido no momento anterior, com o nome *Revelando o Enigma da Fada Oriana* (v. apêndice A1), onde os alunos se juntaram em pares, aos quais foram distribuídos dois cartões. Cada par elegeu um porta-voz e um anotador, para que conseguissem não só registar a resposta à pergunta no caderno diário, como também explicitá-la, em voz alta, para toda a turma. Caso o par acertasse na resposta, um dos elementos deveria dirigir-se ao quadro de cortiça, onde iria depositar o cartão, de modo a que, juntando todos os cartões, criassem um puzzle com uma ilustração da obra a partir das imagens contidas no verso dos mesmos (v. apêndice A2). Após este momento, foi apresentado um *PowerPoint* com o intuito de levar os alunos a verificar as respostas dadas no momento anterior. No fim do jogo, foi, ainda, distribuída uma folha com todas as perguntas e respetivas respostas dos colegas¹⁵.

A mestrandia pode afirmar que o jogo de compreensão foi bem-sucedido, visto que os alunos demonstraram entusiasmo e envolvimento, no que se refere ao formato interativo e colaborativo do jogo, pois captou a atenção dos alunos e incentivou uma participação ativa. A criação do puzzle com os cartões foi, especialmente, apreciada pelas crianças, que se sentiram motivadas para acertar as respostas, contribuindo para a montagem da imagem final, o que evidencia os métodos interativos e colaborativos como eficazes para o ensino e aprendizagem.

Na fase de pós-leitura, foi recuperada a atividade de pré-leitura, e a turma compreendeu, neste momento posterior, que as suposições realizadas anteriormente estavam corretas. Os alunos puderam, assim, depreender de que modo a ação da narrativa estava associada aos objetos fornecidos. De seguida, procedeu-se à realização de uma atividade relativa à identificação dos recursos expressivos, como a enumeração, a personificação e a comparação. Nesta atividade, cada aluno tinha um dado (v. apêndice A3) que continha frases para que se conseguisse concluir qual o recurso expressivo presente nas mesmas. Para além desta tarefa, os estudantes realizaram um puzzle sobre os recursos expressivos (v. apêndice A4) no qual era esperado que os

¹⁵ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-4/o-poder-das-palavras-na-descoberta-da-fada-orian>

estudantes ligassem as peças do puzzle que tinham, a outras que incluíssem uma definição e um exemplo do recurso expressivo encontrado, colando, de seguida, as peças, no caderno diário.

A aula finalizou-se com a realização de um jogo didático como forma de consolidação dos temas lecionados. Assim, cada aluno tinha de responder a uma questão sobre os conteúdos abordados em aula. Este jogo denominou-se *O Desafio do Musical Encantado*¹⁶ e foi criado pelas professoras em formação, na plataforma *Genially*. O formato interativo e o desafio de responder a perguntas de forma lúdica mantiveram os alunos envolvidos e motivados até ao final da atividade, sendo que esta plataforma mostrou-se uma ferramenta valiosa, oferecendo um meio dinâmico e atrativo para a criação de atividades educativas. A resposta positiva dos estudantes não só validou a escolha da plataforma, mas também incentivou as professoras em formação a explorar mais as suas funcionalidades, resultando na criação de diversos jogos que fortaleceram a experiência de aprendizagem.

Como é possível observar a partir do que foi mencionado, a aula baseou-se na introdução de jogos didáticos tanto em termos tecnológicos como tradicionais, visto que foi seguido o pensamento de Piaget (1998), que defendeu que o jogo é essencial na vida da criança, pois constitui-se como forma de expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças, quando jogam, assimilam e podem transformar a realidade, aprendendo a conviver, independentemente de ganharem ou perderem. Torna-se, ainda, importante referir que as atividades lúdicas possuem objetivos pedagógicos específicos para o desenvolvimento de competências presentes no PASEO (Martins *et al.*, 2017), como é o caso do “Raciocínio e Resolução de Problemas” (C), do “Pensamento Crítico” (D), do “Relacionamento Interpessoal” (E) e do “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia” (F).

A opção pela realização dos jogos didáticos torna essencial destacar o trabalho colaborativo e cooperativo, o qual segundo Dees (1991), promove, quando os alunos trabalham de forma colaborativa, com o mesmo objetivo e para atingir uma solução comum, a aprendizagem cooperativa. Neste sentido, podemos afirmar que os estudantes que trabalham cooperativamente compreendem que podem atingir os seus objetivos apenas se os restantes

¹⁶ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-4/o-poder-das-palavras-na-descoberta-da-fada-oriana>

membros do grupo também atingirem os seus, dando, assim, espaço para a criação de objetivos de grupo (Dees, 1991), como foi possível observar durante a regência em causa.

História e Geografia de Portugal

No dia 5 de dezembro de 2023, foi concretizada mais uma aula, no 5.º ano de escolaridade, focada na temática da Reconquista Cristã e formação do Reino de Portugal¹⁷. Esta regência encontra-se incluída na terceira UD, denominada “Entre Cruzadas e Aventuras”, que se baseou, para HGP, nas diversidades e aventuras que se passaram na Reconquista Cristã, e, para Português na obra *A Viúva e o Papagaio* (2014), de Virginia Wolf. Assim, a quadra que foi considerada ideal para esta UD, sendo a base da mesma, encontra-se no apêndice B, de acordo com o mapa de articulação, criado pelo par pedagógico. Esta aula foi, ainda, planificada com o objetivo de proporcionar uma compreensão profunda dos conceitos históricos abordados, utilizando, para esse efeito, uma variedade de métodos pedagógicos para manter os alunos envolvidos e promover uma aprendizagem ativa.

Antes de iniciar a descrição das atividades e sua reflexão, é de destacar que, indo ao encontro das necessidades de todos os estudantes, todos os recursos utilizados durante a aula foram traduzidos para ucraniano, de modo a que o aluno desta mesma nacionalidade fosse incluído na prática educativa. Assim, ao longo da aula, o *PowerPoint* com a tradução foi colocado num computador à parte para que este aluno pudesse acompanhá-lo.

A aula começou com a visualização de um excerto da segunda temporada da série *Nightfall* (2022), que visava desenvolver as seguintes competências do PASEO (Martins *et al.*, 2017): *Linguagens e Textos* (A) e *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo* (D). Neste sentido, os alunos foram levados a observar os detalhes presentes no vídeo e a responder a questões orientadoras sobre as partes em conflito, as roupas e a simbologia das cruzes vermelhas. Esta atividade captou o interesse dos alunos e facilitou a contextualização histórica, promovendo uma participação ativa na discussão dos conteúdos com o intuito de desenvolver, também, o pensamento histórico. O interesse foi notório, inclusive, aquando vários estudantes pediram para registar no quadro o nome da série, pois queriam vê-la em casa.

¹⁷ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidade-did%C3%A1tica-3/entre-espadas-e-cruzes-a-narrativa-da-reconquista-crist%C3%A3>

Posteriormente, passou-se à apresentação de várias fontes históricas através de um *PowerPoint* que continha mapas, documentos e imagens sobre a Reconquista Cristã, o que promoveu, igualmente, o desenvolvimento de certas competências do PASEO (Martins *et al.*, 2017), como é o caso da “Informação e Comunicação” (B) e, novamente, do “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo” (D).

Devido à utilização de fontes históricas ao longo deste processo, desenvolvendo a metodologia do trabalho de fontes, a turma demonstrou uma boa compreensão das mesmas e das temáticas apresentadas, visto que não se trata de formar pequenos historiadores, mas, sim, de instigar, através do ensino da História, uma prática que, permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta faça algum sentido para ele no presente (Rüsen, 2007).

De modo a reforçar a cronologia dos eventos e auxiliar na organização visual das informações, os estudantes construíram um friso cronológico, com as datas importantes da Reconquista Cristã, tal como é possível observar no registo fotográfico presente no apêndice B1. De acordo com Amado (2013), a visualização das sequências temporais permite que os alunos percebam a relação de causa e efeito entre eventos históricos, ajudando-os a construir uma visão coerente e linear da história, tendo este facto sido comprovado na aula, visto que foram efetuados comentários como “Professora percebi muito melhor o que demos hoje” e “Podemos ficar com o friso para se tivermos dúvidas estudarmos por esta ordem? Acho mais fácil”, o que permitiu que a mestranda compreendesse a importância do trabalho contínuo com frisos cronológicos. Para além disto, é importante destacar que o facto dos alunos trabalharem de forma independente, ao longo desta atividade, promoveu, como as restantes atividades da aula, as competências do PASEO (Martins *et al.*, 2017), “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia” (F).

Após este momento, foi realizada uma discussão em grupo sobre a importância do friso cronológico construído ao longo da aula, de modo a promover não só a capacidade de argumentação e o pensamento crítico, mas também para reforçar a compreensão dos alunos sobre a sequência dos eventos históricos e a sua conexão. A discussão em causa permitiu que os estudantes verbalizassem e refletissem sobre o que foi trabalhado em sala de aula, facilitando a consolidação do conhecimento adquirido e a identificação de relações causais e temporais entre os conhecimentos. Esta prática encontra-se alinhada com a perspetiva de autores como Nóvoa (2005) e Amado (2013), que destacam a importância de criar oportunidades de diálogo

e reflexão crítica nas salas de aula para promover uma aprendizagem significativa e desenvolver competências, essenciais para a formação integral dos alunos.

De modo a consolidar os conteúdos de forma lúdica e a promover a cooperação entre os estudantes, desenvolvendo a competência presente no PASEO (Martins *et al.*, 2017), “Relacionamento Interpessoal” (E), foi realizado um jogo de cartas¹⁸. Para tal, neste momento, os alunos foram divididos em grupos de quatro elementos, de modo a criar um momento de entreajuda e competição saudável, no qual todos os constituintes do grupo deveriam colocar uma das perguntas presentes nas cartas fornecidas, ao outro grupo. A cada resposta correta, o grupo acumulava uma carta, sendo que o grupo com mais cartas ganharia o jogo. Foi, ainda, distribuído a cada grupo um guião de orientação com as regras do jogo.

A partir deste momento, a mestrandia compreendeu o gosto dos alunos por jogos de cartas, levando a um aumento da utilização dos mesmos. Percebe-se que o formato do jogo de cartas não reforçou apenas os conteúdos abordados em sala de aula, mas também incentivou a cooperação e o espírito de equipa entre os estudantes, sendo que a combinação do desafio com a colaboração promoveu um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, onde a turma se sentiu motivada a participar e aprender. Assim, o sucesso desta atividade de consolidação demonstrou a importância de diversificar as estratégias pedagógicas e adaptar as atividades aos interesses dos alunos, resultando em experiências de aprendizagem mais eficazes e significativas.

3.4.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Voltando, a partir deste momento, a olhar para o 1.º CEB, serão apresentadas três aulas que ilustram, igualmente, a abordagem diversificada e integradora que foi utilizada pelo par pedagógico, neste contexto. Primeiramente, será analisada uma aula de Estudo do Meio, destacando as estratégias e os recursos utilizados para envolver os alunos na aprendizagem e facilitar a compreensão dos conteúdos. De seguida, será abordada uma aula de Português, focada no aprimoramento das habilidades e competências dos estudantes. Por fim, será discutida uma aula de Articulação de Saberes, que pretende demonstrar o modo como foram

¹⁸ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidade-did%C3%A1tica-3/entre-espadas-e-cruzes-a-narrativa-da-reconquista-crist%C3%A3>

articuladas diferentes áreas do conhecimento para promover uma aprendizagem holística e significativa.

Estudo do Meio

Em Estudo do Meio, no dia 12 de março de 2024, a propósito da celebração dos 500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões, promoveu-se uma aula diferente do habitual com os alunos do 4.º ano¹⁹, sendo esta uma aula supervisionada. A planificação integrou métodos que fomentaram a participação ativa e o uso de recursos digitais, respeitando o ritmo de cada criança, sendo de destacar que os principais objetivos da aula foram não só a celebração dos 500 anos do nascimento desta grande personalidade, mas também levar os estudantes a compreenderem a importância de Luís Vaz de Camões para Portugal e a sua ligação aos Descobrimentos Portugueses.

No que a esta aula diz respeito, é importante mencionar a importância da diferenciação pedagógica como prática essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e possam desenvolver o seu potencial máximo, dado que, segundo a perspetiva de Gardner (1999), na sua teoria das inteligências múltiplas, os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem e habilidades e é responsabilidade do professor adaptar as suas práticas para atender a essa diversidade. Assim, foram contempladas atividades diferenciadas para os alunos com medidas adicionais de suporte, que lhes permitiram explorar os conteúdos de maneira individualizada e significativa, de acordo com os seus interesses e necessidades.

A metodologia proposta baseia-se numa abordagem construtivista, sustentada por teóricos como Vygotsky (1978), que enfatiza a importância da interação social e do papel do meio ambiente na construção do conhecimento. Ao proporcionar atividades interativas e colaborativas, como a leitura dramatizada e encenada do livro *Era uma vez um rei que teve um sonho os Lusíadas contado a crianças* (2019), de Leonardo Leitão, os alunos tiveram a oportunidade de construir significados de forma coletiva, enriquecendo a sua compreensão da obra de Camões e dos Descobrimentos Portugueses.

¹⁹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%A2ncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/estudo-do-meio/quem-%C3%A9-lu%C3%ADs-vaz-de-cam%C3%B5es-e-qual-a-sua-influ%C3%A2ncia-na-hist%C3%B3ria-de-portugal>

Ainda dentro desta perspectiva construtivista, e de acordo com Freire (1996), é de destacar que a autonomia do aluno e o seu papel como sujeito ativo na construção do conhecimento são fulcrais e não podem ser esquecidos durante uma aula. Assim, a utilização de recursos diversificados e a realização de atividades práticas são fundamentais para motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa.

No que se refere especificamente às atividades desta aula, pode-se afirmar que no início da mesma realizou-se a visualização de uma reportagem sobre o Dia de Camões, Portugal e das Comunidades Portuguesas, sendo este o ponto de partida para discutir a importância de Camões e o simbolismo do dia 10 de junho. Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são capazes de relacionar novos conhecimentos com as suas experiências prévias e quando são estimulados a refletir sobre o conteúdo de forma ativa. Deste modo, a visualização de reportagens e vídeos é uma estratégia que permite aos alunos estabelecer conexões entre os conceitos apresentados e o seu contexto quotidiano. Por exemplo, um dos alunos referiu que na sua família existiam elementos que se deslocavam ao local indicado para comemorar este dia, tendo já algum conhecimento sobre o mesmo, demonstrando-se, assim, interessado na temática da aula. De modo a acompanhar este momento, e indo ao encontro dos recursos criados para os alunos detentores de medidas adicionais de suporte, foi-lhes fornecido um enigma²⁰, onde, através da correspondência dos números e das letras, conseguiram descobrir a temática principal a ser abordada em aula, ou seja, *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões;

Num momento seguinte, as professoras em formação, disfarçadas de Luís Vaz de Camões, dando uso a vários adereços para tornar o momento mais envolvente e imersivo, realizaram uma leitura dramatizada da obra literária *Era uma vez um rei que teve um sonho os Lusíadas contado a crianças* (2019), de Leonardo Leitão, para que, de seguida, com o auxílio da *Mala das Descobertas* (v. apêndice C), os alunos analisassem diferentes fontes históricas relativas às temáticas abordadas nos excertos escolhidos e lidos anteriormente (a passagem do Cabo das Tormentas, o atual Cabo da Boa Esperança, a viagem realizada por Bartolomeu Dias, a figura mitológico de Adamastor), sempre orientados pelas professoras em formação que continuaram a sua dramatização de Camões, como se fosse o mesmo a lecionar a aula.

²⁰ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%A2ncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/estudo-do-meio/quem-%C3%A9-lu%C3%ADs-vaz-de-cam%C3%B5es-e-qual-a-sua-influ%C3%A2ncia-na-hist%C3%B3ria-de-portugal>

É de destacar que a dramatização das professoras em formação foi um ponto alto da aula, captando a atenção e o interesse dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. O uso de adereços e a personificação de uma figura histórica emblemática, ajudou a criar uma atmosfera imersiva e facilitou a conexão dos alunos com o conteúdo literário e histórico. Neste sentido, a dramatização e a análise de fontes históricas proporcionou uma abordagem multifacetada da temática, permitindo que os estudantes compreendessem não apenas a narrativa literária, mas também o contexto histórico e cultural de forma motivadora, remetendo-os para uma visita ao teatro, algo que tanto apreciam. Assim, a mestranda percebeu que esta é uma estratégia útil e eficaz que, certamente, utilizará no futuro.

Assim, é, ainda, de destacar que cada criança teve a oportunidade de retirar uma fonte histórica da mala e apresentá-la aos colegas, permitindo-lhes explorar os conteúdos de forma mais concreta e significativa, tornando a experiência de aprendizagem prática e sensorial e fomentando a participação ativa na própria aprendizagem, bem como o (F) “Desenvolvimento Pessoal e a Autonomia”, o (D) “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo” (Martins *et al.*, 2017) e, ainda, competências de interpretação de fontes históricas. De modo a acompanhar a análise de todas as fontes, os alunos preencheram uma tabela (v. apêndice C1) que sintetizava os conteúdos trabalhados ao longo da aula e que auxiliou a organização e estruturação dos mesmos.

Para acompanhar os momentos de análise das fontes históricas, os alunos com medidas adicionais de suporte foram contemplados com dois recursos, os quais foram retirados, pelos próprios, da *Mala das Descobertas*. Num destes recursos, os alunos teriam de unir os números de 1 a 50 de modo a completarem aquilo que os portugueses utilizaram para chegar ao Cabo das Tormentas²¹; no outro, teriam de realizar um percurso no labirinto²², onde os estudantes conduziram a caravela de modo a chegarem ao Cabo das Tormentas.

A aula foi concluída com um jogo, através da aplicação *Plickers*. Neste jogo, os estudantes responderam a questões sobre os conteúdos abordados, o que permitiu não só a avaliação formativa dos conhecimentos adquiridos durante a aula, mas também a observação, com um maior destaque, do grande interesse e participação por parte dos estudantes. Após este

²¹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%A2ncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/estudo-do-meio/quem-%C3%A9-lu%C3%ADs-vaz-de-cam%C3%B5es-e-qual-a-sua-influ%C3%A2ncia-na-hist%C3%B3ria-de-portugal>

²² Ver: idem

momento, cada aluno levantou-se e fixou uma fonte histórica a um quadro de cortiça, que foi exposto na sala de aula.

Português

No dia 16 de abril de 2024, de modo a celebrar o Dia da Criatividade e da Inovação, foi desenvolvida uma aula²³ para os alunos do 4.º ano, que teve como objetivo sublinhar a importância de pensar de forma criativa e procurar soluções inovadoras para os desafios que se enfrentam no dia a dia e destacar a criatividade como habilidade essencial que permite explorar o mundo, expressar ideias únicas e resolver problemas complexos. Neste sentido, os estudantes foram incentivados a explorar a sua criatividade e a experimentar novas ideias, aprendendo, por um lado, a pensar de forma flexível com o intuito de encontrarem múltiplas soluções para problemas e, por outro, a expressarem as suas próprias opiniões: habilidades cruciais tanto para o sucesso escolar, quanto para a vida fora da escola.

Ademais, como já foi mencionado, a diferenciação pedagógica é uma prática essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e possam desenvolver o seu potencial máximo, por esse motivo, foram contempladas atividades diferenciadas para os alunos com medidas adicionais de suporte, de acordo com os seus interesses e necessidades. É importante referir que os mesmos, na maior parte do tempo, não se encontravam em sala de aula, não ouvindo, muitas vezes, a narrativa que estava a ser trabalhada e, por isso, a professora em formação, sempre que necessário, contextualizava os alunos acerca do que estava a ser abordado, algo que aconteceu nesta aula.

A regência iniciou-se com a projeção do desafio inicial “Como é que a criatividade nos pode ajudar a resolver problemas na comunidade?”. Partindo desta questão foi possível estabelecer um diálogo baseado em questões orientadoras como “O que é que vocês entendem por criatividade?” e “Como é que ser criativo nos pode ajudar a resolver problemas na comunidade?”, entre outras. Este momento visou estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre a importância da criatividade, por parte dos alunos, levando-os a questionar, formular e refletir sobre as suas ideias, aprendendo com o processo argumentativo, o que se efetivou devido à notória compreensão da importância da criatividade na resolução de problemas na

²³ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%Aancias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/portugu%C3%AAs/como-%C3%A9-que-a-criatividade-nos-pode-ajudar-a-resolver-problemas-na-comunidade>

comunidade, como se destacou em algumas repostas dadas: “Por exemplo quando se criou a reciclagem”; “O meu pai no outro dia criou um casota para os gatos que estavam no meu bairro e não tinham dono” e “Podemos tornar coisas velhas em coisas novas e boas”. Segundo Leitão (2007), o pensamento reflexivo é um autorregulador do pensamento que se inicia quando o indivíduo reflete sobre as suas próprias concepções do mundo, considerando os limites e as bases que o sustentam.

De seguida, foi explorada uma notícia relativa ao Dia Mundial da Criatividade e da Inovação, para que os alunos identificassem a celebração do dia 21 de abril e, conseqüentemente, a sua importância. Este momento foi uma ponte de ligação para a introdução à obra literária *Estranhões, Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]* (2000), de José Eduardo Agualusa. Assim, a partir da análise das ilustrações da narrativa procurou-se estimular a imaginação e a interpretação visual da história, visto que “o texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias” (Lins, 2003, p. 31). A este propósito é conveniente mencionar que, no estágio do 2.º CEB, a mestranda percebeu que os alunos compreendiam melhor e se envolviam mais através da análise das ilustrações, visto que lhes atribuíam pistas para a temática da narrativa, tornando-se um desafio, e, por isso, esta foi uma atividade recorrente na prática pedagógica.

Com a obra distribuída em suporte impresso, as professoras em formação leram expressivamente, em voz alta, enquanto os alunos acompanhavam não só a leitura, mas também a contínua análise das ilustrações da obra, promovendo a apreciação estética. Após a leitura, foi efetuado um diálogo orientador, com base em questões como “Quem é a personagem principal da história?” e “Qual foi a invenção que Jácome realizou para a sua fuga da prisão?”, entre outras, que permitiram uma reflexão sobre a história, desenvolvendo competências de interpretação e análise crítica, por parte dos estudantes.

De modo a consolidar a compreensão da narrativa, os alunos participaram num jogo (v. apêndice D) com recurso a uma roleta física, no qual cada criança se deslocou até à roleta, um a um, para a rodar, de modo a retirarem uma questão de interpretação que, depois, colaram no caderno diário para responder. Este jogo promoveu um momento lúdico e interativo que reforçou o entendimento do texto de uma maneira significativa, tendo sido possível observar os alunos a desenvolver habilidades de interpretação textual e criatividade ao responderem às

questões propostas. Além disso, o jogo estimulou a colaboração entre os estudantes, que discutiram as suas respostas e ideias, aprofundando o entendimento da obra. Para futuras implementações, seria benéfico considerar a diversificação das questões da roleta, de modo a abranger diferentes aspectos da narrativa, proporcionando uma análise mais abrangente e aprofundada do texto. Após esta atividade, efetuou-se um momento de pós-leitura, onde os alunos confrontaram as hipóteses levantadas, previamente, durante a análise das ilustrações, na fase da pré-leitura.

De modo a acompanharem este momento, os alunos com medidas adicionais de suporte realizaram a associação da letra inicial do nome ao respectivo desenho do animal, através do fornecimento de cartões físicos²⁴. É de destacar que estes animais estavam presentes ao longo da obra abordada em aula. Utilizou-se um outro recurso no qual os alunos deveriam escrever a primeira letra de cada imagem incluída na narrativa, para obterem o abecedário²⁵.

Como é possível compreender, o par pedagógico decidiu desenvolver uma aula em que os alunos tivessem um papel ativo na aprendizagem, visto que, e segundo Maia Camargo *et al.* (2019), a atividade escolar efetua-se de forma coletiva e num contexto social e, por isso, o docente deve criar ambientes motivadores, onde o aluno participe ativamente em situações na sala de aula, construindo o seu conhecimento e usando corretamente os recursos didáticos fornecidos.

Já no que concerne ao momento de escrita de intenção literária, esta consistiu na utilização de uma *Fábrica de Textos* (v. apêndice D1). Assim, cada aluno retirou um palito com aquilo que deveria incluir na sua produção escrita (por ex: Era uma vez...; Que morava...; Cheio de...; Um dia ele/ela conheceu um/uma...; Que criou...; Por fim...), seguindo um guião de planificação de textos (v. apêndice D2). Esta abordagem proporcionou aos estudantes um ponto de partida claro e estruturado para a criação das suas narrativas, promovendo tanto a criatividade quanto a estruturação da escrita, um ponto que os alunos em causa necessitavam de trabalhar. Os estudantes tiveram a oportunidade de ilustrar as suas histórias e apresentá-las ao grupo, promovendo-se, igualmente, a expressão oral e a confiança para apresentarem as suas ideias,

²⁴ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%AAncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AIsico/portugu%C3%AAs/como-%C3%A9-que-a-criatividade-nos-pode-ajudar-a-resolver-problemas-na-comunidad>

²⁵ idem

outro dos pontos que a turma carecia de desenvolver, principalmente devido à, já próxima, passagem para o 2.º CEB.

De acordo com Condemarin e Chadwick (1987), o pensamento divergente encontra-se relacionado com a escrita de intenção literária, sendo que este deve ser desenvolvido quer nos indivíduos que já possuem esta apetência quer nos que não a possuem, pois a escrita de intenção literária constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. Neste sentido, a imaginação das crianças deve ser treinada, aperfeiçoada para que surjam ideias e, atrás delas, uma história, competências, aliás, previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente no “Pensamento criativo” (D), onde os estudantes devem desenvolver “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade” (Martins *et al.*, 2017, p. 21).

Por outro lado, tal como nas restantes tarefas da aula, esta atividade foi acompanhada, pelos alunos com medidas adicionais de suporte, através de um recurso onde os estudantes deveriam pintar de vermelho as vogais e de azul as consoantes que se encontravam dentro de uma das invenções de Jácome²⁶, uma das personagens da narrativa.

Para finalizar a aula, foi realizado um jogo de revisão com recurso à roleta física mencionada anteriormente, onde os alunos retiraram de cada envelope da roleta uma questão sobre as temáticas abordadas durante a aula. Já os alunos com medidas adicionais de suporte acompanharam o momento com a criação de um desenho de sua própria autoria, tal como Jácome criou as suas²⁷.

Convém destacar que o *feedback* dos alunos foi muito positivo, demonstrando entusiasmo e envolvimento ativo não só em todas as atividades, durante a regência, como também após a aula, visto que tanto a *Fábrica de Textos*, como os guiões de planificação de textos foram fornecidos e expostos na sala de aula para que os alunos continuassem a criar novos textos, o que evidenciou a promoção da criatividade e do pensamento inovador desta regência.

²⁶ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%Aancias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/portugu%C3%AAs/como-%C3%A9-que-a-criatividade-nos-pode-ajudar-a-resolver-problemas-na-comunidade>

²⁷ idem

Articulação de Saberes

A aula desenvolvida no dia 22 de maio de 2024 teve por base a articulação de saberes entre a Matemática, o Português e a Expressão Motora²⁸. A obra literária *Criatura Medonha novos contos da Mata dos Medos* (2003), de Álvaro Magalhães, e a utilização do robô Kubo foram os pontos de partida para a planificação desta regência, visto que o objetivo principal era proporcionar uma experiência de aprendizagem interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento através de atividades interativas e colaborativas.

É importante referir que, tal como nas restantes aulas desenvolvidas no 1.º CEB, foram criados recursos próprios para os alunos com medidas adicionais de suporte, tendo em conta as suas capacidades e interesses, visto que os mesmos ainda não tinham desenvolvido totalmente as suas competências de leitura e escrita. Dos materiais criados destacam-se: um recurso de associação da banda desenhada às frases correspondentes²⁹; um outro recurso onde os estudantes tinham de pintar o quadrado com a sílaba em falta para completar a palavra³⁰; um recurso onde os alunos tinham de escrever o nome dos animais da Mata dos Medos³¹; outro onde tinham de contar os ouriços e fazer a respetiva conta matemática³²; e, por fim, um recurso onde tinham de contar o número de animais da Mata dos Medos e depois ligar ao respetivo número, recortando e colando³³.

Ainda no que a este aspeto diz respeito, na altura da mobilização do robô Kubo por parte dos outros colegas, os alunos com medidas adicionais de suporte programaram e utilizaram um outro robô, adaptado aos mesmos: o robô SuperDoc. Além disso, aquando da realização das atividades de Expressão Motora, os alunos foram incluídos, realizando o mesmo trabalho que os seus colegas, sendo esta uma das áreas de que mais gostam.

A regência iniciou-se, tal como se tornou costume, na parte da manhã, com a projeção do desafio inicial, que consistia na questão “Como é que os animais da Mata dos Medos podem ser ajudados pelo robô Kubo?”. Para promover a reflexão, foi realizada uma discussão com base em perguntas orientadoras, tais como: “Que animais poderão viver na Mata dos Medos?”

²⁸ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/5-%C2%AA-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes>

²⁹ idem

³⁰ idem

³¹ idem

³² idem

³³ idem

e “O que é o robô Kubo?”, entre outras. Pode-se considerar que este foi um momento bem sucedido, porque os alunos demonstraram-se bastante envolvidos e curiosos, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das atividades subsequentes.

Seguiu-se uma atividade de escuta ativa, com o objetivo de identificar o local e as características do espaço da narrativa a ser abordada, explorando a constituição e algumas curiosidades da Mata dos Medos, localidade com existência física e situada no concelho de Almada. Primeiramente, foi efetuada a pré-escuta do *podcast*, criado pelas professoras em formação, acerca da Mata dos Medos, onde os alunos identificaram o objetivo da atividade para, posteriormente, no momento de escuta, ouvirem, novamente, o áudio e registarem notas no caderno diário. Após esta fase, foi fornecido um guião (v. apêndice E), com escolha múltipla e questões de resposta curta, para os estudantes lerem e responderem, a partir de uma nova audição do *podcast*. Na pós-escuta, a turma ouviu uma última vez o áudio e para se certificar de que tinha respondido corretamente ao guião. Esta atividade permitiu o desenvolvimento das competências do PASEO “Linguagens e Textos” (A), visto que os alunos dominaram os códigos que os capacitam para a escrita, compreendendo e interpretando factos, conceitos e pensamentos, e, também, “Informação e Comunicação” (B), devido à promoção da capacidade de análise e interpretação das informações auditivas recolhidas.

A aula prosseguiu com um momento de pré-leitura através da análise das ilustrações da obra literária, de modo a que os estudantes antecipassem a temática da mesma para que, num momento seguinte, realizassem a leitura de excertos da obra. Tal como em todas as aulas, esta leitura foi acompanhada pela observação das ilustrações da narrativa, projetadas em suporte digital, um aspeto que se revelou crucial e motivador para a turma. Seguiu-se um diálogo sobre a história, com questões orientadoras³⁴, de modo a que a turma organizasse melhor os seus pensamentos, a sua compreensão da leitura e refletisse sobre as ações e as características das personagens.

Utilizando o robô Kubo, que para além de representar uma novidade para as crianças, foi aplicado de modo a proporcionar “experiências de matemática ricas do ponto de vista da aprendizagem” (Espadeiro, 2021, p. 4), os alunos resolveram quatro problemas matemáticos (v. apêndice E1), em grupos de três e quatro elementos, como meio de promover o trabalho

³⁴ Como por exemplo: “Quem são as personagens que intervêm nesta história?”; “Como é que é caracterizado cada animal?”; “Como é que é caracterizado cada animal?”; “Como é que os animais viviam na Mata dos Medos?”; entre outras.

colaborativo e a competência do PASEO (Martins *et al.*, 2017), “Relacionamento Interpessoal” (E). Assim, cada grupo programou o robô de modo a chegar a diferentes pontos, nos quais existia um feijão e um papel com uma sílaba, sendo que, para obterem o papel, tinham de resolver um problema matemático, passando, deste modo, à fase seguinte. Após a resolução de todos os problemas matemáticos, os alunos conseguiram juntar as sílabas que revelaram quem era a Criatura Medonha. Com esta tarefa pretendeu-se desenvolver a competência do PASEO (Martins *et al.*, 2017) “Raciocínio e resolução de problemas” (C). Esta atividade pode ser observada no registo fotográfico presente no arquivo³⁵. Após o intervalo da manhã, foi realizada a correção, em grande grupo, dos quatro problemas resolvidos anteriormente, com a colagem dos mesmos no caderno diário.

A introdução quer do robô Kubo quer do robô SuperDoc, para os alunos com medidas adicionais de suporte, permitiu que a turma mostrasse a sua motivação e interesse perante estas ferramentas. Para além disto, foi promovido um momento não só divertido, mas também educativo, visto que os estudantes trabalharam juntos para programar os robôs, discutindo estratégias e corrigindo erros, o que foi gratificante de observar. Um pormenor a destacar é o facto de não ter sido estabelecido um tempo específico para a realização dos problemas, sendo que, futuramente, a professora em formação pensa que este é um aspeto crucial a ter em conta.

Posteriormente, deu-se continuidade à leitura dos restantes excertos da obra, levando os alunos a descobrir não só como é que as personagens desvendaram o mistério da identidade da Criatura Medonha, mas também as suas características e as soluções encontradas para enfrentá-la.

