

IPV - ESEV |

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ema Flora Miguel de Almeida

A importância do espaço, como categoria da narrativa,
no desenvolvimento das competência interpretativas
de alunos do 6.º ano de escolaridade

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

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes

Professora Doutora Liliana Castilho

Janeiro de 2020



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ema Flora Miguel de Almeida, número 11205, do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo de Educação Básica, declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/ Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, janeiro de 2020

A aluna, _____

“A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela (s/d)

Dedicatória

À minha tia, Maria Adelaide de Almeida, pelo amor, pelo carinho e pelo companheirismo de uma vida. Por ser a principal responsável pelo meu percurso e pela minha educação.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes e à Professora Doutora Liliana Castilho, pela sua disponibilidade, amizade, pelas palavras de apoio e pela superior orientação.

Ao Professor Doutor Igor Rossoni, pela disponibilidade, pelos ensinamentos e pertinência das suas críticas e sugestões.

Um muito obrigado por tornarem este percurso um pouco mais fácil de percorrer.

Aos professores que contribuíram para a minha formação geral e especializada, principalmente os professores do curso de mestrado, bem como os que foram decisivos para que eu pudesse melhorar as minhas competências, nomeadamente as professoras cooperantes Clarinda Teixeira, Conceição Santos, Teresa Almeida e o professor cooperante José Elísio Santos.

Aos “meus alunos” que levo todos, sem exceção, gravados no meu coração, que me permitiram crescer e aprender a ser sempre um pouco melhor todos os dias.

Não poderia deixar de expressar o meu agradecimento à minha família, que, ao longo de todo o meu percurso, me apoiou e me deu forças quando mais precisei, em especial à minha tia Adelaide, por me fazer acreditar que tudo na vida pode ser conquistado com esforço e dedicação.

Aos meus sogros, amigos e colegas de trabalho, pelo apoio e pela compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao Tiago, que desde o início desta caminhada segurou na minha mão e nunca mais a largou, apoiando-me sempre, ajudando-me a tornar este sonho tão real quanto foi possível.

Por fim, gostaria de agradecer a Deus e aos meus pais e irmã, que acredito vivamente que me estão a olhar do Céu, e que estariam muito orgulhosos na mulher que me tornei.

Obrigada a todos os que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que esta trajetória conhecesse uma prossecução contínua até este momento.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio – desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Práticas do Ensino Supervisionada que incorpora em si o 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 – integra duas vertentes. Assim, abarca os estágios realizados nos primeiros dois semestres do mestrado, atinentes à Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); e os últimos dois semestres relativos à Prática Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) em Português e História e Geografia de Portugal, nomeadamente no 6.º ano de escolaridade.

Na primeira parte do relatório, priorizam-se a abordagem e a contextualização dos estágios desenvolvidos, efetuando uma breve caracterização das turmas e das instituições, bem como uma apreciação crítica sobre as competências adquiridas em cada uma delas, a fim de desenvolver um ensino de qualidade, devidamente fundamentada nos documentos oficiais, atualmente em vigor. Por seu turno, a segunda parte do relatório centra-se no processo investigativo a partir da seguinte questão: **De que forma o estudo dos espaços representados na obra ficcional *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, pode contribuir para o desenvolvimento de competências interpretativas em alunos do 2.º Ciclo?** Neste sentido, a presente investigação procura estabelecer um percurso analítico de leitura da referida obra com o intuito de, através de diretrizes críticas espaciais – com privilégio para a Topoanálise –, em conjunto com as propostas de atividades lúdico-educacionais, praticadas em sala de aula, desenvolver, no referido corpo discente, competências multimodas de leitura. Desta forma, no decorrer do trabalho, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, através de observações participantes, confeção de fichas de trabalho, construção de atividades pedagógicas, orientadas a partir da constatação de dificuldades apresentadas pelos alunos do 6.º G ao longo do estudo. Pelos resultados obtidos, verifica-se que a posse do material específico e o apoio direcionado à necessária prática, paulatinamente, foi proporcionando, aos alunos uma, desenvoltura compreensiva e o aprimoramento da consciência crítica em relação aos textos abordados, tornando-os, assim, indivíduos mais íntegros e preparados para o exercício de uma cidadania ativa.

Palavras-chave: Ensino; Formação do indivíduo; Literatura Infanto-juvenil; Espaço; Topoanálise.

Abstract

This Final Internship Report - developed within the scope of the Supervised Teaching Practices curricular units that incorporates the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (Primary School) and in, Portuguese, History and Portuguese Geography in the 2nd Cycle of Basic Education – integrates two strands. Thus, it covers the internships carried out in the first two semesters of the master's degree, related to the Supervised Teaching Practice in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB); and the last two semesters on Supervised Practice in the 2nd Cycle of Basic Education (2nd CEB) in Portuguese , History and Portuguese Geography, namely in the 6th grade.

In the first part of the report, priority was given to the approach and contextualization of the internships developed, giving a characterizing the classes and institutions, as well as a critical appraisal of the competencies acquired in each of them, in order to develop quality teaching, duly substantiated in the official documents currently in force. In due course, the second part of the report focuses on the investigative process based on the following question: How can the study of the spaces represented in the fictional work “Rosa, minha irmã Rosa”(Rose , my sister Rose) (1979), by Alice Vieira, may contribute to the development of interpretative skills in students of these cycles? In this sense, the present investigation is constituted by establishing an analytical reading path of the referred book with the intention of, through spatial critical guidelines - in benefit of Topoanalysis -, together with the proposals of ludoeducational activities practiced in the classroom, to develop in the student group, quantitative and qualitatively, their interpretative reading skills. Thus, during the work, we have opted for a qualitative research methodology, through participant observations, preparation of worksheets, construction of pedagogical activities, guided from the observation of difficulties presented by students throughout the study. The obtained results show us that the possession of the adequate material and the direct support to the necessary practice, gradually, provides comprehensive resourcefulness and improvement of the critical conscience in relation to the texts approached. As a result, they become more righteous and prepared individuals for life in society.

Keywords: Teaching; Formation of the individual; Juvenile literature; Space; Topoanalysis

Índice

Introdução Geral	1
Parte I – Reflexões crítica sobre as práticas em contexto	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	4
2. Apreciação crítica dos estágios desenvolvidos	7
2.1. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico	7
2.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 2.º Ciclo do Ensino Básico	15
3. Síntese Global da Reflexão	22
Parte II – Trabalho de investigação	26
Introdução	27
1. Justificação e relevância do estudo	27
2. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema	28
3. Revisão da literatura	29
A importância da leitura	29
Literacia	32
Compreensão leitora	33
Literatura Juvenil/ literatura infantil/ literatura para crianças/ literatura infantojuvenil	34
Alice Vieira	35
<i>Rosa, minha irmã Rosa</i>	36
A casa	36
4. Espaços na ação	38
4.1. Espaços físicos da ação	39
4.1.1. Casa de Mariana	40
4.1.2. Casa da avó Elisa	44
4.1.3. Casa de Rita	46
4.1.4. Casa da tia Magda	47
4.1.5. Casa da tia Emília	49
5. Metodologia	50
5.1. Delimitação do estudo/ enunciado do problema	50
5.2. Definição dos objetivos ou hipótese de investigação	50
5.3. Plano de investigação	50
5.4. Caracterização dos participantes	53
5.5. Atividades desenvolvidas	55
5.6. Técnica e instrumento de recolha de dados	56

5.7. Análise e tratamento de dados.....	56
1.º sessão/ observação	57
2.º sessão/ observação	59
3.º sessão/ observação	61
4.º sessão/ observação	63
5.ª sessão/ observação	64
6.ª sessão/ observação	64
7.ª sessão/ observação	65
9.ª sessão/ observação	66
10.º sessão/ observação	66
Conclusão do estudo	67
Conclusão geral.....	68
Referências Bibliográficas.....	69
Anexos	74

Índice de figuras

Figura 1 – Registo fotográfico da construção e programação de um robot	9
Figura 2 – Registo fotográfico da confeção de uma pasta de dentes	9
Figura 3 – Registo fotográfico da confeção de pão	9
Figura 4 – Registo fotográfico de uma aula de ensino exploratório – pavimentação ...	10
Figura 5 – Registo fotográfico de uma atividade intitulada “o mercado do 2.ºB”	12
Figura 6 – Registo fotográfico da Caminhada da paz	13
Figura 7 – Registo fotográfico da vencedora do projeto desenvolvido com a Biblioteca17	
Figura 8 – Registo fotográfico do encontro com o escritor Carlos Granja	18
Figura 9 – Registo fotográfico do encontro com a escritora Alice Vieira	18
Figura 10 – Registo fotográfico de uma apresentação de trabalhos de grupo	19
Figura 11 – Quadro de respostas pré- leitura da turma do 6.ºG	58

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

ESEV- Escola Superior de Educação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PMC- Programa e Metas Curriculares

CEI - Currículo Específico Individual

UC – Unidade Curricular

PAPI- Plano de acompanhamento pedagógico individual

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada (PES) I, II, III e IV, desenvolvidas em diversas instituições escolares, dispersas pelo distrito de Viseu. Este relatório é constituído por duas partes relevantes para a emancipação e realização do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. É de salientar que a PES era realizada em grupo de dois elementos, com o intuito de observar e partilhar experiências desenvolvidas nos quatro semestres.

Tais práticas tiveram lugar em dois ciclos de ensino. As primeiras duas ocorreram no 1.º Ciclo de Ensino Básico, contemplando o 4.º e o 2.º ano de escolaridade, no primeiro ano de mestrado; posteriormente, as duas últimas foram realizadas nas mesmas turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo duas turmas do 6.º ano, concretamente o 6.º D e o 6.º G. Numa turma foi possível lecionar a disciplina de Português e, na outra, a disciplina de História e Geografia de Portugal. **O presente relatório visa documentar uma investigação realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na turma do 6.º G, referente à disciplina de Português.**

Deste modo, o Relatório em apreço integra duas vertentes e foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Práticas do Ensino Supervisionadas no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Durante as PES (I, II, III, IV), fomos realizando reflexões críticas sobre os diversos contextos que tivemos a oportunidade de frequentar.

A primeira parte contempla a contextualização dos estágios. Nesse sentido, descrevemos sucintamente as escolas, as turmas, as ações desenvolvidas, tal como as dinâmicas utilizadas e os grupos de alunos com os quais desenvolvemos as atividades. Através desses procedimentos, foi possível viabilizar o empenho no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionada, de modo a demonstrar todo o trabalho desenvolvido ao longo das várias semanas, bem como verificar a evolução do processo durante os semestres.

Efetivamente, para a realização das Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º Ciclo de Ensino Básico, consideramos os padrões de desempenho docente previsto no Despacho n.º 16034/2010. Este documento encontra-se fragmentado em quatro dimensões, que definem as características fundamentais da profissão docente.

É de salientar que as apreciações críticas das competências desenvolvidas no período de dois anos são realizadas no desenrolar do semestre, evidenciando as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo de cada etapa da nossa formação profissional.

A segunda parte deste relatório explana todo o trabalho de investigação levado a cabo durante o desenvolvimento da PES no 2.º CEB. Nesta perspetiva, ir-nos-emos focar na questão base proposta: **De que forma o estudo dos espaços representados na obra ficcional *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, pode contribuir para o desenvolvimento de competências interpretativas em alunos do 2.º ciclo?** A investigação consistiu em estabelecer atividades de leitura, e afins, da primeira obra publicada por Alice Vieira – agraciada com o “Prémio do Ano da Criança” em 1979 – aqui utilizado como material didático, uma vez que este espécime também consta da lista de obras e textos para a Educação Literária propostos para o 6.º ano de escolaridade.

No decorrer da investigação empírica, iremos enquadrar e justificar a relevância do estudo, acompanhado de uma revisão literária, que tem como pressuposto dar a conhecer os conceitos analisados e abordados durante o presente processo, bem como a metodologia utilizada; posteriormente, apresentámos a análise dos dados e respetivas conclusões, buscando, assim, respostas para a questão formulada.

Parte I – Reflexões crítica sobre as práticas em contexto

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Durante a realização da PES foi possível trabalhar em três escolas distintas, pertencentes a dois agrupamentos do distrito de Viseu. No 1.º CEB, a PES foi desenvolvida nos Agrupamentos de Escolas Grão Vasco e Viseu Norte: no primeiro semestre, o estágio foi realizado na Escola Básica João de Barros e, no segundo semestre, na Escola Básica Professor Rolando de Oliveira.

Na PES I, que teve a duração de um semestre, desenvolvida com a turma do 4.ºA da Escola Básica João de Barros, foi possível observar e realizar o trabalho com a professora cooperante Clarinda Teixeira, durante três dias por semana.

A turma da professora Clarinda era constituída por vinte e sete alunos, treze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Embora a turma ultrapassasse o número de alunos previstos pelo Despacho Normativo n.º 10-A/2018, que consta no Artigo 4.º relativamente à constituição de grupo, “as turmas do 1.º ano de escolaridade são constituídas por 24 alunos e nos demais anos do 1.º ciclo de ensino básico são constituídos por 26 alunos”. Dadas as circunstâncias, a professora cooperante (Clarinda Teixeira) teve o auxílio permanente de uma professora de coadjuvação. Esta turma possuía três elementos abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008, ou seja, alunos com necessidades educativas especiais (NEE), o que não acarretou, no entanto, qualquer obstáculo ao bom funcionamento das atividades letivas. Com o intuito de dar resposta às especificidades de cada aluno abrangido pelo Decreto-lei, a turma era apoiada pelas professoras de Educação Especial presentes na instituição.

Embora o Despacho Normativo preveja também uma redução do número de alunos, o mesmo não se verificou. Apesar dos pesares, a instituição tentou colmatar o problema de excesso de alunos através de apoios disponibilizados. Segundo o Despacho Normativo n.º 10-A/2018:

as turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão da necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições.

No que respeita à turma do 4.ºA, ela apresentava um horário repartido em dois períodos: o período da manhã, das 9h00 às 12h00; o período da tarde, das 14h00 às 16h00. O período da manhã tinha uma pausa de 30 minutos, no intervalo das 10h30 às 11h00. Durante este período, a turma encontrava-se sobre a responsabilidade da professora

titular Clarinda Teixeira. Entre as 12h00 e as 13h00, os alunos, em maioria, tinham as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), exceto às segundas e quintas-feiras, em que estavam ocupados com a disciplina de Inglês. O período das 13h00 às 14h00 era destinado à hora de almoço.

No geral, a turma era participativa, empenhada e curiosa. A maior parte dos alunos desta turma não apresentava quaisquer dificuldades de aprendizagem; no entanto, os alunos abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008 apresentavam disfunções neurológicas que se manifestavam ao nível da dificuldade de aprender, como é o caso dos alunos com dislexia e perturbação de hiperatividade e défice de atenção.

No Agrupamento de Escolas Viseu Norte, acompanhamos uma turma do 2.º ano, no 1.º Ciclo de Ensino Básico e duas turmas do 6 ano, no 2.º Ciclo de Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, na Escola Básica Professor Rolando de Oliveira, teve a duração de um semestre. Durante este período, houve disponibilidade de lecionar três dias por semana, e contamos com a colaboração da professora titular Conceição Santos que nos permitiu contactar com diferentes realidades dentro da sala de aula. No desenvolvimento do trabalho, a referida turma era constituída por 24 alunos, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Esta turma, até o término das nossas práticas de lecionação, não contava com nenhum aluno abrangido pelo Decreto-lei n.º 3/2008. Ainda assim, foi-nos referido pela professora cooperante que estavam, pelo menos três alunos, em processo de observação. Na última semana de lecionação, a professora titular informou-nos que um dos alunos tinha sido abrangido pelo Decreto-lei n.º 3/2008. Fora o aluno em questão, existiam quatro alunos, na turma, com plano de acompanhamento pedagógico individual (PAPI), auxiliados por três professoras de apoio nas seguintes áreas curriculares: Português, Matemática e Apoio ao Estudo. O plano de acompanhamento pedagógico individual (PAPI) objetiva atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Em geral, o plano estende-se à turma sempre que necessário.

Por sua vez, no 1.º CEB, no período matutino na turma do 2.º ano, a componente letiva iniciava às 9h00 e encerrava às 12h30, com intervalo das 10h15 às 10h45. No vespertino, a componente letiva tinha início às 14h00 e término às 15h30.

Esta turma, de cariz heterogéneo, apresentava alunos com diversos tipos de dificuldades, tanto de aprendizagem como também de cariz socioeconómico. Estes fatores foram preponderantes para o tipo de abordagem utilizada no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a PES desenvolvida na Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão, no 2.º CEB, foi efetuado em duas turmas distintas, pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte, sob orientação do professor José Elísio Santos, na disciplina de Português;

na disciplina de História e Geografia de Portugal, sob responsabilidade da professora Teresa Almeida.

A turma do 6.º G era constituída por vinte alunos, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino. O intervalo de idades dos alunos estava compreendido entre dez e treze anos, havendo dois elementos com dez anos, doze elementos com onze, cinco elementos com doze e um elemento com treze anos.

Nesta turma existiam dois alunos abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008. Os pais dos alunos pediam, no entanto, que apenas houvesse um acompanhamento mais pessoal com os seus educandos, impedindo, assim, que fossem concebidos materiais personalizados para os alunos em questão.

No geral, a turma apresentava comportamento tolerável e aproveitamento mediano. Semanalmente, os alunos do 6.ºG tinham cinco blocos de 50 minutos, distribuídos por três dias. No entanto, as professoras estagiárias tinham a seu cargo quatro blocos semanais.

Durante as práticas letivas, foi desenvolvido o estudo com este grupo de alunos, que será apresentado na segunda parte deste relatório. Assim, foi realizada a leitura integral da obra *Rosa, minha irmã Rosa* e respetivas atividades de acordo com o plano e a metodologia traçada para o estudo.

A turma do 6.º D era constituída por vinte alunos, dos quais seis eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. O intervalo de idades destes alunos era compreendido entre os 11 e os 15 anos de idade. Contabilizavam catorze alunos com onze anos: quatro alunos com doze anos e dois alunos com quinze anos. No que diz respeito a retenções, a turma apresenta 3 retenções no 5.º ano e 2 no 6.º ano. No entanto, existiam dois alunos abrangidos pelo Decreto Lei n.º 3/2008, sendo que um deles tinha ainda um Currículo Específico Individual (CEI).

Considerados os horários letivos, os alunos do 6.ºD contavam com três blocos de 50 minutos, distribuídos em três dias distintos, em que eram concedidos dois blocos semanais às professoras estagiárias.

Relativamente ao aproveitamento da turma, existiam elementos com muita facilidade de aprendizagem; por outro lado, a maior parte dos alunos apresentava algumas dificuldades, fator que se refletiu principalmente no comportamento menos adequado por parte dos alunos, em geral.

2. Apreciação crítica dos estágios desenvolvidos

2.1. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico

A monodocência, sendo um modelo de ensino característico da organização pedagógica da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, confere ao docente um maior conhecimento dos alunos, visto que, de facto, proporciona lecionação de áreas disciplinares distintas ao longo de quatro anos. Este modelo, quanto à relação pedagógica, acarreta grande proximidade afetiva entre o docente e o aluno, o que permite maior conhecimento entre os pares. Na visão de Shulman e Shulman (2004), os professores competentes e capazes de ensinar são aqueles que estão abertos a diversas teorias sem nunca comprometerem as aprendizagens dos alunos. Estes professores são os que têm capacidade de “visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade” (p. 124). Nessa linha de pensamento, podemos averiguar que o professor competente promove a interdisciplinaridade entre os conteúdos; no decorrer da carreira, realiza atualizações dos conhecimentos adquiridos, bem como conduz os alunos a experiências distintas.

A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi, a meu ver, bastante produtiva, visto que, relativamente à Iniciação à Prática Pedagógica (IPP), no decurso da minha licenciatura, sempre me senti motivada a intervir ativamente nas aulas, enquanto na altura, ainda não compreendia todo o trabalho que estava por trás de uma “aula”. Não tinha noção das horas de pesquisa, dos momentos de análise e de elaboração de documentos afins.

Com o início das intervenções, fui refletindo e compreendendo os diferentes tipos de preocupação com que o professor se pode deparar, quando exerce, em plenitude, o magistério.

Durante as minhas práticas pedagógicas, houve momentos em que tive de planificar em grupo; outras, individualmente, mas ambos contribuíram para o bom desenvolvimento das aulas.

A PES no 1.º CEB permitiu realizar diversas atividades de foro educacional e lúdico, de modo a que os alunos, tanto os do 2.º, como os do 4.º ano, assimilassem os conteúdos programáticos lecionados. Como tal, anoro a minha reflexão nos padrões de desempenho docente, considerando as quatro dimensões que contêm no documento homologado pelo Ministério da Educação, em 2010.

Segundo o Ministério da Educação (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300), “Os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.”.

No que se refere à primeira dimensão, apontada nos padrões de desempenho docente, “Vertente profissional, social e ética”, estão plasmados três domínios: “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”; “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e “compromisso com o grupo de pares e com a escola”.

É segundo tais pressupostos que irei analisar, dentro das minhas práticas, os indicadores nelas plasmados.

No indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada”, que objetiva a qualidade das aprendizagens dos alunos, em todas as planificações, principalmente na área disciplinar de Matemática, tive o cuidado de expor e conversar com o Professor Doutor Luís Menezes¹, de modo a analisar previamente se os conceitos estavam a ser abordados com rigor científico e se os mesmos eram adequados à faixa etária a que se destinavam. Por outro lado, tentei sempre aplicar diversas atividades, em que os alunos pudessem testar os próprios conhecimentos de maneiras diversificadas. Na área disciplinar de Matemática, foram utilizados *sites* e plataformas para realizar atividades com os alunos, como é o caso da Escola Virtual² e do Matific³. Relativamente ao indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, em todo percurso da PES, foram efetuadas reflexões das práticas desenvolvidas (anexo 1). Pelo indicador “responsabilização pelo desenvolvimento dos projectos da escola”, durante as minhas práticas, foi possível organizar a Festa de Natal (anexo 2) na Escola Básica 1,2 João de Barros, seguida de um lanche partilhado entre os alunos do 1.º CEB.

No indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, os documentos orientadores programa e metas curriculares, plano de turma, projetos da turma, projeto educativo, são cruciais para que o professor tenha êxito junto às turmas em apreço, pois só deste modo desenvolverá trabalho condizente e aprimorado, detetando nelas as respetivas especificidades. Uma vez que já tínhamos estado em contacto com a turma, atual 4.ºA, ainda no 3.º ano, durante a IPP III (Iniciação à Prática Pedagógica), com o fornecimento pela professora cooperante do plano de turma durante

¹ Docente de Matemática na ESEV e Diretor do curso de Licenciatura em Educação Básica

² Escola Virtual: Plataforma de estudos da Porto Editora; Areal Editora e Raiz Editora

³ Matific: Plataforma de recursos online de ensino de matemática para escolas

a PES, o processo de conhecimento individual de cada aluno tornou-se mais fácil do que, por exemplo, no 2.º ano, onde o contacto que tivemos com os alunos foi unicamente durante um semestre em contexto de Prática de Ensino Supervisionado.



Figura 1- construção e programação de um robot

No que se refere ao indicador “reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno”, realizámos uma visita de estudo à Fábrica⁴ – Centro de Ciência Viva de Aveiro, que permitiu que os alunos experienciassem diversos contextos e diferentes atividades em prol das suas aprendizagens. Os alunos aprenderam a montar e programar um robot; tiveram a oportunidade de conhecer e efetuar o processo de elaboração de uma pasta de dentes, identificando-lhe componentes e funções; permitiu ainda manufaturarem panificação e manipularem instrumentos e jogos lógicos sobre Música, Matemática e Física.



Figura 2- confeção de uma pasta de dentes



Figura 3- confeção de pão

No que concerne ao indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, dentro do grupo de trabalho, houve sempre uma grande preocupação em debater os diferentes assuntos e questões que foram surgindo durante as atividades práticas. Foram elaborados planos de aulas e materiais em conjunto, havendo sempre, por parte do grupo, um apoio em todas as atividades, na realização de teatros, no suporte de algumas atividades que exigiam mais do que um elemento, entre outras concretizações. A grande partilha de ideias e elaboração de trabalhos colaborativos, de modo a incrementar os processos de aprendizagem, deu-

⁴ A Fábrica – Centro de Ciência Viva – Um espaço de divulgação de ciência e promoção da cultura científica e tecnológica

nos eco das palavras de Roldão (2007), ao registrar: “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática, o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem?” (p.24). Nesta perspectiva, apesar de a maior parte do tempo ser tomado na elaboração de planos de aula e de materiais, nunca foi descurada a preocupação de partilhar ideias com outras colegas e professores das diferentes áreas.

Quanto à dimensão do “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, são apresentados quatro domínios que visam a “preparação e organização das actividades lectivas”; a “realização das actividades lectivas”; a “relação pedagógica com os alunos” e o “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”. Neste parâmetro, englobamos as planificações realizadas e as actividades de ensino e aprendizagem, os roteiros, os protocolos experimentais realizados, as visitas de estudo e os materiais utilizados durante as práticas letivas (anexo 3).



Figura 4- Aula de ensino exploratório - pavimentação

Todas as planificações realizadas estão fundamentadas no currículo nacional, que tem por base assegurar, de modo geral, a formação comum de todos os alunos, proporcionando os conhecimentos basilares que lhes permitem prosseguir os estudos. Dentro desta objetiva, posso afirmar que as minhas aulas foram construídas de modo a

que os alunos atingissem os objetivos pretendidos e patenteados nos documentos de referência. A estratégia utilizada até então centrou-se sempre no ensino de carácter exploratório, em que o professor cria as condições necessárias para que os alunos, através das tarefas seleccionadas, em diálogo com os colegas, explorassem a matéria e percebessem bem o significado de compreenderem os respetivos conceitos.

Ao longo da prática, foram desenvolvidas actividades de Expressões Artísticas (Plástica, Dramática e Musical), assim como de Expressão Físico-Motora, atendendo às potencialidades deste tipo de actividades para o desenvolvimento físico e psicológico do aluno.

Através das observações, foi possível identificar a pouca relevância dada às actividades de Expressões Artísticas. Essa relevância, que acaba por ser um mal geral alargado aos diversos contextos do 1.ºCEB, tornou-se fator determinante para o incremento deste tipo de actividades durante o período da prática pedagógica.

Entretanto, na realização dos planos de aula, a interdisciplinaridade sempre norteou pontos contemplados. O indicador “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares” vem ao encontro das ideias expostas sobre a importância da interdisciplinaridade. A este propósito, Bochniak (1998) afirma:

de modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais. (p. 21)

Com base nos documentos apresentados (anexo 3), podemos verificar que no desenvolvimento das atividades letivas, a interdisciplinaridade funciona como fio condutor, a fim de que as aprendizagens dos alunos sejam aglutinadas e não compartimentadas. Através da leitura do texto “Farinha para Elefantes”, de António Torrado, os alunos puderam trabalhar conteúdos da área disciplinar de Português, de Estudo do Meio e de Matemática. Este fator é relevante visto que, na vida quotidiana, os saberes estão todos conectados em rede, devendo-se transpor o mesmo ao universo escolar (anexo 3).

Quanto à “conceção e planificação de estratégias adequadas a diferentes alunos e contextos”, durante a elaboração das fichas de trabalho, tinha o cuidado de colocar exercícios com diferentes graus de dificuldade, com o fito de abranger e desafiar todos os discentes. Assim, alunos com maior facilidade de aprendizagem sentiam-se motivados, em virtude dos desafios, ao passo que os que registavam maiores dificuldades não se sentiam desmotivados; pois, com o auxílio de colegas e professores, também resolviam os problemas propostos.

Nesses momentos, o apoio da professora cooperante, da minha colega de estágio e das professoras de apoio era extremamente importante, na medida em que prestar apoio individualizado, tendo em conta que as nossas turmas eram compostas de 27 alunos no 4.º ano e 24 no 2.º ano, tornava-se humanamente impossível, no sentido de conseguir colmatar todas as suas dificuldades.



Figura 5- Mercado do 2.ºB

A organização da sala de aula, tanto na PES I, como na PES II, foi custosa de gerir, visto que, na PES I, o espaço destinado em relação ao número de alunos era inferior ao desejável. Este fator contribuiu para que a organização da sala se mantivesse quase sempre igual. Em algumas atividades, como o caso do Mercado do 2.ºB, os alunos foram distribuídos em vários grupos, e cada grupo, à devida vez, experienciava os papéis de vendedor e comprador, efetuando as ações características a cada um. Esta atividade permitiu alterar a dinâmica da sala de aula e a respetiva organização.

No tocante à terceira dimensão, “participação na escola e relação com a comunidade educativa”, durante a PES II, no 2.º ano, tivemos a presença de um genitor, Educador Social, que dinamizou a atividade relacionada com o dia do Ambiente, levando, assim, a turma a envolver-se, ao mesmo tempo que sensibilizou os alunos para as questões ambientais. Durante o decorrer da PES I, foi desenvolvido trabalho de integração da família, onde os pais/encarregados de educação puderam participar e realizar atividades, como dança, declamação de poemas, dramatização com os filhos/educandos, entre outras. Em resposta ao solicitado, dois pais/encarregados de educação disponibilizaram-se para participar nas ações desenvolvidas, visto que, para muitos, os horários das atividades eram incompatíveis com o exercício das suas profissões. Como tal, os pais disponíveis realizaram atividades com os próprios filhos e com a turma, em geral.

Este mesmo projeto, incluído no indicador “participação em projectos de trabalho colaborativo na escola”, contou com a participação coletiva da associação de pais, de todas as turmas do 1.º CEB da Escola Básica João de Barros e de toda a comunidade educativa. Estes projetos são fundamentais para manter um contacto mais próximo entre escola e família, de maneira a contribuir para uma melhor aprendizagem dos educandos. O indicador “envolvimento em projectos e actividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” remete às práticas realizadas na PES II, onde foi desenvolvida a atividade “Caminhada pela Paz”, plasmado no Plano Anual de Atividades



Figura 6- Caminhada pela Paz

do Agrupamento de Escolas Viseu Norte, cujos objetivos foram, fundamentalmente: promover estilos de vida saudável e prática de exercício físico; compreender a importância da segurança, da defesa e da paz; interiorizar a igualdade de direitos e deveres, compreendendo, de forma global, que a sociedade funciona por intermédio de regras.

Dentro do último domínio dos Padrões de Desempenho do Docente, que remete para o “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, creio ser fundamental manter-se atualizado, visto que estamos numa era onde os saberes científicos estão em

constante mutação. É extremamente importante o docente evoluir em termos de conhecimento, de modo a realizar e apresentar melhores conteúdos aos alunos. Nesta perspetiva, no meu percurso académico, priorizo participar em ações várias de formação e de palestras, que me têm ajudado na elaboração das aulas e construído a minha mundividência sobre todo o processo educacional que nos envolve. Durante o período, que compreende a Licenciatura, em Educação Básica, e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, colaborei e participei nos *Olhares sobre a educação III e VI*, que tiveram lugar na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV); participei no *I e II Encontros Imaginários Iluminados*, que também tiveram lugar na ESEV; fiz parte da Comissão Organizadora do *Congresso de Investigação em Educação Artística*, que ocorreu em Viseu; participei ainda no Seminário “Aprender em Comunidade”, que teve lugar na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, tendo como orador convidado o Mestre José Pacheco. Dentro dos seminários, frequentei também o “II Seminário – A Cultura Motora na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, entre outras formações. Estas palestras e ações de formação, para além das unidades curriculares frequentadas, foram-me abrindo horizontes, de extensão e concretização multifacetadas, concitando-me a adaptar e a melhorar o modo como abordo os conteúdos em sala de aula. Por isso, espero que este último filão vocacional me acompanhe, de maneira sempre renovada, ao longo da carreira docente, que auguro vir a encetar.

A realização das Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º Ciclo de Educação Básica deu-me uma maior perceção do que é a monodocência e as suas particularidades. Ao longo das PES's, fui evoluindo, gerenciando métodos de trabalho, com base, sobretudo, nas minhas experiências pessoais e através da observação das professoras cooperantes, com quem tive oportunidade de trabalhar. O percurso não foi fácil, mas com o empenho, o gosto, o companheirismo da minha colega de trabalho (e o apoio que demos uma a outra) foi possível realizar as atividades e as práticas de maneira produtiva. Em todas as PES's havia sempre a necessidade de dar resposta a um desafio apresentado: como desenvolver atividades, que fossem proficientes para todos os alunos, como lidar com as diferentes turmas e diferentes alunos, como proceder à adaptação face aos vários ambientes educativos, como cativar e conseguir envolver os discentes no ambiente de aprendizagem de forma segura e conseguir, em cooperação com os educandos, que os objetivos fossem atingidos. A PES II possibilitou-nos mais tempo de contacto que a PES I, acabando por se traduzir num fator que permitiu testar e perceber que este é o caminho que, na realidade, desejo prosseguir.

Espero um dia poder exercer a profissão numa escola onde encontre docentes tão prontos a ajudar e a partilhar os conhecimentos como aconteceu até então, neste longo e diversificado estágio. Tenho muito a agradecer às professoras cooperantes, Clarinda Teixeira e Conceição Santos, pela dedicação, paciência e amizade, porque, em parte, o nosso sucesso a elas se deve, na medida em que nos aceitaram nas suas turmas, partilharam connosco os espaços e nos permitiram viver o ensejo de sermos professoras.

O 1.º CEB é um ciclo com que muito me identifico, pois agrada-me ministrar em todas as áreas disciplinares, apesar da minha predileção pelas Expressões. Espero continuar a alimentar esse desiderato profundo, com o contributo de reflexões continuadas e de um trabalho sempre colaborativo.

2.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada no Agrupamento de Escolas Viseu Norte, na Escola Básica 2,3 Professor Azeredo Perdigão. Na oportunidade que tive, de estar integrada nessas turmas, lecionei a disciplina de Português, sempre no período da manhã, e a disciplina de História e Geografia de Portugal no período da tarde. Durante a PES I e II, estive em contacto com duas turmas do 6.º ano de escolaridade, onde lecionei a disciplina de Português, na turma G, e a disciplina de História e Geografia de Portugal na turma D.

Estas duas turmas apresentavam-se bastante heterogéneas. A turma G era constituída por 20 alunos, 12 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos. Por sua vez, a turma D era constituída por 20 alunos, 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades entre 11 e 15 anos. Dentro dos dois grupos, existiam quatro elementos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, dois em cada turma, havendo ainda na turma D um aluno contemplado com um Currículo Específico Individual (CEI). As duas turmas apresentavam elementos com ritmos de aprendizagem bem diversificados. Contudo, a maioria dos alunos demonstrava curiosidade e desejo de aprender, apesar de alguns problemas de comportamento.

No desenvolvimento da PES I e II, houve momentos de observação e de dinamização. Numa primeira fase, embora o período de observação tivesse sido breve, houve oportunidade para me aperceber da dinâmica dos grupos e do estilo de aula que os professores privilegiavam. Por sua vez, na fase de dinamização, desenvolvi aulas em grupo e, posteriormente, pratiquei momentos individuais. No período de lecionação, cada escola tinha a seu cargo duas professoras estagiárias. No meu caso, tive a Jessica como companheira de estágio, no 2.º CEB. Como tal, foram implementadas aulas de forma individual e alternadas, ou seja, quando um elemento, nomeadamente a Jessica, lecionava as aulas de Português, eu lecionava as aulas de História e Geografia de Portugal. Na disciplina de Português, as aulas ocorreram às segundas e sextas-feiras, enquanto que as de História e Geografia de Portugal eram às segundas e quintas-feiras.

Efetivamente, tanto a PES I, como a PES II, foram enriquecedoras por terem viabilizado conhecimentos fulcrais para o desenvolvimento de práticas, num futuro próximo, como profissional da educação. Além disso, acompanhar dois grupos, durante o período de um ano letivo, permitiu contactar com a realidade de orientar os grupos de modo contínuo, estabelecendo forte ligação, tanto com os alunos, como com os professores cooperantes e todos os elementos da instituição. Assim sendo, o processo

de ensino e aprendizagem realizado nesse período foi fundamental para me adaptar às rotinas existentes dentro da instituição: participar em reuniões com a direção de turma, dinamizar atividades de foro institucional, bem como gerir e decidir, com os professores titulares, as melhores soluções para os diferentes grupos existentes.

Tendo em conta que o sistema educativo em Portugal está estruturado, nos primeiros anos de ensino, com o modelo de monodocência, no 2.º Ciclo de Ensino Básico esse modelo dá lugar à pluridocência; ou seja, os alunos quando começam a frequentar o 2.º CEB, acabam por ter uma panóplia de professores distintos para as diferentes disciplinas do currículo.

Sendo o professor um dos maiores promotores na aprendizagem de qualquer aluno, o devido desempenho e aprimoramento vem pautado no regime dos Padrões de Desempenho Docente, sob Despacho n.º 16034/2010, documento de abrangência nacional que orienta e define o perfil profissional dos docentes, constituído por quatro dimensões. Cada dimensão apresenta alguns domínios, que contam com uma lista de indicadores onde o docente pode averiguar, através dos descritores de desempenho, em que nível se encontra, permitindo, por si, apurar – de modo retrospectivo – o trabalho desenvolvido com os alunos. Este documento, por intermédio da reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, possibilita ao professor avaliar o próprio desempenho face à turma e, assim, modular empenho e prática, aprimorando a própria atuação em sala de aula.

Para realizar esta reflexão, é pertinente atentar nos indicadores presentes no registro oficial, Despacho n.º 16034/2010. Em sintonia, a fim de contemplar as várias dimensões presentes no referido documento, vamos refletir sobre algumas atividades desenvolvidas durante os dois anos, onde foi possível prosseguir atividades para alunos de faixas etárias distintas.