Este momento foi crucial e motivou os alunos, pois retomaram a história e perceberam a conexão entre Matemática e Português. Esta articulação não só enriqueceu a compreensão acerca da obra literária, mas também demonstrou como diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para uma aprendizagem mais integrada e significativa, visto que ao perceberem que o funcionamento de estruturas da língua, como as que subjazem à divisão silábica, pode contribuir para a fluidez e compreensão do texto, os estudantes foram incentivados a explorar conexões entre conceitos aparentemente distintos, ampliando a sua

³⁵ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/5-%C2%AA-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/registos-fotogr%C3%A1ficos>

visão sobre a interdisciplinaridade, criando-se, deste modo, oportunidades para os alunos aprofundarem conhecimentos de diferentes áreas em contextos diversos.

De modo a aumentar o vocabulário dos estudantes, e devido ao facto de esta obra estar repleta de conceitos diferentes e variados, foi desenvolvida, pelo par pedagógico, a *Hora do Dicionário*, passível de observação no registo fotográfico do arquivo³⁶, onde os alunos foram incentivados a consultar os seus dicionários e a anotar os respetivos significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura, tornando-os pequenos investigadores e destacando, mais uma vez, o papel ativo dos alunos na sua aprendizagem. Os bons resultados desta atividade motivaram as professoras em formação a desenvolverem este momento noutras aulas, uma vez que reconheciam a importância de fortalecer continuamente o vocabulário dos alunos e de promover a independência na compreensão de textos complexos. Além de melhorar as competências linguísticas, a *Hora do Dicionário* proporcionou aos alunos uma maior confiança na abordagem de novos vocábulos e conceitos, preparando-os melhor para enfrentarem desafios literários. Não obstante, a mestrandia salienta a importância de, no futuro, explorar diferentes metodologias, de modo a expandir o vocabulário dos alunos, como jogos de palavras, debates sobre significados contextuais e o uso de recursos digitais para acesso rápido a definições.

Consequentemente, num momento seguinte, foram distribuídas questões de compreensão (v. apêndice E2) sobre a obra, que foram realizadas em grande grupo. Seguiu-se um momento de pós-leitura com a ordenação de uma banda desenhada (v. apêndice E3) referente aos principais momentos da narrativa, a qual os alunos colaram no caderno diário. Segundo Rama *et al.* (2014),

“a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra” (p. 21).

³⁶ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/5-%C2%AA-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/registos-fotogr%C3%A1ficos>

Na parte da tarde, os alunos deslocaram-se ao ginásio da escola, para realizar atividades de Expressão Motora, que se encontram destacadas nos registos fotográficos do arquivo³⁷, começando com um jogo de aquecimento, onde um aluno representava a Criatura Medonha e, os outros, os animais da Mata dos Medos. Após serem apanhados, deveriam formar uma corrente até restar apenas um animal. Este aquecimento promoveu o desenvolvimento da atividade, o *Circuito da Mata dos Medos*, que foi efetuada por cada aluno, quatro vezes, com exercícios que imitavam movimentos de diferentes animais da Mata dos Medos, a saber: equilíbrio sobre um banco corrido, como o movimento do Caracol nos troncos das árvores; cambalhotas à frente, imitando o Ouriço que tem de se fechar, formando uma esfera, de modo a passar por diversos locais; saltos por vários arcos espalhadas pela sala, tal como o movimento do Coelho; contornar cones com uma bola nos pés, imitando o movimento do Chapim, que deve desviar-se dos vários obstáculos enquanto voa; e, por fim, saltar à corda, treinando os movimentos dos braços como a abelha realiza os movimentos das suas asas.

Após o intervalo da tarde, e de volta à sala de aula, a turma realizou uma nova atividade, na qual todos os alunos assumiram o papel de Criatura Medonha. Assim, os estudantes foram desafiados pelos animais da Mata dos Medos a resolver certas atividades matemáticas. Primeiro, os elementos da turma tinham de ler as questões apresentadas por um personagem gerada por IA, criada pelas professoras em formação, e, em seguida, resolvê-las. Cada questão oferecia duas opções de resposta, às quais estava associado um exercício físico, sendo que, dependendo da resposta que as crianças consideravam correta, realizavam o exercício correspondente à opção selecionada. O vídeo utilizado neste momento, criado pelas professoras em formação, encontra-se publicado no arquivo da mestranda.

O momento de Expressão Motora terminou com uma atividade de relaxamento, onde os alunos realizaram exercícios de inspiração e de expiração, acompanhados de uma música de fundo e uma imagem de uma mata.

A motivação e o interesse que os alunos demonstraram em todas as atividades de Expressão Motora foram notáveis. Cada atividade promoveu não apenas o desenvolvimento físico dos estudantes, mas também incentivou a interação social e o trabalho em equipa, visto que as

³⁷ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/5-%C2%AA-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/registos-fotogr%C3%A1ficos>

tarefas permitiram o desenvolvimento de um ambiente divertido e dinâmico. Ademais, as atividades foram bem recebidas pela turma, que demonstrou entusiasmo e envolvimento, durante as sessões. Para o futuro, uma sugestão seria organizar a última atividade, antes do relaxamento, no ginásio, de modo a considerar a comodidade dos alunos e a proporcionar um ambiente mais adequado para atividades que requerem um espaço amplo e facilitador da pretendida liberdade de movimentos. Embora questões logísticas tenham impedido as professoras em formação de realizar esta prática, a mudança para o ginásio poderia resolver certos desafios e aumentar o benefício das atividades para todos os estudantes.

De modo a finalizar a aula, os estudantes participaram num jogo, criado na aplicação *Genially* (v. apêndice E4), sobre as temáticas abordadas, como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos. Por fim, os alunos refletiram sobre o desafio inicial, verificando se as suas suposições estavam corretas, o que reforçou a competência do PASEO (Martins *et al.*, 2017) “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo” (D).

3.5. PROJETOS ESCOLARES

Ao longo da PES, a mestranda teve a oportunidade de estar envolvida e de criar diversos projetos escolares que enriqueceram significativamente a sua experiência pedagógica. Estes projetos, que abrangeram uma variedade de temáticas, não só contribuíram para o desenvolvimento profissional da professora em formação como futura docente, mas também proporcionaram aos alunos oportunidades de aprendizagem diferenciadas e envolventes. Cada iniciativa foi cuidadosamente planificada e executada, visando promover o desenvolvimento integral dos estudantes, fomentando competências essenciais como a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. Assim, neste subcapítulo, são apresentados detalhadamente os projetos desenvolvidos em campo.

Halloween

No âmbito da celebração do *Halloween*, data bastante apreciada pelos alunos do 2.º CEB, visto que, no dia em causa, quase todos os estudantes foram vestidos a rigor com fantasias criativas,

o par pedagógico decidiu dinamizar máscaras temáticas com formato de abóboras³⁸, sendo que as mesmas se abriam para revelar uma pequena curiosidade, em específico: a explicação da origem desta celebração.

Explorando Fronteiras Linguísticas

Ao longo do primeiro semestre, o par pedagógico dinamizou um projeto denominado “Explorando Fronteiras Linguísticas”, destinado a oferecer apoio aos alunos de Português Língua Não Materna, abrangendo ambos os ciclos do Ensino Básico, apesar de a participação ter sido limitada aos alunos do 2.º CEB, visto que, no 1.º CEB, apenas existia uma menina incluída no programa de Português Língua Não Materna, a qual não participou devido à escassez de tempo no seu horário letivo. Este projeto foi iniciado após o envio de declarações aos encarregados de educação³⁹, onde foram explicados os objetivos das sessões e solicitada a indicação dos horários disponíveis dos alunos, tudo isto acompanhado com o logotipo (v. apêndice F), criado pelas mestrandas. No começo, apenas duas alunas ucranianas participaram, no entanto, eventualmente, um aluno da África do Sul, que só falava inglês, também se juntou ao grupo.

As atividades focaram-se principalmente no desenvolvimento do vocabulário, frequentemente interligado com a expressão artística, uma das preferências dos alunos. As sessões do projeto eram realizadas todas as quartas-feiras, às 15 horas, na Biblioteca, e não só facilitaram a aprendizagem da língua, como também proporcionaram um ambiente acolhedor e motivador para os alunos se expressarem e se integrarem melhor na comunidade escolar.

Assim, foi extremamente gratificante desenvolver este projeto, não só devido à observação notável da evolução dos alunos ao longo das sessões, com destaque para o aluno de África do Sul, mencionado anteriormente, que acabou as sessões com os conhecimentos básicos para falar português, como também pelo afeto criado com todos.

Na passagem para o 1.º CEB, devido à mudança no horário da PES, foi necessário abdicar destes pequenos momentos, o que levou os alunos a afirmarem que iriam ter saudades. Ainda

³⁸ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/projetos-desenvolvidos-no-contexto/dias-divertidos-e-projetos-escolares/halloween>

³⁹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/projetos-desenvolvidos-no-contexto/projeto-de-investiga%C3%A7%C3%A3o>

assim, até ao último dia do estágio no segundo semestre, foi mantida a comunicação com estes alunos.

500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões

Para celebrar os 500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões, no dia 12 de março, foi dinamizado, ao longo de uma semana, um projeto abrangente que envolveu alunos de ambos os ciclos. Em cada turma, foi apresentado o autor com a ajuda de um vídeo do canal *ZigZag*, tendo-se questionado os estudantes acerca do seu conhecimento prévio ou de experiências de leitura relacionadas com Camões. Para tornar a epopeia camoniana mais acessível às faixas etárias em questão, foi efetuada a leitura da obra literária *Os Lusíadas para os mais pequenos* (2008) de Alexandre Honrado, a qual foi muito bem recebida por todas as turmas.

Seguidamente, foi apresentado um poema de Camões a cada turma, tentando que os temas dos mesmos fossem diversificados. Para tal, no conjunto de textos existia um poema relacionado com Vasco da Gama, outro com D. Sebastião, um terceiro com as ninfas e outro com o Adamastor, a fim de que, após a leitura, fosse realizada uma análise detalhada do poema com o intuito de ajudar os alunos a compreenderem o português utilizado na época e a maneira única de escrita deste grande autor.

Mantendo a preocupação de adaptar as atividades à faixa etária dos alunos, as turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade criaram puzzles baseados nos poemas previamente lidos, ao contrário dos anos seguintes, do 1.º CEB e do 2.º CEB, em que os alunos foram desafiados a criar poesias visuais, escrevendo duas ou três palavras retiradas do poema para formar uma representação visual do mesmo. Estas criações culminaram em duas exposições na entrada de ambas as escolas (v. apêndice G e apêndice G1).

Com este projeto, assim como em todos os projetos que foram desenvolvidos e que serão detalhados posteriormente, procurou-se incluir obras literárias de qualidade e adequadas à faixa etária dos alunos, de modo a aumentar o seu conhecimento literário, algo fundamental na sociedade atual. Por fim, é ainda de destacar que para garantir uma abordagem coesa e integrada, foram enviados, previamente, os objetivos e as explicações dos projetos a todos os docentes envolvidos.

Memórias do 25 de abril

De modo a comemorar o 25 de abril, desenvolveu-se um projeto específico no 2.º CEB, no qual se procurou abordar o tema de forma inovadora e envolvente. Embora não tenha sido implementado no 1.º CEB, as professoras em formação encontraram-se ativamente envolvidas em atividades organizadas pelo agrupamento para este ciclo, incluindo a atuação dos alunos relativa à música “Grândola, Vila Morena”, de José Afonso, e a construção de vários cravos.

O projeto criado pelas mestrandas no 2.º CEB começou com a distribuição de vários jornais históricos relacionados com o 25 de abril, proporcionando aos alunos não só uma visão autêntica e direta dos acontecimentos daquele dia, como também levando-os a ficarem curiosos e motivados quer para a atividade quer para saber mais sobre o assunto. Após uma análise detalhada de fontes, acompanhada com um friso cronológico dos principais momentos do golpe (v. apêndice H), nos alunos analisaram os jornais fornecidos, recortando-os, no momento seguinte, com base em moldes de cravos, este momento foi realizado ao som das músicas emblemáticas da Revolução dos Cravos.

O trabalho culminou numa exposição (v. apêndice H1) que ficou patente na entrada da escola do 2.º CEB, onde foram exibidos os cravos feitos com os recortes dos jornais. Esta exposição não só promoveu o trabalho colaborativo dos alunos, mas também serviu como uma lembrança visual do significado histórico do 25 de abril, reforçando a importância deste dia na memória coletiva e na construção da democracia em Portugal.

Doces Leituras e Personagens Mágicas (Dia do Livro)

Para além de tudo o que foi mencionado, para celebrar o Dia do Livro, foi desenvolvido o projeto “Doces Leituras e Personagens Mágicas”, tanto no 2.º CEB quanto no 1.º CEB, a partir da obra literária *Ler Doce Ler* (2015), de José Jorge Letria. Esta obra, que explora a história dos livros e dos seus leitores, encantou os alunos por se apresentar como uma narrativa singular, sem personagens ou uma ação concreta, mas com a qual muitos se identificaram enquanto leitores.

Após a leitura, realizou-se um *quiz* para verificar a compreensão da leitura e o envolvimento dos alunos com a obra. Como tal, para os estudantes do 1.º e 2.º ano de escolaridade, foi utilizada

a plataforma *Genially* e, para as crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade e do 2.º CEB, o *Plickers*. Esta abordagem diferenciada garantiu que o momento fosse adequado à faixa etária e alinhado com as sugestões dos professores de cada turma, ficando claro que os alunos compreenderam e apreciaram a essência da obra literária em causa.

O ponto alto do projeto passou pela criação das personagens, visto que se desafiaram os alunos a criar uma das suas figuras de ficção favoritas, utilizando moldes e diversos materiais fornecidos pelas professoras em formação. Este momento foi extremamente gratificante, não só pelo desenvolvimento de competências como o trabalho colaborativo e o pensamento criativo, mas também pela alegria e envolvimento dos alunos na atividade. O resultado final foi exibido em duas exposições, uma na escola do 2.º CEB (v. apêndice I) e outra na escola do 1.º CEB (v. apêndice II), que consistiram na apresentação das personagens criadas num cenário que remetia para um palco de teatro.

Museus Imersivos: Viagens Virtuais pelo Mundo

O último projeto desenvolvido na PES foi o “Museus Imersivos: Viagens Virtuais pelo Mundo”, realizado para celebrar o Dia Internacional dos Museus no dia 18 de maio. Este projeto teve como objetivo principal fazer com que os alunos compreendessem a importância dos museus e como os mesmos podem contribuir para o desenvolvimento, por exemplo, da nossa cultura geral. Assim, e para alcançar este objetivo, foi utilizada a tecnologia de realidade virtual. Como tal, foram selecionados museus que os alunos dificilmente teriam a oportunidade de visitar num futuro próximo, nomeadamente o Museu do Louvre, o Museu Nacional da Força Aérea dos Estados Unidos e o Museu de História Natural de Londres, no qual se destacou para a exposição “Bringing Rhomaleosaurus Sea Dragons back to life”. Esta experiência foi pensada para atender aos interesses variados dos alunos e para oferecer uma experiência rica e diversificada.

O projeto em causa foi desenvolvido exclusivamente para os alunos do 1.º Ciclo, visto que as turmas do 2.º CEB não conseguiram estar presentes. Este mostrou-se extremamente envolvente e motivador para todos, sendo que os alunos não só conheceram museus que correspondiam aos seus interesses pessoais, como também utilizaram uma tecnologia que nunca tinham experimentado antes: os óculos de realidade virtual (RV). Esta novidade tecnológica aumentou ainda mais o entusiasmo e a curiosidade dos estudantes, sendo que a ferramenta em causa cria simulações de ambientes reais e envolve os seus utilizadores numa experiência de realidade

virtual, promovendo uma interação próxima dos estudantes com o conteúdo a ser trabalhado e permitindo a construção e a exploração de saberes ao proporcionar a imersão referida anteriormente (Trindade & Aprígio dos Santos, 2019).

De modo a dar início ao projeto, procedeu-se à leitura da obra literária *A Casa das Perguntas* (2022), de Nuno Camarneiro, e, posteriormente, à realização de um *quiz* sobre a mesma, com o objetivo de perceber se os alunos compreenderam a narrativa em causa. No momento seguinte, foi fornecida aos alunos uma viagem virtual pelo mundo (v. apêndice J), com a apresentação dos museus que iriam visitar nessa sessão. Esta introdução foi crucial para contextualizar a experiência e despertar a curiosidade dos estudantes. Posteriormente, os alunos entraram nos museus através da imersão proporcionada pelos óculos RV, o que permitiu que as crianças explorassem as exposições como se estivessem no local. Os momentos vividos durante este projeto foram, caracterizados por uma grande envolvimento e felicidade das turmas.

No momento final, os alunos escreveram e desenharam o que mais gostaram e aquilo que aprenderam com os óculos RV, numa cartolina individual em formato dos próprios óculos (v. apêndice J1). O culminar deste projeto deu asas a uma exposição na escola do 1.º CEB, onde todas as cartolinas foram unidas numa única com o formato de um museu, o que não só permitiu celebrar a criatividade e as novas aprendizagens dos alunos, mas também que toda a comunidade escolar apreciasse o trabalho desenvolvido, tal como ocorreu em todos os outros projetos.

4. A MAGIA DOS LIVROS NA ERA DIGITAL: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

“A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida”

(Pessoa, 2013, p.154)

O presente Relatório da Prática Educativa Supervisionada abarca, de igual modo, uma componente investigativa que se relaciona com o desenvolvimento de um projeto. Deste modo, este quarto capítulo tem como principal objetivo demonstrar o trajeto realizado pela mestrandia, ao longo da implementação do projeto em causa, o qual teve como eixo central não só a promoção de hábitos de leitura e a identificação do formato preferencial para a mesma, como também a valorização da Biblioteca Escolar, enquanto espaço de construção de conhecimento e de fruição por parte dos alunos do 2.º e do 1.º CEB.

A problemática que surge associada a este projeto teve origem nas observações realizadas, principalmente nas primeiras duas semanas de estágio, nas turmas do 2.º e do 1.º CEB, em específico o facto de que os alunos não utilizarem muito o espaço da Biblioteca, excetuando-se as alturas em que tinham um trabalho para realizar nos computadores ou quando pretendiam utilizar um dos jogos de tabuleiro. Esta situação causou uma grande curiosidade devido ao facto de este espaço ser bastante acolhedor e sustentado por uma grande diversidade de obras literárias.

Ora, neste capítulo, será apresentado um estudo, de cariz investigativo, desenvolvido durante a PES, que pretende analisar se a articulação das novas tecnologias com o espaço da Biblioteca desenvolve, nos alunos, hábitos de leitura.

4.1. MOTIVAÇÃO

O presente projeto, integrado na componente investigativa da PES, surgiu da observação realizada nas duas primeiras duas semanas do estágio, onde foi perceptível a falta de interesse e

de entusiasmo dos alunos dos 1.º e 2.º CEB para o uso da Biblioteca Escolar (BE), ao contrário do que acontecia com a utilização das tecnologias.

A par disto, para o projeto de investigação, considerou-se, desde sempre, que a escolha do tema deveria ser previamente pensada e estruturada, indo ao encontro, sobretudo, de uma problemática existente no contexto e que, se possível, fosse, do mesmo modo, coincidente com os interesses e motivações da professora em formação. Deste modo, a mestranda optou por explorar uma problemática que fosse do seu agrado e que permitisse proceder a um desenvolvimento mais sistemático de um tema cujo domínio será fulcral na sua futura prática educativa. Assim sendo, o tema selecionado passou pela promoção de hábitos de leitura, sendo que, na vida da mestranda, esta atividade sempre deteve um papel crucial, ajudando-a ultrapassar momentos mais difíceis e a descobrir o prazer de sonhar mesmo acordada, através do ato de folhear as páginas de um livro. Para além disto, outro motivo que determinou a escolha do presente tema, encontra-se no facto de ser notória a relevância e os benefícios das práticas de leitura, principalmente num contexto onde era evidente o desinteresse, por parte dos alunos, pelos livros.

É importante referir, ainda, que, ao longo de todos os dias de estágio, quando a professora em formação se deslocava entre as salas de aula e a sala dos professores, a mesma passava ao lado da BE e, ao olhar, notava que quase nenhum aluno se encontrava presente na mesma. Esta perceção aumentou ao iniciar o projeto de apoio aos alunos de Português Língua Não Materna, sendo que se passou mais tempo, principalmente da parte da tarde, na Biblioteca, o que comprovou a realidade já observada em que os alunos apenas entravam neste espaço para realizar trabalhos nos computadores ou, então, para proceder à realização de um jogo de tabuleiro, raramente procurando novas obras para desenvolver os seus hábitos de leitura. Por outro lado, nos momentos de leitura dos alunos do 1.º CEB, foi possível de compreender que existiam algumas lacunas no que à fluidez leitora diz respeito.

Tendo em conta todos os dados acima mencionados e devido à presença nas aulas de Português, a mestranda pode mencionar que a leitura sempre esteve nas atividades pedagógicas, no entanto, nem sempre da melhor maneira, ou seja, de modo a providenciar a estes jovens leitores o gosto de ler (Amor, 2001). Na maior parte das vezes, a escolha realizada para a utilização em sala de aula não ia ao encontro dos interesses dos estudantes e, mesmo nestes momentos, não existia

uma tentativa de motivação por parte dos docentes, normalizando-se, de certa forma, o facto de dos alunos não apresentarem hábitos de leitura ou o gosto pela mesma.

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Torna-se crucial, acima de tudo, compreender que a questão-problema assume uma grande centralidade no percurso investigativo, visto que, segundo Almeida e Freire (2003), toda a produção científica é iniciada pela identificação e clarificação de um determinado problema, para o qual se procuram, posteriormente, soluções. Assim, a questão-problema escolhida para este projeto de investigação surgiu do contexto e da necessidade de encontrar estratégias capazes não só de promover hábitos de leitura nos alunos, como também de ajudar a compreender como se poderá aproximar os alunos da BE. Como consequência, foi formulada a seguinte questão: “Será que, articulando o espaço da biblioteca com ferramentas digitais, os alunos do 1.º e do 2.º CEB adquirem mais apetência para a leitura?”. De modo a que fosse possível responder à problemática, foram traçados alguns objetivos, nomeadamente:

1. Contribuir para a promoção de hábitos de leitura através das intervenções no contexto educativo;
2. Levar os alunos a apreciar a leitura;
3. Promover a biblioteca escolar e a sua valorização como um espaço de conhecimento e de fruição;
4. Perceber qual o impacto que as novas tecnologias têm na preferência pelo formato de leitura;
5. Compreender o impacto da biblioteca digital no número de livros que os alunos lêem e na sua preferência quanto ao formato de leitura selecionado.

4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação é uma abordagem estruturada com o intuito de encontrar respostas a questões específicas (Tuckman, 1999), ponderadas quer pelo próprio investigador quer pelo mundo que o rodeia. Esta compreende a relação entre duas ou mais variáveis, iniciando-se a partir do reconhecimento de um problema, constituindo-se, assim, como uma atividade lógica, uma

tarefa empírica, um processo redutível e, ainda, uma metodologia replicável e transmissível (Tuckman, 1999).

Ao longo dos cinco anos de formação da mestranda, sempre foi frequente a menção à Metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia de investigação surgiu na década de 40, e revelou-se bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação (Almeida, 2001) e, por isso, ajuda a satisfazer a necessária faceta de investigadora da professora em formação.

Esta metodologia de pesquisa é vista por Coutinho *et al.* (2009) como uma expressão ambígua, que pode ser aplicada a diversos contextos de investigação, no entanto, devemos ter, igualmente, em conta o modo como outros autores definem este mesmo conceito, para que seja possível chegar a uma definição própria e mais consistente. Consequentemente, segundo Elliot (1994), a Investigação-Ação passa por ser o estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação. Como adiciona Watts (1985), esta torna-se um processo onde os participantes analisam as suas próprias práticas educativas, usando variadas técnicas de investigação, que, de acordo com a visão de Carr e Kemmis (1986) tornam a Investigação-Ação numa ciência prática e moral, mas também crítica.

Através da junção de todos estes pensamentos, podemos caracterizar esta metodologia como uma pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas do quotidiano. Tais características ficam patentes no Triângulo de Lewin, reproduzido na Figura 1.



Figura 1 - Triângulo de Lewin (1946, in Coutinho et al., 2009, p.361)

Pela visualização do triângulo, é possível compreender que a Metodologia de Investigação-Ação considera o processo de investigação em espiral, interativo e sempre focado num problema. Este modelo enfatiza a articulação entre a investigação, a formação e a ação, destacando que é crucial a compreensão aprofundada do contexto social para implementar mudanças eficazes e sustentáveis.

É neste sentido que irão ser destacadas algumas das características desta metodologia, nomeadamente as suas qualidades: participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo; prática e interventiva, dado que não se limita ao campo teórico; cíclica, visto envolver uma espiral de ciclos, como apresentado anteriormente na Figura 1; e crítica, pois a comunidade de participantes não procura apenas melhorar a prática do seu próprio trabalho, mas também intervir como agente de mudança (Cortesão, 1998; Coutinho, 2005; Zuber-Skerritt, 1992).

Consequentemente, podemos afirmar que a metodologia de Investigação-Ação pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, sendo que “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 376).

4.4. PÚBLICO-ALVO

O presente estudo envolveu três turmas, em específico duas turmas do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico e uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A caracterização das mesmas encontra-se realizada no segundo capítulo deste Relatório de Prática Educativa Supervisionada. Assim, no presente projeto, obteve-se a participação de um total de trinta e um alunos cuja faixa etária varia entre os oito e os onze anos de idade.

É preciso mencionar que, através da observação direta, notou-se que os alunos do 2.º Ciclo apresentavam uma menor apetência para a leitura do que os alunos do 1.º CEB, sendo clara a falta de promoção de hábitos de com todos os estudantes. Um fator que pode ter resultado na acentuação desta problemática foi o facto de os alunos terem ingressado no ensino formal no início da Pandemia Mundial provocada pela Covid-19. Neste sentido, os respetivos 1.º e 2.º anos de escolaridade decorreram num regime de ensino remoto e, mais tardiamente, em ensino

presencial, ao contrário dos restantes alunos do 1.º CEB que já tiveram a oportunidade de iniciar o seu 2.º ano de escolaridade no referido ensino presencial.

4.5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Previamente à iniciação de uma investigação, é necessário ter em conta o papel da recolha de dados. Assim, esta etapa induz o investigador à procura de informação com o objetivo de compreender, de forma mais profunda, uma determinada situação, quer sendo para detetar necessidades, para melhorar o funcionamento ou o desempenho, ou para compreender e resolver um problema (Ketele & Roegiers, 1993).

Uma vez determinados os aspetos que carecem de intervenção, assim como o objetivo investigativo, é necessário delinear uma estratégia de recolha de dados que, por sua vez, depreende o recurso a instrumentos e técnicas variados/as. Por esse motivo, no projeto em pauta, foram utilizadas as seguintes técnicas de registo e recolha de dados: a observação direta, através do preenchimento de grelhas de observação direta e de registos fotográficos; o inquérito por questionário às três turmas em causa; os cadernos de leitura e a Biblioteca Digital, criados pela professora em formação, e o *focus group*, realizado, igualmente, com o público referido anteriormente.

A escolha das várias técnicas e instrumentos de recolha de dados foi pensada tendo em conta os objetivos da investigação desenvolvida. A multiplicidade existente possibilitou uma recolha de dados significativa que foi pertinente para aferir a concretização dos objetivos do projeto. A opção por empregar uma ampla diversidade de técnicas e instrumentos tem justificativa na perspetiva de Yin (2012), que argumenta que a diversidade é essencial para garantir a riqueza da informação transmitida na investigação.

É neste sentido que a multiplicidade de dados, tal como refere Yin (2012), confere credibilidade à investigação, permitindo a existência de mais de três lados para nos aproximarmos do mundo e, da mesma forma, dos resultados derivados da análise dos dados do estudo de caso.

4.5.1. OBSERVAÇÃO DIRETA

“Direct Observation is the oldest, and remains the commonest, instrument of scientific research. Its systematic use in research in child development and education has become especially predominant during the past fifteen years.”

(Jersild & Meigs, 1939, p.472)

Ao longo da formação dos professores, a observação é distinguida como uma estratégia privilegiada, visto que lhe é atribuído um papel crucial no processo de transformação do comportamento e da atitude do professor em causa. Porém, é essencial referir que se torna importante a utilização de duas formas de aplicação da observação, nomeadamente a observação sobre o professor em formação e a observação feita pelo próprio professor em formação.

A observação direta tem um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem sendo que, no início da mesma, existe a necessidade de estabelecer objetivos gerais e específicos. O estabelecimento dos objetivos implica, previamente, a “delimitação do campo de observação” (Estrela, 1994, p. 29); a “definição de unidades de observação” (Estrela, 1994, p. 29) e o “estabelecimento de sequências comportamentais” (Estrela, 1994, p. 29), tal como se realizou no início do estudo em pauta.

É de salientar a utilização de várias formas de observação, entre elas a observação participante, visto que a professora em formação se integrou na vida dos grupos em causa, tendo observado as turmas, numa fase inicial. Por seu turno, Damas e Ketele (1985) destacam certos instrumentos metodológicos como as notas de campo, os diários e os registos fotográficos, sendo que, neste trabalho, foram utilizados dois deles. Primeiramente, escolheu-se as notas de campo, uma vez que são registos pormenorizados, descritivos e concentrados no contexto e nos indivíduos, sendo, assim, um instrumento reflexivo importante. No que toca ao segundo instrumento metodológico utilizado, é de referir que se seleccionaram os registos fotográficos, pois promovem um apoio de visualização para um momento posterior de análise e reanálise, sempre que seja necessário (Máximo-Esteves, 2008).

4.5.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

“Questionnaire surveys are a technique for gathering statistical information about the attributes, attitudes, or actions of a population by a structured set of questions.”

(ScienceDirect, 2009)

O inquérito por questionário⁴⁰ é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, tem como intuito desenvolver uma variedade de discursos individuais, de modo a interpretá-los e generaliza-los em conjuntos mais amplos. Trata-se de um instrumento de observação não participante que permite o estudo de um público-alvo extenso, numa determinada situação social (Dias, 1994). Segundo a perspetiva de Tuckman (1999), os questionários apoiam os investigadores na transformação de informações em dados, através de uma recolha direta junto dos indivíduos. É por este motivo que este instrumento foi escolhido, visto que possibilita a entrada na “cabeça de uma pessoa” (Tuckman, 1999, p. 432) para que se consiga compreender melhor os seus gostos, os seus conhecimentos, as suas experiências de vida, entre outros fatores.

Assim, este instrumento de recolha de dados foi implementado, em três turmas, duas pertencentes ao 5.º ano de escolaridade e outra ao 4.º ano de escolaridade, tendo ambas as aplicações do questionário contado com a participação das professoras cooperantes e sido efetuadas em tempo letivo.

De modo a realizar o inquérito por questionário, a mestranda recorreu ao auxílio de um guião, com o intuito de construir um questionário onde fosse claro o que se procura, assegurando-me de que as questões eram detentoras de um sentido e permitiram recolher as informações necessárias para compreender a temática em análise (Ketele & Roegiers, 1993).

Para além disto, o inquérito continha questões gerais e específicas, abertas, fechadas e com resposta predeterminada, ou seja, questões que foram elaboradas tendo em conta a possibilidade de serem respondidas ou não, dependendo das respostas atribuídas à questão anterior. É de salientar que todas estas perguntas foram construídas de forma a que fossem claras para o público-alvo, tendo sido pensadas, cuidadosamente, atendendo, ainda, ao facto de que estas

⁴⁰ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/projetos-desenvolvidos-no-contexto/projeto-de-investiga%C3%A7%C3%A3o>

devem ser “adequadas às habilitações literárias e ao vocabulário dos respondentes” (Hill & Hill, 2002, p. 96). Desta forma, foi permitida a existência de respostas que apenas transmitiam factos, mas também de respostas que transmitiam opiniões enriquecedoras para o estudo em causa.

É, ainda, importante referir que os dados recolhidos foram coligidos e transcritos, posteriormente, para o *google forms*, de modo a facilitar a análise dos mesmos. Por fim, foi realizada a leitura analítica dos dados e, conseqüentemente, a comparação de resultados.

4.5.3. CADERNOS DE LEITURA

“We read to know we are not alone.”

(Lewis, 1993)

O Caderno de Leitura é uma ferramenta educativa que promove a participação ativa dos alunos durante a leitura e aprimora a competência leitora, levando os estudantes a mergulharem no texto literário, pois serve como espaço para registarem as suas impressões e reflexões sobre os livros que estão a ler (Silva *et al.*, 2011). Este é um objeto pessoal, mas pode ser partilhado e lido pelos colegas e pelo professor. As características mencionadas foram a motivação para a utilização deste instrumento.

De acordo com a perspetiva de Giasson (2014), o Caderno de Leitura deve abarcar uma variedade de formatos, sendo único e diferente dos cadernos utilizados, rotineiramente, em sala de aula. Idealmente, os alunos podem personalizá-lo conforme as suas preferências usando diversos materiais e técnicas, o que se sucedeu nos cadernos criados para o efeito deste projeto, quer na capa quer na contracapa. No que diz respeito à sua constituição e organização, o Caderno de Leituras é composto por diversos elementos, como a capa, as regras de utilização e os registos de leituras, que dizem respeito ao preenchimento de informações essenciais sobre a obra literária, como o título e a data do registo de leitura (Giasson, 2014).