Durante a realização da PES I e II, no que se refere à primeira dimensão, vertente profissional, social e ética, estão plasmados três domínios: 1. “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”; 2. “compromisso com a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e 3. “compromisso com o grupo de pares e com a escola”. É por meio desta dimensão que refletimos as nossas atitudes no tocante à responsabilidade perante a profissão; deste modo, ela impõe-se como base de fundamento no exercício das nossas práticas, transcendendo todas as outras dimensões elencadas posteriormente.

Dentro do indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, cujo objetivo visa a qualidade das aprendizagens dos alunos, todas as planificações realizadas eram analisadas pelos professores titulares, além de também sofrerem formulações com base nas pesquisas diárias, por

forma a ir ao encontro das necessidades e do interesse dos alunos. Este recurso torna-se indispensável para o professor organizar a sua prática, pois é por meio dele que, ao colocar-se no lugar do aluno, prevê as questões e dúvidas que os seus educandos podem apresentar. Assim sendo, e por forma a facilitar o processo de ensino, o professor estará mais preparado para explicar e articular os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos abordados. Todavia, em assuntos mais específicos, tive o cuidado de expor e conversar com diversos professores, nomeadamente na área disciplinar de História, com as docentes Liliana Castilho⁵ e Dalila Rodrigues⁶, e os docentes João Nunes⁷ e Adolfo Marques⁸, de modo a analisar previamente os conceitos a abordar. No mesmo sentido, tanto os planos de aula, como as aulas em si, eram fonte de reflexão em grupo, o que permitia repensar e analisar o meu desempenho durante as práticas. Este processo de troca de experiências, muitas vezes realizado de maneira mais descontraída, facilitou o meu amadurecimento enquanto futura profissional, visto que – em virtude da partilha de saberes e de experiências vivenciadas – os momentos menos agradáveis acabavam por se tornar no ponto de partida para melhorar ou alterar as dinâmicas exercidas nos diferentes grupos.



Figura 7- Vencedora do projeto com a Biblioteca

Tendo em conta o indicador “responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola”, foi concebido um projeto com a Biblioteca da Escola Básica Professor Azeredo Perdigão, intitulado “Concurso Literário”, que teve como objetivo incentivar a expressão escrita e estimular a criatividade dos alunos. Portanto, dado que nos encontrávamos no mês de novembro, o tema eleito foi redigir uma carta original ao *Pai Natal*, aberto aos alunos de toda a escola.

No indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, os documentos orientadores, como o programa e metas curriculares, as aprendizagens essenciais, o plano de turma, os projetos da turma e o projeto educativo, tal como foi anteriormente mencionado, revelaram-se ferramentas

⁵ Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Viseu e Investigadora integrada do CITCEM.

⁶ Professora Coordenadora no Instituto Politécnico de Viseu e Diretora do Mosteiro dos Jerónimos e da Torre de Belém.

⁷ Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Viseu.

⁸ Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Viseu.

essenciais para o conhecimento geral e para a realização das boas práticas nos agrupamentos/escolas onde desenvolvemos as nossas atividades.

No que se refere ao indicador “reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno”, realizámos duas visitas de estudo, que permitiu aos alunos um contacto personalizado com escritores de renome nacional, que lhes alimenta o imaginário.



Figura 8- Encontro com o escritor Carlos Granja



Figura 9- Encontro com a escritora Alice Vieira

No que respeita ao indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, dentro do grupo de trabalho, sempre houve preocupação em debater os diferentes assuntos e questões emergentes durante as atividades práticas.

Foram elaborados planos de aulas e materiais em

conjunto, em jeito de permitir e servirem de base para algumas das atividades realizadas em grupo. Considerando as dinâmicas desenvolvidas nas aulas, concretizou-se uma unidade didática que teve como objetivo promover a consciência da importância do “texto narrativo”, estimular o pensamento crítico, estabelecer as relações textuais e desenvolver a capacidade de deduzir e fazer inferências, utilizando, como ferramenta essencial, diversas versões da fábula “A Bela Adormecida”. (anexo 4)

Quanto à dimensão do “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, são apresentados quatro domínios, que visam a “preparação e organização das atividades letivas”, a “realização das atividades letivas”, a “relação pedagógica com os alunos” e o

“processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”. Neste parâmetro, englobamos as planificações realizadas e as atividades de ensino e aprendizagem, os diversos trabalhos em grupo, as visitas de estudo e os materiais utilizados durante as práticas letivas.



Figura 10- Apresentação de trabalho de grupo

Todas as planificações estão fundamentadas de acordo com o currículo nacional, que tem por base assegurar a formação comum de todos os alunos, proporcionando conhecimentos que lhes permitem prosseguir os estudos. Sob esta égide, as aulas da minha responsabilidade foram construídas de modo a que os alunos atingissem os objetivos pretendidos e

patenteados nos documentos de referência. A estratégia utilizada centrou-se no ensino de carácter exploratório, onde o professor cria as condições necessárias para que os discentes, através das tarefas seleccionadas, em diálogo com os colegas, explorassem os significados de modo a entender os conceitos, partindo sempre dos conhecimentos dos alunos e criando uma aproximação sistemática dos conteúdos à vida quotidiana.

Quanto à “concepção e planificação de estratégias adequadas a diferentes alunos e contextos”, dado que lecionei duas turmas completamente opostas, tanto em termos de comportamento, como em termos de aproveitamento, foi de extrema importância cativar os alunos mais desmotivados. Assim sendo, tentei sempre ir ao encontro dos seus interesses sem nunca descuidar o programa. Portanto, comparativamente aos alunos da turma do 6.º G, os alunos do 6.ºD, devido a características comportamentais próprias, beneficiaram de diversas metodologias de trabalho diferenciadas – trabalhos de grupo, estudo acompanhado, trabalhos curtos de pesquisa, apresentações de pequenos trabalhos, criação de glossários e de quadro das personalidades, entre outras atividades desenvolvidas – de modo a encontrar um equilíbrio que permitisse ao mesmo tempo dar os conteúdos e envolvê-los nas aprendizagens.

Por outro lado, devido ao número reduzido de tempo que tínhamos com os alunos (100 minutos por semana), acabava por ser mais difícil a introdução dessas estratégias, visto que as instalações da escola, muitas vezes, não permitiam executar um trabalho que fosse ligado aos interesses dos alunos nos dias de hoje, ou seja, associar o uso das tecnologias aos conteúdos lecionados. No entanto, era essencial

fomentar metodologias capazes de envolvê-los e cumprir com os planos de aprendizagem previstos.

O indicador “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” remete para as práticas realizadas na PES II, onde foi dinamizada a atividade “Visita de estudo à ESEV”, inscrita no Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Viseu Norte. Os objetivos foram, fundamentalmente, os seguintes: reconhecer a importância da leitura e da escrita; relacionar as aprendizagens escolares com a realidade; proporcionar momentos de convivência e cooperação entre o grupo-turma; proporcionar momentos de trocas de experiências entre alunos-escritor e escritor-alunos.

Dentro do último domínio dos Padrões de Desempenho do Docente, que remete para o “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, creio que é fundamental o educador manter-se atualizado, visto que estamos numa era em que os saberes científicos estão em constante mutação. É extremamente importante o docente evoluir em termos de conhecimento, de modo a realizar e apresentar melhores conteúdos aos alunos. Portanto, além dos seminários acima mencionados, não se abstiveram de participar em algumas atividades desenvolvidas com a Câmara Municipal de Viseu, nomeadamente Europead 2018, onde foi possível fazer um serviço de domínio voluntário.

A realização das Práticas de Ensino Supervisionadas no 2.º Ciclo de Educação Básica foi bastante desafiante, pois o tempo que tinha com cada uma das turmas, semanalmente, era bastante inferior ao tempo disponível no 1.º CEB. Se, por um lado, no 1.ºCEB, o modelo da monodocência permitia aglutinar os conteúdos de forma encadeada e, através da extensão temporal durante a semana, ser possível desenvolver atividades mais dinâmicas e que envolvessem mais tempo; no 2.º CEB, a gestão do tempo era muito importante, em virtude da extensão dos programas. Nesse sentido, ao longo da PES, com a ajuda dos professores, fui desenvolvendo métodos baseados, sobretudo, nas minhas experiências pessoais e através das observações dos professores cooperantes com quem tivemos oportunidade de trabalhar. Apesar das dificuldades e do sentimento de frustração, que por vezes experimentava quando não conseguia atingir os objetivos ou quando não ficava satisfeita com o trabalho desenvolvido, ainda assim foi possível realizar um bom trabalho com os professores cooperantes e com os alunos. Relativamente aos grupos com quem tive oportunidade de trabalhar, estes apresentavam alguns problemas de comportamento, nomeadamente a turma D, uma vez que demonstravam algumas dificuldades, não por serem insolentes, mas por não apresentarem competências que tecnicamente já deveriam ter adquirido em anos anteriores. No entanto, o apoio que tive durante o desenvolvimento da Prática

de Ensino Supervisionada, por parte dos professores cooperantes, foi essencial para a elaboração das atividades propostas e para a conclusão, com sucesso, das atividades letivas.

3. Síntese Global da Reflexão

De certo modo, a formação geral do mestrado que engloba o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico é extremamente importante para o docente que o adquire. Através das experiências vivenciadas durante os quatro semestres, cria-se uma maior noção de dificuldade, que é a transição dos ciclos. Esta versatilidade, de exercer em dois ciclos distintos, concita o professor a mobilizar a sua experiência, desenvolvida em cada um dos ciclos, a fim de facilitar a adaptação dos alunos durante a transição imposta quando terminam o 1.ºCEB, exigindo um desafio que muitas vezes tende a causar-lhes dificuldades na adaptação.

É verdade que o 1.º e o 2.º CEB apresentam meios distintos de atuação: monodocência exercida no 1.º CEB e pluridocência praticada nos ciclos subsequentes.

Assim, a monodocência consiste num regime de ensino onde um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares. Este modelo, que, por sua vez, apresenta muitos argumentos controversos, encontra-se em vigor e, como tal, acaba por ser um grande desafio, principalmente quando o docente titular não tem qualquer coadjuvação e se depara com turmas onde existem casos especiais de alunos que necessitam de maior atenção, visto que não conseguem acompanhar o grupo. Por outro lado, uma das maiores dificuldades para o professor centra-se na lecionação de conteúdos com grupos diferentes, isto é, quando o docente se depara com uma turma onde é necessário lecionar dois anos de escolaridade diferentes. Este processo exige ao professor explorar estratégias eficientes, na realização das respetivas atividades que conduzam ao sucesso.

O 2.º CEB apresenta, por sua vez, um regime de atuação mais específico, o que permite um foco proficiente nas dificuldades que os alunos possam apresentar. Este modelo permite trabalhar mais diretamente os conteúdos previstos. Apesar de assim acontecer, acredito que os alunos acabam por não interligar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas, e poucos são aqueles que conseguem transformá-los em aprendizagem efetiva. Este fator acaba por se tornar comum, visto que as escolas não têm estruturas que permitam a existência de partilha de experiências entre docentes de áreas distintas.

Por outro lado, no 2.º CEB existe uma fragmentação de conhecimentos, devido ao aumento substancial de disciplinas. Os professores, além de ensinarem conteúdos diferentes, utilizavam estratégias distintas. No entanto, no que se refere às turmas do 6.º ano, existia, na disciplina de Português, reuniões sistemáticas onde os professores partilhavam e refletiam sobre os conteúdos a serem abordados, tendo sempre como base o Programa e Metas Curriculares de Português e o documento das Aprendizagens

Essenciais de Português. No entanto, este diálogo não se verificava entre disciplinas distintas, ou seja, os professores da mesma área partilhavam conhecimentos e experiências, tentando aproximar as estratégias de ensino entre as turmas. Em termos de interdisciplinaridade, porém, não se verificava este diálogo. Assim, acredito que, para fazer face a este problema, as escolas deveriam investir mais em projetos interdisciplinares, como afirma Trindade (2018):

um projeto interdisciplinar se define como um projeto onde as atividades deixam de ser pensadas em torno de conteúdos programáticos para serem abordados em função de problemas e de questões relevantes que, sem desprezar os conteúdos, permitam que estes sejam mobilizados de forma contextualizada e intencional (p. 23)

Esta situação, em teoria, acaba por ser uma prática muito utilizada no 1.º CEB, devido à sua especificidade, e que acaba por ser uma das maiores vantagens que o ensino da monodocência tem, quando realizado de maneira profícua, visto que os conteúdos são abordados em formato holístico, interligando os conhecimentos das diversas áreas, a fim de contribuir para o desenvolvimento da literacia nos alunos.

O percurso realizado no 1.º CEB permitiu-me identificar algumas situações que, embora não concorde, acabam por ser muito usuais. É o caso de salas de aula sobrelotadas, uma vez que os alunos não recebem o acompanhamento necessário devido à falta de recursos existentes na instituição, ou ainda demasiadas horas de aulas para alunos tão novos, além de, muitas vezes, faltarem atividades de expressões, tanto artísticas como motoras.

Durante o percurso realizado no 2.º CEB, o período de aulas apresentado para as diversas disciplinas revelava-se, muitas vezes, demasiado curto, relativamente aos conteúdos previstos no currículo, tendo o professor, com frequência, de planificar e fornecer atividades aos alunos, que poderiam ser construídas pelos mesmos, tornando as aprendizagens mais significativas. Todavia, o docente, por forma a cumprir todo o programa estipulado pelo Ministério da Educação, desenvolve certos conteúdos de maneira mais simples, sem aprofundar tanto como seria o desejável. Este fator acaba por ser prejudicial no desenvolvimento intelectual dos alunos.

No decorrer dos quatro semestres foi possível, junto dos professores cooperantes, aprender estratégias de extrema importância no desenvolvimento holístico dos alunos.

Todos os docentes com quem tive a oportunidade de efetuar trabalhos práticos demonstraram interesse, tanto no momento da planificação, como também no de avaliar os alunos, considerando como aprendiam, além de darem muito valor às estratégias utilizadas para cativar e conduzi-los adequadamente no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a PES, em todos os anos, foi exigido a realização de planos de aula – com auxílio de pesquisa e dos docentes das respectivas áreas – de modo a conceber um método de trabalho, que permitisse pressentir problemas ou questões que os alunos pudessem apresentar e, conseqüentemente, fornecer-lhes informações fidedignas. Este processo, que por vezes se mostrou extremamente cansativo, veio a constituir-se pilar fundamental na minha formação, até porque, com o passar do tempo, a execução desses documentos permitiu-me desenvolver maneiras de agir diversificadas; portanto, em proveito dos alunos e de forma a dinamizar a minha atuação na sala de aula.

Salienta-se a importância de se conhecer o grupo de alunos, uma vez que o professor poderá adequar os empenhos aos interesses dos mesmos, independentemente da faixa etária, bem como incrementar a prática de desenvolver atividades de foro lúdico e atividades no exterior, nas diferentes faixas etárias, principalmente no 1.ºCEB, e que representa uma das principais chaves para que adquiram conhecimentos através da experiência. Assim sendo, os alunos podem manipular objetos, efetivar novas experiências, integrarem-se e envolverem-se ativamente nas operações de aprendizagem.

Ao longo da jornada, conduzi e busquei respostas às necessidades identificadas nas turmas em que lecionei, seja em atividades internas, valendo-me de diversos materiais para ilustrar os diferentes conteúdos abordados, ou exteriores (festas de convívio, visitas de estudo), sempre respeitando a individualidade de cada um, assim como dos espaços e da abertura que escolas e professores cooperantes permitiam.

Contudo, verifiquei – com o passar dos quatro semestres – que a figura do professor continua a ser modelo para os alunos; ou seja, em geral, o comportamento e o modo de agir dos alunos reflete a forma de atuação do professor titular.

Normalmente, os alunos, sobretudo os do 1.º CEB, através da observação e da prática incutida pelo professor titular, acabam por adotar as atitudes, sobretudo durante a resolução de conflitos entre os pares, utilizando, na maior parte das vezes, a metodologia implementada pelo professor na sala de aula.

Outro fator a que dei indelével atenção durante a PES foi o carinho, a confiança e o respeito, estabelecidos entre alunos e professores, demonstrando assim que, em ambientes onde os alunos se sentem confortáveis e em segurança, surgem as

condições para o desenvolvimento do sentido de comunidade e a expansão dos valores éticos e morais, aferidos em simultâneo à aquisição de conhecimentos.

Em suma, a passagem pelas diversas escolas e pelos diferentes anos de escolaridade acabaram por se tornar experiências profícuas e gratificantes na minha formação académica. Ao longo da jornada, fui capaz de conviver com diferentes alunos que acabaram por me proporcionar alguns dos momentos mais importantes da minha vida, por perceber que era uma das figuras-modelo, pois acabavam por adotar comportamentos e atitudes semelhantes às pessoas que admiravam. Apesar de agradável, o projeto revelou-se, todavia, bastante difícil e desgastante, visto deparar com problemas relativos à pouca, ou relativa, estabilidade familiar dos alunos e às diversas questões associadas à sua cognição quotidiana; contudo, partilhámos eventos positivos, outros naturalmente menos positivos, das suas vivências concretas.

Para mim, ser docente ultrapassa as ações de orientar, ensinar, explicar. É-se, antes, um mediador social e um membro familiar em extensão. O docente é alguém em quem se pode confiar na descoberta do mundo, de dentro para fora, fomentando o desejo e o sonho de ser melhor e ter empenho em atingir objetivos independentemente das respetivas capacidades. A relação entre o docente e o aluno permite criar laços essenciais no processo de ensino e aprendizagem, desenvolver competências, amenizar dúvidas e resolver questões diversas que venham surgindo.

Parte II – Trabalho de investigação

A importância do espaço, como categoria narrativa, no desenvolvimento das competências interpretativas dos alunos do 6.º ano

Introdução

1. Justificação e relevância do estudo

Um dos aspetos a privilegiar na análise de obras literárias o estudo do espaço, como categoria. Entretanto, ao longo do tempo, o espaço tem sido pouco explorado em relação aos estudos voltados para questões temporais, principalmente em textos narrativos. Jameson, citado por Borges Filho, afirma que “o ressurgimento do interesse pelo espaço deve-se a Henri Lefebvre em *La production de l'espace*, de 1974”. ((2007, p.12). Esta posição permite verificar a pertinência do estudo. Por outro lado, o espaço é capaz de abarcar vários conceitos e servir para investigar diversas áreas do conhecimento. No campo da literatura e da crítica analítico-literária, facto similar se concretiza.

Nesta área, especificamente, vários segmentos se constituem como métodos de abordagem heurística, entre eles a Topoanálise, termo cunhado por Gaston Bachelard, em *A poética do espaço*, que o define como “o estudo psicológico sistemático dos locais da nossa vida íntima” (1989, p.28,). Por sua vez, Borges Filho – em *Espaço e Literatura: introdução à topoanálise* (2007) – dimensiona este vetor da espacialidade numa aceção mais alargada, já que o integra num procedimento hermenêutico mais amplo que engloba inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, entre outras (2007, p. 33).

O estudo do espaço, no âmbito da Topoanálise, é entendido, segundo Borges Filho, como a “investigação do espaço em toda a sua riqueza, em toda a sua dinamicidade na obra literária” (2007, p.35). Nesse sentido, o espaço pode influenciar as personagens, situá-las meramente de ponto de vista geográfico, fazer desencadear a ação, promover o contraste entre as personagens, atuar como elemento antecipador da narrativa, entre muitas outras funções. Borges Filho (2007), através deste paradigma conceptual, salienta a importância da análise dos **gradientes sensoriais**, posta em evidência, aliás, por diversos especialistas do espaço literário, afirmando, em concreto, que “é nesse mundo complexo das percepções, isto é, dos sentidos, que o topoanalista deve se aventurar (p.69).

Deste modo, no que se refere à Topoanálise, o espaço empreende os conceitos de Cenário, Natureza e Ambiente, de forma a balizar o conceito em toda a sua extensão.

A partir da compreensão de tais conceitos é que, tomando-os como foco prioritário de análise e interpretação de dados adquiridos na investigação realizada em sala de aula com alunos do 6.º G, mediante a leitura da obra *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), se pretendeu averiguar e discutir o grau de desenvolvimento de competências

referente à literacia, ao gosto pela leitura e, fundamentalmente, à compreensão leitora dos mesmos. Por isso, julga-se plenamente justificável tal empenho.

2. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema

O estudo do espaço no universo da Literatura Infantojuvenil, como motivador de leitura, está ainda pouco explorado, no que concerne sobretudo à sua relação com a mundividência e a identidade das personagens. De qualquer forma, acreditamos que, através do espaço, o leitor consegue extrair inúmeras informações que o ajudam a traçar um perfil psicológico da personagem, permitindo-lhe inferir a trama do ponto de vista de cada uma delas, de modo a possibilitar um entendimento mais abrangente e a sua repercussão na realidade vivencial.

Uma vez disposto o Relatório Final de Estágio, na primeira parte deste estudo, em que destaquei o trabalho executado nas escolas dos dois ciclos, e suas respetivas turmas, nesta segunda parte irei proceder a uma reflexão, com base na pergunta formulada: **De que forma o estudo dos espaços representados na obra ficcional *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, pode contribuir para o desenvolvimento de competências interpretativas em alunos do 6.º ano?** Assim sendo, iremos explorar o tema com os alunos, a fim de apurar e discutir os resultados obtidos.

3. Revisão da literatura

A importância da leitura

A leitura, sendo fonte de conhecimento, é processo fundamental para a formação dos jovens e adultos, principalmente nas idades mais tenras. Além disso, criar hábitos de leitura permite ao indivíduo desenvolver o raciocínio e a capacidade de interpretação. Contudo, para se tornar hábito, é necessário que o prazer pela leitura seja despertado logo na infância.

Por diferentes razões, percebemos os benefícios da leitura e de como é importante para o indivíduo adquirir práticas de leituras diárias. Mas como podemos potencializar e estimular-lhe o interesse e gosto? Provavelmente, esta é uma das questões que colocam muitos vezes pais e profissionais de ensino em reflexão. Sardinha (2007, p. 1) refere que Portugal apresenta índices de literacia muito baixos dentro do contexto europeu; assim sendo, é imperativo formar leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito. Nas palavras de Sardinha, “a sociedade atual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora, de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências” (p. 2). Essa competência está diretamente ligada ao conceito de literacia, visto que é pertinente que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades de forma holística e, assim, refletirem sobre os diferentes temas debatidos na sociedade.

A leitura e a escrita sempre estiveram na posse dos mais dotados e influentes na sociedade. Entretanto, em princípio, é na tradição oral que se transmitiam e se passavam ensinamentos, de geração em geração, assegurando culturas e relações comunitárias. Os contos orais tiveram um papel primordial no que se refere à aquisição da leitura e da escrita, visto que, através dos mesmos, foram-se difundindo culturas e ensinamentos dos diferentes povos. Coelho (2000, p. 13) menciona, a propósito:

Ao estudarmos a história das culturas e do modo pelo qual elas foram transmitidas de geração para geração, verificamos que a Leitura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral e leitura escrita foram as principais formas pela quais recebem a herança das Tradições que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com valores herdados e por sua vez renovados.

Por isso, na sociedade em que estamos inseridos, a leitura é vista como um processo indispensável para a formação integral do indivíduo. Nas palavras de Sim-Sim, “ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” ((2009, p.9). Assim sendo, o processo pode ser facilitado pelo convívio em sociedade. A família, como primeiro agente de socialização, tem impacto muito grande nos hábitos que os indivíduos constroem ao longo da vida, seguido da escola e da vida em sociedade.

No que se refere à criação de hábitos de leitura, eles resultam sobretudo do tempo que a família e/ou o próprio indivíduo investiu, no momento próprio da sua vida, e que o acompanharão de forma perene.

Este tipo de ação desenvolve o desejo de ler e aprender de forma autónoma, visto que, com o ato de ler, o indivíduo adquire sentido de liberdade consciente face ao mundo em que atua. Deste modo, Silva (1998) refere que “leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida” (p. 28) acabam por construir uma dinâmica associada à compreensão dos textos, valorizando os conhecimentos ligados às emoções, proporcionando mecanismos de leitura mental favorável à própria educação.

A obra literária, por natureza, veicula um potencial bastante alargado; assim sendo, o leitor pode utilizá-lo de diferentes maneiras, tornando-o num objeto de fruição lúdico, didático e até num instrumento de ensino e de aprendizagem. Como instrumento de ensino, o livro permite-nos trabalhar um manancial de conteúdos, principalmente sobre os valores morais de uma determinada sociedade.

Uma das principais ferramentas que permite às crianças criarem laços e aprenderem a gostar de ler é o processo de escolha dos livros e as atividades que são realizadas com os mesmos.

Corroboramos, desta forma, as palavras de Alçada, ao frisar que “se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura” os quais se vêm a constituir “como um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia” (Coutinho e Azevedo 2007, p. 36). Nesse sentido, Mota regista:

a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (2008, p. 80).

Conseqüentemente, através da leitura, podemos aproveitar a vertente didática como ferramenta para instruir o leitor e, conseqüentemente, transmitir conhecimentos escolares, não descurando a vertente lúdica, que representa, em muito casos, um dos fatores fundamentais para emergir os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Efetivamente, o livro é um instrumento fundamental para a aquisição de conhecimentos, para a exploração do imaginário, inculcando nos indivíduos a ética e os valores de uma determinada sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo. O Plano Nacional de Leitura (2012) explicita mesmo:

(...) grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas depende da racionalidade e da capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve. Assim, o nível de literacia atingido por uma população pode ser tomado como barómetro do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, não porque tudo a ela se reduza, mas porque nela se manifesta de forma objectiva o progresso individual e social, em paralelo com as conquistas que o ensino e outras formas de comunicação do saber e do gosto implementam. Dependendo a criatividade e a inovação, em grande parte, das sugestões de novos entendimentos que a leitura desenvolve, não será exagerado dizer que o potencial de progresso de um povo depende do grau com que incorpora socialmente o que foi anteriormente adquirido, introduzindo-o no legado a transmitir às novas gerações, em termos espirituais, estéticos, científicos e tecnológicos. (p.9)

Portanto, o processo de leitura é de extrema importância para os indivíduos na sociedade atual; pois, por meio deste processo, o indivíduo extrai as informações pertinentes para a sua vida e, por outro lado, confere maior autonomia no exercício das respectivas práticas quotidianas. Além disso, proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, ampliando e enriquecendo o conhecimento e o vocabulário dos mesmos.

Literacia

Na sociedade atual, o acesso à informação é cada vez mais facilitado devido à existência de diversos meios de comunicação (Internet, redes sociais, rádio, televisão...), que se encontram ao dispor de quase todos os indivíduos no mundo. Assim sendo, o conceito de literacia de leitura deve ser bem inculcado aos indivíduos/alunos, tendo como objetivo potenciar-lhes capacidade crítica sobre as informações disponíveis. Seguindo a linha de pensamento destacado no relatório Pisa (2015), evidencia-se o conceito de literacia de leitura como “a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade” (p.30). Nesse sentido, é essencial que o indivíduo – através das leituras realizadas – adquira competência necessária para extrair da informação a respetiva pertinência, a fim de (re)construir os seus conhecimentos

Por seu turno, o International Literacy Association (ILA, 2018) veio universalizar o conceito de literacia, como sendo:

the ability to identify, understand, interpret, create, compute, and communicate using visual, audible, and digital materials across disciplines and in any context. Over time, literacy has been applied to a wide range of activities and appears as computer literacy, math literacy, or dietary literacy; in such contexts, it refers to basic knowledge of rather than to anything specific to reading and writing⁹

Portanto, o conceito de literacia, aqui elencado, traduz a capacidade do indivíduo de recolher as informações e, independentemente da área em que se verifique, transformá-las em conhecimento. Tal capacidade torna-se indispensável para os indivíduos, uma vez ser imperativo que todos comunguem através das orientações, tanto por parte da família, como da escola e da sociedade em geral.

De modo geral, face ao empenho dos jovens relativamente às tecnologias, através dos novos media, nem sempre proporcional, porém, a uma qualidade credível, ficam com acesso facilitado a uma grande quantidade de informação.

No tocante à educação familiar e escolar, ter competência para avaliar a natureza de ambas é um fator que, numa primeira fase, parece simples; entretanto, implica um grande esforço de trabalho orientado por parte de pais e mestres, que

⁹Habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, calcular e comunicar utilizando materiais visuais, sonoros e digitais em qualquer disciplina e em qualquer contexto. Com o tempo, a literacia tem sido aplicada a uma ampla gama de atividades e aparece como literacia computacional, matemática ou literacia alimentar; nesses contextos, refere-se ao conhecimento básico e não a algo específico de leitura e da escrita. (tradução livre).

necessitam de as verificar bem, inculindo depois nos formandos a busca de conhecimentos, com base em fontes consideradas fidedignas. Assim o jovem, através das suas pesquisas, vai, aos poucos, adquirindo conhecimentos que lhe permitam, posteriormente, fundamentar as informações nas diferentes fontes e ordená-las criteriosamente.

Compreensão leitora

O ato da leitura – por exigir procedimento de decodificação – é um processo cognitivo que se pode tornar dificultoso para determinados alunos. No entanto, a compreensão leitora, como refere Giasson (2000) “é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário” (p.18), até porque “demonstrou-se que alunos fracos em leitura podem por vezes dominar melhor certas habilidades isoladas que leitores hábeis” (Altwerger *et al*, 1987, p.17). Para Sim-Sim (2007), o conceito de compreensão leitora expressa a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto.” (p.7) Por sua vez, Barros (2015) regista:

reconhece-se a compreensão na leitura como um processo ativo, em que o leitor não se limita unicamente a receber a informação, mas a construí-la de acordo com os seus conhecimentos acerca da língua e do mundo, interagindo-os com o texto, e como um processo interativo, dado que o leitor vai construindo paulatinamente o significado do que é lido. (p. 28)

Deste modo, podemos afirmar que a compreensão leitora, além de consignificar atribuição de significado ao que se lê, como refere Sim-Sim, acaba também por ser um misto entre as vivências individuais do leitor e as experiências explanadas no livro, podendo cada individuo, ao ler a mesma obra, tirar ilações diferentes e ter conhecimentos díspares. Então, para que haja compreensão leitora significativa é necessário que as vivências dos indivíduos também sejam diversificadas, considerando-se essencial variar as experiências dos alunos/leitores.

Literatura Juvenil/ literatura infantil/ literatura para crianças/ literatura infantojuvenil

Como nos elucida Fernando Azevedo, a “literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura anexada”, procedendo depois o ensaísta à dilucidação deste último conceito, afirmando que ele contempla “as obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas se divulgaram sobretudo como tal” (Azevedo 2006, p. 11).

Existe um acervo terminológico para a designação desta disciplina, inserida já no campo dos estudos literários, tais como *literatura para a infância*, *literatura infantil*, *literatura infantojuvenil*, *literatura de potencial recepção infantil e juvenil*, entre outros. Em todas as designações possíveis, urge, porém, pôr em evidência que esta literatura não enferma de qualquer defectividade, através de marcas estilísticas e estruturais que a diminuam em relação à literatura dita canónica, nem tão pouco que ela se situa na esfera da produção literária, que o sintagma *literatura infantil* pode sugerir, mas antes que ela propõe uma recepção leitora, consubstanciada numa relação triádica entre o texto/obra literária, o leitor-criança e o leitor-adulto (leitor também mediador entre a criança e o livro).

Os textos e as obras adjudicados a esta literatura, que preferimos designar de *literatura de potencial recepção infantil e juvenil*, patenteiam uma mundividência singular e, por vezes, inédita, onde existe uma simbiose entre os códigos da literariedade e os códigos simbólico-antropológico-imaginários.

No caso concreto do nosso estudo, esta designação, ao lado de *literatura infantojuvenil*, assume toda a razoabilidade, visto que a obra selecionada, *Rosa, minha irmã Rosa*, é recomendada para o 6.º ano de escolaridade, pelo Plano Nacional de Leitura, além de ser aquela que a autora, Alice Vieira, utiliza, amiúde, para este género da sua criação literária.

Neste espécime, que acaba de celebrar 40 anos de publicação, não existe, pelas razões da verosimilhança que lhe é inerente, aquelas marcas semânticas da excecionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio, de que fala Vítor Aguiar e Silva, na “Nótula sobre o conceito de literatura infantil”, em que o mundo possível se configura “muito frequentemente como um mundo contrafactual, onde estão interrogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana, salvo no respeitante

à superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça”. (Silva, 1981, pp.12-13).

Por considerar que o texto literário/obra literária é uma das ferramentas primordiais utilizadas para a formação escolar e a educação literária dos alunos, partilhamos as palavras esclarecedoras de Aguiar e Silva, no artigo, sugestivamente intitulado, “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português”:

os textos literários lidos e estudados na disciplina de Português do ensino básico e secundário devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de grande qualidade literária, isto é, no sentido mais lídimo da expressão, *textos canónicos*: textos modeladores pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados. (p.25).

Alice Vieira

A obra eleita para este estudo, que tem como autora Alice de Jesus Vieira Vassalo Pereira da Fonseca, mais conhecida como Alice Vieira, é um dos ex-líbrs da autora e ocupa lugar conceituado do cânone nacional.

Alice Vieira apresenta uma vasta obra que alimenta e embeleza o imaginário de jovens leitores – não só em Portugal, mas também nos diversos países onde se encontra traduzida.

A nossa escritora nasceu na cidade de Lisboa em 1943. É licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A sua carreira de jornalista teve início em 1961, aos 18 anos.

Em 1979, cinco anos após o 25 de Abril, publicou o primeiro romance juvenil *Rosa, minha irmã Rosa* e com ele recebeu, no mesmo ano, o Prémio de Leitura Infantil (Ano Internacional da Criança). Durante a carreira, foi agraciada com os prémios: Calouste Gulbenkian de Literatura Infantil, com *Este Rei que Eu Escolhi* (1983); Grande Prémio Gulbenkian (1994), pelo conjunto da obra; Prix Octogone (2000) para a edição em francês de *Os Olhos de Ana Marta*; Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho, com o livro de poemas *Dois Corpos Tombando na Água* (2007); em 2010, Estrela de Prata do Prémio Peter Pan (Suécia), para a edição sueca de *Flor de Mel*. Foi ainda diversas vezes distinguida com o Prémio Corvo Branco, atribuído pela Biblioteca Internacional da Juventude de Munique.

Alice Vieira escreveu maioritariamente para jovens. Sobre o motivo, Gomes realça:

muitos dos romances de Alice Vieira colocam o leitor perante personagens jovens que estão no centro de um drama afetivo e emocional. Dotadas de uma imaginação rica (povoada de figuras oriundas do universo dos contos de encantamento), elas exprimem uma visão sensível e crítica das relações entre crianças e adultos, num quadro social que torna, muitas vezes, reconhecível o quotidiano familiar de franjas de pequena e média burguesia lisboeta nos anos que se seguiram ao 25 de Abril (1998, p.14)

Rosa, minha irmã Rosa

Como é refletido na maior parte das obras, em *Rosa, minha irmã Rosa*, deparamo-nos com algumas tensões da sociedade portuguesa, filtrada pelo olhar de uma criança, após a revolução de 25 de abril de 1974. A narrativa conta a história resplandecente de uma família, aludindo ao quotidiano e às peripécias constantes que vão tendo lugar após o nascimento de um novo membro da família. No decurso da trama, são expostos os conflitos internos da protagonista Mariana. Entretanto, os antagonismos e os ciúmes que Mariana vai nutrindo em relação à irmã recém-nascida, Rosa, vão-se desvanecendo e dando lugar a novos sentimentos. Finalmente Mariana entende que a irmã, apesar de ocupar espaço, faz parte da família e a mesma não estaria completa sem a nova presença.

A obra *Rosa, minha irmã Rosa* foi utilizada neste ensaio com o intuito de estudar a vertente espacial, a fim de verificar se os alunos, através da análise pormenorizada dos espaços ali cenarizados, conseguem compreender melhor a referida obra. Assim sendo, destacamos alguns dos espaços mais importantes e verificámos a respetiva pertinência face ao estudo do espaço.

A casa

Como foi mencionado anteriormente, o espaço é a grande temática trabalhada nesta obra e, como tal, evidencia-se o elemento “casa”, visto que muitos dos acontecimentos presentes na obra ocorrem dentro deste espaço.

A casa destaca-se por associar-se à topofilia¹⁰ presente no espaço, onde as personagens revivem sensações e emoções, física e psicologicamente integradas. Bachelard afirma que “com a imagem da casa, temos um verdadeiro princípio de integração psicológica. Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a casa, construir esse corpo de doutrinas que designamos pelo nome de topoanálise.” (2012, p. 20).

A casa representa, dentro da obra em estudo, o “canto no mundo”, dado constituir o “nosso primeiro universo” (2012, p. 24). Bachelard refere ainda que “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz” (2012, p.26). É neste espaço multifacetado que as personagens moldam as respectivas identidades por intermédio das atividades diárias, da interação com os pares e através da vivência no suceder quotidiano. *Rosa, minha irmã Rosa*, embora comemore 40 anos de publicação, ainda espelha temas da realidade que fazem com que o leitor se identifique e, em simultâneo, se deleite com a atualidade juvenil veiculada na narrativa.

De modo amplo, Blockeel apresenta, como dispositivos atuais, assuntos relacionados ao crescimento e à descoberta de si mesmo:

O tema mais importante não é se não a própria adolescência nos seus mais variados aspetos: as interações entre amigos e entre irmãos, a entrada difícil na adolescência, a entrada no mundo do trabalho, tanto para rapazes como para raparigas, o desabrochar da sexualidade, o confronto com a solidão e a realidade da morte, a vivência escolar e a droga. Em segundo lugar, vem a família com os seus possíveis conflitos, a interação entre as gerações, o divórcio e as famílias monoparentais, o abandono afetivo, a infância na província, a vida dos núcleos familiares de origem camponesa e os problemas da velhice (2001, pp. 84-5).