4.5.4. BIBLIOTECA DIGITAL

“In attaching the adjective ‘digital’ to the noun ‘library’ the future seems to be reconciled with the past.”

(Lyman, 1996)

Podemos afirmar que a Biblioteca Digital pode facilitar a colaboração entre alunos e professores no processo de seleção e avaliação de obras literárias. Ao permitir que os estudantes recomendem livros uns aos outros e forneçam as suas opiniões sobre as obras, cria uma comunidade de leitores envolvidos, oferecendo oportunidades para discussões significativas acerca da literatura, como também para motivar e envolver os alunos na criação de hábitos de leitura.

A ideia da criação da Biblioteca Digital não surge de forma isolada nem é muito distinta da concepção tradicional de biblioteca. Pelo contrário, ela evolui com base numa comparação com as bibliotecas convencionais, oferecendo serviços e sistemas que facilitam o acesso físico e intelectual ao livro, bem como o acesso a longo prazo (Sayão, 2009). Por outras palavras, as bibliotecas digitais parecem combinar a comodidade, a eficácia e a sofisticação da tecnologia digital com o conceito familiar e acolhedor de uma biblioteca física (Sayão, 2009). É, pois, essencial promover uma colaboração entre ambos os espaços, de modo a que os estudantes tenham uma experiência mais envolvente e completa.

Ademais, torna-se crucial ter em conta que no momento de introdução quer do Caderno de Leituras quer da Biblioteca Digital, na primeira aula, o docente deve questionar os alunos para compreender as concepções que este têm sobre estas ferramentas, em específico se eles sabem o que são e para o que servem. As regras de utilização devem ser lidas e analisadas em conjunto com a turma. Para além disso, é importante a afixação na sala de aula ou no espaço escolar, tal como se realizou no 2.º CEB (v. apêndice K), ou a entrega de um documento informativo⁴¹, que ocorreu no 1.º e 2.º CEB, com todas as informações e características destas duas ferramentas. Deve-se, também, planificar as aulas e o tempo dedicado à exploração destes recursos, de modo a promover, em sala de aula, a partilha do conhecimento e o diálogo acerca dos mesmos,

⁴¹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/projetos-desenvolvidos-no-contexto/projeto-de-investiga%C3%A7%C3%A3o>

estimulando a reflexão e a participação, por parte dos estudantes. Para além disto, no dia a dia, é essencial que o professor reconheça e valorize os registos e as apreciações dos alunos em relação às obras literárias lidas e, posteriormente, publicadas na Biblioteca Digital, demonstrando, deste modo, aos estudantes uma preocupação e reconhecimento pelas suas contribuições, motivando-os: motivo pelo qual, a mestranda forneceu autocolantes que sinalizavam a obtenção de metas, a cada três livros lidos.

Com o Caderno de Leituras a criança que lê tem a oportunidade de selecionar os livros que deseja explorar; de expressar os seus pensamentos e os seus sentimentos, tanto verbalmente quanto por meio da escrita; e, também, em conjunto com a Biblioteca Digital, de partilhar ideias com os colegas sobre diferentes aspetos das obras literárias, o que, por sua vez, contribui para aumentar o gosto pela leitura (Giasson, 2014). Os objetivos destas ferramentas, que podem ser utilizadas tanto dentro da sala de aula como em casa, incentivando, assim, a prática da leitura independente, incluem o aprimoramento da capacidade de compreender e apreciar texto literários, bem como o estímulo da criatividade e da imaginação, o enriquecimento do conhecimento literário das crianças, a promoção da reflexão crítica e o desenvolvimento do hábito de ler.

Estes dois instrumentos permitem uma análise detalhada dos padrões de leitura dos estudantes ao longo do tempo, sendo que ao examinar esses padrões, conseguimos identificar tanto tendências, como os períodos de aumento ou diminuição na frequência da leitura e mudanças nos géneros literários. Estas informações são essenciais para compreender o comportamento dos alunos face à leitura, fornecendo perspetivas valiosas para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de promoção da mesma.

Para além disto, podem servir como fontes de dados qualitativos sobre a experiência de leitura das crianças, visto que, ao analisar os comentários, as reflexões e os relatos escritos pelos mesmos, podemos obter uma compreensão aprofundada das suas posições sobre as obras literárias que leram, as suas reações emocionais e cognitivas à leitura e, até mesmo, as suas preferências individuais. Do mesmo modo, são ferramentas úteis para avaliar o impacto, neste caso, das sessões realizadas de incentivo à leitura.

4.5.5. FOCUS GROUP

“Focus groups are group discussions organized to explore a specific discussed in pragmatic, rather than theoretical terms, set of issues... The group is ‘focused’ in the sense that it involves some kind of collective activity.”

(Kitzinger, 1994, p. 103)

O *focus group* ou grupo focal tem sido utilizado por um amplo número de pessoas ao longo das décadas, uma vez que oferece visões únicas sobre as possibilidades de ou para a investigação crítica como uma prática deliberativa, dialógica e democrática que está sempre envolvida com os dilemas do mundo real (Dimitriadis & Kamberelis, 2008).

Segundo Linhorst (2002), a entrevista *focus group* é uma técnica de recolha de dados baseada num pequeno grupo de participantes que permite ao investigador explorar os fenómenos de uma forma mais aprofundada. Deste modo, a utilização deste tipo de entrevista permite obter uma grande riqueza de informação relativamente ao tema a tratar, sendo que a discussão em grupo estimula os entrevistados a participar e a dar a sua opinião, conferindo-lhes uma maior liberdade para expressarem com a partilha de ideias e experiências (Vaughn *et al.*, 1996). É, ainda, considerada uma ferramenta proveitosa para instruir, detalhadamente, o investigador acerca das necessidades, interesses e preocupações de um determinado grupo de pessoas (Máximo-Esteves, 2008).

Para o desenvolvimento do estudo em causa, a mestranda optou pela realização de um grupo focal, em três turmas, duas pertencentes ao 5.º ano de escolaridade e outra ao 4.º ano de escolaridade. Ambas contaram com a participação das professoras cooperantes e foram efetuadas em tempo letivo. Para a realização do grupo focal recorreu-se ao auxílio de um guião previamente elaborado de acordo com o modelo apresentado por Estrela (1994), que prevê a realização de algumas questões introdutórias, passando-se, gradualmente, ao tema central.

É, ainda, importante mencionar que estas entrevistas foram gravadas através de registo áudio, de modo a facilitar a análise dos dados recolhidos. Como tal, foi feita a transcrição do *focus*

group e passou-se, posteriormente, ao recorte e descodificação do texto. Finalmente, foi efetuada a leitura analítica dos dados e, conseqüentemente, a comparação de resultados.

4.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo passa pela apresentação e análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados desenvolvidos, ao longo do projeto de investigação, os quais foram mencionados anteriormente.

4.6.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Iniciando pela abordagem ao inquérito por questionário das turmas do 1.º e do 2.º CEB, o mesmo foi aplicado no mês de outubro de 2023 e no mês de fevereiro de 2024, logo após a iniciação da Prática Educativa Supervisionada, de modo presencial, sendo que era inteiramente anónimo. Quanto às respostas obtidas na primeira questão, constatou-se que, na pergunta “Tens o hábito de ler?”, 74% dos alunos do 2.º CEB afirmaram possuir esse mesmo hábito. Por outro lado, entre os alunos do 1.º CEB, os resultados mostraram que 73% afirmaram que tinham o hábito de ler, correspondendo a oito alunos.

Comparando os dois ciclos, observa-se que há uma diferença ligeira na proporção de alunos que afirmam ter o hábito de ler, como se pode ver nas figuras 2 e 3, o que pode estar interligado com o facto de a turma do 1.º ciclo apenas ter onze alunos, onde dois destes se encontravam ao nível do 1.º ano de escolaridade. No entanto, e tendo em conta a experiência da mestranda em ambos os ciclos, estes resultados, no 2.º CEB, não se adequam verdadeiramente à realidade, visto que os estudantes não demonstravam hábitos de leitura, o que foi passível de observação através dos seus conhecimentos literários, da sua forma de ler e de escrever, entre outros fatores observados.

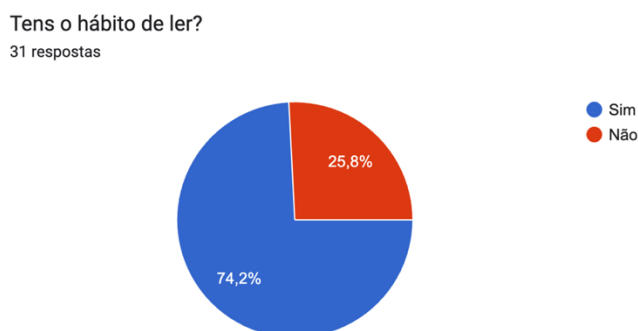


Figura 2 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à primeira pergunta do questionário

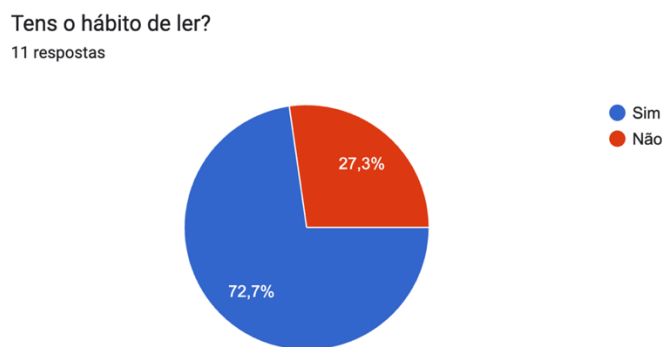


Figura 3 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à primeira pergunta do questionário

Já na segunda questão, os alunos foram inquiridos acerca dos incentivos que recebiam relativamente à leitura de livros. Verificou-se que dos alunos do 2.º CEB que apresentaram hábitos de leitura treze disseram que eram incentivados a ler e dez disseram que não eram incentivados a fazê-lo. Por outro lado, dos alunos que não tinham o hábito de ler, três mencionaram que eram, igualmente, incentivados e cinco disseram que não o eram. Assim, concluiu-se que, no geral, 39% dos alunos são incentivados a ler, enquanto 61% dos mesmos não o são. É importante mencionar que estes incentivos passam, numa grande maioria, por iniciativa dos pais, das mães e dos professores, sendo que, por outro lado, a menor base de incentivo se encontra os amigos e irmãos.

Por outro lado, 100% dos alunos do 1.º CEB, tanto os que afirmaram ter o hábito de ler, como os que não revelaram tê-lo, indicaram que eram incentivados a fazê-lo, principalmente pelos mesmos agentes referidos pelos estudantes do 2.º CEB.

Assim, podemos concluir, pela comparação entre os dois ciclos, que existem diferenças significativas na proporção de alunos incentivados a ler, sendo notoriamente maior nos alunos do 1.º CEB. Tal pode dever-se ao facto de, numa idade precoce, os encarregados de educação estarem mais atentos a estas questões de literacia, mas também ao facto de, todas as quartas-feiras, estes alunos se dirigirem à biblioteca, onde a professora incentiva, claramente, os elementos da turma a realizarem um momento de leitura, algo que não acontece com os alunos do 2.º CEB. A ausência destas práticas no 2.º CEB poderá estar relacionada com o facto de, possivelmente, não terem sido realizadas na sua fase inicial de escolaridade, ou de se terem deparado com a pandemia mundial de 2019.

Seguidamente, procurou-se compreender quais as palavras que os alunos mais associavam à leitura. A palavra “Divertido” foi a mais selecionada, neste caso, por 52% dos estudantes do 5.º ano, seguida pela palavra “Aprender”, escolhida por quatorze alunos. As palavras “Útil” e “Dever” foram escolhidas por dez alunos. É, ainda, importante mencionar a palavra “Aborrecido”, que foi selecionada por 16% dos alunos do 2.º CEB.

Por outro lado, entre os estudantes do 1.º CEB, 82% associaram a leitura à palavra “Divertido”, correspondendo esta percentagem a nove alunos, enquanto 73% escolheram “Aprender”: o que representa oito alunos. Em relação às palavras menos selecionadas, podemos mencionar que “Útil”, “Aborrecido” e “Dever”, obtiveram uma percentagem de 46%, 27% e 18%, respetivamente. Assim, é observada uma diferença notável na associação da leitura à palavra “Divertido”, com uma proporção significativamente maior no que toca aos alunos do 1.º CEB. As outras palavras apresentam distribuições semelhantes entre os dois grupos, destacando-se a perceção comum de que a leitura é associada, principalmente, à aprendizagem ou ao aborrecimento.

Relativamente à palavra mais selecionada por ambos os grupos, ou seja, “Divertido”, podemos aferir que esta escolha poderá estar relacionada com o facto de os alunos terem adquirido o gosto pela leitura ao longo dos anos, sendo, provavelmente, estimulados e motivados nesse mesmo sentido. Para além do referido, o público-alvo da presente investigação considera, ainda, que a leitura se afigura como uma forma de aprendizagem, quer na área do Português quer nas restantes áreas, e talvez seja este o motivo para a segunda palavra mais selecionada ser “Aprender”.

Quando questionados sobre a quantidade de livros que tinham lido no último mês, 58% dos alunos do 5.º ano de escolaridade referiram ter lido entre um a três livros. Já dois alunos referiram ter lido mais do que cinco livros e 13% responderam ter lido entre três a cinco livros. É importante mencionar que sete alunos referiram não ter lido qualquer livro, no último mês, sendo que quatro destes não apresentavam quaisquer hábitos de leitura. Por outro lado, entre os alunos do 4.º ano de escolaridade, 55% respondeu que tinham lido entre três a cinco livros, o que corresponde a seis alunos, enquanto 46% afirmaram ter lido entre um a três livros, o que representa um total de cinco alunos.

Neste caso, podemos observar uma diferença na distribuição das respostas, com uma maior proporção de alunos do 1.º CEB a indicar ler uma maior quantidade de livros quando comparados com os estudantes do 2.º CEB. Esta diferença pode sugerir uma diversidade nos hábitos de leitura entre os dois grupos, o que pode estar interligado com as visitas à biblioteca já mencionada com os alunos do 4.º ano.

Na pergunta seguinte, foi questionado qual era o último livro que os alunos tinham lido e quando o teriam feito. Assim, todos os alunos se lembravam do nome do livro que escolheram e do respetivo momento. Vinte alunos dos trinta e um inquiridos no 2.º CEB, e a totalidade dos onze inquiridos do 1.º CEB responderam que tinham lido o livro em causa no próprio mês, no mês passado ou num passado recente, enquanto quatro alunos do 5.º ano afirmaram ainda estar a ler.

É, ainda, de mencionar que estes estudantes responderam com grande diversidade à sétima questão: “Onde é que tiveste conhecimento do livro?”. No entanto, a maioria começou a ler um determinado livro devido ao conselho de outras pessoas, como a irmã, a mãe, a avó, a prima, os amigos, apenas para destacar algumas. É de mencionar que quatorze destes alunos responderam que tiveram conhecimento do livro na biblioteca escolar.

Como resposta à pergunta “Em que formato é que leste o livro?”, 100% dos inquiridos responderam que tinham lido o livro em formato físico. No entanto, a partir da nona pergunta, as respostas começaram a ser mais diversificadas e controversas, sendo que 74% dos alunos do 2.º CEB e 82% dos alunos do 1.ºCEB referiram preferir o livro em formato físico, por outro lado, 26% dos alunos do 5.º ano e 18% dos alunos do 4.º ano preferiram o livro em formato digital, tal como está representado nas figuras 4 e 5.

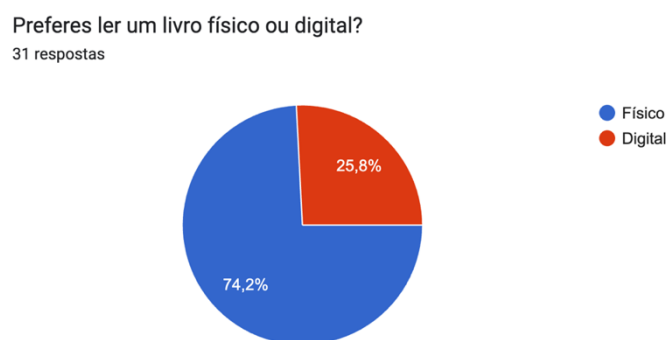


Figura 4 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à nona pergunta do questionário

Preferes ler um livro físico ou digital?

11 respostas

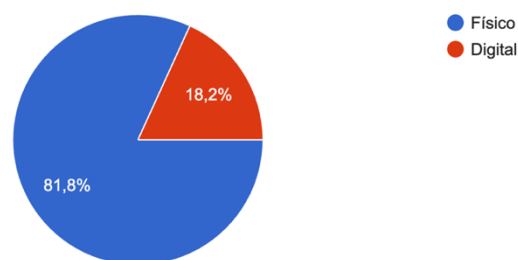


Figura 5 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à nona pergunta do questionário

As justificações para esta mesma pergunta suscitaram o interesse da professora em formação, visto que, no início, a mesma pensava que ia obter respostas não tão elaboradas quanto as que os estudantes deram. Ainda assim, é notória, a presença de respostas que seriam expectáveis, ou seja, respostas que não se encontram muito fundamentadas, como é o caso de “Porque é fixe”; “Porque acho que é melhor para ler”; “Porque é uma experiência diferente”, que equivalem a 19% das respostas totais obtidas.

A mestranda destaca, ainda, em primeiro lugar, o facto de os alunos terem respondido, na sua maioria, que preferiam ler em formato físico, pois gostavam de folhear as páginas e de sentir o seu cheiro. Para além destes motivos, houve outros, como os que se seguem: “Porque assim não estou sempre no computador”; “Porque a leitura é mais fácil e não cansa tanto a cabeça”; “Porque, assim, não gasto bateria do telemóvel e do computador”; “Porque um livro digital precisa de Internet e eu não tenho acesso à mesma”. Assim, notoriamente, foram apresentadas justificações plausíveis, o que se pode dever ao facto de compreenderem realmente a necessidade de dar continuidade à cultura da leitura com o livro físico ou das suas respostas estarem, previamente, condicionadas com o que os Encarregados de Educação lhes transmitem.

No entanto, devido à sociedade tecnológica em que se insere esta população, esperava-se mais respostas a favor do livro digital que, como já foi referido anteriormente, surgiram em 44% da totalidade de inquiridos. Neste sentido, os dez alunos que optaram por este ramo atribuíram justificações que referem o facto de considerarem a leitura através do meio digital mais interativa, pela possibilidade de aumentar as letras no ecrã, ou, simplesmente, pelo facto de precisarem de se deslocar a uma biblioteca ou a um local para adquirir o livro, podendo fazê-lo em qualquer lado e a qualquer momento. Consequentemente, para fomentar a leitura, conclui-se que o professor deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, ou seja, tanto dos que gostam

de ler digitalmente, como dos que preferem ler livros em formato físico, procurando, desta forma, adaptar a sua prática educativa aos estudantes.

Assim, a professora em formação sentiu necessidade de questionar os alunos sobre qual achavam ser a diferença entre ler em papel ou ler em ecrã. Apesar das respostas serem bastante similares às atribuídas à questão anterior, houve alguns aspetos que se destacaram, designadamente respostas como: “Ler no papel é melhor, porque ler no ecrã durante muito tempo pode fazer mal à nossa vista”; “Ler em ecrã torna-se melhor porque posso ler em qualquer lado, a qualquer hora, não preciso de ir a uma biblioteca ou a um sítio comprar o livro”; “Ler em papel faz mal ao ambiente, porque gasta papel”; “A diferença entre ler em papel e ler no ecrã está no facto de que ler no ecrã pode distrair porque aparece muita informação e no papel isso não acontece”; “Ler em papel é mais valioso”; entre outras.

No que concerne a opinião dos alunos do 2.º CEB relativamente à leitura, a maioria respondeu que se diverte a ler histórias que cativem a sua atenção (55%), quatro alunos mencionaram que ler é importante para satisfazer a sua curiosidade (13%) e três alunos selecionaram, ainda, que ler era importante para fazer os trabalhos de casa (10%). Torna-se importante mencionar, também, que 10% dos alunos responderam que ler era aborrecido e uma obrigação. Houve, ainda, um aluno que respondeu que ler era difícil, mas que lhe fazia bem. Para além disto, na resposta a esta questão, três alunos selecionaram a opção “Outro”, sendo que os mesmos tinham de completar a frase “Para mim, ler é...”, obtendo-se, assim, as seguintes respostas: “Para mim ler é importante para aprender palavras novas”; “Para mim ler é estar a compreender assuntos que são interessantes, o que ajuda a aprender coisas novas”; “Para mim ler é conseguir sonhar e entrar noutros mundos”, motivo pelo qual a maioria dos alunos poderá ter escolhido a palavra “Divertido” e “Aprender”, na quarta questão do questionário.

Por outro lado, e no que refere os alunos do 1.º CEB, podemos afirmar que a grande maioria (64%) elegeu a opção ler é divertido quando as histórias captam a sua atenção, algo que aconteceu também entre os estudantes do 5.º ano, como podemos compreender através das percentagens apresentadas no parágrafo anterior. Ainda nesta questão, a segunda opção mais escolhida foi “Ler é importante para poder fazer os trabalhos de casa”. Ela foi selecionada por 18% dos estudantes, os restantes dois alunos selecionaram a opção “Ler é difícil, mas faz-me bem” e “Outro”, sendo que este último completou a frase “Para mim, ler é...” com “um pouco difícil mas é divertido”.

Comparando os resultados obtidos, podemos destacar que para além dos alunos do 4.º ano de escolaridade considerarem, em maior escala do que os alunos do 5.º ano, a leitura divertida, especialmente quando envolve histórias cativantes, também se verifica que estes alunos não elegeram a opção “Ler é aborrecido e é uma obrigação”, ao contrário dos seus colegas do 2.º CEB. No entanto, é importante ressaltar, novamente, que no 1.º ciclo, a motivação para a leitura é mais estimulada, o que pode contribuir para criar um ambiente mais propício à leitura.

Para além disto, a prática e integração dos livros na sala de aula e, possivelmente, em casa, quando são enviadas tarefas relacionadas com os mesmos, reforça a importância da leitura como uma atividade não só prazerosa, mas também educativa e integrada no currículo escolar, sendo este um dos motivos possíveis para os alunos realizarem certas escolhas, nomeadamente “Ler é importante para poder fazer os trabalhos de casa”.

Na tua opinião (seleciona uma razão):
31 respostas

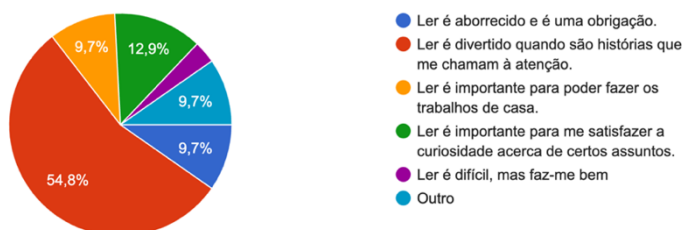


Figura 6 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à décima primeira pergunta do questionário

Na tua opinião (seleciona uma razão):
11 respostas

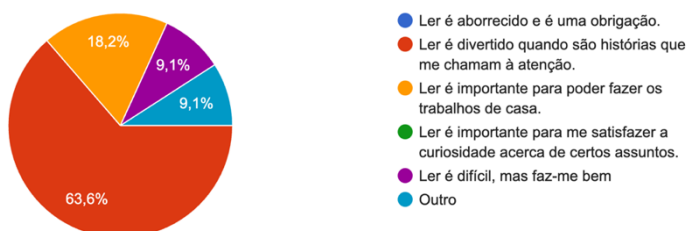


Figura 7 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à décima primeira pergunta do questionário

Quando questionados sobre a frequência com que visitaram a Biblioteca da Escola, no último mês, verificou-se que 45% dos alunos do 5.º ano já se tinham dirigido ao local, no entanto, fizeram-no com pouca frequência, entre uma a três vezes. Relativamente aos alunos que afirmaram ter-se dirigido entre três a cinco vezes, durante o mês, à BE, estes corresponderam a

23% dos inquiridos do 2.º CEB. Já os estudantes que mencionaram ter visitado a Biblioteca mais do que cinco vezes, durante o mês, corresponderam a 26%. Porém, é ainda importante mencionar dois alunos que responderam nunca ter ido à Biblioteca no último mês (7%), sendo que ambos afirmaram, anteriormente, não possuir hábitos de leitura. Por outro lado, os resultados dos alunos do 1.º CEB revelam uma frequência consideravelmente mais alta ao espaço da Biblioteca, sendo que 91% dos alunos afirmou tê-lo feito entre três a cinco vezes, no último mês. Notavelmente, 9% dos alunos, ou seja, um aluno, respondeu ter ido à biblioteca uma a três vezes, no último mês, sendo que este mencionou, anteriormente, não ter hábitos de leitura.

Estes resultados podem ser atribuídos ao ambiente escolar, onde os alunos do 4.º ano de escolaridade têm a prática regular de visitar a biblioteca todas as quartas-feiras do mês, dedicando uma hora e meia à leitura como atividade letiva, influenciando positivamente os hábitos de leitura dos alunos em causa, proporcionando-lhes uma maior exposição aos livros e estimulando o interesse pela leitura de forma mais consciente do que entre os alunos do 5.º ano de escolaridade, que não têm esta mesma oportunidade de interação com a Biblioteca Escolar.

De seguida, para compreender se os alunos que tinham respondido que indicaram ter ido à Biblioteca no último mês tinham lido algum livro no local, foi colocada a questão: “Caso tenhas ido à Biblioteca Escolar, no último mês, leste algum livro nesse local?”. Assim, de uma forma global, dos alunos que possuíam hábitos de leitura (31 alunos), dezanove responderam que tinham lido livros no local e, dos alunos que não possuíam hábitos de leitura (11 alunos), apenas três responderam que o tinham feito. No entanto, é ainda de mencionar que dos alunos que apresentaram hábitos de leitura, doze responderam que não tinham lido livros na Biblioteca, quando lá foram, sendo os mesmos, na sua totalidade, pertencentes ao 5.º ano de escolaridade. Como justificação indicaram que preferiam apenas requisitar o livro e lê-lo em casa.

Caso tenhas ido à Biblioteca da escola, no último mês, leste algum livro nesse local?
31 respostas

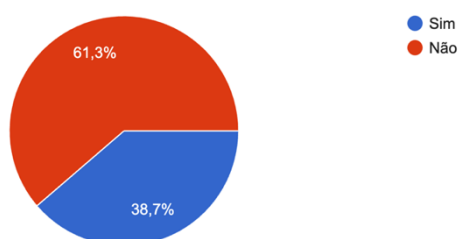


Figura 8 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à décima terceira pergunta do questionário

Caso tenhas ido à Biblioteca da escola, no último mês, leste algum livro nesse local?
11 respostas

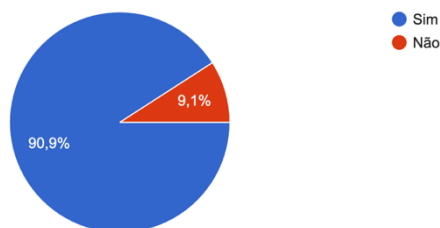


Figura 9 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à décima terceira pergunta do questionário

Através da análise dos gráficos apresentados anteriormente, conseguimos compreender a diferença notória entre o 1.º e o 2.º CEB, visto que os resultados estão diretamente relacionados com a rotina dos alunos do 4.º ano de escolaridade, explicada anteriormente. Neste sentido, e de modo a compreender o género de livros que os alunos procuravam, a mestranda questionou, aos que responderam “sim” na questão anterior, qual o livro que tinham lido na BE. As respostas foram bastante variadas e os livros que os alunos indicaram ter lido na BE eram, curiosamente, destinados a uma faixa-etária superior.

À questão “Requisitas livros na Biblioteca da escola?”, uma grande maioria, especificamente 42% dos alunos do 5.º ano, respondeu que não, o que pode ter que ver não só com a falta de hábitos de leitura, mas também com um dos comentários feitos por uma aluna numa das questões anteriores, onde a mesma justificava que gostava de levar os livros para casa ou, até mesmo, comprá-los para ter a possibilidade de ficar sempre com eles. Porém, a maioria respondeu que requisitava livros poucas vezes, ou seja, entre uma a duas vezes (45%), e apenas 13% dos estudantes afirmaram requisitar livros muitas vezes, ou seja, três a cinco vezes. Por outro lado, e no que toca aos alunos do 1.º CEB, podemos afirmar que 100% dos mesmos referiram requisitar muitas vezes livros na Biblioteca da escola, em específico entre três a cinco vezes.

Com o objetivo de perceber o impacto das novas tecnologias no dia a dia dos alunos, criou-se a seguinte questão: “Alguma vez descarregaste um livro da Internet para ler? Ou usaste alguma aplicação para realizar a leitura online?”. Dos trinta e um inquiridos do 2.º CEB, 74% afirmou nunca o ter feito, enquanto 26% respondeu já o ter feito. No que diz respeito ao 1.º CEB, dos onze inquiridos, 91% respondeu não o ter feito, enquanto 9% (um aluno) indicou já o ter feito. Estes dados permitem que se conclua que tanto um ciclo como o outro nunca teve uma grande proximidade com o formato de leitura digital.

A questão seguinte focou-se nos alunos que responderam sim à pergunta anterior, sendo que pretendia conhecer as aplicações usadas pelos estudantes para ler. Dos nove alunos que afirmaram ter descarregado um livro da Internet e ter realizado uma leitura *online*, sete mencionaram a aplicação *Google Livros*.

Com base nas respostas obtidas através das perguntas anteriores, foi questionado aos alunos quanto tempo passavam à frente de um ecrã de telemóvel ou computador. Claramente, devido à sociedade onde estão inseridos, 45% no 2.º CEB e 55% no 1.º CEB respondeu que utiliza estes aparelhos mais do que uma hora por dia. Por outro lado, 42% (5.º ano) e 36% (4.º ano) dos alunos afirmaram gastar entre meia hora a uma hora do seu dia com estas tecnologias e quatro alunos (10% e 9%, respetivamente) menos de meia hora, sendo que estes afirmaram ter restrições de tempo, impostas pelos pais, para a utilização de Internet. Convém, ainda, mencionar que um aluno do 5.º ano respondeu que não passava tempo nenhum na Internet, no entanto ao ter em conta as respostas anteriores deste mesmo indivíduo, podemos compreender que este aluno passava muito tempo a ler, visto que afirmou ter hábitos de leitura e ter ido mais do que cinco vezes à Biblioteca da escola.

Quanto tempo passas, mais ou menos, na Internet (computador ou telemóvel)?

31 respostas

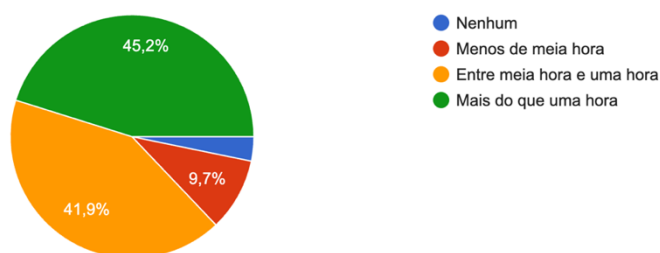


Figura 10 - Resposta dos alunos do 2.º CEB à décima sexta pergunta do questionário

Quanto tempo passas, mais ou menos, na Internet (computador ou telemóvel)?

11 respostas

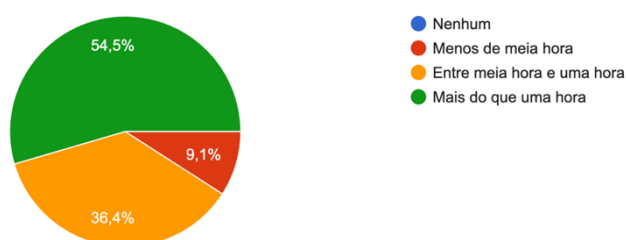


Figura 11 - Resposta dos alunos do 1.º CEB à décima sexta pergunta do questionário

Por fim, de modo a compreender se os alunos estariam dispostos a participar no projeto de leitura implementado, foram questionados acerca disso mesmos, tendo-se obtido, no 2.º CEB, 68% de respostas positivas, ou seja, vinte e um alunos, sendo que, dos trinta e um, dez afirmaram não querer participar no projeto. Não obstante, a professora em formação tentou motivar várias vezes estes dez alunos que não manifestaram interesse em participar no projeto, tendo conseguido com que cinco deles participassem, posteriormente, no mesmo dia. No 1.º CEB, 100% das respostas foram afirmativas.

4.6.2. CADERNOS DE LEITURA E BIBLIOTECA DIGITAL

No que toca aos Cadernos de Leitura e à Biblioteca Digital, é de destacar que os mesmos desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do projeto de investigação em causa, oferecendo uma forma profícua de promover a leitura e o envolvimento dos alunos. Ao longo deste processo, os Cadernos de Leitura não só forneceram um meio de registo das experiências de leitura dos alunos, mas também desempenharam um papel significativo no aumento da motivação e do estímulo para o compromisso dos estudantes com o projeto. Ademais, e referindo, igualmente, o papel da Biblioteca Digital, podemos encará-la como um complemento dos Cadernos de Leitura, visto que, das 201 obras literárias que os alunos leram na totalidade, apenas treze não se encontravam disponíveis neste mesmo espaço, o que demonstra a relevância e a eficácia desta plataforma em fornecer acesso a uma ampla variedade de obras literárias, enriquecendo, assim, a experiência de leitura dos estudantes e incentivando a exploração de diferentes géneros e temas literários.

Inicialmente, dos quarenta e dois alunos inquiridos, apenas dez, pertencentes ao 2.º CEB, não entregaram o Caderno de Leitura em qualquer momento da implementação do projeto. Esta discrepância pode estar relacionada com a estratégia adotada no início do projeto, onde os alunos do 2.º CEB foram encorajados a frequentar a Biblioteca Escolar para recolher este recurso, o que culminou no facto de que dos dez alunos referidos previamente dois não requisitaram o Caderno de Leituras, visto que dos trinta e um cadernos que foram fornecidos à biblioteca, vinte e nove foram requisitados. Não nos baseando apenas nos números, destaco, a este respeito, a reação positiva da responsável pela biblioteca, que notou um aumento no número de alunos que frequentaram o espaço para recolher os cadernos, sugere que esta abordagem foi eficaz na promoção do acesso à leitura.

No que diz respeito aos Cadernos de Leitura, foi possível observar que todos os alunos do 1.º CEB aderiram à atividade de pintar a capa do Caderno, enquanto apenas três dos 31 alunos do 2.º CEB participaram. Esta diferença pode indicar preferências e interesses distintos entre os dois ciclos, possivelmente influenciados pela idade e maturidade. Porém, e no que concerne o registo das obras literárias lidas (v. apêndice L), foi notório que a maioria dos alunos, em específico 25, preencheu duas páginas das cinco fornecidas relativas à leitura de seis obras literárias e, conseqüentemente, à obtenção de dois autocolantes de meta. Apenas dois alunos demonstraram um envolvimento profundo com a leitura, preenchendo todo o caderno e registando dezoito obras literárias, o que resultou na obtenção dos seis autocolantes de meta. Importa referir, que quando chegou ao contexto educativo, em ambos os ciclos, a mestrande notou que estes dois alunos tinham um interesse enorme pela leitura. Por outro lado, cinco alunos preencheram uma página do Caderno de Leitura, o que equivale a três leituras e a um autocolante de meta. Estes resultados, tendo em conta quer a observação realizada no início do estágio, quer o questionário inicial, demonstram a envolvimento dos alunos neste compromisso e o aumento dos seus hábitos de leitura, principalmente no 2.º CEB, sendo que era o ciclo que menos apetência demonstrava para esta atividade.

É, ainda, de destacar que, no que concerne à Biblioteca Digital, foi solicitado aos alunos que nela publicassem obras literárias tendo em conta as suas preferências de leitura e que o registassem no Caderno de Leitura. Como tal, das 201 obras literárias que os estudantes deveriam ter publicado na Biblioteca Digital, 106 incidiam nas preferências de cada faixa etária, dado comprovado pelos comentários realizados na secção própria para o efeito, sendo, por esse motivo, obras repetidas nos Cadernos de Leitura e, por isso, publicadas apenas uma vez na Biblioteca Digital, mas comentadas variadas vezes, o que revela a forte adesão a estas obras, como é o caso das que se seguem: *O Príncipezinho* (2015), de Antone de Saint-Exupéry; *História de uma gaivota e do gato que a ensina a voar* (2010), de Luís Sepúlveda; *Avozinha Gangster* (2014), de David Williams; *Uma Aventura na casa assombrada* (2009), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; *Vamos a Votos* (2009), de José Jorge Letria; *O Diário de Dennis o Pimentinha* (2015), de Steven Butler; entre outros. Para além disto, contabilizou-se, ainda, que treze livros não tinham sido publicados, o que pode estar interligado com o facto de os alunos em causa se terem esquecido de o efetuar ou, até mesmo, devido à falta de acesso à Internet, o que é mais visível no 1.º CEB, visto que os estudantes não têm telemóveis e os computadores que utilizam são, maioritariamente, os fornecidos pelo Estado. Assim, retirando ao total (201

obras) a quantidade de livros repetidos e não publicados, como mencionado, conclui-se que se encontram publicados na Biblioteca Digital um total de oitenta e duas obras literárias (v. apêndice L1).

Analizando um pouco melhor as publicações presentes na Biblioteca Digital, podemos referir que na passagem para o 1.º CEB, no segundo semestre, a mestranda reparou que os comentários nas publicações de colegas quase deixaram de existir, o que pode estar relacionado com a maior proximidade dos alunos do 2.º CEB com a tecnologia e, conseqüentemente, com as redes sociais. Para além disto, é possível observar que existem alunos que seguiram todas as indicações presentes no Caderno de Leitura quando publicaram a obra literária, sendo estas o equivalente a sessenta e duas publicações. No entanto, certos alunos não seguiram essas indicações, publicando apenas a capa do livro ou mencionando a nota que atribuíram ao mesmo em conjunto com comentários como “Muito fixe”, entre outros: houve vinte publicações com as características mencionadas.

Estes resultados permitem compreender que o interesse pela leitura e o envolvimento pelo projeto em causa não estão necessariamente relacionados com o nível de ensino, mas, sim, com as características individuais de cada estudante, sendo que tanto no 2.º CEB como no 1.º CEB encontramos alunos que optam por obras literárias com pouca ou nenhuma qualidade literária, o que salienta a importância de reconhecer os interesses pessoais dos alunos como parte fundamental da promoção da leitura e do desenvolvimento dos hábitos de leitura ao longo da vida, levando-os a aprimorar as suas escolhas no que toca à qualidade literária e às potencialidades da literatura.

4.6.3. FOCUS GROUP

Já na fase final do projeto, para que fosse possível efetuar uma comparação com aquilo que foi referido, pelos alunos, no questionário inicial, revelou-se fundamental realizar um *focus group*, no sentido de compreender a evolução dos mesmos, ao longo do tempo da PES, e perceber se estes mantinham ou alteravam a sua opinião, relativamente a determinados aspetos relacionados com o domínio da Leitura e da Educação Literária. É de mencionar que este grupo focal se encontra dividido em três grandes blocos de questões (v. apêndice M), nomeadamente as

questões relacionadas com as sessões desenvolvidas em cada turma, com a Biblioteca Digital e, por fim, com os hábitos de leitura dos estudantes.

Primeiramente, e incidindo no grupo focal realizado no 5.º ano (v. apêndice M1), conseguiu-se observar que os alunos se recordavam das várias obras abordadas em sala de aula, quer em HGP, onde os alunos perceberam que podem aprender a História através de um livro, quer em Português, onde aumentarem o seu leque de conhecimentos literários. Algumas das obras trabalhadas interdisciplinarmente referidas pelos próprios alunos foram: *A Viúva e o Papagaio* (2014), de Virginia Woolf, *Uma Visita à Corte do Rei D. Dinis* (2003), de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, *Os Bárbaros e os Mouros* (1998), de Crisóstomo Alberto, entre outros. Por outro lado, e no que refere ao *focus group* realizado no 4.º ano (v. apêndice M2), conseguiu-se observar, igualmente, que os alunos se recordavam de várias obras utilizadas em atividades interdisciplinares, e que promoveram a articulação horizontal, como é o caso de: *Vamos a Votos* (2009), de José Jorge Letria, *Casa de Família* (2024), de Sophie Blackall, *Círculo* (2019), de Mac Barnett e Jon Klassen, *Faísca conta a sua história* (1999), de Ilse Losa, entre outros.

Para além disto, a utilização de diferentes formatos, como a banda desenhada, os vídeos, as personagens criadas pela professora em formação, entre outros, com o intuito de dar a conhecer à turma excertos das obras, pareceu fomentar o interesse e a compreensão da leitura dos estudantes, ressaltando a relevância da diversificação de recursos para estimular a leitura, uma abordagem que corrobora com as ideias de Vygotsky (1978), que enfatiza “as soon as speech and the use of signs are incorporated into any action, the action becomes transformed and organized along entirely new lines” (p.24), ou seja, a importância da interação social e do uso de ferramentas mediadoras, com diferentes formatos de representação, no processo de ensino aprendizagem.

No que concerne às aulas efetuadas na Biblioteca Escolar, foi questionado aos alunos se os mesmos apreciaram o momento em causa e o seu local de realização, sendo que se obteve respostas bastante positivas. Algumas das justificações, de modo global, foram “eu adoro o espaço da biblioteca e termos ido para lá motivou-me muito mais para a aula” (Aluno 3, (4), F.G do 5.ºF); “pareceu que entramos no mundo dos livros, numa aula que falamos sobre um livro” (Aluno 4, (4), F.G do 5.ºF), “Sim, porque eu gosto sempre muito de ir à biblioteca” (Aluno 3, (3), F.G do 4.º), entre outras. No entanto, a que mais surpreendeu foi “percebemos que podemos aprender mesmo fora da sala de aula” (Aluno 2, (4), F.G do 5.ºF), sendo este um

dos objetivos desta atividade. Segundo a perspectiva de Kenderov *et al.* (2009), cada aluno deve experimentar o mundo para além da sala de aula como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, pois a sala de aula é apenas um dos espaços onde a educação tem lugar. Torna-se, por isso, essencial desenvolver aprendizagens em contextos não formais para desmistificar o pensamento de que o único espaço físico de ensino é a sala de aula, o que contribui para a expansão e enriquecimento dos conhecimentos dos alunos (Kenderov *et al.*, 2009).

A introdução da tecnologia, com o uso de ferramentas como o *Kahoot*, o *Mentimeter*, o *Padlet* e o *Genially*, entre outras, foi bem recebido pelos alunos, tendo gerado respostas como “estávamos mais descontráidos, mais atentos” (Aluno 1, (5), F.G do 5.ºF) e “adoro usar o telemóvel e o computador e juntar isso com uma disciplina que [sic] não gosto assim tanto, ajudou” (Aluno 4, (5), F.G do 5.ºF), “gostei muito de quando utilizamos o *Canva* e criamos as personagens, foi muito divertido e aprendemos uma nova aplicação [sic] que podemos usar” (Aluno 3, (4), F.G do 4.º), o que revelou a compreensão, por parte dos mesmos, dos benefícios que estas ferramentas têm na sua aprendizagem e nas atividades escolares.

Nas sessões realizadas na biblioteca, a mestrandia destaca a utilização da plataforma *padlet*, quer no 2.º quanto no 1.º CEB, de modo a dar a conhecer aos estudantes a ferramenta que seria utilizada para a Biblioteca Digital e, por isso, foi necessário questionar se os alunos tinham achado fácil a sua utilização. Algumas das respostas obtidas foram: “Sim, porque a aula que tivemos onde a professora trouxe o *padlet* ajudou a entender como é que aquilo funcionava” (Aluno 2, (6), F.G do 5.ºF), “eu achei muito fácil de usar, porque podemos publicar os nossos livros de maneira fácil, é só clicar no mais, como a professora disse. E achei muito boa ideia porque conseguimos saber o que os nossos amigos estão a dizer e nós temos amigos na escola ao lado que não temos muito contacto [sic] e assim vemos o que eles estão a dizer” (Aluno 1, (5), F.G do 4.º).

No entanto, apesar do que foi referido, é interessante notar que, no que toca à realização da leitura de livros no seu formato digital, a maioria dos estudantes expressou uma preferência pelos livros em formato físico, tanto na fase de pré-teste como ao longo das sessões, visto que, segundo os mesmos, entendem melhor a leitura quando têm a possibilidade de tocar no próprio livro e de sentir o seu cheiro. Já os alunos que revelaram a sua preferência pela leitura do livro no seu formato digital justificaram-no com o facto de compreenderem melhor e aumentarem a

sua concentração devido ao facto de este meio ser mais interativo e de conseguirem ampliar as letras.

Para além do que já foi debatido, a professora em formação teve, ainda, a necessidade de questionar aos estudantes se os mesmos iriam começar a ler em formato digital, sendo que no questionário inicial 74% dos alunos mencionaram nunca o ter feito. Foi possível perceber que a partilha de aplicações onde os alunos podem realizar este ato, aquando das sessões e das aulas que foram desenvolvidas em ambos os ciclos, promoveu e suscitou a curiosidade dos alunos para o realizar, principalmente nas sessões em que foi utilizado o formato de livro digital, tendo-se obtido, entre outras, as seguintes respostas: “Sim, eu nunca gostei muito de ler e o facto de ter de me deslocar até à biblioteca para ter de ir buscar o livro não ajuda. Com a parte do digital posso estar em casa e querer um livro e ir à Internet [sic]” (Aluno 1, (4), F.G do 5.ºG); “Sim, senti que assim fiquei mais motivado do que se fosse buscar um livro e só me sentasse a ler. Fico aborrecido. Eu gosto das tecnologias” (Aluno 4, (4), F.G do 5.ºG).

Deste modo, torna-se importante enfatizar a escolha, do formato de leitura de acordo com as preferências individuais de cada estudante, sendo que, para tal, devemos conhecer o aluno em todas as suas vertentes e por isso é que a observação e a investigação-ação são extremamente importantes na docência, tal como corroborado por Estrela (1986) que, como foi referido anteriormente, destaca a importância da observação para todo o processo de recolha de dados, sendo um dos pilares fundamentais para todos os professores, pois oferece uma visão privilegiada quer dos estudantes enquanto indivíduos quer das dinâmicas presentes em sala de aula e das que podem ser efetivamente desenvolvidas na BE.

No 4.º ano de escolaridade, tornou-se importante questionar os alunos se sabiam que podiam aprender Matemática, Cidadania e Desenvolvimento assim como Estudo do Meio através de uma obra literária, tendo-se obtido, da maioria dos alunos, a seguinte resposta: “Sim”. Por outro lado, dois alunos mencionaram também o que se segue “Sim, existe [sic] livros sobre reis que eu já li por exemplo” (Aluno 1, (7), F.G do 4.º) e “Eu sabia de algumas disciplinas agora eu não sabia que a Matemática podíamos aprender por um livro [sic]” (Aluno 2, (7), F.G do 4.º). Assim, num momento seguinte, foi crucial questionar se os alunos acharam que o facto de terem sido desenvolvidas certas temáticas em algumas aulas a partir de um livro ou com um livro facilitou a sua compreensão dos conteúdos, obtendo-se, na totalidade, respostas bastante positivas, incluindo a seguinte: “Sim, é uma maneira diferente de aprender” (Aluno 1, (8), F.G do 4.º).

Já quanto às questões relacionadas com a criação da Biblioteca Digital, houve uma receção positiva em relação à sua criação, traduzida em respostas como “em vez de estarmos a sair de casa para partilhar com os nossos amigos aquilo que gostamos e lemos [sic], temos uma plataforma que ajuda a que isso seja mais rápido” (Aluno 3, (8), F.G do 5.ºF); “Eu achei muito fixe, porque as pessoas vão lá comentar sobre os livros que elas gostam e nós podemos-nos interessar e ler esses livros [sic]” (Aluno 4, (8), F.G do 5.ºF); “Quando víamos os *likes* e os comentários conseguíamos perceber que o livro era fixe e por isso gostei muito da ideia” (Aluno 5, (5), F.G do 5.ºG); “Muito interessante” (Aluno 1, (11), F.G do 4.º); “Gostei muito, porque é uma coisa diferente” (Aluno 2, (11), F.G do 4.º) e “Eu já tinha ouvido falar disso porque fizeram também na escola da minha irmã e eu sempre achei giro e quis participar, agora tenho uma na minha escola que posso usar” (Aluno 3, (11), F.G do 4.º).

Porém, é importante mencionar especialmente, na Biblioteca Digital, o destaque para a possibilidade de partilharem recomendações e comentários com os colegas, o que deixou os estudantes muito motivados para a utilização desta plataforma, como se pode comprovar pelas seguintes declarações: “Dá para perceber se nós próprios vamos gostar do livro antes de o ler [sic]” (Aluno 2, (13), F.G do 5.ºF); “Senti-me muito motivada porque assim tinha um espaço específico onde podia comentar os meus gostos e falar com os meus amigos sobre os livros que gosto e que não gosto [sic]” (Aluno 3, (13), F.G do 5.ºF); “Eu achei muito fixe, porque assim consegui perceber quem tinha os mesmos gostos que eu” (Aluno 4, (5), F.G do 5.ºF); “Gostei muito porque é uma forma de falarmos com os nossos amigos mesmo em casa” (Aluno 3, (16), F.G do 4.º).

Devido a esta demonstração de entusiasmo por parte dos alunos, a mestranda questionou-os sobre se a criação deste espaço os motivou e incentivou mais a criarem hábitos de leitura e se os mesmos sentiram algum impacto positivo na sua aprendizagem. Apesar de existirem quatro respostas negativas, nas quais os alunos explicaram que, mesmo com a criação da Biblioteca Digital, não se sentiram mais motivados para ler, sendo que, por isso, foi necessário tentar compreender, ao longo do estágio, por que motivo estes alunos não sentiram esse impacto, todos os restantes alunos, cerca de 42, referiram estar motivados para aumentar os seus hábitos de leitura e, consequentemente, o seu leque de conhecimentos literários, como se pode ler nas suas respostas a seguir transcritas: “Sim, porque eu nem gosto muito de ler mas vi alguns livros que meteram que eu gostei [sic] e fui requisitar à biblioteca” (Aluno 1, (14), F.G do 5.ºF); “Apesar

de continuar a não gostar de ler, acho que me ajudou em algumas coisas. Sinto que na aula que lemos o livro de D. Dinis, como até gostei da história, fiquei um bocado mais atento à aula [sic]” (Aluno 1, (11), F.G do 5.ºG).

O exposto nos dois parágrafos anteriores, demonstra o poder de captação que a tecnologia tem nos alunos e, por isso, “a velocidade com que ocorrem as transformações na atualidade e todas as possibilidades tecnológicas comunicativas existentes nos levam à necessidade de compreender e interpretar a realidade alterada em que vivemos” (Kenski, 2014, p. 27). A disponibilidade crescente de novas tecnologias e a sua acessibilidade requer que os métodos de ensino e de aprendizagem se expandam para além dos limites físicos da escola e, neste sentido, é responsabilidade do próprio professor munir-se dos recursos existentes e atuar como um facilitador face ao vasto fluxo de informações disponíveis (Kenski, 2014).

Foi neste sentido que foi desenvolvido o espaço da Biblioteca Digital, na plataforma do *padlet*. Esta iniciativa é respaldada pela necessidade de integrar a leitura com o mundo digital, reconhecendo que esta interação pode ser altamente motivadora para os alunos, uma vez que incentiva o aumento dos seus hábitos de leitura. Ao transformar um espaço ao qual os estudantes têm acesso todos os dias, em algo diferente, ao qual podem ter acesso sempre que quiserem, em todos os momentos, conversando e partilhando ideias com os seus colegas, através de *likes* e comentários, quase como se fosse uma rede social, permitiu que os quarenta e dois inquiridos sentissem uma maior aproximação ao mundo dos livros, o qual foi envolvido com o mundo da tecnologia, tão conhecido e acarinhado pelos estudantes em causa.

Na sequência das questões anteriores, neste grupo focal, tornou-se necessário efetuar a questão: “Qual foi a parte mais difícil de usar a Biblioteca Digital?”, de modo a que a mestranda percebesse como poderia melhorar a plataforma para as futuras utilizações dos alunos de ambos os ciclos. Consequentemente, foi possível compreender que, apesar da grande maioria dos alunos não apresentar dificuldades na sua utilização, um aluno sentiu a necessidade de ter com ele um guião de orientação para qualquer momento que necessitasse, mesmo depois da sessão onde foi explicada a sua utilização, pois respondeu: “Conseguir por lá os livros, porque até houve aquela situação inicial que eu [sic] sem querer criei o meu *padlet* em vez de colocar no *padlet* já criado pela professora” (Aluno 1, (9), F.G do 5.ºF). No entanto, a sessão realizada na biblioteca revelou-se, igualmente, útil, visto que um outro estudante respondeu “Eu no início não estava a perceber como podíamos partilhar opiniões e como podíamos publicar os livros,

mas depois da aula que tivemos na biblioteca onde usamos o padlet consegui fazer sozinho” (Aluno 3, (14), F.G do 5.ºF). Apesar de nas sessões se terem resolvido as dúvidas destes alunos, no 1.º CEB, a professora em formação, tendo considerado útil a sugestão anterior, decidiu criar e fornecer não só este mesmo guião à turma, mas também incluí-lo na própria plataforma, para que os alunos acessem a ele sempre que necessitassem.

Referindo, ainda, as repostas a esta mesma questão, obtidas posteriormente, aquando da realização do *focus group* com o 4.º ano de escolaridade, pode-se verificar que foram positivas, pois, à exceção de um aluno que referiu que, na sua opinião, a parte que achou mais difícil na utilização da Biblioteca Digital foi “partilhar com outras pessoas, porque queria enviar para um amigo meu e não sabia como [sic]” (Aluno 1, (12), F.G do 4.º), todos os restantes não acharam obstáculos na utilização do espaço digital em causa.

Consequentemente, sempre com a visão de melhorar este espaço, que notoriamente se revelou extremamente útil e cativante para os alunos, a mestranda colocou as seguintes questões: “O que é que vocês acharam do design da biblioteca digital? Acham que este facilitou a utilização deste espaço?” e “Que melhoria sugerem para a biblioteca digital?”. As respostas refletiram opiniões diversas, sendo pessoais e, por isso, mais difíceis de generalizar ou de aferir, no entanto são considerações importantes para sobre elas se refletir, visto que, por exemplo, podiam ter sido os próprios alunos a idealizar este espaço e o seu design, como é o caso das que se seguem: “Sim, mas podia ter cores mais neutras” (Aluno 2, (12), F.G do 5.ºF); “Sim, mas podia ter mesmo um livro no fundo que abria e fechava” (Aluno 1, (12), F.G do 5.ºF); “Metia um fundo com cores pastéis [sic]” (Aluno 3, (9), F.G do 5.ºG); “Eu acho que ficou muito bonito e a forma como está organizado torna fácil de procurar pelos livros [sic]” (Aluno 1, (15), F.G do 4.º); “Acho que o fundo podia ser azul professora.” (Aluno 1, (15), F.G do 4.º).

Porém, um dos comentários que mais se destacou para a professora em formação, durante a realização do primeiro grupo focal, no 5.º ano, foi o seguinte: “Sugiro meter uma música de fundo enquanto navegamos, como a biblioteca que temos aqui na escola [sic]. Eu gosto muito e relaxa-me” (Aluno 3, (15), F.G do 5.ºF). Assim, tendo investigado sobre o assunto, a mestranda compreendeu, através de estudos como os de McClellan (1994) que a música pode ter um efeito positivo no bem-estar emocional dos estudantes, reduzindo o stress e promovendo um ambiente mais propício à aprendizagem, “aumentando a concentração mental” (McClellan,

1994, p. 173). Por este motivo, e principalmente devido ao comentário deste aluno, a mestranda decidiu desenvolver esta possibilidade na Biblioteca Digital.

Dando continuidade a este cuidado para compreender as melhorias que poderiam ser realizadas, questionou-se os alunos sobre o que se poderia ter feito para tornar a experiência de leitura mais interessante e motivadora. De entre as várias respostas recebidas, encontravam-se comentários como: “Por exemplo, quando alguém manda uma mensagem sobre o livro, se soubéssemos quem era a pessoa, sabíamos quem estava a gostar ou a não gostar” (Aluno 1, (11), F.G do 5.ºF). Contudo, devido ao facto de se tratar de uma Biblioteca que estará aberta ao público e será publicada em conjunto com o presente Relatório, não podia ser aplicado nesta ferramenta, visto que a mesma tem de respeitar o anonimato dos alunos, protegendo os seus dados.

Para além disto, outro dos comentários que é importante destacar é o seguinte: “Podíamos fazer um teatro na sala de aula, no final de cada mês ou quando conseguíssemos o autocolante, para que os nossos amigos ainda ficassem mais motivados para ler” (Aluno 2, (8), F.G do 5.ºG). Esta poderia ser uma atividade efetivamente eficaz e, certamente, a mestranda terá em conta este comentário para o futuro, sendo que, na escola, o teatro pode oferecer um amplo espectro de oportunidades de aprendizagem e conhecimento, dado que

“uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenómenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (Vigotski, 2010, p. 342).

Por outro lado, e no que se refere ao terceiro bloco de questões, estas estão interligadas com os hábitos de leitura dos alunos e visavam compreender o seu progresso durante o uso da Biblioteca Digital e da implementação do projeto na escola. Assim, a primeira pergunta efetuada foi: “Porque é que vocês acham que não têm um grande entusiasmo e motivação para a leitura?”, de modo a compreender a génese deste problema que foi destacado no início da PES. Esta questão obteve várias respostas, no entanto destaca-se a que foi dada por um dos alunos: “Porque se calhar já estamos habituados às nossas rotinas e não fomos habituados a ler” (Aluno 2, (16), F.G do 5.ºF). De facto, a justificação deste estudante sugere uma possível explicação para a falta de entusiasmo e motivação para a leitura, pois aponta para a influência

das práticas passadas e da falta de estímulo para a leitura, o que dá relevo à importância de intervenções educativas que incentivem e cultivem o gosto pela leitura desde tenra idade, a fim de combater a falta de entusiasmo e de motivação por parte dos alunos.

Ademais, é de salientar, ainda, a justificação de outros três alunos, os quais referiram, respetivamente: “Porque acho muito parado, gosto mais de ver filmes” (Aluno 1, (13), F.G do 5.ºG); “Eu acho que aprendo mais rápido a ver filmes do que a estar a ler” (Aluno 5, (13), F.G do 5.ºG); “Porque é chato e fico aborrecido” (Aluno 1, (19), F.G. do 4.º); e “Gosto mais de ver filmes ou jogos de futebol” (Aluno 2, (19), F.G. do 4.º). Estas respostas refletem as preferências de entretenimento e de aprendizagem que refletem a sociedade atual. A primeira resposta indica que o aluno considera a leitura pouco dinâmica em comparação com a experiência visual de assistir a filmes, o que sugere uma tendência para formas de entretenimento mais imediatas e interativas do que a leitura de livros, que muitos estudantes podem considerar mais estática. Todas as respostas acima reproduzidas destacam os desafios enfrentados pelos docentes na promoção da leitura e na adaptação das práticas educativas para atender às necessidades e preferências dos alunos, nesta Era Digital, onde existem cada vez mais plataformas de entretenimento que habitam o cérebro, diariamente, a vídeos, grande parte dos quais não tem mais do que 15 segundos, e mesmo tendo uma maior duração, podem ser facilmente acelerados, como é o caso da tão conhecida rede social *TikTok*.

Por fim, questionou-se os alunos sobre a sua opinião relativamente à criação da Biblioteca Digital e ao facto de esta ter promovido ou continuar a promover hábitos de leitura, para se compreender a perceção dos quarenta e dois inquiridos em relação ao impacto desta plataforma nas suas práticas leitoras. Das respostas apuradas, a maioria dos alunos expressou uma visão otimista, indicando que a Biblioteca Digital teve um impacto positivo nos seus hábitos de leitura. Todavia, destacam-se duas respostas que se diferenciam desta tendência, as quais se apresentam a seguir: “Não, mesmo assim continuo a não gostar de ler” (Aluno 1, (14), F.G do 5.ºG) e “Não” (Aluno 1, (20), F.G. do 4.º), sendo que estes dois alunos continuaram a não estar motivados para a leitura, devido ao facto de a considerarem “aborrecida” e preferirem filmes, ou, no caso do aluno do 4.º ano de escolaridade, devido ao facto de a leitura estar interligada com algo negativo como um castigo. Consequentemente, na generalidade, podemos concluir que este espaço digital realmente teve um impacto nas práticas de leitura dos estudantes.

Para finalizar o grupo focal, foi questionado aos inquiridos se existia algum comentário final que gostariam de realizar, obtendo-se, apenas, respostas como: “Que gostei muito professora” (Aluno 1, (18), F.G do 5.ºF); “Muito fixe professora. Podemos continuar com esta biblioteca mesmo a professora indo [sic] para o 1.º Ciclo?” (Aluno 3, (15), F.G do 5.ºG), “Eu também gostei muito porque foi uma forma de termos um espaço mesmo para aquilo [sic] e para partilharmos opiniões, algo que não podemos fazer na biblioteca” (Aluno 2, (15), F.G do 5.ºG). A partir das informações colhidas com o grupo focal, podemos concluir que os alunos apreciaram e valorizaram a Biblioteca Digital, sendo uma confirmação de que se propiciou alguma alteração na vida deles, tendo se criado um ambiente e experiências de aprendizagem estimulantes e enriquecedoras.

4.7. INTERVENÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Entre a fase inicial, que envolveu a aplicação de questionários, e a fase final do projeto, que teve lugar com a condução de um *focus group*, procedeu-se a uma etapa específica de intervenção no contexto escolar, conforme recomendado pela Metodologia de Investigação-Ação. Esta fase correspondeu às ações educativas implementadas no âmbito do projeto em causa, sendo que o mesmo se desenvolveu ao longo de onze sessões: seis no 2.º CEB e seis no 1.º CEB. No primeiro caso, cada sessão teve uma duração média de 50 minutos e, no segundo caso, uma duração média de 120 minutos, à exceção das sessões referentes ao questionário inicial (0.ª, 5.ª, 6.ª e 11.ª) e ao *focus group*, que tiveram uma duração de cerca de 25 minutos.

A intervenção no contexto escolar consistiu na realização de diversas atividades destinadas à promoção de hábitos de leitura, sendo que as mesmas se basearam numa variedade de textos literários. É relevante destacar que o objetivo principal destas sessões passou pela promoção de uma reflexão metacognitiva sobre a evolução dos hábitos de leitura dos alunos envolvidos no referido projeto. Neste sentido, a tabela que consta no apêndice N destaca a planificação global das intervenções didáticas, apresentando o número da sessão, a calendarização, a síntese das tarefas realizadas, os principais objetivos a serem alcançados, bem como os recursos utilizados.

Neste sentido, através da análise da tabela referida anteriormente, podemos afirmar que existe um objetivo transversal a todas as sessões, nomeadamente **“aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos”**, de modo a que os mesmos compreendessem que ler

não é um ato mecanizado, mas um processo fundamental que torna possível “a construção de uma grande parte dos conhecimentos necessários para apropriação de saberes na vida das pessoas” (Castro Lima, 2020, p. 38). Por seu turno, os objetivos específicos para cada sessão são comuns tanto ao 2.º CEB quanto ao 1.º CEB. Consequentemente, e com o intuito de desenvolver, através das sessões, os objetivos mencionados anteriormente, foram planejadas atividades que contribuíssem para este efeito.

Primeiramente, e no que toca aos objetivos específicos: **“compreender que os livros podem estar próximos da nossa realidade”** e **“depreender a importância que os livros e, consequentemente, a leitura têm na nossa vida”**, foram desenvolvidas duas sessões (1.ª sessão⁴² e 7.ª sessão⁴³), uma no 2.º CEB e uma no 1.º CEB, que serão percorridas, para assim apresentar os dados derivados do caminho de aprendizagem efetuado. É neste sentido que se torna crucial destacar, antes de tudo, que a literatura é considerada uma “representação fiel de uma realidade maior” (Velloso, 1988, p. 241), onde cabe aos autores a função de retratar aspectos importantes do nosso quotidiano, estabelecendo uma relação entre a arte da leitura e o mundo contemporâneo, o que proporciona aos leitores e, neste caso, aos alunos o entendimento de que os livros têm um grande peso na vida dos indivíduos, podendo alterar ideias e construir pensamento (Velloso, 1988).

No que diz respeito ao primeiro objetivo, na sessão do 5.º ano de escolaridade, foi desenvolvida uma regência que teve por base a obra literária *Lendas e Contos de Portugal e do Mundo* (2015), de João Pedro Méseder, em específico a lenda “De pé de moura a moura morta”, que se refere à região de Gondomar. Assim, e através da atividade de exploração dos locais presentes na lenda, com recurso à plataforma *Google Maps* e a um guião de orientação⁴⁴, os alunos compreenderam que, tal como o objetivo refere, os livros podem estar próximos da nossa realidade, neste caso, porque contam uma lenda de um local tão próximo deles como é Gondomar. Para além disto, e no que concerne ao segundo objetivo, o mesmo foi sendo explorado ao longo de toda a aula, levando os alunos a compreenderem a importância que os

⁴² Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-1/entre-palavras-e-encantos-explorando-as-lendas-na-magia-da-l%C3%ADngua-portugue>

⁴³ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%AAncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/portugu%C3%AAs/como-%C3%A9-que-se-organiza-o-poder-pol%C3%ADtico-em-portugal>

⁴⁴ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-1/entre-palavras-e-encantos-explorando-as-lendas-na-magia-da-l%C3%ADngua-portugue>

livros e, conseqüentemente, a leitura têm na nossa vida, visto que devido à mesma, naquele momento, ampliaram a sua cultura geral, conhecendo uma lenda portuguesa.

Por outro lado, e relativamente ao 1.º CEB, estes objetivos foram desenvolvidos numa sessão que teve por base a obra literária *Vamos a Votos* (2009), de José Jorge Letria, que remete para o ato eleitoral. É de destacar que esta regência foi desenvolvida em par pedagógico e, no dia 6 de março, quatro dias antes das eleições legislativas que aconteceram em Portugal. Neste sentido, os alunos compreenderam que as obras literárias se aproximam da sua realidade, visto que a narrativa retrata a história de dois amigos que estão a viver um período de eleições na sua cidade, tal como os próprios alunos se encontravam naquele momento. Para além disso, os personagens são candidatos a capitão da equipa de futebol, sendo preciso realizar eleições para perceber quem será o vencedor. Podemos ainda mencionar, conforme pretendido pelo segundo objetivo, que os alunos perceberam que os livros e a leitura são importantes na sua vida, ficando a compreender melhor como se procedia o ato eleitoral que os pais iam realizar, no dia 10 de março.