Dentro dos temas aqui explanados, queremos levar o leitor/aluno a vivenciar e a dar relevância ao espaço. Contudo, esperamos aprofundar o entendimento da obra, explorando a importância que o espaço tem relativamente a cada um dos intervenientes na ação, de forma a potencializar no aluno o ponto de vista topoanalítico.

¹⁰ Topofilia: relação prazerosa entre a pessoa e o lugar, ou ambiente físico e psicológico.

4. Espaços na ação

O espaço, considerado um dos elementos fundamentais numa obra literária, apresenta funções bem delimitadas. Assim, refere Oziris Borges Filho, em *Espaço Literatura – Introdução à Topoanálise* (2007), as diferentes funções e os diferentes propósitos que o espaço exerce dentro de uma obra literária, e enumera sete funções essenciais do espaço:

- Caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconómico e psicológico em que vivem.
- Influenciar as personagens e também sofrer suas ações.
- Propiciar a ação.
- Situar a personagem geograficamente.
- Representar os sentimentos vividos pelas personagens.
- Estabelecer contraste com as personagens.
- Antecipar a narrativa (cf.2007, pp. 35-41).

Tendo em conta as funções citadas por Borges Filho (2007), podemos afirmar que o espaço assegura parte da riqueza da obra, uma vez que é através dele que existe o movimento, não só do tempo, como também das personagens. É o espaço que permite que haja contextos distintos e que admite o leitor envolver-se na trama.

No que concerne à Topoanálise, dentro da obra *Rosa, minha irmã Rosa*, verificou-se a coexistência de macros e microespaços. Deste modo, podemos verificar, na segmentação da obra, a divisão entre o campo e a cidade, colocando, como evidência, o espaço habitado pela *tia Emília* versus o espaço habitado pela *Mariana*. No que se refere ao microespaço, existem diversos lugares que compõem o cenário e a natureza, destacando os vários compartimentos existentes nas diversas casas realçadas na obra. A existência da divisão topográfica acaba por conferir um carácter autêntico, visto que esses locais assinalados remetem para as suas respetivas cargas emocionais e conferem vivacidade às palavras das personagens. É através da descrição do espaço – por intermédio de sons, imagens, paisagens – que cada recetor pode idealizar os cenários onde ocorrem as ações, bem como a constituição física e emocional das personagens, integradas em ambientes favoráveis ou disfóricos. Transforma-se então a obra numa verdadeira experiência extraordinária, onde os cenários podem repercutir-se afins ou contraditórios às personagens, suscitar os contornos da trama, o que acaba por envolver e cativar o leitor. É o espaço, em conjugação com outros elementos

textuais, que acaba por tornar a experiência do leitor mais agradável, criando nele expectativas que se transformam em verdadeiras emoções.

4.1. Espaços físicos da ação

Observa-se que a maior parte das cenas, na obra, se desenvolve em ambientes domésticos; por isso, parece-nos relevante identificar estes espaços e discriminá-los devidamente, aludindo à relação personagem/casa, na aceção de que o espaço da casa permite ao indivíduo sentir-se seguro, manifestando sonhos e apreensões, bem como organizar o seu próprio percurso. De acordo com a Topoanálise, o espaço da “casa” repercute os estados psicológico, físico e emocional dos que o habitam. Tal como a natureza, a casa representa o centro do Homem, exhibe o universo refletido num espaço confinado que espelha o Homem ali inserido.

O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* considera o vocábulo “casa” “local de habitação”; ou “conjunto de pessoas da família ou de pessoas que habitam a mesma morada”. Esta conceção de “casa” remete para a perspetiva de Bachelard (1989), quando afirma que “a casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens” (p.23). Para que existam essas imagens é certo que a casa necessite de ser habitada, valorada como abrigo, tanto por uma família como por um grupo de indivíduos que partilham o mesmo espaço, utilizando-o como local de íntima comunhão. Como tal, a casa, sendo o local que manifestamente nos pertence, acaba por fazer parte da nossa história e adquirindo identidade semelhante à nossa. É no espaço da casa que as vivências são transformadas em lembranças e as lembranças em história:

Assim, a casa não vive somente no dia-a-dia, no curso de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos. Quando, na nova casa, retornam as lembranças das antigas moradas, transportamo-nos ao país da Infância Imóvel como Imemorial.” Bachelard (1989, p.25)

É dentro da casa que contemplamos e guardamos as mais ínfimas memórias que podem estar vinculadas a lugares, objetos, odores, sabores, ao tato ou a um espaço imaginado. Nesse sentido, esclarece Borges Filho:

Do ponto de vista de uma topoanálise, isto é, de uma teoria literária do espaço, acredito que a oposição entre o espaço e o lugar não é funcional e nada acrescenta à teoria (...) Preferimos conservar o conceito de espaço como um conceito amplo que abarcaria tudo o que está inscrito em uma obra literária, como tamanho, forma, objetos e suas relações. Esse espaço seria composto de cenário, natureza e ambiente. (2007, p. 22)

Efetivamente, o conceito de espaço analisado não enferma de qualquer restrição, visto que, dentro da teoria destacada, ele se reveste de uma abrangência considerável. Assim sendo, o espaço representa não só a dimensão física, como a dimensão psicológica, incluindo o espaço da memória. Nesta linha, é pertinente aludir ao pensamento de Bachelard, quando diz: “*a casa adquire as energias físicas e morais de um corpo humano*” (1989, p. 62). Em suma, “a casa vivida não é uma casa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico” (1989, p. 62).

É de salientar que, para desenvolver o trabalho junto aos alunos do 6º. ano, estes conceitos foram apresentados de maneira simplificada e didática. Por isso, com o andamento do estudo de *Rosa, minha irmã Rosa*, os alunos foram relacionando, paulatinamente, os aspectos espaciais com as personagens e identificando, na maior parte das vezes, sentimentos intrínsecos das personagens face aos diferentes espaços patenteados na narrativa.

4.1.1. Casa de Mariana

Observando o cenário da casa onde habita Mariana, após o chegada da mãe do hospital com Rosa, a irmã recém-nascida, esta desabafa: “*A mãe volta amanhã para casa. Mas a casa está diferente*” (p. 19). A projeção de sentimentos plangentes da protagonista transporta uma carga emocional relacionada com o espaço. A topopatia¹¹ visível neste excerto apresenta uma transição, visto que a harmonia sentida pela protagonista antes da irmã nascer começa a desvanecer-se.

Assim sendo, o espaço, que seria de deleite para a protagonista, torna-se espaço topofóbico¹², em que a relação mantida com o respetivo espaço se torna conflituosa. Mariana, muito reticente sobre o nascimento da irmã, viu o próprio espaço exterior e interior invadidos:

¹¹ Topopatia significa a relação sentimental entre a personagem e o espaço.

¹² Topofobia significa a relação nefasta entre o espaço e a personagem.

A cama de grades, de madeira castanha, que serviu para mim, já está posta no seu quarto, embora por agora a minha irmã vá dormir na alcofa. A banheira pequena, de plástico azul, também já está na casa de banho, pronta a servir. Há montanhas de fraldas brancas dentro de uma gaveta, mas a avó Elisa passa o tempo todo a queixar-se de que ainda são poucas.

O pior de tudo foi que tive que ceder duas gavetas da cómoda do meu quarto para lá meterem coisas do bebé, pois parece que não cabia tudo na cómoda da minha mãe (p. 19).

Ao examinarmos as palavras proferidas por Mariana, verifica-se que existe um sentimento abrasivo e sufocante. Este desgosto crescente confirma-se tendo em vista as alterações que a casa e a dinâmica familiar da protagonista sofreram. Mariana, percebe que o seu espaço acaba de ser violado pela chegada da irmã, já que se vai alterar tudo o que a personagem compreendia a respeito da constituição familiar.

A cedência da gaveta para colocar as roupas da bebé desperta em Mariana um sentimento negativo, que vai exprimir por invasão de privacidade, de acordo como o que explica Bachelard: “o espaço interior do armário é um espaço de intimidade, um espaço que não se abre para qualquer um” (1989, p. 91).

O sentimento de abandono que Mariana nutre faz com que ela se refugie nas lembranças felizes que extrai das memórias antes da existência de Rosa, envolvendo-se, deste modo, nos momentos passados com a avó Lídia, como se verifica nas palavras da protagonista:

Dantes havia outra avó em casa.

Era mãe do meu pai e chamava-se Lídia. Lembro-me dela todos os dias, apesar de ter morrido há quase um ano. (...) A avó Lídia contava histórias dia e noite. Tinha sempre uma história para tudo, e a gente nunca chegava a compreender bem se elas eram inventadas ou se lhe tinham acontecido, nos seus tempos de nova (p.23).

Face ao conflito interno que Mariana sente, o único consolo é centrar-se nas lembranças da avó Lídia, que tanto carinho lhe dava, até porque não teria que partilhar o amor, mais uma vez, com a irmã.

A casa de Mariana, após a chegada de Rosa, encontra-se em frenética algazarra: “a mãe anda nervosa”, “a avó Elisa, na ajuda que vem dar todos os dias”, “a tia Magda que vem cá dia sim dia não”, “tem sido um corrupio de visitas e familiares” (p. 27).

Estes pequenos relatos demonstram como o espaço da casa, outrora calmo, se tornou caótico e isento de privacidade.

De acordo com o juízo da protagonista de 10 anos, Rosa veio claramente ocupar-lhe o lugar na família. Como nos primeiros dias, o espaço viu-se alterado, o tempo escasso e as atenções voltadas para a irmã; a relação entre a personagem Mariana e o espaço que habita repercute-se negativamente, frustrando-a sobremaneira.

Assim, o espaço da casa torna-se para a protagonista lugar topofóbico, restando apenas o quarto como lugar de refúgio:

Mas por agora é impossível conversar nesta casa. Anda tudo à volta da minha irmã, todas as conversas começam ou acabam nela, coisa tão pequena que, de repente, enche uma casa e se torna na pessoa mais importante da família.

Agora «a menina» é ela.

Se alguém telefona e pergunta «a menina?», já sei que isso deixou de ser comigo. Eu agora sou «a Mariana» e mais nada. (...)

Quando a confusão aumenta, geralmente por volta das sete horas, a minha vontade era meter-me no meu quarto e não voltar a sair de lá. (p.29)

Com o passar do tempo, aos olhos da protagonista, a casa assume novas alterações. Primeiro, deixa de ser lugar topofóbico, pois Rosa – mesmo sem se dar conta – acaba por conquistar o seu lugar no coração da irmã. Portanto, os objetos “invasores” do espaço da casa acabam por se tornar parte integrante do mesmo. Assim, na nova e natural configuração, o espaço, antes visto como adstrito, ascende de patamar, onde o espaço da casa só faz sentido com a presença de todos os que ali residem, incluindo a irmã Rosa.

Entre as peripécias vivenciadas, o egoísmo de Mariana perante Rosa foi diminuindo e, mesmo sem se aperceber, envolveu a irmã nas próprias histórias e pensamentos, criando um laço afetivo que não imaginava desenvolver:

Acho que sou capaz de me lembrar de todas as palavras para um dia o contar à Rosa. Só que não lhe vou dizer que havia quem chamasse maluca à tia Emília.

E também acho que não faz mal se eu disser que a Malhada tinha uma linda estrela na testa. Tal como acontece nos livros de histórias. (p.71)

Com o adoecimento da irmã, e conseqüente regresso ao hospital, o ambiente da casa tornou-se muito pesado e todos os objetos de Rosa deixaram de ter significado, visto que nenhum deles cumpria o designativo estipulado.

Se abro a gaveta é certo que de lá salta uma fralda, um casaco, uma chucha, uma roca. E é estranho tudo estar nos mesmos sítios menos a Rosa. Se ela morrer, quem é que vai enterrar todas estas coisas que são dela, e que só não morrem também porque as coisas não morrem nunca? (p.111)

As palavras de Mariana ecoam dos próprios sentimentos, agora expostos pela ausência da irmã, gravemente internada no hospital. O sentido de ausência desperta em Mariana um vazio que se prolonga do espaço exterior da casa ao interior de si mesma:

Nunca pensei que a minha casa pudesse ficar assim vazia, assim tão cheia de nenhum barulho. (...) E agora que ela cá não está é que eu vejo como ela, afinal, enchia esta casa toda, e como isso era bom. (p.111)

Após a chegada de Rosa, Mariana apercebe-se, finalmente, que a irmã pertence à família, como a mãe, o pai, a avó Elisa, o Zanolho, e a Zica.

Acho que assim que a Rosa vier para casa tudo vai ser muito melhor do que era dantes, no tempo em que a «menina» era eu e ela não existia ainda sequer no nosso pensamento.

- Pai...

- Que é?

- Sabes o que eu descobri?

- Não, diz lá.

- Descobri que a Rosa é minha irmã, que a Rosa é da minha família, como o rouxinol que aqui vem cantar no verão...

O espaço do quarto, assim como o espaço da casa, transformam-se e acabam por se tornar locais topofílicos para a protagonista, tendo em conta o sentimento demonstrado com a notícia dada pelo pai:

- Assim que a Rosa estiver mesmo boa e não precisar de tomar o biberão à meia-noite, a mãe vai passar a cama dela para o teu quarto.

De repente achei-me com cara de tia Magda a dizer «que grande responsabilidade» ... mas travei a tempo.

Disse apenas:

- Que bom, pai! (p.115)

Percebe-se que o espaço da casa culmina por se tornar lugar onde as emoções são partilhadas e vivenciadas, os valores e os afetos familiares são a base da construção social desse mesmo espaço, onde impera o diálogo, mesmo quando a situação se torna caótica.

4.1.2. Casa da avó Elisa

A casa da avó Elisa desperta em Mariana diversos sentimentos controversos, que acabam por tornar este espaço local menos agradável para desfrutar dos acontecimentos vivenciados pela menina. Nas palavras de Bachelard, aliás já anteriormente citadas, “Com a imagem da casa, temos um verdadeiro princípio de integração psicológica. Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a casa, constituir esse corpo de doutrinas que designamos pelo nome de Topoanálise.” (1989, p. 20). Nesta perspectiva, podemos referir que o estudo do espaço também está ligado à carga das experiências vividas e às emoções sentidas pelas personagens. O espaço acaba por se tornar um dos estimuladores fundamentais para o crescimento da personagem e do desenvolvimento da ação.

Mariana menciona que no dia em que a irmã nascera havia dormido em casa da avó Elisa: “*Desse dia lembro-me ainda que fui dormir a casa da minha avó Elisa*” (p.8). Esta situação, patenteada na memória de Mariana, demonstra o quão significativo foi o período de espera, retirada de casa para coabitar com a avó durante o tempo em que a mãe estaria internada. Neste outro espaço apresentava sensações que até então desconhecia, mais intensas, ao ponto de se evidenciarem em manifestações físicas de desconforto: “*o colchão da minha avó era mole, tão mole, com uma cova no meio. Além disso a avó Elisa tinha muito medo das constipações e não me deixava abrir nem uma gretinha da janela*” (p. 8). O sentimento de claustrofobia experienciado em casa da avó reflete-se no sentimento de impotência relativamente ao nascimento da irmã Rosa, que deixa bem transparecer no comportamento face à situação vivenciada.

Nas palavras de Borges Filho, “a ligação entre espaço e personagem pode ser de tal maneira ruim que a personagem sente mesmo asco pelo espaço. É um espaço maléfico, negativo, disfórico. Nesse caso temos, então, a topofobia.” (2007, p. 158).

Em *Rosa, minha irmã Rosa*, Mariana, através das sensações, elucida diferentes reações que acabam por lhe revelar o estado de ânimo e o processo de transformação ao qual se sujeita. No decorrer da trama, associa o espaço da casa da avó Elisa a lugar topofóbico, uma vez que na maior parte das vezes que ali se encontrava, algo não viria a correr bem:

Eu gosto da avó Elisa, mas não sei porquê a casa dela está sempre ligada a coisas desagradáveis. A casa não tem culpa, eu sei. Mas é sempre para lá que me mandam quando alguém morre, como aconteceu no ano passado com a avó Lídia. E foi para lá que me mandaram quando a minha mãe foi operada. E quando a Rosa nasceu.

A casa da avó Elisa é sempre um lugar para onde entro triste. Se a tristeza tivesse cheiro, acho que tinha o cheiro das paredes da casa da avó Elisa (p.103).

A casa da avó Elisa desperta em Mariana sentimentos adversos aos que entende que deveria sentir. O local, estando associado a diversos episódios, pela protagonista considerados maus, consegue despertar a respetiva perceção perante o espaço habitado. A perceção constitui-se como um ato mutável de pessoa para pessoa, de acordo com Borges Filho: “cada ser percebe diferentemente o mesmo espaço. Dois seres colocados ao mesmo tempo no mesmo espaço terão opiniões diversas sobre ele.” (2007, p. 71). Este fator deve-se essencialmente às diferenças que se encontram nos padrões de interpretação específicos, na cultura, na constituição genética de cada um em particular. Assim, “a casa da avó Elisa é sempre um lugar para onde entro triste. Se a tristeza tivesse cheiro, acho que tinha o cheiro das paredes da casa da avó Elisa” (p.103), expõe Mariana ao relacionar o espaço habitado e os respetivos sentidos, dele advindos, que Borges Filho denomina “**gradientes sensoriais**” (2007, p.69). Portanto, o espaço da casa da avó transforma-se – embora declare que “a casa não tem culpa” (p.103) – em lugar onde só vivencia acontecimentos que julga desagradáveis.

4.1.3. Casa de Rita

Pela observação e pelos aspetos analisados, a casa de Rita é caracterizada como um lugar onde os espaços não são próprios para serem habitados por uma família. Não que a casa não tenha conforto, ou se encontre visualmente deteriorada, mas porque não tem “ambiente” – conceito que, na perspetiva da topoanálise, referido por Borges Filho (2007), remete para a soma do cenário e o clima psicológico ou então para a natureza e o clima psicológico (p.50). Portanto, de acordo com os relatos que são apresentados, este ambiente remete para o cenário e o clima psicológico vivenciado nesta casa. Mariana apresenta a casa de Rita como se tratasse de um museu. Apesar do referido espaço conter uma família, constituída por pai, mãe e filha, configura-se como um lugar estático e bafiento:

as coisas nunca mudam de lugar lá em casa. Um dia o meu pai bateu-me porque eu pus o cato em cima da secretaria dele ... O cato era meu, parecia quase uma rosa verde com muitas folhas, e eu pensei que ele gostasse de ter uma planta bonita a fazer-lhe companhia, quando estivesse a trabalhar (p.12).