Ademais, e no que toca ao objetivo específico “**entender as potencialidades do padlet**”, foram desenvolvidas, igualmente, duas sessões (1.ª sessão e 9.ª sessão⁴⁵), em específico uma no 2.º CEB e uma no 1.º CEB, respetivamente. Segundo Pequeno de Sousa, Moita e Carvalho (2011), a integração das tecnologias digitais na educação não só facilita o acesso à informação, como também promove a literacia digital, essencial no mundo contemporâneo.

Em acréscimo ao referido anteriormente, o uso do *padlet* surge como uma ferramenta valiosa para organizar documentos importantes na sala de aula e facilitar a comunicação entre alunos e docentes, permitindo a criação de murais digitais colaborativos, nos quais podem ser armazenados e partilhados diversos tipos de conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais interativa e participativa. De acordo com Vilela, Silva Júnior e Silva Souza (2023), o *padlet* ajuda a desenvolver as competências digitais dos alunos, ao mesmo tempo que incentiva a colaboração e a troca de ideias num ambiente virtual seguro e acessível, tendo sido este o motivo da escolha desta plataforma.

⁴⁵ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%A2ncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/portugu%C3%AAs/como-%C3%A9-que-o-padlet-pode-promover-a-partilha-das-nossas-experi%C3%A2ncias-de-lei>

A primeira sessão desenvolvida no 5.º ano de escolaridade dá continuidade ao mencionado anteriormente, em específico a regência onde foi explorada a obra literária *Lendas e Contos de Portugal e do Mundo* (2015), de João Pedro Mésseder, visto que os alunos após explorarem no *Google Maps* as respetivas localizações, tiveram de seguir um guião de orientação⁴⁶, onde se encontravam dois *sites* para investigarem o conceito de lenda. De seguida, deviam, em grupo, acordar numa definição e publicá-la no *padlet*. Assim, compreenderam o seu funcionamento, nomeadamente como poderiam realizar publicações no *padlet* e como poderiam comentar ou atribuir um *like* nas publicações dos colegas. Nesta sessão os alunos transmitiram um *feedback* que indicava não só a compreensão da utilização da plataforma digital, mas também a sua motivação em utilizá-la.

Por outro lado, e no que concerne a 9.ª sessão desenvolvida no 4.º ano de escolaridade, esta aula foi dedicada à exploração do *padlet*, tendo iniciado com o desafio inicial, nomeadamente “Como é que o *padlet* pode promover a partilha das nossas experiências de leitura?”, com recurso à plataforma *Mentimeter*, seguido de um diálogo, em grande grupo, considerando algumas questões orientadoras. Deste modo, estabeleceram-se as potencialidades da plataforma em causa e a utilidade que a mesma pode ter.

Após este momento, a turma deslocou-se até à biblioteca onde encontrou treze obras literárias expostas numa mesa (v. apêndice O), que foram distribuídas pelos alunos através da utilização de um jogo, procedendo, de seguida, à leitura, de forma individual e silenciosa. Torna-se importante destacar que os alunos, após este momento, requisitaram uma das obras literárias apresentadas à chegada da biblioteca, sendo que não escolheram aquela que já tinha sido lida, o que demonstrou o entusiasmo da turma para ler e conhecer outras opções.

Nos minutos que restavam da aula, para além dos alunos apresentarem, com base num guião de orientação⁴⁷, as obras literárias lidas anteriormente, de modo a que os restantes colegas ficassem a conhecê-las, publicaram no *padlet*, nomeadamente na Biblioteca Digital, as suas respetivas opiniões e perspetivas acerca das mesmas.

⁴⁶ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-1/entre-palavras-e-encantos-explorando-as-lendas-na-magia-da-l%C3%ADngua-portugue>

⁴⁷ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%AAncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/portugu%C3%AAs/como-%C3%A9-que-o-padlet-pode-promover-a-partilha-das-nossas-experi%C3%AAncias-de-lei>

Para além disto, e referindo agora os objetivos específicos⁴⁸: “**perceber que as obras literárias podem auxiliar-nos na aprendizagem de outras áreas**” e “**facilitar a compreensão da temática através de uma narrativa**”, foram desenvolvidas quatro sessões (2.^a, 4.^a, 7.^a, e 8.^a sessão): duas no 2.º CEB e duas no 1.º CEB, visto que a origem destes objetivos passou pela compreensão de que existem obras literárias que remetem para temáticas abordadas noutras áreas, como é o caso da História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, e de Matemática, e Cidadania e Desenvolvimento, no 1.º CEB, e que podem apoiar, muitas vezes, a sua compreensão.

A leitura e, conseqüentemente, as obras literárias desempenham um papel fundamental na compreensão de outras áreas curriculares e na compreensão das suas temáticas, como se pode perceber nas sessões que serão especificadas a seguir. Através das histórias e das narrativas, os alunos são capazes de relacionar conceitos abstratos com exemplos concretos, facilitando, assim, a aprendizagem de conteúdos de forma mais envolvente e significativa, como é o caso da utilização de narrativas históricas em aulas de HGP, as quais permitem perceber os eventos passados de maneira mais vívida e concreta, o que promove um maior interesse pelo conteúdo, algo que foi observado na aplicação destas sessões.

Conforme mencionado por Martins e Sá (2008), a integração da literatura em diferentes áreas do currículo promove uma aprendizagem holística, onde os alunos conseguem fazer conexões entre diversas disciplinas, tornando o conhecimento mais acessível e relevante. A

“leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos (...) ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade (...). Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descobrir, para refletir... Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui. Só desta forma os alunos poderão entender a sua aprendizagem como

⁴⁸ É de destacar que inicialmente o intuito era abarcar, também, a área de Estudo do Meio, no 1.º CEB. No entanto, e devido ao tempo e à organização do estágio, não foi possível realizar uma sessão que articulasse a literatura com esta área. Apesar deste percalço, foi efetuado com a turma um diálogo sobre esta questão, fornecendo-se exemplo de obras literárias relacionadas com a área do Estudo do Meio, como é o caso da obra *Os direitos vão à escola* (2019), de Celeste Gonçalves, *Os Direitos das Crianças* (2009), de Luísa Ducla Soares, todos os livros da coleção *Um país à espera de nascer* (2007), de Paula Almeida, *Proteger o Planeta* (2021), de Louise Spilsbury, etc.

um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento” (idem, p. 239).

Como tal, a 7.^a sessão, realizada no 4.^o ano de escolaridade, foi desenvolvida a partir da obra literária *Vamos a Votos* (2009), de José Jorge Letria. Através da história dos personagens Gonçalo e Francisco, os alunos identificaram-se emocionalmente com as questões abordadas na obra, o que facilitou a interiorização dos conceitos e valores transmitidos pelo texto de José Jorge Letria. No que concerne à 2.^a sessão⁴⁹, esta foi desenvolvida na aula de História e Geografia de Portugal, no 5.^o ano de escolaridade. Assim, nesta sessão, para compreenderem o fim do Império Romano e a formação dos reinos cristãos na Península Ibérica, foram fornecidos a cada grupo de trabalho, quatro envelopes, constituídos por seis fontes, incluindo a obra literária *Os Bárbaros e os Mouros*, da coleção “A nossa História”. A inclusão desta narrativa permitiu, claramente, que os alunos explorassem uma narrativa literária sobre os eventos históricos em estudo, oferecendo uma abordagem complementar às fontes tradicionais de aprendizagem.

Na 4.^a sessão⁵⁰, realizada no 2.^o CEB, em par pedagógico, foi explorado um excerto da obra *Uma Visita à corte do rei D. Dinis* (2003), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. O objetivo era semelhante ao das sessões anteriores: facilitar a compreensão dos alunos sobre a temática em estudo, nomeadamente os grupos sociais no século XIII e XIV.

A última sessão que teve como foco promover os objetivos específicos em pauta, realizou-se no 4.^o ano de escolaridade, sendo, assim, a 8.^a sessão⁵¹. Esta sessão foi, igualmente, desenvolvida em conjunto com o par pedagógico, proporcionando aos alunos a exploração da obra literária *Casa de Família* (2024), de Sophia Blackall. Ao longo desta sessão, os alunos foram incentivados a descobrir as conexões entre os elementos da narrativa e os conceitos matemáticos subjacentes, gerando-se uma reflexão enriquecedora sobre como a literatura pode ser uma aliada poderosa no ensino de áreas aparentemente distintas.

⁴⁹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-2/jornada-no-tempo-descobrimdo-o-fim-do-imp%C3%A9rio-romano>

⁵⁰ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/2-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/unidade-did%C3%A1tica-4/%C3%A0-luz-das-p%C3%A1ginas-os-grupos-sociais-nos-s%C3%A9culos-xiii-e-xiv>

⁵¹ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidades-did%C3%A1ticas-e-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%A1sico/1-%C2%AA-articula%C3%A7%C3%A3o-de-saberes>

Como em todas as regências efetuadas na área do Português, foi desenvolvido um jogo de compreensão, denominado “Casa de Família em questão: o jogo da compreensão” (v. apêndice P), com recurso à plataforma *Genially*.

Por fim da intervenção, os estudantes efetuaram os seguintes comentários: “Não sabia que um livro podia ajudar-me a perceber as frações” e “Que fixe, eu não percebia nada disto, mas acho que os azulejos e as imagens do livro me ajudaram”.

Ademais, foi, ainda, desenvolvido outro objetivo específico - **“conhecer a aplicação que podem utilizar para criar uma personagem animada de um livro, neste caso a plataforma *Canva*”** -, na 3.^a e na 10.^a sessão⁵². É importante destacar que a 3.^a sessão⁵³, realizada no 5.º ano de escolaridade, não alcançou o mesmo nível de dinamismo observado na 10.^a sessão, conduzida no 4.º ano de escolaridade, apesar de ambas terem cumprido o objetivo proposto. Isto deve-se, em grande parte, à complexidade estrutural do 2.^a CEB, que inclui uma série de variáveis, como conteúdos curriculares mais estruturados, menor duração das aulas, entre outros fatores, que afetam a forma como as atividades podem ser planificadas e executadas.

Descrevendo, primeiramente, a 3.^a sessão, que foi planificada em par pedagógico, nesta foi explorado um excerto da obra *A Viúva e o Papagaio* (2014), de Virginia Woolf, tendo sido analisadas duas ilustrações presentes na mesma, de modo a que os alunos percebessem o que se iria abordar em sala de aula. No momento de pré-leitura, foi utilizado um vídeo que contava a narrativa do excerto com personagens do livro criadas através de IA, com a voz das professoras em formação. Este momento foi acompanhado de um diálogo orientador, com o intuito de levar os alunos a compreenderem quais as aplicações onde conseguiam criar estas personagens, incluindo a plataforma *Canva*. No que concerne a esta sessão, é de notar que os estudantes ficaram bastante motivados, tendo o livro de Virginia Woolf sido um dos que publicaram, posteriormente, na Biblioteca Digital.

Por outro lado, e no que toca à 10.^a sessão, foi utilizada a narrativa de Ilse Losa, *Faísca Conta a Sua História* (1999). Assim, nesta intervenção, planificada em par pedagógico, utilizou-se,

⁵² Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%A2ncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/portugu%C3%AAs/que-influ%C3%A2ncia-tem-em-n%C3%B3s-a-rela%C3%A7%C3%A3o-com-os-nossos-animais-de-estima%C3%A7%C3%A3o>

⁵³ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/unidade-did%C3%A1tica-3/explorando-os-segredos-da-vi%C3%BAva-e-do-papagaio-ii>

como momento de pré-leitura um podcast, criado pelas professoras em formação, onde o Faísca, a personagem principal da narrativa, é entrevistado pelas mestrandas. Consequentemente, foi fornecido, através da plataforma *Teams*, o suporte digital da obra, de modo a que os alunos realizassem a leitura individual e silenciosa do texto (v. apêndice Q).

Ademais, com o intuito constante de criar aulas motivadoras e dinâmicas, utilizamos a metodologia *Escape Room*, com base no seguinte desafio: “Onde está o Manuel atualmente?”. Assim, o *Escape Room* criado para o efeito foi intitulado “Manuel desaparecido: Mistérios pelo Mundo” (v. apêndice Q1), tendo por base questões de compreensão da obra literária, em suporte digital, no entanto, e como é crucial que os alunos tenham o registo destes momentos, foram também fornecidas em suporte físico (v. apêndice Q2).

Após a realização e consequente correção deste momento, foi fornecido aos alunos um guião de orientação⁵⁴ de modo a que os mesmos compreendessem como podem utilizar a plataforma *canva* e *padlet*. Assim, em pares, foram criadas as personagens (v. apêndice Q3) da obra *Faísca conta a sua história*, as quais foram, posteriormente, publicadas num *padlet* criado para o efeito, denominado “Faísca com o *Padlet*: criando personagens com o *Canva*” (v. apêndice Q4).

Este momento da aula foi de imensa importância, visto que permitiu aos estudantes não só explorarem novas ferramentas digitais, mas também consolidarem os seus conhecimentos prévios sobre o *Padlet*. Além disso, foi um passo fundamental para alcançar um dos objetivos do projeto em causa, como mencionado anteriormente. O desenvolvimento deste momento foi bastante positivo, uma vez que os alunos puderam compreender que, apesar de terem diversas opções para criar as personagens animadas, o *Canva* se destaca como a plataforma mais intuitiva e prática para o propósito desejado.

No que toca aos últimos objetivos específicos: “**dar a conhecer, a alguns alunos, o formato de leitura digital**” e “**promover a literacia digital**”, estes foram desenvolvidos na 4.^a e na 10.^a sessão, as quais se explicitaram anteriormente neste subcapítulo. Neste sentido, podemos afirmar que a importância da literacia digital não pode ser subestimada no contexto educativo contemporâneo. Num mundo cada vez mais digital, torna-se crucial que os estudantes

⁵⁴ Ver: <https://sites.google.com/view/osonhodeserprofessora/p%C3%A1gina-inicial/reg%C3%A2ncias/1-%C2%BA-ciclo-do-ensino-b%C3%AAsico/portugu%C3%AAs/que-influ%C3%A2ncia-tem-em-n%C3%B3s-a-rela%C3%A7%C3%A3o-com-os-nossos-animais-de-estima%C3%A7%C3%A3o>

desenvolvam habilidades para navegar, avaliar e utilizar a informação disponível na *Internet* de maneira eficaz e responsável. Contudo, é essencial perceber que a literacia digital vai além do simples uso de tecnologias, a mesma engloba a capacidade de compreender e criar informações em formatos digitais, promovendo um pensamento crítico em relação às informações ou obras literárias encontradas e lidas *online* (Buckingham, 2003). Assim, promover a literacia digital é essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

As habilidades digitais são cada vez mais uma exigência do mercado de trabalho e da vida quotidiana, como tal, ao familiarizar os alunos com plataformas de leitura digital e outras ferramentas tecnológicas, como é o caso do *Canva* e do *Padlet*, estamos a ajudar os nossos futuros profissionais a adquirir competências que serão vitais para o seu sucesso. Em consonância com a perspetiva de Buckingham (2003), a integração da leitura digital nas aulas reforça a ideia de que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na educação, permitindo a personalização do ensino, adaptando os conteúdos às necessidades e ritmos de cada aluno, sendo possível observar, através das sessões desenvolvidas neste projeto, que quase todos os alunos mostraram mais envolvimento e motivação ao utilizar os dispositivos digitais para a leitura, evidenciando-se a importância de incorporar estas ferramentas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estágio curricular, a mestranda conseguiu desenvolver significativamente o seu perfil enquanto futura profissional da educação, sendo que, graças ao mesmo, fortaleceu o seu conhecimento científico, didático e pedagógico, além da construção de novas aprendizagens, como consequência do ato de ensinar. Ademais, durante a PES, depreendeu a importância de estabelecer um ambiente acolhedor e estimulante, no qual os alunos se sentissem motivados para aprender e crescer com base nos valores e competências presentes no PASEO (Martins *et al.*, 2017).

O contacto com a diversidade das turmas e a individualidade de cada aluno foi crucial para a adaptação de diversos recursos didáticos e estratégias pedagógicas, que visaram envolver os alunos e despertar neles o gosto pelo seu próprio percurso académico. Assim, a mestranda manteve uma ambição constante de motivar os estudantes desde o início até o fim das regências. A professora em formação teve também a oportunidade de estabelecer relações pedagógicas de proximidade com as turmas, permitindo uma compreensão aprofundada das suas necessidades individuais e da metodologia de ensino potencialmente mais eficaz para as mesmas, destacando-se a vertente humana da profissão de professor.

Durante a PES, a mestranda não só aprendeu a importância de criar um ambiente acolhedor e motivador, mas também a necessidade de se adaptar às diferentes realidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. A personalização do ensino, considerando as necessidades e peculiaridades de cada estudante, tornou-se uma prática constante, permitindo que cada criança se sentisse valorizada e capaz de alcançar o seu potencial máximo.

A construção de novas aprendizagens foi facilitada pelo uso de recursos didáticos variados e estratégias de ensino inovadoras, sendo que a diversidade das turmas exigiu uma abordagem diferenciada e flexível, promovendo um ensino mais inclusivo e significativo. Em consonância com o exposto, a professora em formação crê que foi capaz de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos se sentiram envolvidos e motivados a participar ativamente no processo educativo.

Para além disto, a convivência com docentes, funcionários, psicólogos e outros profissionais da ação educativa não só evidenciou a escola como uma instituição composta por pessoas dedicadas a proporcionar uma educação de qualidade às crianças, como também promoveu a troca de experiências e conhecimentos, proporcionando uma aprendizagem contínua e enriquecedora. Consequentemente, os ciclos de supervisão vivenciados pela mestranda, partilhados não só com o par pedagógico, mas também com os professores orientadores e com os supervisores, foram cruciais. O apelo constante à reflexão sobre a prática profissional e os desafios derivados dessa prática, da crítica construtiva e da cooperação, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades fulcrais para o futuro, nomeadamente as que dizem respeito a lidar com situações adversas e/ou inesperadas e a encontrar soluções criativas para os problemas que surgem.

No que concerne ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, este procura evidenciar a dedicação e o compromisso da mestranda com a construção de conhecimentos de forma integral, demonstrando a capacidade de integrar diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma aprendizagem mais holística e significativa para os alunos.

Em suma, o ano letivo foi uma experiência transformadora para a professora em formação, visto que as memórias extraordinárias e os momentos de aprendizagem vivenciados durante o estágio serão guardados com carinho e nostalgia. A mestranda conclui esta etapa com a certeza de que está preparada para enfrentar os desafios da profissão docente e continuar a procurar a excelência educativa.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ciências da Educação

Agra, M., Gewerc, A., & Montero, M. (2003). El Portafolios como Herramienta de Análisis en Experiencias de Formación On-line Y Presenciales. *Ensenanza*, 21, 101–114.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2018). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ªed.). Almedina.

Almeida, J. C. (2001). Em Defesa da Investigação-Ação. *Sociologia*, 37, 175–176.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.ª ed.). Psiquilibrios.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências Da Educação*, 3, 51–64.

Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Contruir a Mudança*. Educa.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt Rinehart and Wiston.

Bolin, F., & Panaritis, P. (1992). Searching for a common perspective: A perspective on the history of supervision. In ASCD (Ed.), *Supervision in transition: ASCD yearbook*. Xerox Ventura Publisher, 30-43.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos | O que nos ensina a Investigação* (1.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming Critical: Education, Knowledge and action research. *The Journal of Education Thought*, 23(3), 209–217.

<https://www.jstor.org/stable/23768771>

Condemarin, M., & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Artes Medicas.

Conselho Nacional de Educação. (2006). *Educação, Ciência e Tecnologia*, 78.
<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/745-educacao-ciencia-e-sociedade>

Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação*, 7(1), 27–33.

Coutinho, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas* (1.^a ed.). CIEd, Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–380.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF

Damas, M., & Ketele, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Livraria Almeida.

Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In Addison-Wesley (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.

Dias, M. I. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.

- Dickson, G., Kean, J. & Andersen, D. (1973). Relevance in Teacher Education. In *Competency Based Teacher Education*. McCutchan Publishing Corporation, 9-20.
- Dimitriadis, G., & Kamberelis, G. (2008). Focus Group: Strategic articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. In SAGE (Ed.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3.^a ed.), 375–400.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães (Ed.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*, 13–34.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2.^a ed). Morata.
- Espadeiro, R. G. (2021). O pensamento computacional no currículo de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 162. <https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/162>
- Estrela, A. (1986). Pedagogia científica, observação pedagógica e formação de professores. In Instituto Nacional de Investigação Científica (Ed.), *Teoria e Prática de Observação de Classes* (2.^a ed.), 26–63.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Freire, P. (1980). *Conscientização / Teoria e Prática da Libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3.^a ed.). Moraes.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Porto Editora (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores II*, 17–118.
- Glickman, C. (1990). *Supervision of Instruction: A Development Approach* (2.^a ed.). Allyn and Bacon.
- González-Monteagudo, J. (2012). Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro y los sistemas institucionales y socioculturales. *Revista Presente Histórico y Contexto*, 1, 41–56.
- Guattari, F. (2004). *Psicanálise e Transversalidade*. Idéias & Letras.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Jersild, A., & Meigs, M. (1939). Direct Observation as a Research Method. *Methods of Research in Education*, 9(5), 472–482.
- Kenderov, P., Rejali, A., Barolini, M., Pandelieva, V., Maschietto, M., Taylor, P., Richter, K., & Kadjevich, D. (2009). Challenges Beyond the Classroom - Sources and Organizational Issues. In *Challenging Mathematics In and Beyond the Classroom*, 53–96. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09603-2_3
- Kenski, V. (2014). *Tecnologias e Tempo Docente*. Papirus Editora.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Group: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121.
- Leal, M., Amorim, A. I., Guerra, A. I., Piçarra, A. M., Cardoso, A. T., Nunes, E., Tavares, M., Pinto, M., César, M., & Gavinho, M. (2005). *Inclusão e escola activa. Investigar e reflectir a*

- educação*. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, 18(3), 75–92.
- Linhorst, D. M. (2002). A Review of the Use and Potential of Focus Groups in Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 1(2), 208–228.
- Lopes, J. R. A. (2022). *Aprendizagens em História e as estratégias pedagógicas. Um estudo com alunos/as do 6.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra.
- Machado, A. C., Leite, C., & Monteiro, A. (2019). As Tecnologias Digitais na Literatura Académica da Educação de Adultos. *Laplage Em Revista*, 5(2), 86–102.
- Maia Camargo, C., Ferreira Camargo, M., & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606.
- Matos Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Edições ASA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McClellan, R. (1994). Como a música nos afeta mental e espiritualmente. In Siciliano (Ed.), *O Poder Terapêutico da Música*, 161–183.
- Medeiros, A., Pereira, I., & Coutinho, C. (2016). Narrativa Digital: Experimentar, Explorar e Reinventar a Narrativa na Geração Web 2.0. In PACTOR (Ed.), *Leitura e Educação Literária*.
- Mesquita, M. H. (2001). O Movimento da Integração Escolar em Portugal: da Reforma Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Ensino Magazine*, 1–10.

- Moreira, A. I. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à Pessoa* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira, Z. M. (2008). Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. *Revista Diálogo Educacional*, 8(24), 535–548.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação* (24.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, José, & Serafini, Ó. (1990). A Observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1–19.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação Às Práticas*, II, 37–52.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática. In Ópera Omnia (Ed.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66–86.
- Pequeno de Sousa, R., Moita, F., & Carvalho, A. (2011). *Tecnologias Digitais na Educação*. Eduepb.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Edições ASA.
- Pinto, V. F. (1992). Encontro, Partilha, Entreaajuda. *Diálogo Entreculturas*, 1.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 12. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UNB. <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/29/26>
- Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Artmed.
- Santos, H. (2001). A atitude do Educador face às novas tecnologias. *Cadernos Da Educação de Infância*, 58, 39–44.
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária* (2.ª ed.). Porto Editora.
- ScienceDirect. (2009). *Questionnaire Survey*. <https://www.sciencedirect.com/topics/earth-and-planetary-sciences/questionnaire-survey>
- Silva, K., Silva, T., & Coelho, M. (2016). O Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Básica. *XIII Evidosol & X Ciltec - Online*, 1–5.
- Steiner, G. (2016). *Un largo sábado Conversaciones con Laure Adler* (1.ª ed.). El Ojo del Tiempo Siruela.
- Trindade, M., & Aprígio dos Santos, C. (2019). Realidade Virtual na Sala de Aula: Prática de

- Ensino de Geografia. *Revista GeoSaberes*, 10(22), 72–80.
- Tuckman, B. (1999). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Educação 2030.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundação SM.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). Focus group interviews in education and psychology. In S., Vaughn, J.S., Schumm & J.M., Sinagub. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage Publications, Inc, 173
<https://doi.org/10.4135/9781452243641>
- Vigotski, L. S. (2010). A educação estética. In WMF Martins Fontes Ltda. (Ed.), *Psicologia Pedagógica* (3.^a ed.), 323–363.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5028423/mod_resource/content/1/A_educacao_estetica.pdf
- Vilela, D., Silva Júnior, A., & Silva Souza, M. (2023). Utilização do Aplicativo Padlet como Ferramenta de Ensino e Aprendizagem. *Anais Da XIX Semana de Licenciatura*, 1(1).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2).
- Wilson, S. (1977). The use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of*

Educational Research, 47(1), 245–265.

Yin, R. (2012). *Applications of Case Study Research* (3.^a ed.). SAGE.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.^a ed.). Edições ASA.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples of reflections*. Ilustrada.

2. Leitura e Educação Literária

Almeida, R. (2023). *O papel da escola na promoção de hábitos de leitura*. Diário de Notícias.

Amor, E. (2001). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologias* (6.^a ed.). Texto Editora.

Azevedo, F., Martins, C., & Magalhães, L. (2023). *Práticas de leitura e educação literária*. Universidade do Minho.

Balça, A., & Azevedo, F. (2016). Pensar a cidadania hoje através da educação literária. In *Leitura e Educação Literária*. Repositório Universidade de Évora, 121-132. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19459>

Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Revista*, 24(1), 201–220.

Barroco, J. (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de Leitores*. Universidade do Minho.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* (1.^a ed.). Polity.

Caetano, F., & Silva, D. (2023). Os Desafios para o Ensino de Literatura na Era Digital. *Interfaces*

de Pesquisa Em Educação, Linguagem e Tecnologias, 15, 1–21.

Castro Lima, J. (2020). A importância da leitura no aprendizado do aluno de escola pública. In Belo Horizonte (Ed.), *Série Educar Leitura e Escrita* (1.^a ed.), 36–49.

Cerrillo, P. (2009). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Formar leitores para ler o mundo*, 95–104.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 26(3), 17–33.
file:///Users/anapimentamartins/Downloads/3691-Texto do Artigo-13974-13632-10-20160927 (1).pdf

Fritzen, C. (2018). O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 95–110.
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XWFqnjsvRX7Pr5NSCjhMTVS/?format=pdf&lang=pt>

García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje Y Textos*, 43, 41–52.

Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école* (2.^a ed.). De Boeck Fondamental.
https://books.google.pt/books/about/Les_textes_littéraires_à_l_école.html?id=mbLDoQEACAAJ&redir_esc=y

Gomes, J. (2000). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Caminho.

Hade, D. (1991). Being literary in a literature-based classroom. *Children's Literature in Education*, 22(1), 1–17.

- Hunt, P. (2009). The Decline and Decline of Literary Literacy: Childhood and Children's Literature in the UK Today. In *Formar leitores para ler o mundo*, 19–33. <https://www.yumpu.com/es/document/read/12474377/formar-leitores-para-ler-o-mundo-leitura-gulbenkian-fundacao->
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Edições ASA.
- Lins, G. (2003). *Livro infantil? Projeto gráfico, Metodologia, Subjetividade* (2.^a ed.). textosdesign.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In Edições ASA (Ed.), *O valor das palavras*, 14–22.
- Lyman, P. (1996). What is a Digital Library? Technology, Intellectual Property, and the Public Interest. *Daedalus*, 125(4), 1–33.
- Martins, M., & Sá, C. (2008). *Ser leitor no século XXI : importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/937/2/SeE_13SerLeitor.pdf
- Mazzoco, B. (2023). *Qual é o papel da escola na formação de leitores?*. Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/21657/qual-e-o-papel-da-escola-na-formacao-de-leitores>
- Melão, D. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Educação/Formação*, 3, 75–90.
- Mello, C. (2015). Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*, 28, 313–326.
- Mello, C., Doecke, B., Buzacott, L., & Davies, L. (2019). Literary sociability: a transnational perspective. *English in Education*, 53(1), 1–15.

- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Osoro, K. (2006). Biblioteca Escolar Y Hábito Lector. *Cesdonbosco*, 1–11.
- Pires, A., & Matsuda, A. (2013). Formação do leitor: dificuldades e desafios. *Revista Práticas de Linguagem*, 3(2), 187–202.
- Rama, A., Vergueiro, W., Barbosa, A., Ramos, P., & Vilela, T. (2014). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. Editora Contexto.
- República Portuguesa. (2017). *Plano Nacional de Leitura*. Quem Somos.
- Roig Rechou, B.-A. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35(3), 362–370.
- Rouxel, A. (2018). Lecture subjective : implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, 22(1), 235–252.
- Santos, B. (2006). *Ciberleitura: o contributo das TIC para a leitura no 1.º ciclo do ensino básico*. Editora Profedições.
- Sayão, L. F. (2009). Afinal, o que é biblioteca digital?. *Revista USP*, 80, 6–17.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, K. (2006). Formar Leitores: um desafio da escola. *Revista ABC Educatio*, 42–46.
- Silva, V. (2011). Atividades Prosódicas: a Leitura Dramatizada. *Revista de Estudo e Pesquisa Em Educação*, 13(1), 147–152.

Todorov, T. (2009). *A Literatura em Perigo*. DFL.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4423352/mod_resource/content/1/Todorov_A%2Bliteratura%2Bem%2Bperigo.pdf.

Velloso, M. (1988). A Literatura como Espelho da Nação. *Estudos Históricos*, 1(2), 239–263.

3. Documentos Legislativos

Lei de Bases do Sistema Educativo/1986. Diário da República, 1.ª série - n.º 46/86.

Despacho n.º 23038/2009, de 20 de outubro. Diário da República, 2.ª série - n.º 46/86.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - n.º 129.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Diário da República, 1.ª série - n.º 234.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/10/23400/44264431.pdf>

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República, 1.ª série - n.º 98.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Diário da República, 1.ª série - n.º 259.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1992/11/259a01/00030010.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série - n.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série - n.º 201.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série - n.º 29.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/02/02900/0128601291.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série - n.º 92.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. Diário da República, 1.ª série - n.º 101.

Decreto-Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Diário da República, 1.ª série - n.º 173.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - n.º 129.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

4. Documentos Normativos

Direção Geral da Educação. (2018a). *Cidadania e Desenvolvimento | Enquadramento*.
República Portuguesa | Educação.

Direção Geral de Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português no 5.º ano de escolaridade: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação e Ciência.

Escola Superior de Educação Politécnico do Porto. (2020). *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso - CREC - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

5. Obras Literárias

Almeida, P. (2007). *Um país à espera de nascer*. QuidNovi.

- Barnett, M. & Klassen, J. (2019). *Círculo*. Orfeu Negro.
- Blackall, S. (2024). *Casa de Família*. Fábula.
- Butter, S. (2015). *O Diário de Dennis o Pimentinha*. Booksmile.
- Camarneiro, N. (2022). *A Casa das Perguntas*. Editora Minotauro.
- Crisóstomo, A. (1998). *Os bárbaros e os mouros*. Pé de Página.
- Ducla Soares, L. (2009). *Os direitos das crianças*. Porto Editora.
- Gonçalves, C. (2019). *Os direitos vão à escola*. Dom Quixote.
- Honrado, A. (2008). *"Os Lusíadas" para os mais pequenos*. Ambar.
- Leitão, L. (2019). *Era uma vez um Rei que teve um sonho. Os Lusíadas contado às crianças*. Dinalivro.
- Letria, J.J. (2009). *Vamos a Votos*. Texto Editores.
- Letria, J.J. (2015). *Ler Doce Ler*. Booksmile.
- Losa, I. (1999). *Faísca conta a sua história*. Edições ASA.
- Magalhães, A. (2003). *A Criatura Medonha. Novos contos da Mata dos Medos*. Texto Editores.
- Magalhães, A.M. & Alçada, I. (2003). *Uma visita à corte do Rei D. Dinis*. Caminho.
- Magalhães, A.M. & Alçada, I. (2009). *Uma aventura na casa assombrada*. Caminho.
- Mello Breyner Andersen, S. (2013). *Floresta*. Porto Editora.
- Mésseder, J.P. (2015). *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*. Porto Editora.

Pessoa, F. (2013). *Livro do Desassossego*. Relógio d'Água.

Saint-Exupéry, A. (2015). *O Príncipezinho*. Dom Quixote.

Sepúlveda, L. (2010). *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*. Porto Editora.

Spilsbury, L. (2021). *Proteger o Planeta*. Bertrand Editora.

Walliams, D. (2014). *Avozinha Gângster*. Porto Editora.

Woolf, V. (2014). *A Viúva e o Papagaio*. Porto Editora.

6. Outros

Lewis, C. S. (1993). *We read to know we are not alone*. Essential C.S. Lewis.
<https://essentialcslewis.com/2015/09/05/we-read-to-know/>

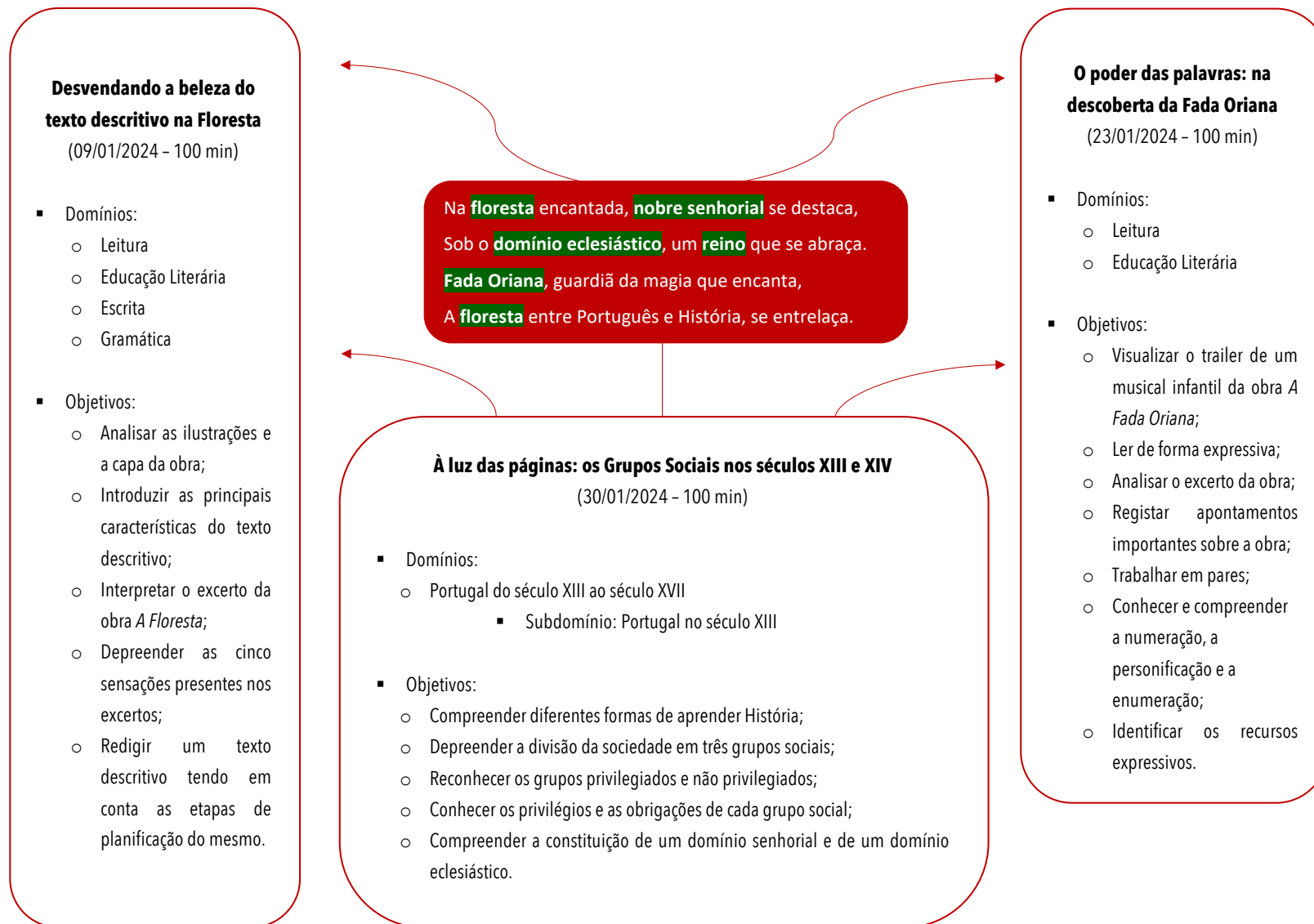
Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future* [Comunicação em Conferência].
Mindset Network.
http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm

Shinyashiki, R. (2020). *Tudo o Que Um Sonho Precisa Para Ser Realizado é Alguém Que Acredite Que Ele Possa Ser Realizado*. Pensador. <https://www.pensador.com/frase/MzQzMA>

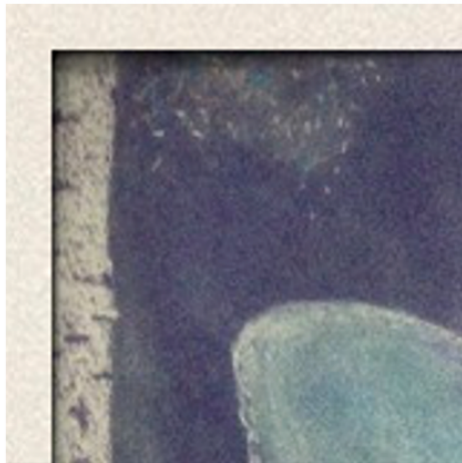
Wray, M. (2022). *Nightfall*. Nathan Gunn.

APÊNDICES

Apêndice A – Mapa de Articulação da quarta UD



Apêndice A1 – Revelando o Enigma da Fada Oriana



1

**Retira do excerto a frase
que comprova o estado
do tempo, naquela tarde.**



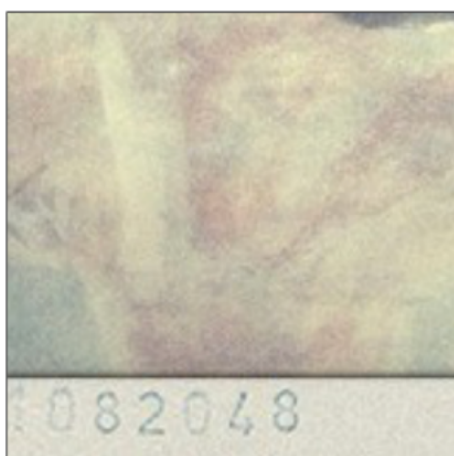
2

**Retira do excerto a frase
que caracteriza o rio a
que Oriana chegou.**



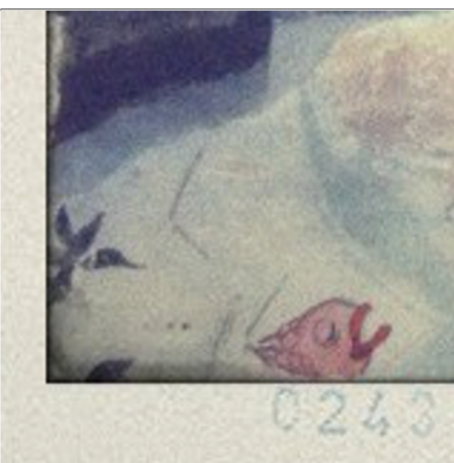
3

**Quem é a personagem
que teve um papel
determinante na vida de
Oriana?**



4

Em que situação se encontrava a personagem que Oriana encontrou?



5

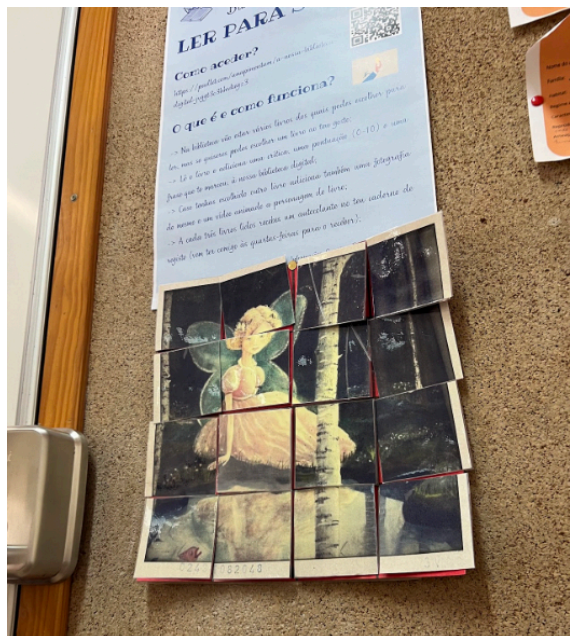
Transcreve a frase que comprova que Oriana salvou o peixe.



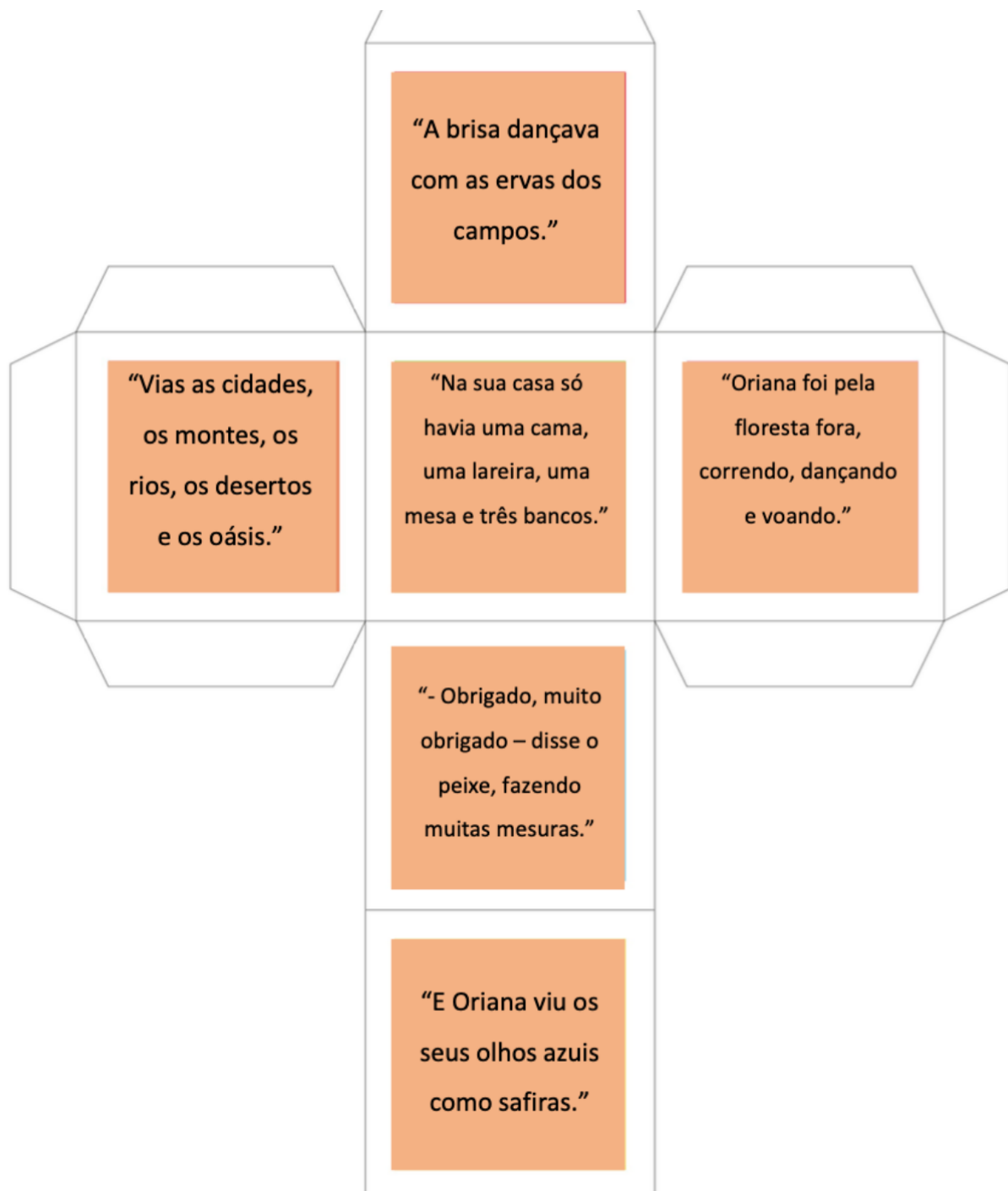
6

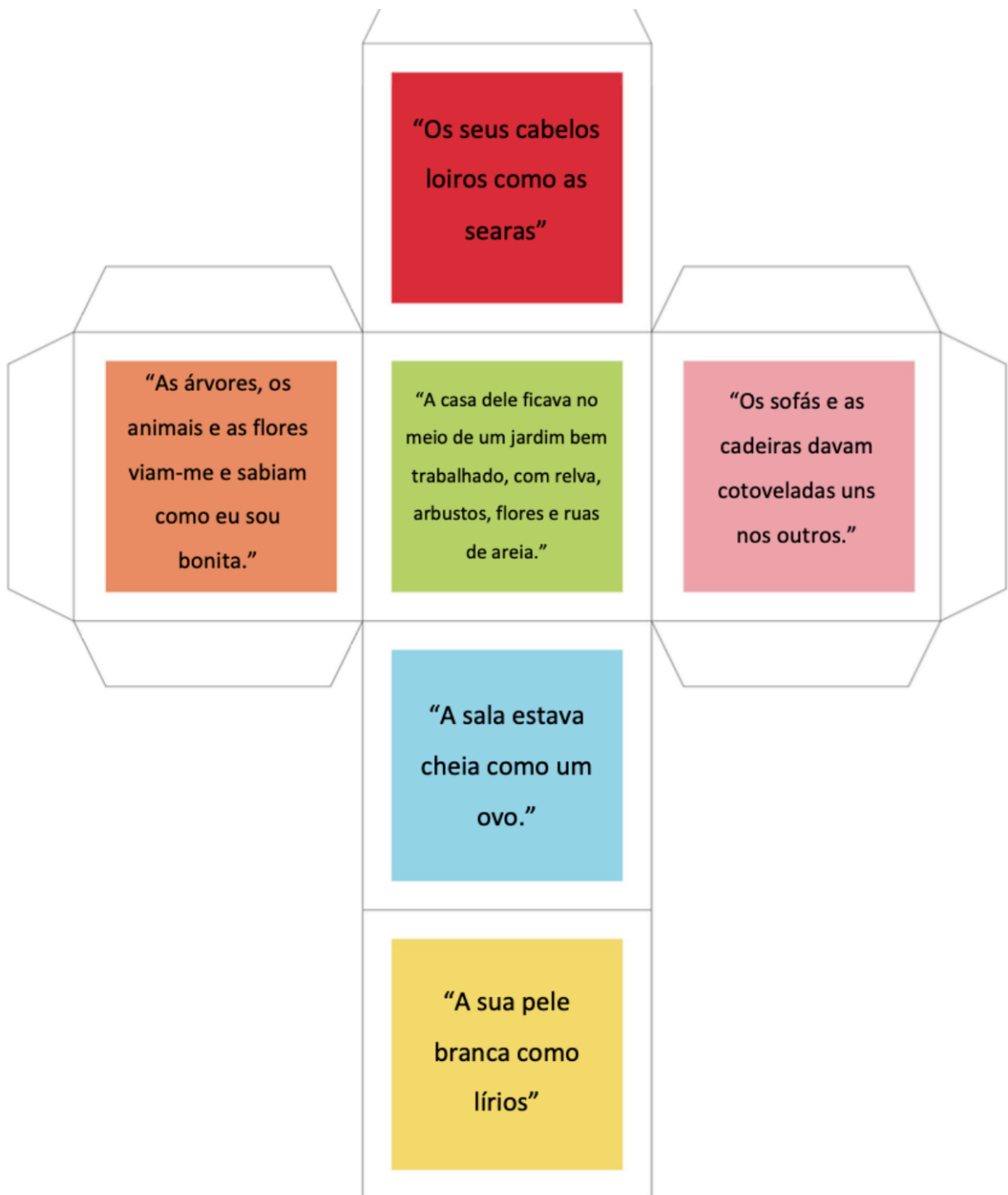
Consideras que o peixe ficou agradecido por Oriana o ter salvo? Justifica a tua resposta.

Apêndice A2 – Ilustração da obra (puzzle) criada pelos alunos do 5.º ano de escolaridade, na aula de Português

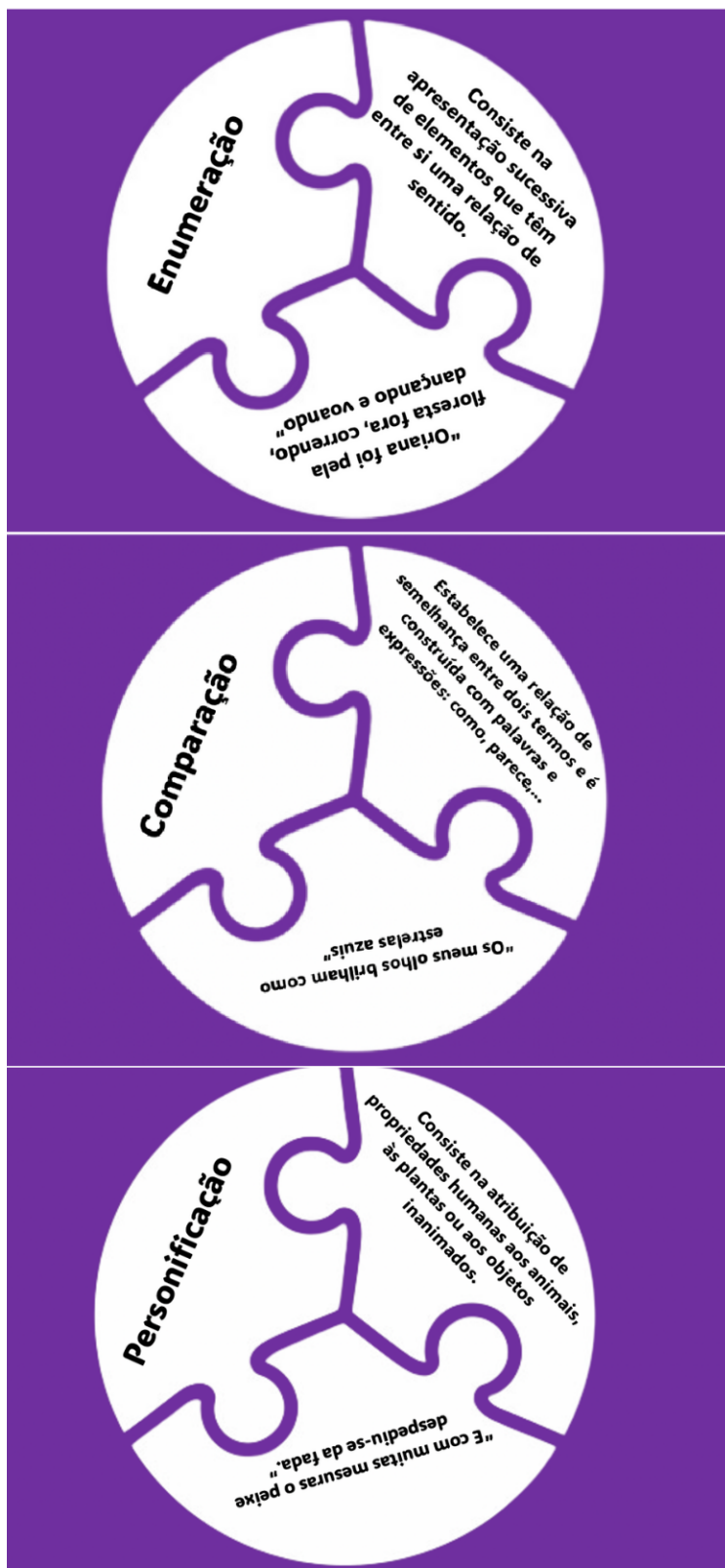


Apêndice A3 – Dados fornecidos para a atividade dos recursos expressivos

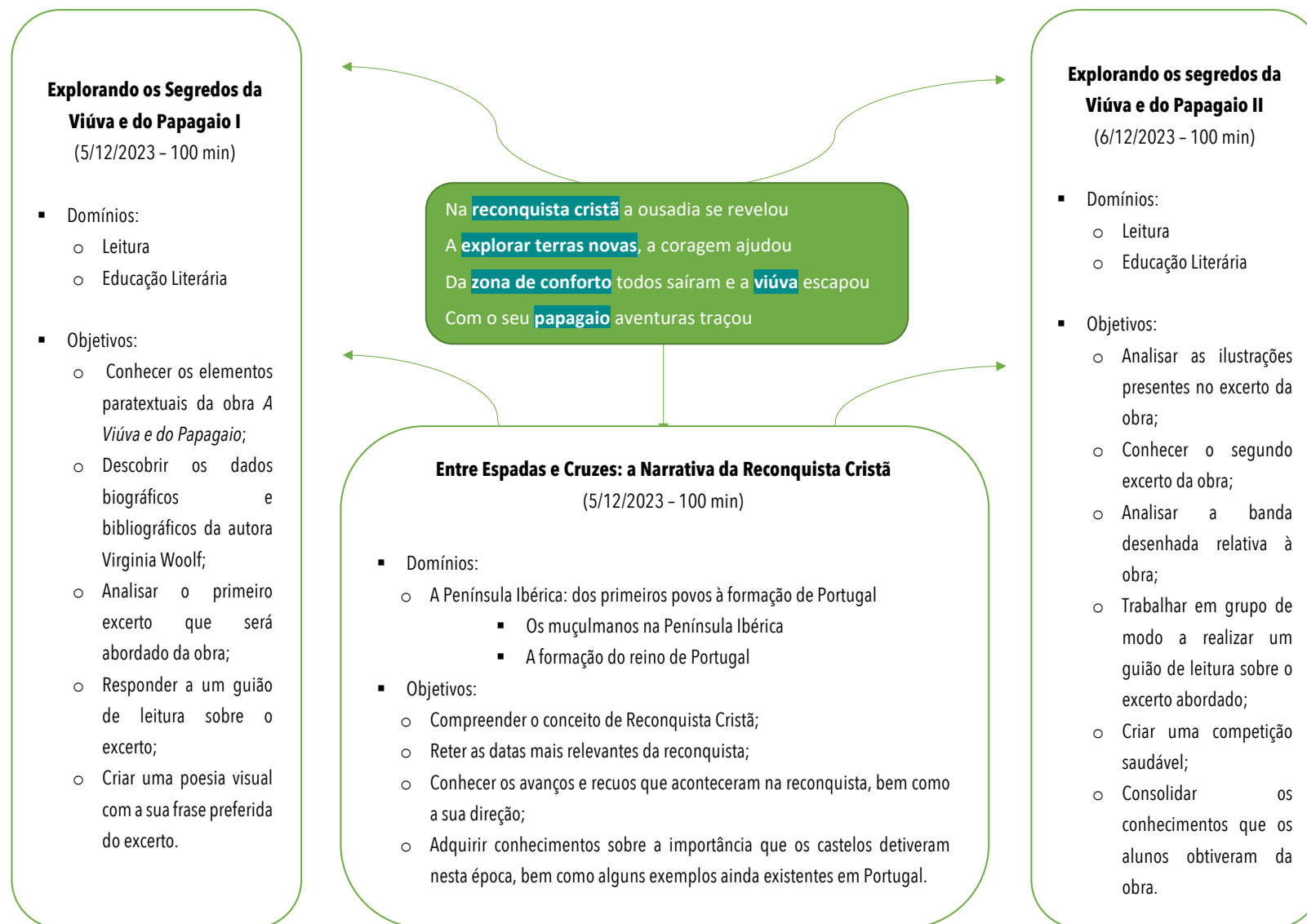




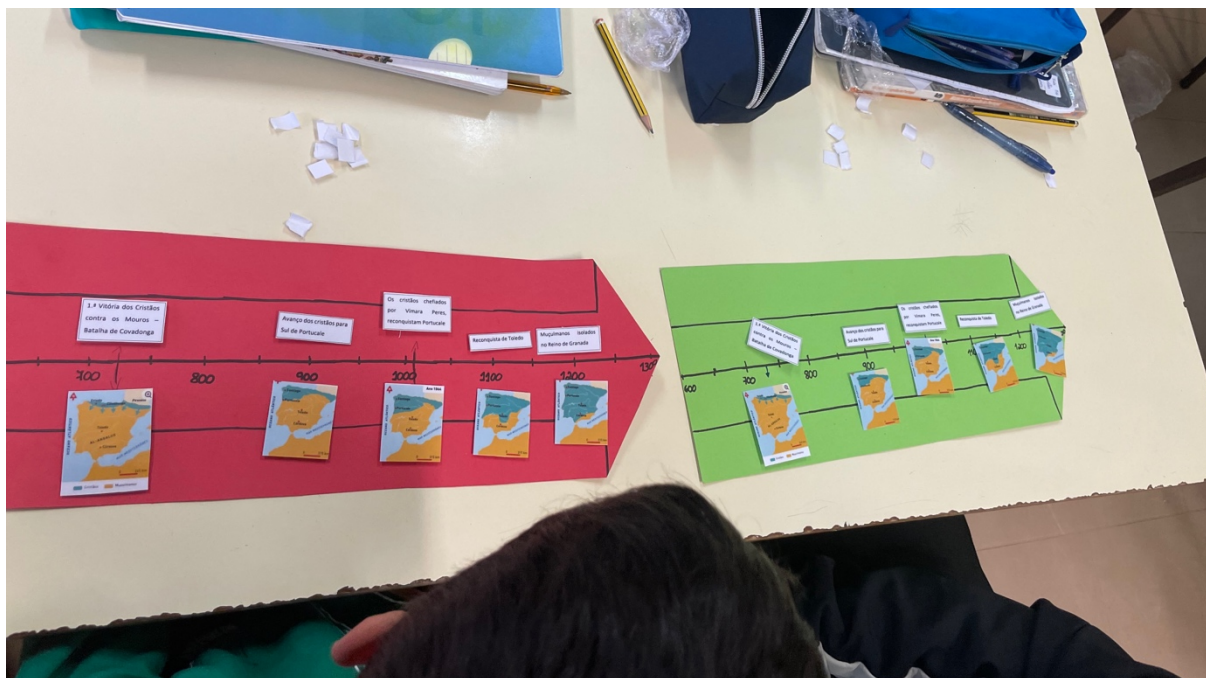
Apêndice A4 – Puzzle dos recursos expressivos



Apêndice B – Mapa de Articulação da terceira UD



Apêndice B1 – Registo Fotográfico dos alunos a criarem o friso cronológico



Apêndice C – Mala das Descobertas



Apêndice C1 – Tabela criada, para o 4.º ano, que acompanha a análise de todos as fontes

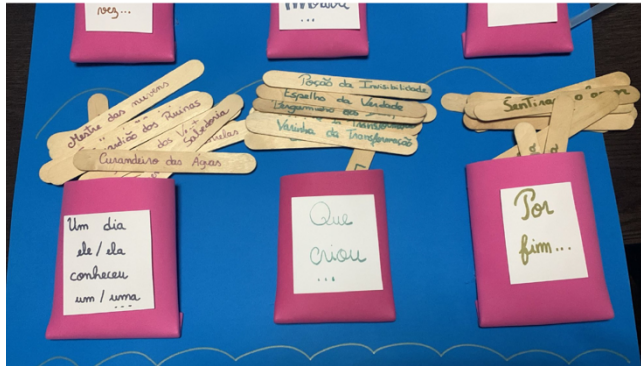
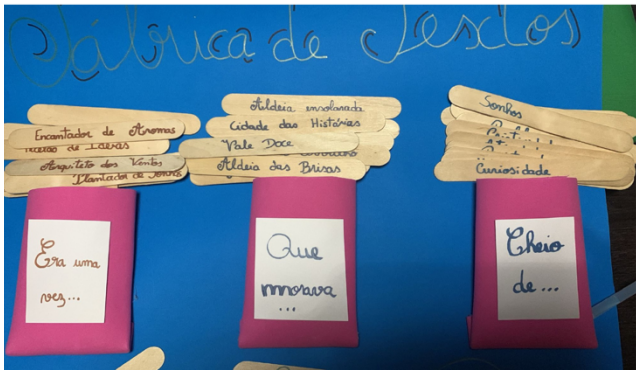
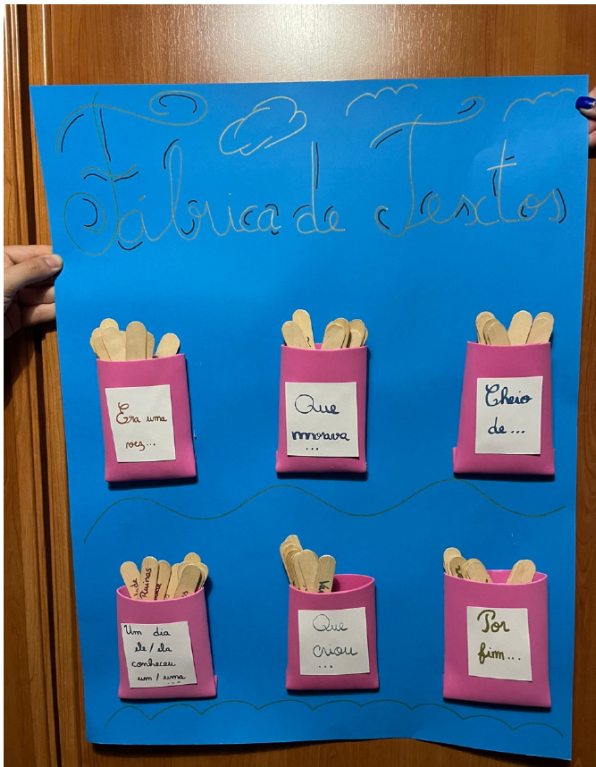
Completa a seguinte tabela ao longo da aula.

Nome do autor da obra Os Lusíadas.	
Nome do Cabo ultrapassado pelos portugueses.	
Motivos que dificultaram a passagem do Cabo aos portugueses.	
Figura mitológica que os portugueses temiam.	
Nome do navegador que realizou esta viagem.	

Apêndice D –Registo Fotográfico dos alunos no 4.º ano a realizar o jogo de compreensão com a roleta física



Apêndice D1 – Fábrica de Textos



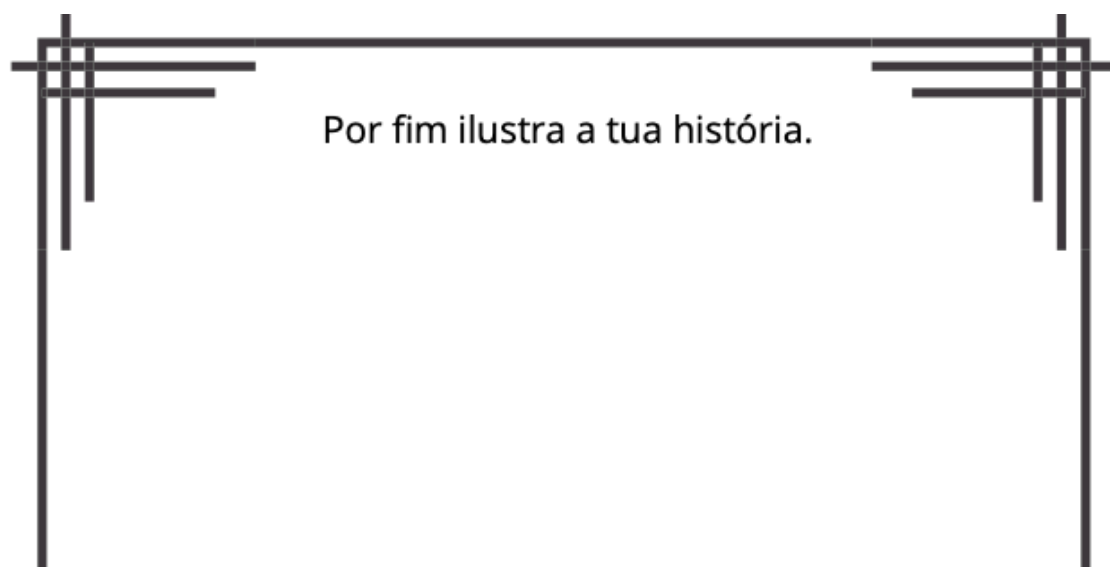


[illegible][illegible][illegible]

3.º Revisão

Verifica se o teu texto está bem escrito, com a ajuda da tabela.

	Sim	Não
Baseei-me naquilo que me saiu nas caixas da Fábrica de Textos e na planificação para produzir o meu texto.		
O texto que escrevi tem introdução, desenvolvimento e conclusão.		
Localizei a ação no espaço e no tempo.		
Apresentei as personagens.		
Expus a situação ou o problema.		
Apresentei a resolução do problema.		
Utilizei os conectores adequados.		
Tive cuidado com a pontuação e a translineação.		
Respeitei as regras de ortografia.		



Por fim ilustra a tua história.



Apêndice E – Guião para o momento de escuta ativa

Qual é a classificação da Mata Nacional dos Medos desde 1971?

- a) Parque Natural
- b) Reserva Ecológica
- c) Reserva Botânica
- d) Área de Conservação Marinha

Quantos hectares possui a Mata Nacional dos Medos?

- a) 240 hectares
- b) 340 hectares
- c) 140 hectares
- d) 440 hectares

Quais são as principais plantas dominantes na Mata Nacional dos Medos?

- a) Eucaliptos e carvalhos
- b) Sabina-da-praia e aroeira
- c) Pinheiros-bravos e medronheiros
- d) Oliveiras e figueiras

Quais são algumas das atividades desenvolvidas pelo Centro de Interpretação da Mata dos Medos?

- a) Visitas guiadas, exposições e workshops
- b) Passeios a cavalo, visitas guiadas e acampamentos
- c) Corridas de bicicleta, escalada e natação
- d) Competições de corrida, visitas guiadas e feiras

Que aves são consideradas as guardiãs da Mata Nacional dos Medos?

- a) Gaivotas e pombos
- b) Águias-de-asa-redonda e corujas-do-mato
- c) Papagaios e águias-de-asa-redonda
- d) Falcões e pardais

Que aromas perfumam o ar na Mata Nacional dos Medos?