Este espaço acaba por condicionar a vida de quem o habita. A personagem Rita, mesmo provida de melhores intenções, vê-se sujeita a ele, distante de vivenciá-lo como porto de abrigo próprio. Assim, de certo modo, aos olhos da protagonista e familiares, a amiga sente-se estrangeira dentro do espaço que lhe é disposto para conviver:

*Mas a casa da Rita cheira a museu, não cheira a casa onde vive gente. Lembro-me de uma tarde ouvir a minha mãe dizer para o meu pai:
- Aquilo é um lugar sem vida, quase nem nos atrevemos a respirar lá dentro com medo de sujar os vidros (p.13).*

A casa de Rita não influencia apenas os seus moradores, mas também quem visita o espaço. O ambiente ali vivenciado assim se constitui em virtude da rigidez e, talvez, da pouca manifestação de afetos entre os pares. O lugar dos afetos nesta casa minimiza-se, repercutindo-se em sensações de rígida hierarquia doméstica. Em função disso, observa-se que Rita, ao invés de respeito, desenvolve grande receio em relação às reações do próprio pai, movido pelo constante domínio, tanto físico quanto psicológico:

- *Se eu estivesse na minha sala com um frasco de cola e um pincel, como tu estás, levava logo do meu pai – disse ela.*
- *Leavas o quê? – perguntei eu.*
- *Às vezes parece que és parvinha ou que andas a navegar por outros mundos... levava uma tarefa, o que havia de ser? (p.12)*

4.1.4. Casa da tia Magda

A casa da tia Magda, relativamente a outras casas encontradas na obra, destaca-se pela singularidade. A casa é descrita pela protagonista como sendo lugar “*cheio de sombras e tem um corredor que a gente nem vê onde acaba*” (p. 59). O pequeno relato efetivado por Mariana acaba por disparar muitas informações a esse respeito. O espaço em apreço, neste caso concreto, “cheio de sombras”, segundo Yi-Fu Tuan (1980, apud Filho, 2007, p.78), vem associado às ideias de deterioramento e morte. No entanto, a casa da tia Magda, como narra Mariana, implementa a sensação de lugar estagnado, composto por ambientes e objetos associados às cores escuras: “os móveis escuros e altos”; finamentos: “há muitos anos que ninguém abre aquela cristaleira, que ninguém bebe por aqueles copos nem por aquelas chávenas. Deve estar tudo cheio de pó, com certeza.” (p. 59). Efetivamente, o espaço que ambienta a casa da tia Magda, embora aparentemente inutilizado, demonstra sobretudo a estagnação do tempo e do próprio espaço.

Em virtude de a casa ser herdada da falecida madrinha, tia Magda nunca teve coragem de alterar o que quer que fosse do lugar. A educação opressiva que a madrinha lhe incutiu culminou por domar-lhe completamente a personalidade, transformando-a numa réplica da outra: gostos, hábitos e a maneira de vestir. A segregação e a servidão de que tia Magda fora vítima tornaram-na solitária, sem marido, nem filhos: “*Foi pena ela não ter casado, não ter tido filhos. Havia de estar agora muito diferente do que está.*” (p.114).

A personagem tia Magda – ao contrário da avó Lídia, sempre bem-humorada, apesar das constantes dificuldades económicas e da vida, em geral, – mesmo depois da herança, manteve o quadro de reclusão estática, com constante amargurada e solidão:

Tão criada dela a fez que a obrigou a pensar da mesma maneira, a dizer as mesmas palavras, a ter o mesmo feitio... - costumava dizer a avó Lídia, mas só quando o meu pai não estava ao pé...” (...). Por isso hoje a tia Magda só fala com palavras complicadas. Só gosta de

estrelícias e antúrios. Sabe sempre tudo o que as outras pessoas não sabem. E tem sempre razão. E nunca se engana. E em criança nunca mentiu nem fez disparates. E tem um dente de ouro. E só gosta de nomes de família (p. 61).

Apesar da impressão que Mariana desenvolve sobre a tia, acaba por penalizar-se, visto a experiência de vida de Magda ter sido muito dramática e triste: “*Olho para a tia Magda, agora deitada na cama, e penso que deve ser muito triste uma pessoa sair de casa para ir viver noutra terra, longe da mãe e do pai e da gente de quem se gosta.*” (p. 61).

A casa da tia Magda encontra-se apoiada de objetos antiquados, cristaleiras, reposteiro, móveis escuros e altos. Nesse segmento, também apresenta um corredor “*que a gente nem vê onde acaba*” (p. 59). O corredor, em termos simbólicos, dá-nos pequenos indícios de como a tia Magda se sentia presa, demonstrando a incerteza e a crueldade mental, a que esteve sujeita em parte da sua vida. O corredor aparece como o período de latência, onde, sem mais esperanças em relação ao próprio futuro, tia Magda espera, com todos os seus objetos, percorrer o caminho fatídico incontornável. No que concerne ao pormenor das tábuas do chão que rangem, este detalhe, contado por Mariana, eleva os nossos sentidos, provocando uma reação de alerta, visto que a sensação provocada por este *ranger* aciona no indivíduo um mecanismo de defesa e proteção. Através dos “gradientes sensoriais”, a sugestão de medo emergente do excerto citado, acaba por empolar as sensações sentidas nesta casa, que, além de ser obscura, também apresenta ambientações que se aproximam do terror e do trágico.

Percebe-se que o espaço da casa da tia Magda é vazio de sentimentos, vazio de histórias, espaço onde pouca vida há, sem movimento, morto, por assim dizer, após a morte da madrinha.

4.1.5. Casa da tia Emília

A casa da tia Emília, contada pela avó Lídia, destaca-se por ser muito pobre, onde o sustento da família depende única e exclusivamente da *Malhada*, uma vaca que, através do leite e do vitelo anual que produz, é o único meio de subsistência. Por isso, constata-se que tia Emília habita numa localidade rural onde é possível criar animais. O espaço onde esta personagem reside, com o marido e a querida *Malhada*, apresenta-se como estático. Concita ainda a uma analogia com a personagem marido da tia Emília, que, após trágico acidente, se tornou inválido:

Sentado ao canto da lareira no inverno, ou à porta de casa no verão, nunca da sua boca saía som algum, uma ligeira baba sempre a pender-lhe pelo queixo.

Contava a minha mãe que ele tinha ficado assim há muitos anos, depois de um trator lhe ter esmagado as pernas. Sem médico nem dinheiro para os ir buscar à cidade, nada lhe pode valer, e para ali foi ficando, ao canto da lareira ou à entrada da porta. Porque médicos era coisa que não havia na aldeia. E se precisássemos de um remédio tínhamos que ir buscá-lo à farmácia, a 40 km de lá. E isto se houvesse dinheiro para pagar, é claro. Por isso morreu tanta criança que se podia ter salvo (pp. 68-9).

Além disso, tornou-se anónimo, pois ninguém lhe lembrava o nome e a identidade: “*e duvido mesmo que alguém soubesse ao certo como ele se chamava, ou que idade tinha. Se é que ele tinha nome ou idade.*” (p. 68). Assim, *Malhada*, para a tia Emília, acabava por se constituir na maior companhia. Tia Emília sentia que o seu espaço era junto da *Malhada*, fiel amiga, e por ela partilhava um sentimento similar ao de uma mãe para com os filhos, que nunca os tivera: “*para a tia Emília a Malhada era uma pessoa. Tenho a certeza. E embora nós não conseguíssemos ouvir nada, eu ia jurar que as duas conversavam longamente todos os dias.*” (p. 71). É no espaço do estábulo – e não da casa – que tia Emília encontra a completude e a compensação, em busca da felicidade: “*de vez em quando desaparecia e íamos dar com ela no estábulo, a fazer festas à Malhada (...) e eram ainda mais doces os nomes que lhe chamava*” (p. 69).

5. Metodologia

5.1. Delimitação do estudo/ enunciado do problema

Toda a investigação empírica, independentemente da natureza, tem como ponto de partida um problema ou uma afirmação, que será levada a cabo por forma a responder ao enunciado inicial e, conseqüentemente, averiguar a veracidade da mesma. Através do presente projeto, queremos verificar a importância que o estudo do espaço literário tem no processo interpretativo dos alunos. Assim sendo, o ponto de partida da nossa investigação culmina na seguinte questão: **De que forma o estudo dos espaços representados na obra ficcional *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, pode contribuir para o desenvolvimento de competências interpretativas em alunos do 6.º ano de escolaridade?**

5.2. Definição dos objetivos ou hipótese de investigação

Atendendo à problemática referida, deve-se criar diretrizes capazes de delinear e delimitar a investigação:

- Desenvolver estratégias em sala de aula, a fim de promover o gosto pela leitura;
- Informar e desenvolver conceitos para ampliar o ponto de vista topoanalítico nos alunos;
- Consciencializar os alunos da importância da literacia na ação educativa;
- Potenciar a compreensão leitora.

5.3. Plano de investigação

Em ordem à vertente empírica deste estudo, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, com uma abordagem de observação participante onde, com o auxílio das notas de campo e registos escrito dos alunos, foi possível apurar a veracidade e dar resposta à questão elencada **“De que forma o estudo dos espaços representados na obra ficcional *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, pode contribuir para o desenvolvimento de competências interpretativas em alunos do 6.º ano de escolaridade, nomeadamente os de uma turma da Escola**

Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão?”. Através deste estudo, pretendeu-se averiguar se os alunos, devidamente acompanhados, conseguiam ultrapassar as dificuldades verificadas durante o período de observação vivenciado no início das Práticas de Ensino Supervisionada.

Atendendo ao facto de a investigação qualitativa ter um carácter descritivo, durante o estudo, foram recolhidas notas de campo, documentos escritos individuais de cada participante e registos fotográficos.

Ao longo do processo de investigação, os alunos foram informados da existência do estudo e demonstraram entusiasmo em participar. No decorrer das 10 sessões, com duração média de 110 minutos cada, na turma do 6.ºG, da Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão, trabalhámos a obra *Rosa, minha irmã Rosa*, que lhes foi gratuitamente oferecida.

Deste modo, resolvi, numa primeira parte, abordar o livro na sua totalidade. Assim realizamos atividades de leitura orientada, como partilha Graça (2009, p. 52), a fim de abordar a compreensão do texto, de verificar a capacidade dos alunos para construir significados e fazerem inferências. Por conseguinte, realizamos um guião de leitura que permitiu que os alunos efetuassem um trabalho gradual ao descodificar o universo espacial do texto.

Para tanto, realizei três tipos de atividades:

- 1- Atividades de pré-leitura
- 2- Atividades de leitura
- 3- Atividades de pós-leitura

Os três momentos, com desígnios diferentes, são essenciais para uma melhor compreensão da leitura por parte dos alunos, e têm como objetivo primordial assegurar, enriquecer e apoiar as interações do aluno com o texto. Este ponto de vista também é partilhado pelo Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009, p. 70):

No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

i) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto.

Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.

iii) A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos.

As actividades de leitura foram dirigidas e acompanhadas – uma vez que se sentiam mais capazes de questionar e fazer inferências – tanto entre os vários capítulos do texto, quanto à própria experiência de vida quotidiana dos alunos envolvidos.

No decorrer da abordagem com o livro, foi realizado um guião capaz de acompanhar e apoiar os alunos durante o trajeto de leitura vivencial.

Na primeira sessão, os alunos puderam fazer actividades de pré-leitura, onde foram tentando descortinar, através das várias capas apresentadas, o conteúdo da obra, observando e verificando os elementos paratextuais que as diferentes capas de edições distintas poderiam antecipar da mesma.

Posteriormente, foi-lhes apresentado um guião de leitura, onde, ao longo das leituras em sala de aula, realizavam as actividades sugeridas pela professora estagiária. Entre sessões de leitura, os alunos foram incentivados a debater sobre os conteúdos lidos, sobre os espaços constantes na obra e como os diversos ambientes influenciam as personagens. Através desses debates, os alunos recorriam à História de Portugal para enquadrar muitas das situações vivenciadas pelas personagens, valendo-se dos mesmos como tópicos de conversa com os familiares a respeito da realidade vivida na época em que o livro foi escrito.

Após a conclusão do processo de leitura, foi dada aos alunos a hipótese de escolher uma dada personagem e executar uma actividade, a seu gosto, que refletisse a obra estudada. Portanto, realizaram diferentes jogos em que pudemos identificar os traços de personalidade das personagens e os seus gostos, jogos de adivinhas referente às personagens, textos relacionados com os espaços e sentimentos vivenciados pelas mesmas; desenvolveram um jogo de tabuleiro; criaram jogos interativos online (*Bake Quiz*). Por fim, os alunos participaram, na Escola Superior de Educação de Viseu, num colóquio presencial com a própria Alice Vieira, e tiveram a oportunidade de questionar a escritora sobre algumas curiosidades que inferiram a partir do estudo de *Rosa, minha irmã Rosa*, bem como de outros aspetos particulares, mais de foro pessoal.

Através dos documentos escritos e dos registos das diferentes atividades realizadas pelos alunos foi possível retirar conclusões que serão objeto de análise posterior.

5.4. Caracterização dos participantes

A presente investigação teve como participantes os alunos da disciplina de Português, da turma do 6.ºG, da Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão, do Agrupamento de Escolas Viseu Norte. Esta amostra é conveniente, visto que a população em estudo é a que me foi atribuída durante a realização do estágio no 2.º CEB. A turma era composta por 20 alunos: doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Os alunos apresentavam faixa etária compreendida entre 11 e 13 anos de idade. É de salientar que esta turma recebeu no início do ano letivo 2 estudantes oriundos do Brasil, 1 da Suíça e 1 de outro Agrupamento de Escolas. Em contrapartida, do grupo inicial, 1 aluna foi transferida para outro Município.

Os estudantes provenientes do Brasil, nas primeiras semanas, apresentavam muitas dificuldades, principalmente na compreensão oral, que foram eliminadas nas semanas seguintes, o que lhes permitiu melhorar o aproveitamento escolar. Um dos alunos provenientes do Brasil acompanhava, entretanto, com muito mais facilidade as aulas do que o outro, facto que se deve também à preparação escolar que estes tiveram antes da vinda para Portugal.

O aluno proveniente da Suíça apresentava um grau de aproveitamento superior aos elementos provenientes do Brasil, mas ainda assim carecia de pequenas orientações, visto que, por ser filho de portugueses imigrantes, dominava a língua falada no país, embora apresentasse algumas dificuldades em determinadas áreas.

O estudante proveniente de outro Agrupamento de Escolas obedecia a um quadro específico. Apresentava um comportamento tímido, com algumas dificuldades acentuadas relativamente à aquisição de conhecimentos. Tinha baixa autoestima e pouca motivação para aprender, quadro que, ao longo dos meses, foi melhorando; além de apresentar melhores resultados a nível escolar, passou a voluntariar-se para desenvolver as atividades e participar mais nas ações em sala de aula.

Durante o período de observação identificámos que havia na turma alguns alunos com problemas de interpretação e dificuldades de leitura. Por outro lado, existia um grupo de alunos com bastante facilidade no processo de aquisição de conhecimentos, apesar dos alunos medianos.

A turma em geral apresentava um comportamento razoável, com exceção de alguns elementos que causavam maior instabilidade entre os pares. Os alunos

apresentavam boa relação de amizade entre si, o que gerava maior interação entre os elementos e, concludentemente, acabava por tornar o grupo mais coeso. Contudo, existiam alguns elementos que tinham baixa autoestima, visto que as dificuldades de aprendizagem, nesses casos, eram um dos motivos que o deixavam com receio de participar em voz alta ou de dar opinião relativamente a algum dado ou em alguma atividade.

Para dar respostas às dificuldades identificadas, decidi realizar atividades que fossem ao encontro dos gostos dos alunos. Assim, além de aumentar o gosto pela leitura, desafiava o grupo a realizar atividades de expressão dramática, oportunidade em que participavam os alunos que evidenciavam conhecimentos sobre os capítulos lidos. Como esta atividade era bastante atrativa para o grupo, todos liam os capítulos e participavam como “atores”. Dado que iríamos trabalhar o gosto pela leitura, como não poderia deixar de ser, era de extrema importância que cada aluno tivesse um exemplar do livro por forma a poder respeitar os respetivos e peculiares tempos de leitura, e desfrutar do mesmo em casa ou em qualquer lugar. Uma vez que o grupo de alunos apresentava dificuldades económicas, foi possível, através da dádiva de um professor benemérito, fornecer um exemplar da obra *Rosa, minha irmã Rosa* a cada aluno envolvido no processo. Esta ação desencadeou nos educandos um sentimento de gratidão face à complacência do professor, o que tornou o processo mais rico em virtude das emoções que puderam partilhar. Como mencionado, após a realização do estudo, viabilizou-se aos alunos um encontro com Alice Vieira, onde puderam questionar e perceber melhor os processos criativos de que se vale a própria autora para construir a sua produção literária.

Como se trata de um número muito elevado de participantes, resolvi diminuir-lo, através da eleição de três dos vinte participantes, constando um aluno com facilidades de aprendizagem, outro considerado aluno mediano e, por último, um aluno com dificuldades declaradas. Estes alunos serão reconhecidos com as letras **A**, **B** e **C**, respetivamente, de modo a identificá-los e proteger ao mesmo tempo a sua identidade.

5.5. Atividades desenvolvidas

Com o propósito de realizar a investigação, foi traçado um projeto, dividido em vários momentos, em que foi possível realizar diversas atividades com os alunos.

Inicialmente, após a observação dos alunos por um período de tempo, de forma a verificar as condições necessárias para desenvolver o estudo, foi feita a proposta ao professor titular de Português acerca do projeto a ser desenvolvido. Assim sendo, através da lista que consta no Programa e Metas Curriculares de Português, segundo Buescu et al (2015), existe anexado uma lista de obras e textos, distribuída pelos diversos anos letivos, que os professores devem adotar e trabalhar com os alunos. Visto que a Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão já tinha escolhido inicialmente a obra *Ulisses*, de Maria Alberta Meneres, para a educação literária do 6º. Ano, foi necessário fazer uma proposta ao departamento de Português e ao Conselho Executivo da Escola por forma a alterar e realizar o estudo. Após a aprovação nas várias estâncias, foi possível dar seguimento ao trabalho efetuado.

Posteriormente foi explicado aos alunos que iam participar de um estudo e que iriam desenvolver atividades ao longo das sessões.

De seguida, após a oferta do livro *Rosa, minha irmã Rosa* a cada um dos alunos, foram desenvolvidas atividades de pré-leitura. Nas sessões subsequentes, os alunos tiveram oportunidade de realizar atividades de análise e debates na aula sobre os temas que foram surgindo com a leitura da obra.

Foi apresentado um guião de leitura aos alunos, de modo a que eles desenvolvessem atividades com a leitura dos capítulos. Desta forma, para certificar-me que todos liam o livro, era pedido, com antecedência, a leitura dos capítulos que iam ser abordados nas aulas posteriores, de maneira a prepararem a leitura. Assim, durante as aulas, os alunos partilhavam as leituras, efetivadas em voz alta, para que todos participassem. Ao longo da leitura, os alunos tinham jogos, atividades dramáticas que iam integrando e intercalando com a leitura da obra em si. Em virtude do que foi mencionado, através das atividades autónomas e de criação de jogos, os alunos iam desenvolvendo atividades sobre as personagens, a fim de englobar todas as características que encontravam na obra, tendo em conta que foram construindo e entendendo a forma de pensar das diferentes personagens, os sentimentos e as emoções que iam vivenciando durante a obra.