Resposta: _____

Quais são os pontos panorâmicos visíveis no limite oeste da mata?

Resposta: _____



Apêndice E1 – Problemas matemáticos, criados para a aula de Articulação de Saberes

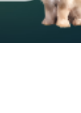
 O Ouriço da Mata dos Medos não conseguia parar de rimar e, por isso, foi ao médico ver o que se passava. O médico receitou-lhe uma colher de xarope de 5 ml, de 8 em 8 horas. O frasco tem capacidade de 90 ml. Durante quantos dias vai o Ouriço tomar o xarope, sabendo que tem de tomar o frasco todo? 
  Mostra como chegaste à tua resposta.  

 Todos os habitantes da Mata dos Medos estiveram a medir a casa do Ouriço e perceberam que ela tem 14 m de comprimento e 10 m de largura. No meio, o Ouriço tem uma poça a fazer de piscina com 5 m de comprimento e 3 m de largura e à volta tem relva. Qual é a área ocupada pela relva? 
   

 O Coelho, o Ouriço e o Chapim vão fazer uma viagem até ao mar, passando, pelo caminho, pela floresta do Carvalho e pela Praia da Âncora. A distância entre a Mata dos animais e a floresta do Carvalho são 518 km, da Floresta do Carvalho até a Praia da Âncora são 1274 km e da Praia da Âncora até ao mar são 1421 km. Calcula a distância que os animais vão percorrer até ao mar, arredondando à unidade de milhar. 
  até ao mar, arredondando à unidade de milhar.  

 Mal souberam que a viagem ao mar foi incrível, as famílias dos animais da Mata dos Medos quiseram fazer a mesma viagem. Foram então 3 famílias. A família do Coelho tem 21 membros e a do Ouriço tem 24 membros. Sabendo que no total as 3 famílias têm 71 membros, quantos membros têm a família do Chapim? 
  Chapim?  

Apêndice E2 – Questões de compreensão sobre a obra *Criatura Medonha novos contos da Mata dos Medos*

	1. Quem são as personagens principais da história? E em que local vivem?	
		
	3. Transcreve uma frase em que os animais descrevem como era a Criatura Medonha.	
		
	2. O que veio perturbar o ambiente calmo vivido neste local? Como se sentiram os vários animais com esta mudança?	
		
	4. Que três decisões tomaram os animais para resolver o problema?	
		
	5. Quase no final da história, os animais descobrem quem era a Criatura Medonha. Como é que eles conseguiram descobrir? E que nome lhe deram?	
		
	6. Que mensagem importante nos transmite esta história?	
		

Apêndice E3 - Banda Desenhada criada para a aula de Articulação de Saberes do 4.º ano



Apêndice E4 - Jogo criado no Genially para a aula de Articulação de Saberes do 4.º ano

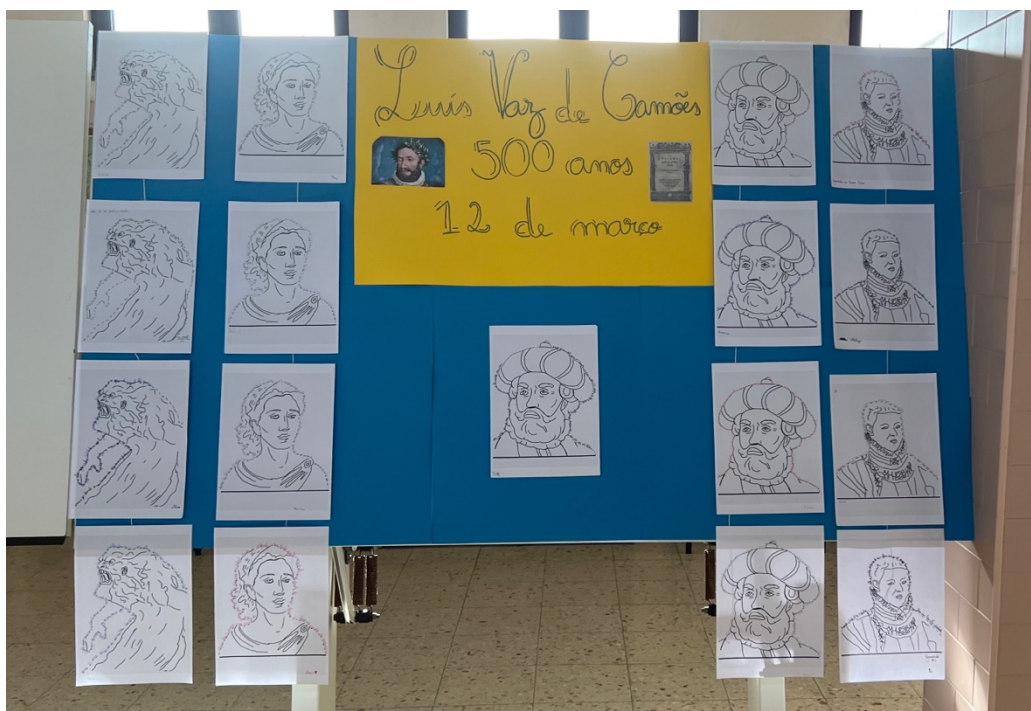


Link: <https://view.genially.com/664ccd8d024f170014048f84/interactive-content-flags-game>

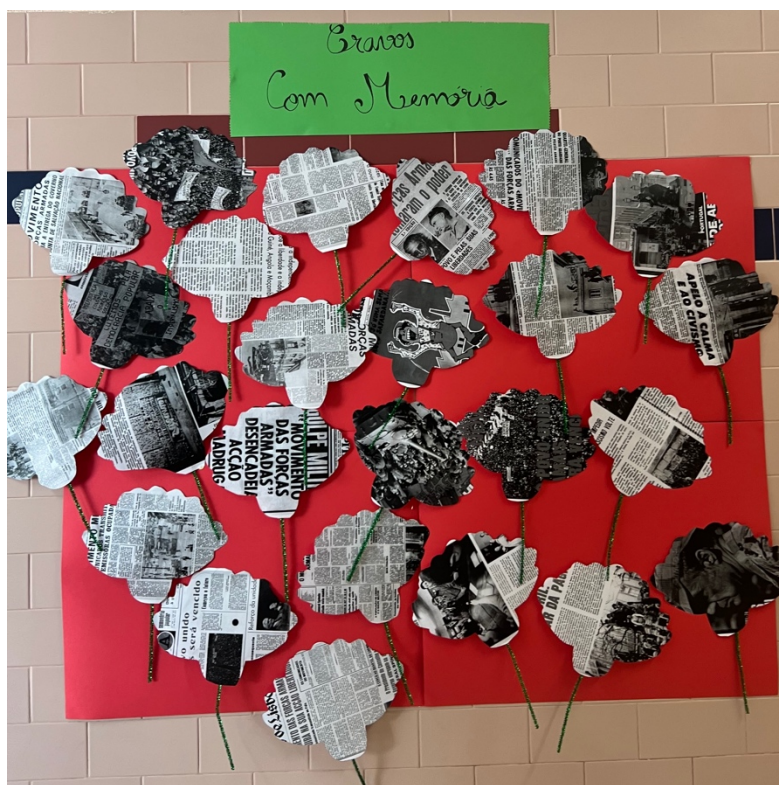
Apêndice F – Logotipo do projeto *Explorando Fronteiras Linguísticas*



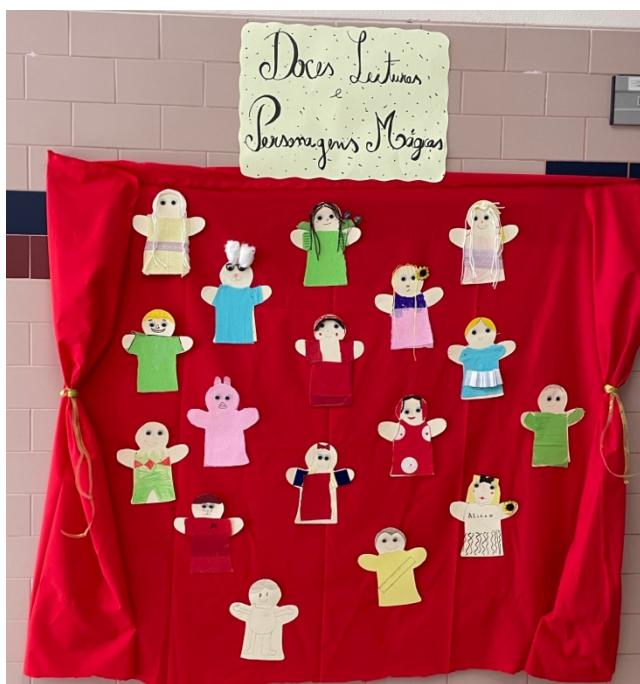
Apêndice G – Exposição, na escola do 2.º CEB, do projeto dos 500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões



Apêndice H1 – Exposição do projeto da celebração do 25 de abril



Apêndice I – Exposição, na escola do 2.º CEB, do projeto Doces Leituras e Personagens Mágicas



Apêndice I1 - Exposição, na escola do 1.º CEB, do projeto Doces Leituras e Personagens Mágicas

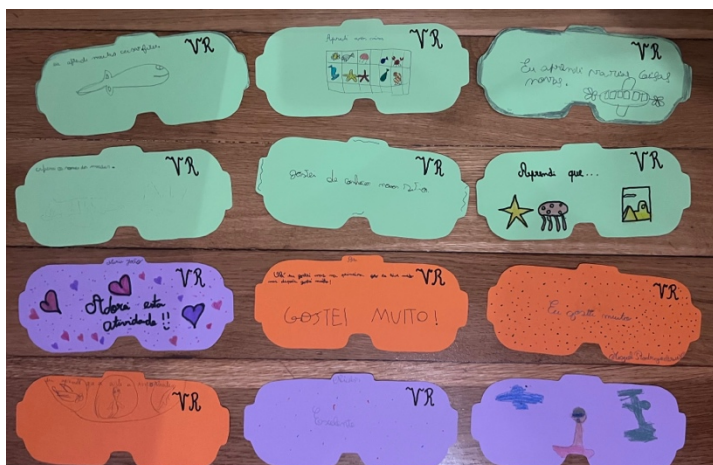


Apêndice J – PowerPoint da Viagem Virtual pelo mundo



Link: <https://prezi.com/view/d0ZZSp0fcINPpWqfHbVc/>

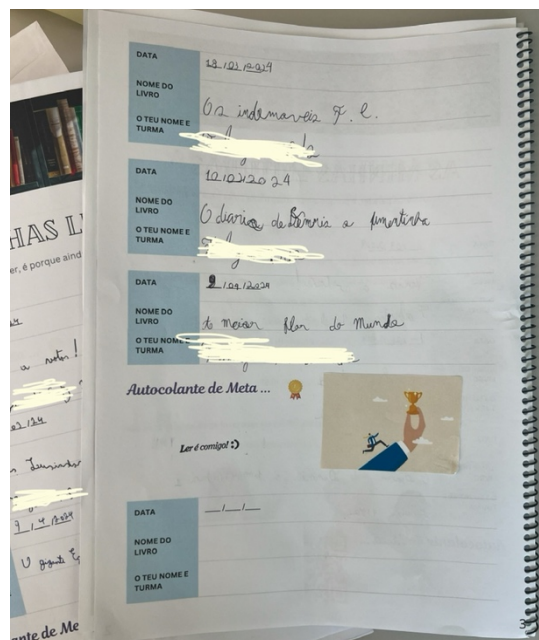
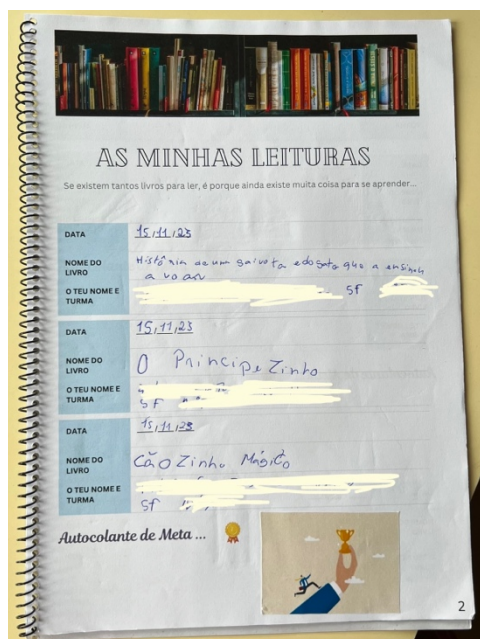
Apêndice J1 – Óculos que foram expostos na exposição da escola do 1.º CEB, referente ao projeto *Museus Imersivos: Viagens Virtuais pelo Mundo*



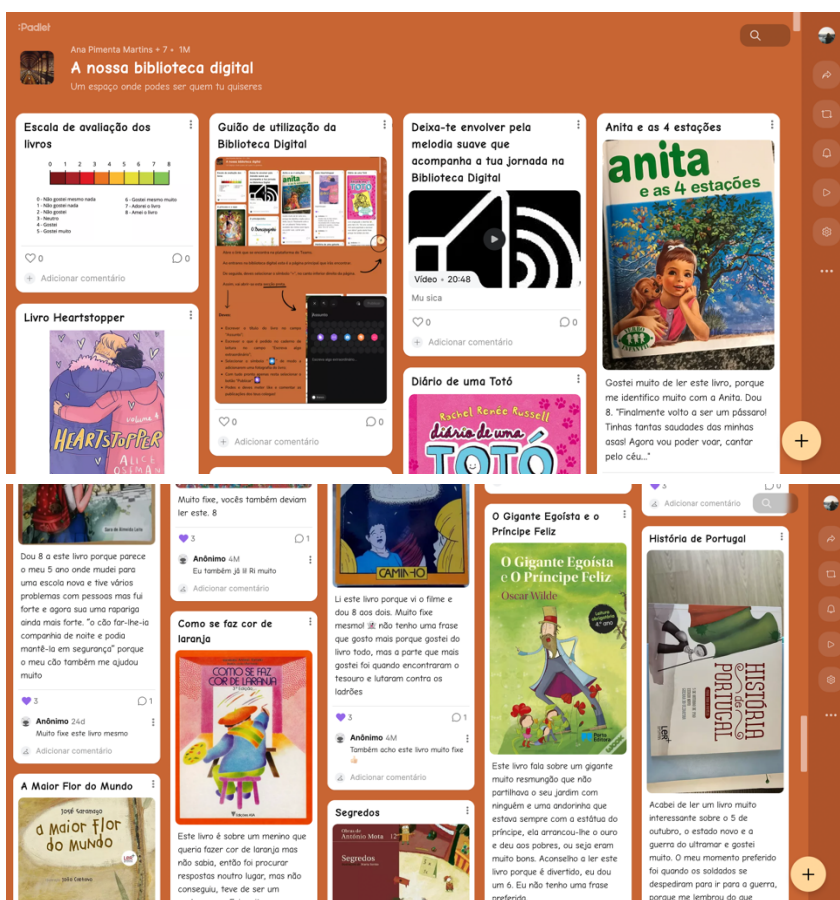
Apêndice K – Cartaz afixado no 2.º CEB



Apêndice L – Registo Fotográfico de alguns Cadernos de Leitura que os alunos foram entregando ao longo do estágio



Apêndice L1 – Biblioteca Digital com algumas das obras publicadas pelos estudantes



Apêndice M – Blocos de Perguntas organizadas para o *Focus Group*

Entrevista Focus Group

Bom dia turma, iremos proceder a um grupo focal, que é uma pequena entrevista, em grande grupo, para um projeto de investigação a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino de História e Geografia de Portugal e de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo tem como objetivo contribuir para a promoção dos hábitos de leitura através das intervenções no contexto educativo; motivar para a adoção de hábitos de leitura; levar a apreciar a leitura; administrar a frequência da ida à biblioteca e valorizar a mesma como um espaço de conhecimento e de fruição; perceber qual o impacto que as novas tecnologias detiveram na preferência do formato de leitura; compreender se vocês aumentaram o número de livros que liam e se diferenciaram a vossa preferência referente ao formato de leitura, através da criação de uma biblioteca digital.

Irei colocar várias questões para entender as vossas opiniões acerca do projeto desenvolvido, principalmente da criação de uma biblioteca escolar. É importante dizer que este focus group é inteiramente anónimo. Antes de iniciarmos queria perguntar se alguém se opõe à gravação em áudio deste momento.

Sessões	<u>Turma do 5.º F:</u> 1. Qual é que são os textos ou os livros que se lembram de termos trabalhado nas aulas de português? 2. Qual é que gostaram mais? 3. Acham que a forma como lecionei as aulas de português, no que toca à introdução dos excertos dos livros, ajudou na vossa motivação para a leitura dos mesmos? 4. Gostaram da aula que tivemos na biblioteca? Porquê? 5. Gostaram da entrada da tecnologia na sala de aula e na biblioteca? Porquê? 6. Acharam fácil a utilização do padlet? Sentem que foi uma boa escolha? Porquê?
----------------	---

	7. Sentiram que o facto de ter trazido o excerto da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> através de uma banda desenhada e de um vídeo e não no formato que é normalmente trazido, melhorou a compreensão do mesmo? <u>Turma do 5.º G:</u> 1. Sabiam que podíamos aprender História a partir de um livro? 2. Acharam que o facto de termos desenvolvido a temática trabalhada em algumas aulas de História a partir de um livro ou com um livro facilitou a vossa compreensão para o assunto? 3. Gostaram mais de ler o excerto de um livro a partir do seu formato físico como fizemos na aula do Fim do Império Romano ou através do formato digital como fizemos na aula das classes sociais? 4. Quem nunca tinha lido em formato digital, acham que, devido a terem experimentado na última aula, vão começar a fazê-lo? <u>Turma do 4.º ano:</u> 1. Qual é que são os textos ou os livros que se lembram de termos trabalhado nas aulas? 2. Qual é que gostaram mais? 3. Gostaram da aula que tivemos na biblioteca? Porquê? 4. Gostaram da entrada da tecnologia na sala de aula? Porquê? 5. Acharam fácil a utilização do <i>padlet</i>? Sentem que foi uma boa escolha? Porquê? 6. E o facto de termos utilizado o <i>Canva</i> para criar as personagens animadas, acharam fácil? Gostaram? Porquê? 7. Sabiam que podíamos aprender áreas como Matemática, Cidadania e Desenvolvimento, e Estudo do Meio a partir de um livro?
--	--

	8. Acharam que o facto de termos desenvolvido certas temáticas trabalhadas em algumas aulas a partir de um livro ou com um livro facilitou a vossa compreensão para o assunto? 8. Gostaram mais de ler o excerto de um livro a partir do seu formato físico como fizemos ao longo das aulas ou através do formato digital como fizemos na aula da história do Faísca? 9. Quem nunca tinha lido em formato digital, acham que, devido a terem experimentado na aula, vão começar a fazê-lo?
Biblioteca Escolar	1. O que é que vocês acharam da ideia de criar uma biblioteca digital na escola? 2. Qual foi a parte mais difícil de usar a biblioteca digital? 3. Sentiram que a criação deste espaço vos ajudou e vos incentivou mais a ler? 4. O que é que poderia ter sido feito, na vossa opinião, para tornar a experiência de leitura ainda mais interessante e motivadora? 5. O que é que vocês acharam do design da biblioteca digital? Acham que este facilitou a utilização deste espaço? 6. Como é que se sentiram ao saber que podiam partilhar recomendações de livros com os vossos colegas e que podiam comentar a publicação dos outros, de modo a trocar ideias e perspetivas? 7. Sentiram que esta biblioteca digital teve algum impacto positivo na vossa aprendizagem? 8. Que melhoria sugerem para a biblioteca digital?
Hábitos de Leitura	9. Porque é que vocês acham que não têm um grande entusiasmo e motivação para a leitura? 10. Acham que a criação da Biblioteca Digital promoveu ou está a promover para o aumento dos vossos hábitos de leitura? 11. Têm algum comentário final que queiram partilhar?

Apêndice M1 – Focus Group realizado no 5.º ano de escolaridade

Turma do 5.º F

Professora em formação: Bom dia turma, iremos proceder a um grupo focal, que é uma pequena entrevista, em grande grupo, para um projeto de investigação a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino de História e Geografia de Portugal e de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo tem como objetivo contribuir para a promoção dos hábitos de leitura através das intervenções no contexto educativo; motivar para a adoção de hábitos de leitura; levar a apreciar a leitura; administrar a frequência da ida à biblioteca e valorizar a mesma como um espaço de conhecimento e de fruição; perceber qual o impacto que as novas tecnologias detiveram na preferência do formato de leitura; compreender se vocês aumentaram o número de livros que liam e se diferenciaram a vossa preferência referente ao formato de leitura, através da criação de uma biblioteca digital.

Irei colocar várias questões para entender as vossas opiniões acerca do projeto desenvolvido, principalmente da criação de uma biblioteca escolar. É importante dizer que este focus group é inteiramente anónimo. Antes de iniciarmos queria perguntar se alguém se opõe à gravação em áudio deste momento.

o Sessões:

- (1) **Professora em formação:** Qual é que são os textos ou os livros que se lembram de termos trabalhado nas aulas de português?

Aluno 1: A Viúva e o Papagaio.

Aluno 2: A Fada Oriana.

Aluno 3: O Lobo do Outono.

Aluno 4: O Senhor Willy Wonka.

Aluno 5: A Floresta.

Aluno 6: A lenda “De pé de moura a moura morta”.

- (2) Professora em formação: Qual é que gostaram mais?

Todos os alunos: A Viúva e o Papagaio.

- (3) Professora em formação: Acham que a forma como lecionei as aulas de português, no que toca à introdução dos excertos dos livros, ajudou na vossa motivação para a leitura dos mesmos?

Todos os alunos: Sim.

- (4) Professora em formação: Gostaram da aula que tivemos na biblioteca? Porquê?

Aluno 1: Sim, porque fizemos Kahoot.

Aluno 2: Sim, porque percebemos que podemos aprender mesmo fora da sala de aula.

Aluno 3: Sim, porque eu adoro o espaço da biblioteca e termos ido para lá motivou-me muito mais para a aula.

Aluno 4: Sim, porque pareceu que entramos no mundo dos livros, numa aula que falamos sobre um livro.

- (5) Professora em formação: Gostaram da entrada da tecnologia na sala de aula e na biblioteca? Porquê?

Aluno 1: Sim, porque nesse momento estávamos mais descontraídos, mais atentos.

Aluno 2: Sim, porque parece que conseguimos entender melhor a matéria.

Aluno 3: Sim, porque foi uma coisa que não estávamos habituados e gostei muito.

Aluno 4: Sim, porque adoro usar o telemóvel e o computador e juntar isso com uma disciplina que não gosto assim tanto, ajudou.

- (6) Professora em formação: Acharam fácil a utilização do padlet? Sentem que foi uma boa escolha? Porquê?

Aluno 1: Sim, porque eu coloquei alguns livros lá e consegui ver que já tinha 7 likes.

Aluno 2: Sim, porque a aula que tivemos onde a professora trouxe o padlet ajudou a entender como é que aquilo funcionava.

Aluno 3: Sim, porque alguns de nós já tínhamos trabalhado com esse site no 1.º Ciclo.

- (7) Professora em formação: Sentiram que o facto de ter trazido o excerto da obra *A Viúva e o Papagaio* através de uma banda desenhada e de um vídeo e não no formato que é normalmente trazido, melhorou a compreensão do mesmo?

Todos os alunos: Sim.

Aluno 1: Sim, porque tinha vários bonecos a mexerem-se e isso ajudou a perceber a história sem ter de a imaginar na nossa cabeça.

Aluno 2: Sim, porque gosto mais de ver filmes do que ler e pareceu que estava a ver um filme então motivou-me mais para a história.

o Biblioteca Escolar:

- (8) Professora em formação: O que é que vocês acharam da ideia de criar uma biblioteca digital na escola?

Aluno 1: Eu gostei, porque achei muito interessante.

Aluno 2: Eu achei muito divertido.

Aluno 3: Porque em vez de estarmos a sair de casa para partilhar com os nossos amigos aquilo que gostamos e lemos, temos uma plataforma que ajuda a que isso seja mais rápido.

Aluno 4: Eu achei muito fixe, porque as pessoas vão lá comentar sobre os livros que elas gostam e nós podemos nos interessar e ler esses livros.

(9) **Professora em formação:** Qual foi a parte mais difícil de usar a biblioteca digital?

Aluno 1: Conseguir por lá os livros, porque até houve aquela situação inicial que eu sem querer criei o meu padlet em vez de colocar no padlet já criado pela professora.

Aluno 2: Eu não achei difícil.

Aluno 3: Eu no início não estava a perceber como podíamos partilhar as opiniões e como podíamos publicar os livros, mas depois da aula que tivemos na biblioteca onde usamos o padlet consegui fazer sozinho.

(10) **Professora em formação:** Sentiram que a criação deste espaço vos ajudou e vos incentivou mais a ler?

Todos os alunos: Sim.

Aluno 1: Sim, porque nos dá mais interesse para ler as histórias.

(11) **Professora em formação:** O que é que poderia ter sido feito, na vossa opinião, para tornar a experiência de leitura ainda mais interessante e motivadora?

Aluno 1: Por exemplo, quando alguém manda uma mensagem sobre o livro, se soubéssemos quem era a pessoa, sabíamos quem estava a gostar ou a não gostar.

Aluno 2: Adicionar animações.

Aluno 3: Se o livro que lessem tivesse um filme podíamos meter o link ou nome do filme para quem gostasse mais de ver filmes em vez de ler.

- (12) **Professora em formação:** O que é que vocês acharam do design da biblioteca digital? Acham que este facilitou a utilização deste espaço?

Aluno 1: Sim, mas podia ter mesmo um livro no fundo que abria e fechava.

Aluno 2: Podia ter coisas mais neutras.

- (13) **Professora em formação:** Como é que se sentiram ao saber que podiam partilhar recomendações de livros com os vossos colegas e que podiam comentar a publicação dos outros, de modo a trocar ideias e perspetivas?

Aluno 1: Senti-me bem porque podia motivar as pessoas.

Aluno 2: Dá para perceber se nós próprios vamos gostar do livro antes de o ler.

Aluno 3: Senti-me muito motivada porque assim tinha um espaço específico onde podia comentar os meus gostos e falar com os meus amigos sobre os livros que gosto e que não gosto.

- (14) **Professora em formação:** Sentiram que esta biblioteca digital teve algum impacto positivo na vossa aprendizagem?

Todos os alunos: Sim.

Aluno 1: Sim, porque eu nem gosto muito de ler mas vi alguns livros que meteram que eu gostei e fui requisitar à biblioteca.

- (15) **Professora em formação:** Que melhoria sugerem para a biblioteca digital?

Aluno 1: Conseguir ver quem são as pessoas que comentam.

Aluno 2: Meter as caixas onde tem os livros com mais cores.

Aluno 3: Meter uma música de fundo enquanto navegamos, como a biblioteca que temos aqui na escola. Eu gosto muito e relaxa-me.

○ Hábitos de Leitura:

(16) **Professora em formação:** Porque é que vocês acham que não têm um grande entusiasmo e motivação para a leitura?

Aluno 1: Porque lemos pouco.

Aluno 2: Porque se calhar já estamos habituados às nossas rotinas e não fomos habituados a ler.

Aluno 3: Eu quando tinha 5 anos adorava ler e agora já não, porque sinto que agora quando chego a casa e tenho algum tempo gosto de jogar.

(17) **Professora em formação:** Acham que a criação da Biblioteca Digital promoveu ou está a promover para o aumento dos vossos hábitos de leitura?

Todos os alunos: Sim.

(18) **Professora em formação:** Têm algum comentário final que queiram partilhar?

Aluno 1: Que gostei muito professora!

Restantes alunos: Nós também!

Turma do 5.º G

Professora em formação: Bom dia turma, iremos proceder a um grupo focal, que é uma pequena entrevista, em grande grupo, para um projeto de investigação a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino de História e Geografia de Portugal e de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo tem como objetivo contribuir para a promoção dos hábitos de leitura através das intervenções no contexto educativo; motivar para a adoção de hábitos de leitura; levar a apreciar a leitura; administrar a frequência da ida à biblioteca e valorizar a mesma como um

espaço de conhecimento e de fruição; perceber qual o impacto que as novas tecnologias detiveram na preferência do formato de leitura; compreender se vocês aumentaram o número de livros que liam e se diferenciaram a vossa preferência referente ao formato de leitura, através da criação de uma biblioteca digital.

Irei colocar várias questões para entender as vossas opiniões acerca do projeto desenvolvido, principalmente da criação de uma biblioteca escolar. É importante dizer que este focus group é inteiramente anónimo. Antes de iniciarmos queria perguntar se alguém se opõe à gravação em áudio deste momento.

o Sessões:

- (1) **Professora em formação:** Sabiam que podíamos aprender História a partir de um livro?

Todos os alunos: Sim.

- (2) **Professora em formação:** Acharam que o facto de termos desenvolvido a temática trabalhada em algumas aulas de História a partir de um livro ou com um livro facilitou a vossa compreensão para o assunto?

Aluno 1: Sim, porque eu prefiro ler por mim própria do que alguém estar simplesmente a falar, como a professora. Entendo melhor se for eu, muito mais se eu gostar da história que estou a ler.

Aluno 2: Não, não percebi mesmo assim.

Aluno 3: Sim, lembro-me que o livro Uma Visita à Corte do Rei D. Dinis me ajudou a perceber como era tudo naquela época, aprendi coisas que nunca imaginei que aconteciam e que eram assim antes.

Restantes alunos: Sim.

- (3) **Professora em formação:** Gostaram mais de ler o excerto de um livro a partir do seu formato físico como fizemos na aula do Fim do Império Romano ou através do formato digital como fizemos na aula das classes sociais?

Aluno 1: Preferi o livro digital, porque senti que era mais interativo.

Aluno 2: Preferi o digital, também, porque consegui ampliar.

Aluno 3: Eu prefiro livro físico porque gosto de ler e entendo melhor se for eu a tocar no livro.

Aluno 4: Eu gosto do livro físico porque gosto de tocar no livro e gosto de sentir o cheiro do livro.

- (4) **Professora em formação:** Quem nunca tinha lido em formato digital, acham que, devido a terem experimentado na última aula, vão começar a fazê-lo?

Maioria dos alunos: Não, porque prefiro físico mesmo assim.

Aluno 1: Sim, porque eu nunca gostei muito de ler e o facto de ter de me deslocar até à biblioteca para ter de ir buscar o livro não ajuda. Com a parte do digital posso estar em casa e querer um livro e ir à Internet.

Aluno 3: Sim, porque gostei muito mais de ler assim.

Aluno 4: Sim, senti que assim fiquei mais motivado do que se fosse buscar um livro e só me sentasse a ler. Fico aborrecido. Eu gosto das tecnologias.

- o **Biblioteca Escolar:**

- (5) **Professora em formação:** O que é que vocês acharam da ideia de criar uma biblioteca digital na escola?

Aluno 1: Eu gostei, porque nós podemos ir lá e tirar ideias de livros para lermos e tentar procurar em digital ou em físico.

Aluno 2: Eu achei muito divertido.

Aluno 3: Eu também gostei muito porque lá apareceu um livro que é *O Príncipezinho* que eu gostei muito e achei muito interessante.

Aluno 4: Eu achei muito fixe porque conseguia ver os comentários dos meus amigos e os likes.

Aluno 5: Quando víamos os likes e os comentários conseguíamos perceber que o livro era fixe e por isso gostei muito da ideia.

(6) **Professora em formação:** Qual foi a parte mais difícil de usar a biblioteca digital?

Aluno 1: Eu acho que não tinha uma parte difícil, consegui usar bem.

Aluno 2: Eu consegui sempre meter os livros ou ver os livros dos outro.

Aluno 3: Acho que foi chegar lá. Eu nunca tinha usado aqueles quadrados pelo telemóvel e no início não estava a perceber, mas depois quando entrei achei fácil.

(7) **Professora em formação:** Sentiram que a criação deste espaço vos ajudou e vos incentivou mais a ler?

Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3: Não.

Restantes alunos: Sim.

(8) **Professora em formação:** O que é que poderia ter sido feito, na vossa opinião, para tornar a experiência de leitura ainda mais interessante e motivadora?

Aluno 1: Podia dar para meter vídeos.

Aluno 2: Podíamos fazer um teatro na sala de aula, no final de cada mês ou quando conseguíssemos o autocolante, para que os nossos amigos ainda ficassem mais motivados para ler.

Aluno 3: Nada, eu gostei muito assim.

- (9) **Professora em formação:** O que é que vocês acharam do design da biblioteca digital? Acham que este facilitou a utilização deste espaço?

Aluno 1: Mudava a organização, metia os livros todos seguidos e o resumo à frente.

Aluno 2: Podíamos meter um fundo mais claro.

Aluno 3: Metia um fundo com cores pastéis.

- (10) **Professora em formação:** Como é que se sentiram ao saber que podiam partilhar recomendações de livros com os vossos colegas e que podiam comentar a publicação dos outros, de modo a trocar ideias e perspetivas?

Aluno 1: Eu gostei, porque podemos dizer a nossa opinião e ser livres.

Aluno 2: Dá para partilharmos a nossa opinião mesmo estando em casa o que é muito fixe, porque numa biblioteca normal não dá para fazer isso num espaço próprio.

Aluno 3: Eu achei muito fixe, porque assim consegui perceber quem tinha os mesmos gostos que eu.