As atividades propostas nas sucessivas sessões objetivaram promover o gosto pela leitura e, como tal, associar as respectivas atividades ao lazer, permitindo identificar a tarefa de ensino e a aprendizagem como forma de divertimento.

Para assegurar que os alunos pudessem verificar este objetivo enquanto realizam as atividades, foram efetivadas sessões de pré-leitura (anexo 5), com leitura de capas, das ilustrações relacionadas com a obra e com a visualização de um vídeo.

Durante as atividades de leitura e pós-leitura, foi dada aos alunos abertura para colocarem os seus conhecimentos sobre a obra, através de jogos de perguntas, palavras cruzadas, realização de atividades com personagens etc. (anexo 6).

Após a leitura do livro, ocorreram atividades de jogos didáticos, em que os alunos, distribuídos em grupos, realizaram, através dos conhecimentos adquiridos, um jogo sobre a obra literária.

Face a essa realidade, efetuou-se uma visita de estudo (anexo 7), por forma a aproximar os alunos dos escritores e desconstruir a ideia da figura intangível do escritor perante os leitores mais novos.

5.6. Técnica e instrumento de recolha de dados

Durante a investigação foram essencialmente utilizadas duas técnicas de recolha de dados: por observação e por análise documental. Nesta perspetiva, os instrumentos de recolha de dados que fizeram parte do nosso estudo foram a análise de conteúdo (através do guião apresentado aos alunos ao longo das sessões), através do diário (onde apresentamos as notas de campo recolhidas durante as sessões), das atividades desenvolvidas pelos alunos e através de registos fotográficos.

5.7. Análise e tratamento de dados

A análise e tratamento de dados tem como finalidade interpretar e sistematizar os dados recolhidos através das observações realizadas em contexto de sala de aula, das fichas de trabalho e as atividades realizadas durante o processo.

O estudo teve como propósito a exploração da importância do espaço no desenvolvimento das competências interpretativas dos alunos, utilizando como base a obra *Rosa, minha irmã Rosa*, de Alice Vieira.

Ao longo da intervenção, foram desenvolvidas atividades para observar e analisar a compreensão dos discentes face aos objetivos realçados durante a investigação. A investigação de carácter qualitativo vai ao encontro da visão construtivista

do ensino; assim sendo, o aluno reúne os conhecimentos próprios e as competências, a fim de exercer, um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

A análise de conteúdos, segundo Esteves, “pretende lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formatar” (2006, p. 107). Deste modo, é imprescindível descrever detalhadamente o processo de análise.

1.º sessão/ observação

A recolha de dados do estudo teve a duração de 100 minutos (50 min + 50 min). Esta primeira sessão, repartida em dois blocos, objetivou trabalhar um dos momentos fulcrais da leitura, nomeadamente a pré-leitura, que tem por fundamento motivar os alunos, mobilizar conhecimentos prévios e conhecer um pouco mais sobre a autora.

Durante esta sessão, os alunos, por meio da análise de uma apresentação de *Power Point* (anexo 9), alusivo à obra *Rosa, minha irmã Rosa*, puderam fazer suposições e previsões, através de levantamento de hipóteses realizadas ao longo da tarefa. Através do diálogo inicial, foi possível, utilizando o bloco de notas, escrever alguns dos seus pontos de vista, relativamente às capas de diversas edições da obra.

(aluno com facilidade) A: *“Professora, acho que este livro pode ser sobre uma família... Na capa está um bebé ao colo da mãe”.*

(aluno mediano) B: *“Mas A, a professora trouxe outros livros e nem todos têm a mesma capa! Mas eu acho que pode ser sobre essa menina, deve-se chamar Rosa, pelo menos é o nome que está escrito no título.”*

(aluno com dificuldade) C: *“Eu acho que deve ser uma história sobre duas irmãs, porque o título diz Rosa, minha irmã Rosa, ou seja, pode ser o irmão ou a irmã a contar uma história sobre a sua irmã Rosa”.*

Como podemos perceber pelas opiniões dos alunos inquiridos, sente-se que foram tentando descortinar, pelas várias versões do livro, o tema central da obra.

A fim de motivar e verificar os seus conhecimentos, foi fornecida uma ficha de trabalho com algumas atividades a serem realizadas (Anexo 7).

Através do manuseamento do livro e dos materiais disponibilizados, os alunos puderam verificar a biografia da autora e identificar os elementos essenciais de um livro.

Dada a análise da ficha de trabalho realizada e as questões levantadas, obteve-se o seguinte resultado:

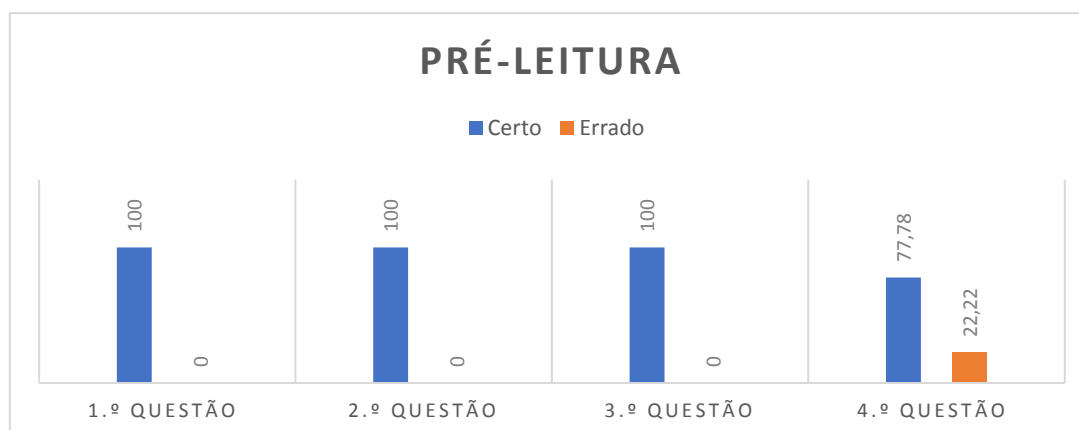


Figura 11- Quadro de respostas às questões de pré-leitura da turma do 6.ºG

Aludindo ao grupo da turma, considerando os alunos eleitos (três dos vinte participantes), verificou-se que nas questões de pré-leitura o resultado foi positivo. Após a realização desta atividade, foi efetuada uma leitura parcelar, onde os alunos, de forma voluntária, solicitaram e realizaram a tarefa. Os voluntários leram para a turma os primeiros três capítulos da obra *Rosa, minha irmã Rosa*. Seguidamente houve um diálogo referente aos primeiros capítulos, e os alunos puderam analisar e comprovar as ideias que tiveram na fase da pré-leitura. Consequentemente, identificaram o tema, algumas emoções apresentadas, as diferenças entre a educação escolar tradicional e a educação escolar moderna, bem como reconheceram algumas personagens presentes na obra. Contudo, realizou-se uma pequena discussão sobre o espaço da casa de Rita, focando tipos de sensações que um espaço como aquele pode despertar nos diferentes indivíduos. Para finalizar a sessão, resolveram uma ficha de compreensão leitora, do guião de leitura, com questões relacionadas aos primeiros três capítulos.

Em virtude das questões realizadas, verificou-se que os alunos se encontravam em sintonia, uma vez que, momentos antes de serem resolvidas as perguntas, efetuavam a leitura dos capítulos, abordavam e discutiam, em grande grupo, os assuntos retratados.

Relativamente à questão sobre a escola no tempo da avó Elisa, as respostas foram as seguintes:

“Como era a escola no tempo da avó Elisa”?

aluno A: *A escola no tempo da avó Elisa era um pouco violenta se não tratasse os professores com muito respeito”.*

aluno B: *“A escola no tempo da avó Elisa era tudo com muito respeito se se portasse mal levava uma reguada e ficava no fundo a olhar para a parede”.*

aluno C: *“Sempre que se comportava mal, levavam reguadas, tinha-se mais respeito pelos professores”.*

No que concerne à questão relacionada ao espaço da casa da Rita, os alunos descreveram-na da seguinte maneira:

“Descrever o ambiente em casa da Rita. Achas que te sentirias bem?”

aluno A: *“O ambiente na casa da Rita é pesado e desconfortável. Se a Rita mexer ou desarrumar algo o pai bate-lhe. Eu sentia-me muito desconfortável por não poder mexer nas minhas coisas e estar na minha casa à vontade”.*

aluno B: *“O ambiente em casa da Rita era muito limpinho e cheiroso. Acho que não”.*

aluno C: *“O ambiente em casa da Rita era mau, a casa dela parecia um museu. Eu não me sentiria bem num local assim”.*

Apesar de haver uma incoerência numa das respostas, particularmente do **aluno B**, demonstraram, em geral, que, também para eles, o ambiente da casa da Rita não seria um ambiente saudável e agradável para se viver.

2.º sessão/ observação

No seguimento do estudo da obra *Rosa, minha irmã Rosa*, realizou-se uma sessão com a duração de 100 minutos, repartidos em dois blocos. No decurso da segunda sessão foi efetuada a distribuição de um livro para cada aluno, oferta realizada pelo Professor Fernando Alexandre.

Posteriormente, realizou-se um diálogo com o intuito de recordar os primeiros capítulos lidos em sala de aula. Em seguida, deu-se a continuidade à leitura da obra (quarto,

quinto e sexto capítulos). Os alunos tiveram 10 minutos para realizar a leitura silenciosa; posteriormente, efetuaram a leitura em voz alta e procedeu-se à interpretação do texto, fazendo inferências. Após realizar a leitura e a interpretação do texto, efetuou-se uma atividade com o intuito de identificarem o uso e os desdobramentos a partir da “metáfora”. Para tal, realizou-se um questionamento sobre o sentido de algumas frases do texto de modo a, previamente, identificar o referido recurso: “Não sei porquê senti um nó no fundo do estômago (...)” (4.º capítulo, p. 20); “Para além de dizer palavras azedas e de gostar de antúrio e estrelícias (...)” (4.º capítulo, p. 21); “Segundo ele diz, a avó Lídia teve uma vida muito dura e poucos terão sido os seus dias felizes.” (5.º capítulo, pág. 25); “Anda tudo à volta da minha irmã (...)” (6.º capítulo, pág.29). O desempenho da turma perante esta atividade foi positivo; através de verdadeiros exemplos que faziam parte do seu imaginário, os alunos foram estabelecendo conexões e foram partilhando diferentes representações simbólicas em grande grupo. Após a realização de atividades onde estes puderam identificar as diferentes metáforas, em jeito de conclusão, registaram nos cadernos diários a definição de metáfora. Por fim, resolveu-se uma ficha de compreensão de leitura referente aos capítulos (quarto, quinto e sexto). Relativamente às questões realizadas durante à leitura, seleccionei a questão aberta relativa à escrita de uma carta que tinha Rita como destinatária.

“Imagina que estás no lugar da Mariana. Escreve uma carta para Rita a contar o que sentes com essas novas alterações”

aluno A: *“Olá Rita!*

Nem imaginas o que estou a passar neste momento... preciso mesmo do teu apoio e dos teus conselhos. A chegada de um novo membro à família (a minha irmã Rosa) está a deixar-me muito triste e com medo.

A minha mãe está diferente, nervosa e muito mais stressada e agora não tenho tempo para estar com ela, porque a casa tem estado uma confusão por causa das visitas. A minha irmã está a ser o centro das atenções e agora ninguém tem tempo para nada, porque estão sempre em volta da Rosa, acho que ela me roubou parte do amor que recebia da mãe. O meu pai diz que é uma questão de tempo para me habituar e a minha mãe diz que ela vai crescer num instante, mas eu não concordo com eles...

Muitos beijinhos da tua melhor amiga,

Mariana”

aluno B: “Olá Rita!

Queria-te dizer que ando a ficar farta de ter de ser eu a fazer tudo e de ter sempre visitas e telefonemas em casa.

Sinceramente não sei se gosto assim tanto da minha irmã pois ela é feia e agora é o centro das atenções. Ocupa muito espaço e agora é sempre tudo dela.

Só te quis mandar esta carta para poder desabafar contigo.

Beijinhos e abraços.

Mariana”

aluno C: “Olá Rita!

Sinto-me mal, eu sei que deveria estar feliz porque a minha mana nasceu, mas ela passou a ser o centro das atenções.

Esqueci-me de perguntar se estás bem?

Não tenho palavras para descrever o que sinto. No fundo, no fundo, acho que estou com ciúmes!

A minha casa está sempre cheia e nunca tenho o meu espaço. As pessoas dizem que isto vai passar! (Espero bem que sim).

Chau, Rita.

Beijinhos da Mariana”

Através das cartas escritas pelos alunos, podemos verificar que conseguiram, de algum modo, colocarem-se no lugar de Mariana e, através dos sentimentos que foram identificados e demonstrados no seio da discussão em grande grupo, os alunos acabaram por demonstrar a inquietação que deixava Mariana destabilizada. Os alunos referem por diferentes óticas a falta de espaço. O aluno **A** refere a falta de espaço para conviver e se relacionar com a família; o **B** que Rosa ocupa, principalmente, o espaço físico e emocional; o aluno **C** foca sobretudo o espaço físico, pois, com a chegada da irmã, vê-se privado do mesmo.

3.º sessão/ observação

Durante a terceira sessão, que teve a duração de 80 minutos (50 + 30), os alunos leram alguns dos trabalhos desenvolvidos na aula anterior, nomeadamente a leitura da carta que teve Rita como destinatária. Seguidamente, houve um diálogo entre os pares onde foi salientado as emoções que os alunos identificaram relativamente aos sentimentos demonstrados por Mariana. Posteriormente, procedeu-se à leitura, em voz

alta, dos capítulos que tinham apresentado como trabalho de casa (sétimo, oitavo, nono, décimo e decimo primeiro). Durante o diálogo realizado entre professora e alunos, evidenciou-se a questão do 25 de Abril como atitude político-social, discutiu-se sobre o valor do dinheiro, das diferenças encontradas na educação dos dias de hoje e a educação no tempo da avó Elisa. Este diálogo permitiu aos alunos, junto dos seus familiares, procurarem saber mais informações sobre a realidade no tempo dos seus avós e dos seus pais, trazendo assim uma grande variedade de histórias que foram sendo partilhadas entre todos.

Relativamente à questão relacionada com a diferença do ensino no tempo da avó Elisa e no tempo da Mariana, os alunos responderam da seguinte maneira:

“Mariana diz que o sistema de ensino de agora é diferente do sistema do tempo da avó Elisa. Complete o quadro com essas diferenças”.

aluno A:

O ensino	
No tempo da avó Elisa	No tempo da Mariana
<ul style="list-style-type: none"> - “Havia apenas exames no fim do ano; - Os professores não se preocupavam se os alunos aprendiam ou não; - Os alunos levavam reguadas quando erravam; - Os alunos tratavam os professores por “minha senhora”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Há provas a todas as disciplinas durante o ano; - Os professores preocupam-se se os alunos aprendem; - Os alunos são tratados com respeito; - Os alunos tratam os professores pelo nome próprio”.

aluno B:

O ensino	
No tempo da avó Elisa	No tempo da Mariana
<ul style="list-style-type: none"> - “Dantes davam coisas para decorar e pouco mais; - Ninguém se preocupava muito em saber se tinham compreendido”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Tinham muitas provas finais; - Levava trabalhos de casa; - importavam-se com as notas e os estudos”.

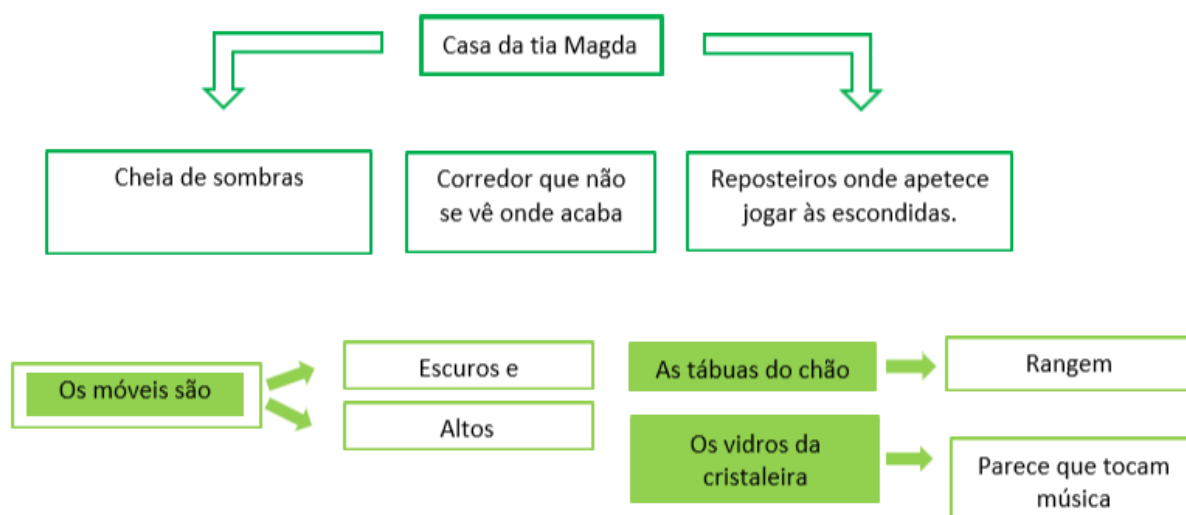
aluno C:

O ensino	
No tempo da avó Elisa	No tempo da Mariana
- “Davam reguadas; - Tratava-se os professores como “senhor professor”.	- “Não dão reguadas; - trata-se os professores pelo nome”.

Comparando o nível de profundidade das respostas obtidas, podemos averiguar que, apesar de haver umas mais elaboradas e com mais conteúdo que outras, existe um ponto comum que une as opiniões dos inquiridos face à questão colocada.

4.º sessão/ observação

Na quarta sessão, que durou 100 minutos (50 + 50), como de costume, realizou-se um diálogo para recordar os últimos capítulos lidos da obra. Posteriormente procedi à leitura do capítulo 12.º. Seguidamente, os alunos deram continuidade à leitura parcelar do 13.º capítulo. Após terminar a atividade de leitura, os alunos desenvolveram um esquema relacionado com a descrição detalhada dos espaços da casa da tia Magda e sua análise.



Sentimentos que a casa da tia Magda desperta

Medo – Solidão – Tristeza – Amargura – Angústia – Arrogância – Mágoa – Pena

O espaço da casa da tia Magda foi um dos espaços que mais desconcertou os alunos, visto que, numa primeira parte, encararam o espaço com naturalidade e olhavam para personagem da tia Magda como uma pessoa aborrecida que ninguém quer por perto. Após a análise do espaço, alguns alunos chegaram a ter pena desta personagem e, no discurso, os alunos afirmaram que, apesar da sorte que teve, por um lado, por outro, perdeu a oportunidade de ser feliz como a avó Lídia.