- (11) **Professora em formação:** Sentiram que esta biblioteca digital teve algum impacto positivo na vossa aprendizagem?

Aluno 1: Apesar de continuar a não gostar de ler, acho que me ajudou em algumas coisas. Sinto que na aula que lemos o livro de D. Dinis, como até gostei da história, fiquei um bocado mais atento à aula.

Aluno 2: Não.

Restantes alunos: Sim.

(12) Professora em formação: Que melhoria sugerem para a biblioteca digital?

Aluno 1: Tentar meter uma secção que fosse só para meter o link dos filmes que são baseados em livros.

Aluno 2: Acho que podia ter uma zona de chat onde podíamos mesmo falar diretamente uns com os outros.

Aluno 3: Conseguir saber quem são as pessoas que estão a comentar nas nossas publicações.

o Hábitos de Leitura:

(13) Professora em formação: Porque é que vocês acham que não têm um grande entusiasmo e motivação para a leitura?

Aluno 1: Porque acho muito parado, gosto mais de ver filmes.

Aluno 2: Eu acho que não me consigo concentrar quando estou parado a ler.

Aluno 3: É chato.

Aluno 4: Eu antes não gostava de ler, mas fui gostando cada vez mais e agora, principalmente, quando está um dia de chuva gosto de ir para um cantinho e posso estar a ler enquanto a chuva está a cair.

Aluno 5: Eu acho que aprendo mais rápido a ver filmes do que a estar a ler.

(14) Professora em formação: Acham que a criação da Biblioteca Digital promoveu ou está a promover para o aumento dos vossos hábitos de leitura?

Aluno 1: Não, mesmo assim continuo a não gostar de ler.

Aluno 2 e Aluno 3: Eu também.

Restantes alunos: Sim.

(15) Professora em formação: Têm algum comentário final que queiram partilhar?

Aluno 1: Eu gostei muito porque consegui partilhar a minha opinião com os meus amigos.

Aluno 2: Eu também gostei muito porque foi uma forma de termos um espaço mesmo para aquilo e para partilharmos opiniões, algo que não podemos fazer na biblioteca.

Aluno 3: Muito fixe professora. Podemos continuar com esta biblioteca mesmo a professora indo para o 1.º Ciclo?

Apêndice M2 – Focus Group realizado no 4.º ano de escolaridade

Turma do 4.º ano

Professora em formação: Bom dia turma, iremos proceder a um grupo focal, que é uma pequena entrevista, em grande grupo, para um projeto de investigação a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino de História e Geografia de Portugal e de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo tem como objetivo contribuir para a promoção dos hábitos de leitura através das intervenções no contexto educativo; motivar para a adoção de hábitos de leitura; levar a apreciar a leitura; administrar a frequência da ida à biblioteca e valorizar a mesma como um espaço de conhecimento e de fruição; perceber qual o impacto que as novas tecnologias detiveram na preferência do formato de leitura; compreender se vocês aumentaram o número de livros que liam e se diferenciaram a vossa preferência referente ao formato de leitura, através da criação de uma biblioteca digital.

Irei colocar várias questões para entender as vossas opiniões acerca do projeto desenvolvido, principalmente da criação de uma biblioteca escolar. É importante dizer que este focus group é inteiramente anónimo. Antes de iniciarmos queria perguntar se alguém se opõe à gravação em áudio deste momento.

o Sessões:

(19) **Professora em formação:** Qual é que são os textos ou os livros que se lembram de termos trabalhado nas aulas de português?

Aluno 1: O Círculo, o Faísca, Vamos a Votos.

Aluno 2: O Faísca, o Círculo, a Mata dos Medos.

Aluno 3: Expressões com História, Estranhões e Bizarrocos, o Círculo.

Aluno 4: Casa de Família.

(20) Professora em formação: Qual é que gostaram mais?

Aluno 1: O Círculo.

Aluno 2: O Faísca, porque lemos no digital.

Aluno 3: O Círculo.

Aluno 4: O Círculo.

Aluno 5: Vamos a Votos.

Aluno 6: Vamos a Votos.

Aluno 7: Vamos a Votos.

Aluno 8: Vamos a Votos.

Aluno 9: O Faísca.

(21) Professora em formação: Gostaram da aula que tivemos na biblioteca?
Porquê?

Todos os alunos: Sim.

Aluno 1: Sim, porque foi muito divertida.

Aluno 2: Sim, gostei muito do jogo que jogamos para termos os livros.

Aluno 3: Sim, porque eu gosto sempre muito de ir à biblioteca.

(22) **Professora em formação:** Gostaram da entrada da tecnologia na sala de aula? Porquê?

Aluno 1: Sim, lembro-me do *Escape Room*, gostei muito.

Aluno 2: Sim, porque adoro tecnologia e ao juntar isso com as aulas achei muito fixe.

Aluno 3: Sim, gostei muito de quando utilizamos o *Canva* e criamos as personagens, foi muito divertido e aprendemos uma nova aplicação que podemos usar.

(23) **Professora em formação:** Acharam fácil a utilização do *padlet*? Sentem que foi uma boa escolha? Porquê?

Aluno 1: Sim, eu achei muito fácil de usar, porque podemos publicar os nossos livros de maneira fácil, é só clicar no mais, como a professora disse. E achei muito boa ideia porque conseguimos saber o que os nossos amigos estão a dizer e nós temos amigos na escola ao lado que não temos muito contacto e assim vemos o que eles estão a dizer.

Aluno 2: Sim, achei fixe porque tem muitas cores e fotos das capas do livro. Achei fixe conseguirmos usar em casa também.

Aluno 3: Sim, podemos participar todos ao mesmo tempo e dá para ver tudo na hora. É mais rápido do que ir à biblioteca.

(24) **Professora em formação:** E o facto de termos utilizado o *Canva* para criar as personagens animadas, acharam fácil? Gostaram? Porquê?

Aluno 1: Sim, porque é uma aplicação diferente e fácil, onde fizemos uma coisa diferente.

Aluno 2: Sim, gostei muito e achei fácil depois da professora explicar. Eu adoro desenhar e criar coisas, então foi juntar coisas que gosto com a tecnologia que também gosto muito.

Aluno 3: Sim, e depois quando publicamos no *padlet* foi muito engraçado ver o que os outros também fizeram.

(25) **Professora em formação:** Sabiam que podíamos aprender áreas como Matemática, Cidadania e Desenvolvimento, e Estudo do Meio a partir de um livro?

Todos os alunos: Sim.

Aluno 1: Sim, existe livros sobre reis que eu já li por exemplo.

Aluno 2: Eu sabia de algumas disciplinas agora eu não sabia que Matemática podíamos aprender por um livro.

(26) **Professora em formação:** Acharam que o facto de termos desenvolvido certas temáticas trabalhadas em algumas aulas a partir de um livro ou com um livro facilitou a vossa compreensão para o assunto?

Aluno 1: Sim, é uma maneira diferente de aprender.

Todos os alunos: Sim.

(27) **Professora em formação:** Gostaram mais de ler o excerto de um livro a partir do seu formato físico como fizemos ao longo das aulas ou através do formato digital como fizemos na aula da história do Faísca?

Aluno 1: Gostei mais de ler em formato digital.

Aluno 2: Eu também, gosto mais das tecnologias.

Aluno 3: Eu continuo a preferir o formato físico, porque gosto de sentir o livro e as folhas.

(28) **Professora em formação:** Quem nunca tinha lido em formato digital, acham que, devido a terem experimentado na aula, vão começar a fazê-lo?

Cinco aluno: Sim.

Quatro alunos: Não.

○ Biblioteca Escolar:

(29) **Professora em formação:** O que é que vocês acharam da ideia de criar uma biblioteca digital na escola?

Aluno 1: Muito interessante.

Aluno 2: Gostei muito, porque é uma coisa diferente.

Aluno 3: Eu já tinha ouvido falar disso porque fizeram também na escola da minha irmã e eu sempre achei giro e quis participar, agora tenho uma na minha escola que posso usar.

Aluno 4: Muito fixe.

(30) **Professora em formação:** Qual foi a parte mais difícil de usar a biblioteca digital?

Oito alunos: Não achei difícil.

Aluno 1: Partilhar com outras pessoas, porque queria enviar para um amigo meu e não sabia como.

(31) **Professora em formação:** Sentiram que a criação deste espaço vos ajudou e vos incentivou mais a ler?

Oito alunos: Sim.

Aluno 1: Não, acho que sempre gostei de ler e isso não aumentou.

Aluno 2: Não, continuo a não gostar de ler.

(32) **Professora em formação:** O que é que poderia ter sido feito, na vossa opinião, para tornar a experiência de leitura ainda mais interessante e motivadora?

Oito alunos: Nada.

Aluno 1: Deixar-nos criar a nossa própria história.

- (33) **Professora em formação:** O que é que vocês acharam do design da biblioteca digital? Acham que este facilitou a utilização deste espaço?

Aluno 1: Eu acho que ficou muito bonito e a forma como está organizado torna fácil de procurar pelos livros.

Aluno 2: Eu gostei muito das capas dos livros estarem em grande por quadrados, fica bonito.

Aluno 3: Eu gosto muito da cor que está atrás.

- (34) **Professora em formação:** Como é que se sentiram ao saber que podiam partilhar recomendações de livros com os vossos colegas e que podiam comentar a publicação dos outros, de modo a trocar ideias e perspetivas?

Aluno 1: Foi fixe, podia ver se os outros também gostaram dos livros.

Aluno 2: Adorei, podemos ficar famosos.

Aluno 3: Gostei muito porque é uma forma de falarmos com os nossos amigos mesmo em casa.

- (35) **Professora em formação:** Sentiram que esta biblioteca digital teve algum impacto positivo na vossa aprendizagem?

Todos os alunos: Sim.

- (36) **Professora em formação:** Que melhoria sugerem para a biblioteca digital?

Aluno 1: Acho que o fundo podia ser azul professora.

Aluno 2 e 3: Eu concordo.

Aluno 4: Eu acho que está bem assim, não mudava nada.

○ Hábitos de Leitura:

- (37) Professora em formação: Porque é que vocês acham que não têm um grande entusiasmo e motivação para a leitura?

Aluno 1: Porque é chato e fico aborrecido.

Aluno 2: Gosto mais de ver filmes ou jogos de futebol.

- (38) Professora em formação: Acham que a criação da Biblioteca Digital promoveu ou está a promover para o aumento dos vossos hábitos de leitura?

Oito alunos: Sim.

Aluno 1: Não.

- (39) Professora em formação: Têm algum comentário final que queiram partilhar?

Todos os alunos: Não.

Apêndice N – Tabela de sessões do projeto de investigação

Objetivo Transversal	▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.		
Objetivos Específicos	▪ Compreender que os livros podem estar próximos da nossa realidade; ▪ Depreender a importância que os livros e, consequentemente, a leitura têm na nossa vida; ▪ Entender as potencialidades do <i>padlet</i>; ▪ Perceber que as obras literárias podem auxiliar-nos na aprendizagem de outras áreas; ▪ Facilitar a compreensão da temática através de uma narrativa; ▪ Conhecer a aplicação que podem utilizar para criar uma personagem animada de um livro, neste caso a plataforma Canva; ▪ Dar a conhecer, a alguns alunos, o formato de leitura digital; ▪ Promover a literacia digital.		
Sessões	Síntese das tarefas	Obra Literária	Objetivo(s) da sessão
0 (8/11/2023)	Aplicação de um questionário aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.		▪ Compreender qual o impacto das novas tecnologias no quotidiano dos alunos, conhecendo, igualmente, os seus hábitos e gostos de leitura.
1 (14/11/2023)	▪ Criação de uma chuva de ideias através do <i>Mentimeter</i>, referente à capa do livro <i>Contos e Lendas de Portugal e do Mundo</i>; ▪ Leitura da lenda “De pé de moura a moura morta”;	<i>Lendas e Contos de Portugal e do Mundo</i> , de João Pedro Méseder	▪ Compreender que os livros podem estar próximos da nossa realidade; ▪ Depreender a importância que os livros e, consequentemente, a

	▪ Realização de um <i>Kahoot</i> acerca da lenda lida anteriormente; ▪ Exploração dos locais presentes na lenda, através do <i>Google Maps</i>; ▪ Recolha de informação de modo a criar a definição de lenda, publicando a mesma num <i>padlet</i> criado para o efeito; ▪ Realização de uma discussão sobre as definições criadas anteriormente.		leitura têm na nossa vida; ▪ Entender as potencialidades do <i>padlet</i>; ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.
2 (21/11/2023)	▪ Realização de um jogo de palavras cruzadas; ▪ Preenchimento de um esquema incompleto através da análise de várias fontes, incluindo o livro <i>Os Bárbaros e os Mouros</i>; ▪ Discussão das ideias obtidas no esquema; ▪ Visualização e exploração de um vídeo sobre os vestígios que os bárbaros nos deixaram; ▪ Realização de um jogo de cartas.	<i>Os Bárbaros e os Mouros</i> , de Crisóstomo Alberto	▪ Perceber que as obras literárias podem auxiliar-nos na aprendizagem de outras áreas; ▪ Facilitar a compreensão da temática através de uma narrativa; ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.
3 (6/12/2023)	▪ Análise de duas ilustrações presentes na obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> de Virginia Woolf; ▪ Visualização de um vídeo que conta a narrativa do excerto “Uma descoberta extraordinária”, abarcando personagens do livro criadas com IA e a voz da professora estagiária	<i>A Viúva e o Papagaio</i> , de Virginia Woolf	▪ Conhecer a aplicação que podem utilizar para criar uma personagem animada de um livro, neste caso a plataforma Canva; ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.

	▪ Ordenação das vinhetas de uma banda desenhada, por parte dos alunos, criada no <i>Canva</i>. ▪ Colagem no caderno diário da respetiva ordem correta; ▪ Realização de um guião de leitura, em grupos de três alunos, sendo que cada grupo teria acesso a um envelope com as diversas atividades; ▪ Correção das atividades realizadas; ▪ Realização de um jogo <i>Quem quer ser livronário</i>, com questões sobre os elementos paratextuais e os dois excertos abordados em aula. Assim, o aluno que conseguisse recolher mais pontos no final, teria direito ao prémio, em específico o livro <i>A Viúva e o Papagaio</i>.		.
4 (30/01/2024)	▪ Leitura e análise de excertos da obra <i>Uma visita à corte do rei D. Dinis</i>, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, através de um código QR Code; ▪ Exploração de um PowerPoint Didático que contém várias fontes escritas, iconográficas e vídeos referentes à divisão da sociedade medieval portuguesa, nomeadamente os três grupos sociais e o rei, nos séculos XIII e XIV; ▪ Preenchimento de uma tabela referente às funções e aos privilégios/ às obrigações de cada grupo social; ▪ Preenchimento de dois esquemas: um referente à constituição de um domínio senhorial e outro referente à	<i>Uma visita à corte do rei D. Dinis</i> , de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	▪ Perceber que as obras literárias podem auxiliar-nos na aprendizagem de outras áreas; ▪ Facilitar a compreensão da temática através de uma narrativa; ▪ Dar a conhecer, a alguns alunos, o formato de leitura digital; ▪ Promover a literacia digital; ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários.

	constituição de um domínio eclesiástico; Realização de uma narrativa histórica, sendo que metade da turma se colocaria na posição de um monge e a outra metade na posição de um nobre.		
5 (6/02/2024 + 09/02/2024)	Realização de um <i>focus group</i> com os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.		- Compreender qual o impacto que a criação da Biblioteca Digital deteve na prática da leitura dos alunos; - Entender o que poderia ter corrido melhor e o que correu bem; - Perceber se o leque de conhecimentos literários dos alunos aumentou; - Analisar o porquê de alguns alunos não terem participado e a forma como os podia ter persuadido;
6 (28/02/2024)	Aplicação de um questionário aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.		Compreender qual o impacto das novas tecnologias no quotidiano dos alunos, conhecendo, igualmente, os seus hábitos e gostos de leitura.

7 (6/03/2024)	▪ Visualização do vídeo “Eleições legislativas 2024” de Fala Portugal, sobre o que iria acontecer no dia 10 de março; ▪ Momento de pré-leitura, com a análise dos cartazes relativos aos dois candidatos presentes nas eleições da obra; ▪ Análise dos elementos paratextuais; ▪ Momento de leitura; ▪ Realização do processo eleitoral de voto, num local que se assemelhasse a uma mesa de voto real, onde cada aluno teve o seu cartão de cidadão, criado pela professora em formação, e uma boletim de voto; ▪ Contagem dos votos; ▪ Continuação da leitura do excerto da obra de modo a que os alunos descobrissem quem venceu o lugar do capitão de equipa; ▪ Realização de um esquema síntese; ▪ Momento de pós-leitura, tendo por base a recuperação dos cartazes eleitorais; ▪ Realização de um diálogo orientador sobre as eleições legislativas que se aproximavam e a organização do poder político; ▪ Momento de escrita, através da criação de um livro, por parte dos alunos, tendo por base um guião de orientação.	<i>Vamos a Votos</i>, de José Jorge Letria	▪ Perceber que as obras literárias podem auxiliar-nos na aprendizagem de outras áreas; ▪ Facilitar a compreensão da temática através de uma narrativa. ▪ Compreender que os livros podem estar próximos da nossa realidade; ▪ Depreender a importância que os livros e, consequentemente, a leitura têm na nossa vida. ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.
8 (13/03/2024)	▪ Exploração do desafio inicial da aula: “À procura das frações na obra	<i>Casa de Família</i>, de Sophia Blackall	▪ Perceber que as obras literárias podem

	literária <i>Casa de Família</i>: onde estarão?”; ▪ Momento de pré-leitura através de uma banda desenhada, criada com as ilustrações da obra; ▪ Leitura expressiva da obra; ▪ Delimitação do texto em partes e compreensão do mesmo partindo de um exercício de compreensão reorganizativa; ▪ Realização de um jogo de compreensão, denominado “Casa de Família em questão: o jogo da compreensão”; ▪ Momento de pós-leitura, com recurso à recuperação da banda desenhada; ▪ Tal como realizado pelas personagens da obra, os alunos criaram os seus próprios azulejos com a utilização de carimbos de batata com o formato de folhas (dividir o azulejo em partes iguais e realizar o carimbo numa fração desse mesmo azulejo); ▪ Partilha em grande grupo de todos os azulejos construídos, compreendendo quais são as frações equivalentes; ▪ Resolução de problemas matemáticos relacionados com a obra literária; ▪ Realização de um jogo denominado “O Bingo da Casa das Frações”;		auxiliar-nos na aprendizagem de outras áreas; ▪ Facilitar a compreensão da temática através de uma narrativa. ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos;
9 (9/04/2024)	▪ Exploração do desafio inicial da aula, nomeadamente “Como é que o <i>padlet</i>		

	pode promover a partilha das nossas experiências de leitura?”, através da plataforma <i>Mentimeter</i>; ▪ Distribuição das treze obras literárias pelos alunos, através da utilização de um jogo denominado Leituras Reveladas; ▪ Leitura individual e silenciosa, por parte dos alunos. ▪ Requisição de uma das obras literárias apresentadas aquando à chegada da biblioteca, por parte dos alunos, sendo que esta não deve ser a mesma que já foi lida previamente. ▪ Apresentação, por parte dos alunos, da obra literária que leram anteriormente, explicitando o tema da narrativa, a sua parte preferida e como qualificam o livro de 0 a 8. Este momento seria acompanhado por um guião de orientação; ▪ Publicação no <i>padlet</i>, em específico na Biblioteca Digital, das suas respetivas opiniões e perspetivas acerca obras literárias lidas na biblioteca, com a orientação do guião; ▪ Resposta ao desafio inicial, de modo a compreender se as suposições feitas no início da aula estavam corretas. Neste momento seria projetada a chuva de ideias criada na fase do desafio inicial;	<i>O gato e o escuro</i>, de Mia Couto <i>A maior flor do mundo</i>, de José Saramago <i>O Nabo Gigante</i>, de Alexis Tolstoi e Niam hSharkey <i>A noite em que a noite não chegou</i>, de José Fanha <i>Como se faz cor de laranja</i>, de António Torrado <i>Segredos</i>, de António Mota <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>, de Alice Vieira <i>O Gigante Egoísta e o Príncipe Feliz</i>, de Oscar Wilde <i>Contos de Andersen</i>, de Hans Christian Andersen	▪ Entender as potencialidades do <i>padlet</i>; ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.
--	---	---	---

		<i>Destrava Línguas,</i> de Luísa Ducla Soares <i>O ciclo da lã,</i> de Cristina Quental e Mariana Magalhães <i>O Macaco de Rabo Cortado,</i> de António Torrado <i>Todos no Sofá,</i> de Luísa Ducla Soares	
10 (30/04/2024)	▪ Projeção do desafio inicial “Que influência tem em nós a relação com os nossos animais de estimação?”; ▪ Momento de pré-leitura através da audição de um podcast, realizado na plataforma iMovie, onde o Faísca, a personagem principal da obra literária Faísca conta a sua história, de Ilse Losa, é entrevistado; ▪ Visualização de um vídeo do Zig Zag, que contém a autobiografia da autora da obra literária, Ilse Losa; ▪ Leitura, individual e silenciosa, por parte dos alunos, em formato digital; ▪ Exploração do texto através da leitura de passagens, realizando anotações no caderno diário, atribuindo títulos aos diferentes momentos;	<i>Faísca conta a sua história,</i> de Ilse Losa	▪ Dar a conhecer, a alguns alunos, o formato de leitura digital; ▪ Promover a literacia digital; ▪ Conhecer a aplicação que podem utilizar para criar uma personagem animada de um livro, neste caso a plataforma Canva; ▪ Aumentar o leque de conhecimentos literários dos alunos.

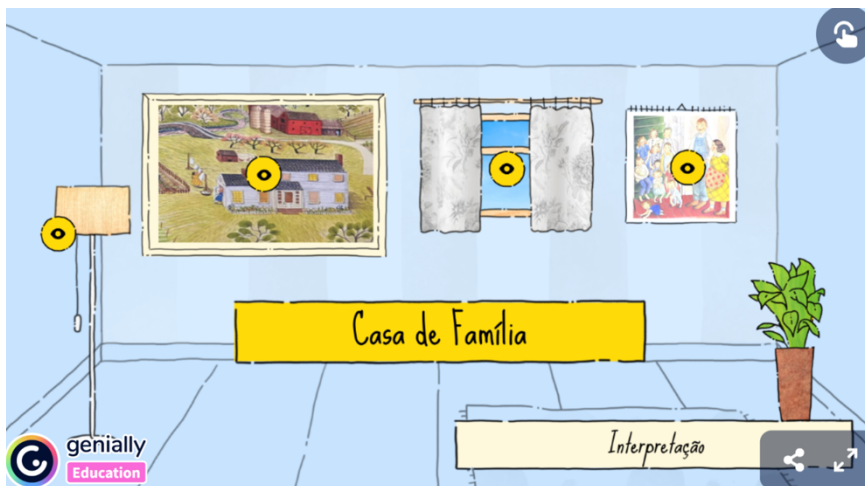
	▪ Utilização da metodologia Escape Room, através da criação de um Escape Room, denominado “Manuel desaparecido: Mistérios pelo Mundo”, com questões de compreensão da obra literária, na plataforma Genially, onde os alunos, individualmente, tem de resolver enigmas, de modo a descodificar uma chave de um cofre que lhes dá a resposta ao grande desafio: onde está o Manuel atualmente?; ▪ Criação das personagens presentes na obra literária, nomeadamente o Manuel, a Luísa, a Tia Júlia e os pais da Luísa, na plataforma digital Canva, com recurso a um guião de orientação; ▪ Após este momento cada aluno colocaria numa página, criada na plataforma Padlet, denominada “Faisca com o Padlet: criando personagens com o Canva”, as personagens elaboradas anteriormente; ▪ Com recurso à projecção da página do Padlet, cada aluno desloca-se à frente da sala, de modo a explicar as principais características que atribuiu à sua personagem, justificando as mesmas; ▪ Momento de pós-leitura, confronto das hipóteses levantadas anteriormente na adição do podcast com a análise realizada da obra;		
--	---	--	--

	Realização de um jogo de palavras cruzadas de modo a consolidar todas as temáticas abordadas em aula.		
II (23/05/2024)	Realização de um <i>focus group</i> com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico		- Compreender qual o impacto que a criação da Biblioteca Digital deteve na prática da leitura dos alunos; - Entender o que poderia ter corrido melhor e o que correu bem; - Perceber se o leque de conhecimentos literários dos alunos aumentou. - Analisar o porquê de alguns alunos não terem participado e a forma como os podia ter persuadido.

Apêndice O – Registo Fotográfico dos alunos na biblioteca com as 13 obras literárias



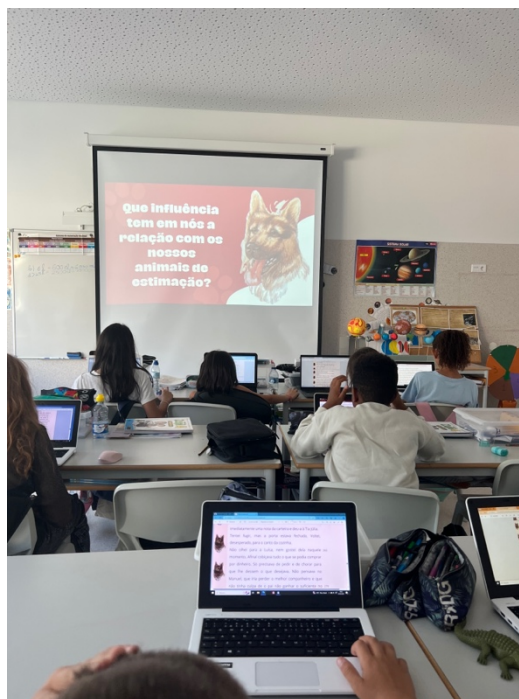
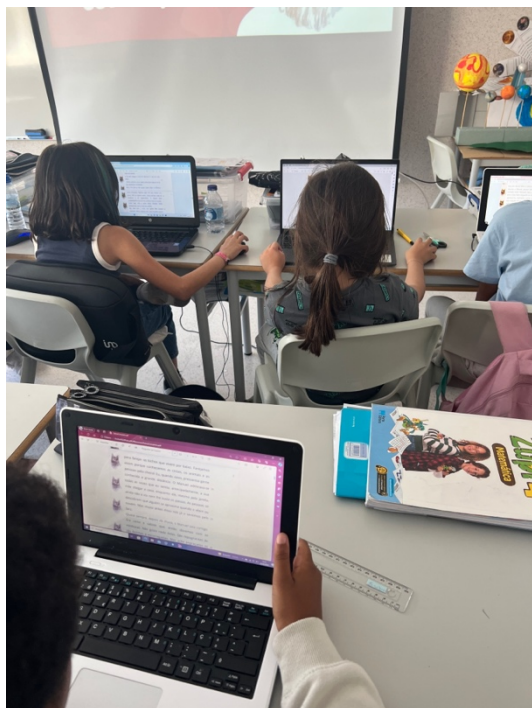
Apêndice P – Casa de Família em questão: o jogo de compreensão



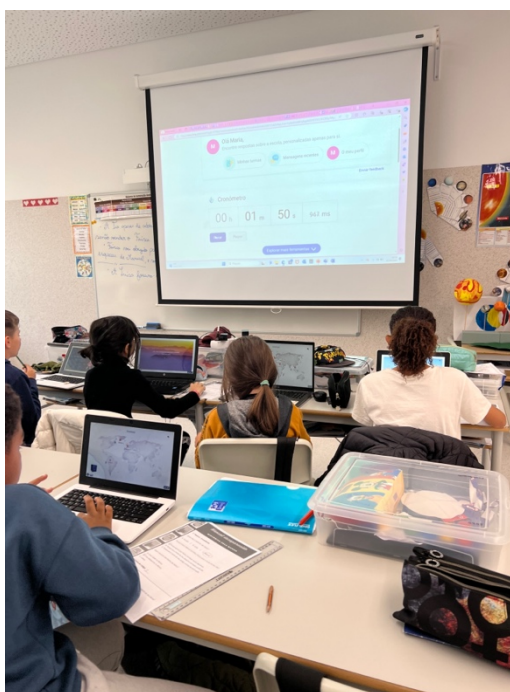
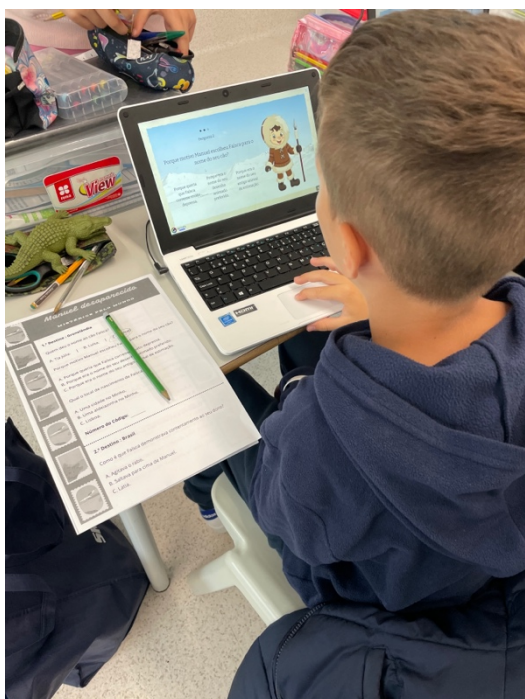
Link:

<https://view.genially.com/65e3ca8f1ede63001557d6e6/interactive-content-agenda-infantil-hand-drawn>

Apêndice Q – Registo Fotográfico da leitura digital realizada na 10.ª sessão



Apêndice Q1 – Registo Fotográfico do *Escape Room* denominado “Manuel desaparecido: Mistérios pelo Mundo”



Manuel desaparecida MISTÉRIOS PELO MUNDO	
	1.º Destino : Gronelândia
	Quem deu o nome ao cão Faísca?
	A. Tia Júlia. B. Luísa. C. Manuel
	Por que motivo Manuel escolheu Faísca para o nome do seu cão?
	A. Porque queria que o Faísca corresse muito depressa. B. Porque era o nome do seu desenho animado preferido. C. Porque era o nome do seu antigo animal de estimação.
	Qual o local de nascimento de Faísca?
	A. Uma cidade no Minho. B. Uma aldeiazinha no Minho. C. Lisboa.
	Número do Código: _____
	2.º Destino : Brasil
	Como é que o Faísca demonstrava contentamento ao seu dono?
	A. Agitava o rabo. B. Saltava para cima de Manuel. C. Latia.



Por que motivo o Manuel atirou o Faísca para dentro do rio, quando ele só tinha 4 meses?

- A. Queria ensiná-lo a nadar.
- B. Queria ver se o Faísca voltava para terra sem ajuda.
- C. Porque não gostava dele.



Quando Manuel contou o que tinha acontecido no rio à sua mãe, qual foi a reação da mesma?



- A. Ficou preocupada por Manuel o ter atirado ao rio.
- B. Ficou contente porque descobriu que o Faísca aprendeu a nadar.
- C. Ficou indiferente porque afirmou que todos os cães já nascem a saber nadar.



Número do Código: _____

3.º Destino : Paris



A Tia Júlia era uma pessoa muito trabalhadora. Consideras esta afirmação verdadeira ou falsa?

- A. Falsa.
- B. Verdadeira.



O caminho que Manuel fazia para ir para a escola era...



- A. fácil, a escola era mesmo ao lado da sua casa.
- B. difícil, tinha apenas uma paragem de autocarro muito longe da sua casa.
- C. difícil, tinha de atravessar muitos campos e bouças pela estrada fora.



A família de Manuel era uma família que não passava dificuldades a nível económico. Classifica a afirmação anterior como verdadeira ou falsa.

- A. Falsa.
- B. Verdadeira.

Número do Código: _____



4.º Destino : Egito

Em que local e altura do ano Manuel e Faísca conheceram Luísa?

- A. Na praia, na primavera.
- B. Na praia, no verão.
- C. No parque, no verão.



A Luísa e o Manuel vinham de famílias com as mesmas condições socioeconómicas. Classifica a afirmação anterior como verdadeira ou falsa.

- A. Falsa.
- B. Verdadeira.



Manuel quis oferecer imediatamente o seu cão Faísca a Luísa. Classifica a afirmação anterior como verdadeira ou falsa.

- A. Falsa.
- B. Verdadeira.

Número do Código: _____





5.º Destino : Indonésia

Por que motivo a Tia Júlia aceitou dar o Faísca à família da Luísa?

- A. Porque a Tia Júlia, lá no fundo, não gostava muito do Faísca.
- B. Porque tiveram pena da Luísa.
- C. Porque tinham muitas dificuldades e precisavam de dinheiro.

Qual era a opinião do Faísca sobre a família da Luísa o ter comprado?

- A. O Faísca estava muito contente porque queria ter uma nova amiga.
- B. O Faísca não se importou de ir com a Luísa.
- C. O Faísca não concordava que se pudesse comprar tudo com dinheiro.

Na altura das férias, a Luísa levava o Faísca à terra do Manuel. Classifica a afirmação anterior como verdadeira ou falsa?

- A. Falsa.
- B. Verdadeira.

Número do Código: _____

.....

Código final que abre o cofre para descobrir onde está o Manuel



Apêndice Q3 – Registo Fotográfico dos alunos a criar as personagens no *Canva*



Apêndice Q4 – *Padlet* “Faísca no Padlet: criando personagens com o Canva”



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

A Magia dos Livros na Era Digital: o
seu auxílio na construção de
aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos
Ensino Básico