Logo depois, retomou-se a leitura dos capítulos 14.º e 15.º. Após discussão, resolveram a ficha de compreensão de leitura e, por fim, realizou-se a correção oral da mesma. (Anexo 7)

5.ª sessão/ observação

Na continuação do estudo, na quinta sessão, que teve a duração de 100 minutos (50 + 50), desenvolveram-se atividades de foro artístico.

Inicialmente, realizou-se um diálogo para relembrar os últimos capítulos lidos. Seguidamente, os alunos tiveram 10 minutos para lerem em silêncio os três capítulos subsequentes (16.º, 17.º e 18). Após um momento de reflexão sobre os capítulos lidos, realizou-se a distribuição de um guião sobre um capítulo 17 de *Rosa, minha irmã Rosa*. Entretanto, foi realizada a distribuição das personagens pelos alunos e procedeu-se à dramatização do capítulo em questão (anexo 10). Esta atividade foi desenvolvida com todos os alunos presentes. Na primeira parte, a dramatização foi realizada pelas professoras presentes dentro da sala de aula e posteriormente pelos alunos.

Esta atividade permitiu que todos se divertissem, ao mesmo tempo que aprendiam os conteúdos.

Após o término da atividade dramática, procedeu-se à leitura dos capítulos (19.º e 20.º) e à interpretação do mesmo.

6.ª sessão/ observação

No que concerne à sexta sessão, que teve a duração de 100 minutos, os alunos, após o diálogo introdutório, efetuaram a leitura dos capítulos subsequentes (21.º, 22.º, 23). Numa primeira fase, fizeram uma leitura silenciosa; posteriormente, realizaram leituras aos pares em voz alta. Entretanto, ao longo desta sessão, procedeu-se a um pequeno debate/discussão sobre as sensações – como medo e desconforto – que, por vezes, sentimos quando somos confortados com situações que implicam *stress* na nossa vida. Com base num diálogo entre Mariana e Rita (p.100), discutiu-se o que representava, para os alunos, ser “bons pais”. Retomou-se novamente o diálogo inicial,

oportunidade em que Mariana relata que ficaria novamente em casa da avó. Os alunos, após lerem o capítulo 23, recordaram-se e salientaram as sensações que a casa da avó Elisa suscitava na protagonista. Após finalizar a discussão, foi pedido aos alunos que desenvolvessem uma atividade sobre as personagens integrantes do livro.

7.^a sessão/ observação

Na sétima sessão, que se desenvolveu ao longo dos 100 minutos, foi possível concluir a leitura da obra *Rosa, minha irmã Rosa*. Posteriormente, após uma conversa em torno dos acontecimentos que tiveram lugar nos últimos três capítulos, os alunos continuaram a desenvolver atividades sobre o perfil de uma dada personagem integrante da obra: maneira de ser, de pensar, de agir; a fim de evidenciar as características mais enaltecidas na obra, ilustrar as personagens que mais os cativaram e os respetivos percursos na história.

8.^a sessão/ observação

Na oitava sessão, os alunos tiveram sensivelmente 70 minutos (50 + 20) para apresentar as atividades realizadas sobre as personagens. Durante esse tempo, a turma, dividida em pequenos grupos, apresentou aos colegas as atividades que prepararam e os textos que escreveram. Todos os alunos participaram nas apresentações dos colegas, visto disponibilizar-se abertura para o diálogo, pois reconhecidamente dominavam a obra.

Para concluir esta etapa, apresentei aos alunos uma caixa com diversas perguntas e um cubo. Cada aluno, por sua vez, retirava uma pergunta da caixa e de seguida atirava o cubo ao ar. Nas faces do cubo estavam escritas as seguintes palavras (**respondo eu/responde uma menina/responde um menino/não respondo/trocar de pergunta/voltar a atirar**). Através das opções apresentadas pelo cubo, os alunos realizaram o jogo com bastante afinco e dedicação. Esta atividade foi um sucesso, visto que permitiu a cada aluno participar e, em simultâneo, eleger o colega para colaborar na atividade. Em termos de conteúdos, os alunos demonstraram-se bastante envolvidos e foram sempre apresentando respostas corretas às questões retiradas da caixa.

9.ª sessão/ observação

A nova sessão serviu para preparar os alunos para a visita de estudo que iria ter lugar na Escola Superior de Educação de Viseu. Durante o período de 30 minutos, elaboraram algumas questões, que iriam colocar a Alice Vieira.

10.º sessão/ observação

A décima sessão teve uma duração de 300 minutos, desde a saída, à chegada à Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão.

À chegada na ESEV, os alunos foram recebidos pelos professores da instituição e foi-lhes oferecido o exemplar do livro *Histórias com... matemática*. Durante o colóquio com Alice Vieira, tiveram oportunidade de interrogar a autora sobre os fatores que influenciaram a escrita do livro, entre outras curiosidades, prontamente esclarecidas pela escritora. Posteriormente, houve um momento em que a autora autografou cada exemplar apresentado pelos alunos.

À chegada à Escola Básica 2,3, Dr. Azeredo Perdigão, os alunos fizeram uma pequena reflexão sobre a jornada percorrida.

Conclusão do estudo

O presente estudo teve como principal objetivo verificar “De que forma o estudo dos espaços representados na obra ficcional *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, pode contribuir para o desenvolvimento, em concreto, de competências interpretativas em alunos do 6.º G da Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão.

Relativamente aos três tipos de alunos eleitos para a realização do estudo, notou-se que houve uma grande melhoria nos alunos com maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, analisando a documentação e o envolvimento em sala de aula, verifica-se que os alunos com maior facilidade de aprendizagem apresentam um quadro muito semelhante ao descrito anteriormente: acabavam por participar e resolver as questões de forma mais profunda.

É de salientar que, com o decorrer das práticas e utilizando a metodologia aqui descrita, todos os alunos tiveram uma participação positiva e, através dos momentos de partilha em grande grupo, houve um aumento da participação nos debates realizados em sala de aula; a sua motivação aumentou, conseqüentemente, face à realização das atividades. Após a leitura da obra, parte dos alunos pediram recomendações de livros que pudessem ler posteriormente. Este fator acabou por certificar que um dos objetivos preferencialmente elencados durante o estudo fosse atingido, visto que o gosto pela leitura foi uma das metas pretendidas com o trabalho.

O estudo dos espaços permitiu aos alunos pensarem um pouco mais sobre a importância de cada lugar, cores e sons que vão surgindo nos seus textos e, ao mesmo tempo, tentar encontrar um significado adjacente aos objetos e aos espaços encontrados nos diferentes textos lidos, independentemente do género. Foi notório o envolvimento dos alunos durante o estudo. Além de realizarem as leituras, resolveram o guião, para melhor acompanhar a narrativa. Desenvolveram as atividades propostas, participaram na visita de estudo, mesmo fora do horário letivo, o que demonstrou grande sentido de compromisso perante o estudo.

Apesar de verificar que os discentes conseguiram desenvolver a compreensão leitora, é de salientar que este trabalho só produz os seus verdadeiros efeitos se for realizado de forma continuada. O professor tem que desenvolver mecanismos cativantes, a serem realizados ao longo dos anos, até que os próprios alunos construam os seus mecanismos pessoais de compreensão leitora.

Conclusão geral

A elaboração do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico representa o término desta etapa de formação. Neste relatório, estão presentes algumas das atividades desenvolvidas durante os estágios realizados, no 1.º e no 2.º CEB e, conseqüentemente, as apreciações críticas relativas às Práticas de Ensino Supervisionadas, que têm por base as competências desenvolvidas. Assim, neste relatório, consta a investigação levada a cabo no último ano de mestrado, com a turma do 6.ºG.

O período de formação, que durou dois anos, foi muito importante para o meu percurso, como profissional da educação, dado que me foi permitido intervir em diferentes ciclos e, inclusive, entre diferentes anos de escolaridade, o que possibilitou desenvolver um trabalho bastante diferenciado, tendo em conta as diversas faixas etárias com que foi viável trabalhar.

Este trabalho representa o culminar de uma etapa que contou com a participação de diversos professores de diferentes áreas, com familiares e amigos, que contribuíram para a visão sobre a educação que tenho hoje. É gratificante verificar que, apesar das dificuldades encontradas durante estes cinco anos de formação, três relativamente à licenciatura e dois ao mestrado, conseguimos manter sempre um processo de evolução, umas vezes de forma mais rápida que outras. Todavia, a dedicação e o esforço são as ferramentas essenciais para a desenvoltura necessária na área da educação. Portanto, não podemos descurar a formação contínua, ao longo de toda a carreira docente, qual pedra angular que viabiliza uma atualização de conhecimentos, tendo em conta que, com o avanço da ciência, os conhecimentos são renovados, e cabe ao professor estar a par dessas metamorfoses que vão sendo concretizadas no mundo da educação.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Viseu Norte (2014/2017). *Projeto Educativo*. Obtido de: <http://aeviseunorte.pt/ini/projeto-educativo/>.

Agrupamento de Escolas Viseu Norte (2018/2021). *Projeto Educativo*. Obtido de: <https://aeviseunorte.pt/ini/projeto-educativo/>.

Azevedo, F. (2006). “Literatura infantil: recepção leitora e competência literária”. In Azevedo, F. (coord) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Porto-Lisboa: Lidel.

Bachelard, G. (1989). *A Poética do Espaço*. Martins Editora. São Paulo.

Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português* (Tese de Doutoramento). Obtida de: <http://hdl.handle.net/10773/1469>.

Barreto, G. (1998). *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Companhia das letras.

Barros, D. (2015). *Literatura Infantil e Eventos Históricos – Desenvolvimento de Competências de Compreensão Leitora no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Relatório de estágio de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Universidade do Minho; Instituto de Educação, Braga.

Blockeel, F. (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho.

Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho2015.pdf .

Cervera, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil* (3.ª ed.). Bilbao: Mensajero.

Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola*. Porto-Lisboa: Lidel.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07: Obtido de: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>.

Despacho n.º 10-A/2018. Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-06-19. Obtido em: <https://dre.pt/home/-/dre/115552668/details/maximized>.

Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro de 2010). Diário da República II Série. N.º 206. Obtido de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp_16034-2010.pdf.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/casa> [consultado em 15-10-2019].

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo, Fases investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. F. P. (2007). *Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e da literacia emergente em contexto de jardim de infância*. Porto-Lisboa: Lidel.

Filho, O. B. (2007). *Espaço e Literatura. Introdução à Topoanálise*. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. (2ª ed). Edições Asa.

Gomes, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens: Alguns percursos*. Lisboa: Caminho.

Gomes, J. A. (1998). *Introdução à Obra de Alice Vieira*. Lisboa: Caminho.

Graça, M. V. T. (2009). *A Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar*. (Mestrado em Ciências da Educação). Obtido de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2084/1/21836_ulfp034714_tm.pdf

Internacional literacy association disponível em: <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>.

Lages, Mário; Liz, Carlos; António, João; Correia, Tânia (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação. ISBN: 978-972-614-418-2 <http://www.planonacional.deleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>.

Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2015) PISA 2015 Portugal, Volume (I), 30. disponível em: http://rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1869&fileName=Relatorio_PISA2015.pdf .

Mateus, N. (2018). *Retratos Contados – Alice Vieira 75 anos*. Alfragide: Caminho.

Mendes, R. S. B. O. (2009). *Palavras que voam: leituras da obra literária de João Pedro Mésseder*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1397/1/2010000047.pdf> .

Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil - Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Colibri.

OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>.

Papes, C. C. S. (2002). *A vivência e a invenção no cotidiano em “Rosa, minha irmã Rosa” (Alice Vieira) e “O sofá estampado” (Lygia Bojunga)* (Tese de Doutoramento). Obtido de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde-27062003-154107/ptbr.php>.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Aveiro: Areal Editores.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Grão Vasco. Disponível em:
http://portal.graovasco.net/ficheiros_menu/1489580107.pdf.

Ramos, A. M. (2012). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude* (1.º ed.). Palmela: Tropelias & companhia.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Rodrigues, M. A., Cardoso, A. P. & Lopes, F. A. (2017). “Literatura para a infância e valores no 1.º ciclo do ensino básico”. In *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*, 121- 130.

Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.” *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores*. In *Revista Noesis*, n.º 71, 24-29.

Sardinha, M.G. (2007). “Formas de Ler: Ontem e Hoje”. In Azevedo, F. (coord). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Porto-Lisboa: Lidel, pp. 1-7.

Shulman, L. S & Shulman, J. H. (2004). Como e o que os professores aprendem: uma perspetiva de mudança. *J. Curriculum Studies*, 36 (2). pp. 257-271.

Silva, V. (1998 -1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In *Diacrítica*, (13-14). Revista do Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho pp.23-31. Disponível em: <http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/diacritica13-14.pdf> .

Silva, V. (1981). “Nótula sobre o conceito de literatura infantil”, in Domingos Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua História* (Catálogo bibliográfico e discográfico). Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.

Sim-Sim, I (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Teixeira, C. M. C. (2018). *A Diarística na Literatura para a Infância: A Escrita do Eu entre o real e a Ficção* (Tese de Doutoramento). Obtido de: <http://hdl.handle.net/10348/8356>.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

Vieira, A. (1980). *Rosa, minha irmã Rosa* (31.ª ed.). Alfragide: Caminho.

Anexos

1- Reflexões das práticas



Instituto Superior Politécnico de Viseu- Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º CEB



Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

Relatório semanal

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Semana de Intervenção em grupo
Ana Catarina Fernandes, 11192
Ema Almeida, 11205

Orientadora cooperante:

Professora Conceição Santos

Supervisoras:

Professor Doutor João Rocha

Professora Doutora Liliana Castilho

Professor Doutor Paulo Eira

Grupo:

Ana Catarina Fernandes, 11192

Ema Almeida, 11205

Viseu, 2017

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para a planificação com a turma:

Nesta primeira semana de intervenção, que aconteceu em grupo, surgiram alguns constrangimentos no que diz respeito a planificação das atividades. Como não conhecíamos a turma, nem métodos e ritmos de trabalho, houve algum receio na gestão do tempo das atividades. As dinâmicas de sala de aula, apresentadas pelas professoras estagiárias, correram bem e superaram as nossas expectativas. As aulas lecionadas decorreram de forma tranquila, contudo foram identificados alguns aspetos menos positivos no trabalho que foi desenvolvido com os alunos em questão.

Com o desenrolar das atividades leitvas deparamos com uma turma com alguns problemas de comportamento, com falta de métodos de trabalho e de organização e com ritmos de aprendizagens muito dispares. Em contrapartida, alunos muito afetuosos e que nos encararam como professoras respeitando-nos como tal.

Foram identificadas, pelas professoras estagiárias, algumas dificuldades na área disciplina de Português mais precisamente no domínio da leitura e da gramática. Os alunos demonstraram dificuldades na fluência de leitura e na descodificação de palavras. No que diz respeito às questões relacionadas com o domínio da gramática, os alunos apresentaram grandes dificuldades nos conteúdos relacionados com a gramática, tais como identificar verbos, diferenciar verbos de adjetivos.

Relativamente à capacidade interpretativa dos alunos, estes demonstraram grandes potencialidades, conseguindo, de uma maneira geral, realizar inferências e responder, de forma assertiva, às questões que iam sendo colocadas pelas professoras estagiárias. No que diz respeito à área disciplinar de Matemática, os conteúdos relativos aos sólidos geométricos já tinham sido introduzidos pela professora cooperante. Contudo, e sendo conteúdos que iam ser apresentados na ficha de avaliação, as professoras estagiárias deliberaram que seria uma mais valia, para os alunos, construirem sólidos geométricos e constatarem, através da manipulação, quais as principais diferenças entre os poliedros e não poliedros. Com a visualização das planificações dos sólidos geométricos também se tomou mais fácil compreender, por parte dos alunos, estas questões sobre os sólidos geométricos. No que diz respeito aos conteúdos relativos à simetria de reflexão, os alunos apresentaram algumas dificuldades em compreender o que estava envolvido nas questões de simetria.

Na área disciplinar de Estudo do Meio, tal como aconteceu com a área disciplinar de Matemática, os conteúdos apresentados pelas professoras estagiárias não eram novidade para os alunos e estes não demonstraram dificuldades.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para a planificações com a turma:

Foi-nos confidenciado pela professora cooperante, e responsável pela turma, que ainda não tinha conseguido realizar trabalhos de grupo com a turma em questão. A justificação para tal "lapso" assenta no facto de que quem a acompanhou a turma no 1.º ano não foi a professora cooperante. Como tal, grande parte do trabalho desenvolvido, pelas professoras estagiárias, em espaço sala de aula decorreu de forma habitual sem haver necessidade de alterar a organização do ambiente educativo. Contudo, com o intuito de começar a reverter a questão da lacuna do trabalho de grupo, as professoras estagiárias introduziram um pequeno momento de trabalho de grupo. Os alunos trabalharam a pares, com os colegas que estão sentados ao seu lado. Optámos por introduzir o trabalho de grupo numa tarefa matemática, visto que a tarefa em si apresentava grandes potencialidades nas questões relativas à partilha de ideias e de estratégias.

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Um dos aspetos que constatámos, ainda na semana de observação, foi que a turma em questão dispensava muito facilmente e que o seu nível de motivação e envolvimento era muito "reduzido". Ou seja, as tarefas apresentadas tinham de ser o mais desafiante possível, pois, caso contrário, os alunos não se envolveriam como o expectável. Verificámos também que havia alunos que simplesmente não realizavam as tarefas. Para tal, recorremos a tarefas de manipulação, tais como a construção de sólidos geométricos para que a aprendizagem dos alunos se tomasse mais profícua. Ainda fazendo alusão à área disciplinar de Matemática, gostaríamos de evidenciar um aspeto, visto que tivemos de introduzir uma atividade que não estava prevista na planificação. Na abordagem dos conteúdos relativos à simetria de reflexão, recorremos a uma atividade onde os alunos tinham cartolinas espeelhadas e teriam de resolver diversas atividades. Contudo, considerámos que ainda poderiam existir algumas dúvidas nos alunos em relação às questões da simetria, recorremos a uma atividade que os alunos gostaram imenso e que, de certa forma, os ajudou a alcançar a compreensão dos conceitos envolvidos. A tarefa consistia em dobrar uma folha branca ao meio e colocar tinta, de diversas cores e de diversas maneiras, numa das partes da folha e depois dobrar a nossa folha.

Após a realização da tarefa foi realizado um momento de discussão em grande grupo onde conseguimos explorar as questões da simetria de reflexão através da tarefa realizada.

Na área disciplinar de Estudo do Meio, recorremos a construção de um cartaz onde os alunos tinham de legendar uma imagem de uma planta e identificar as diferentes partes constituintes das plantas.

Para a celebração do dia do Pai, os alunos construíram um postal e foram convidados, pelas professoras estagiárias, a escrever um poema ou uma mensagem ao pai. Os alunos demonstraram-se motivados para a escrita do texto, elaborando mensagens e poemas muito originais para colocar no postal do dia do Pai.

Destaque sobre o meu/nosso desempenho:

Durante esta semana de intervenção, é de destacar o a vontade que tivemos ao trabalhar com a turma em questão. Apesar de ser uma turma "complicada" a nível comportamental, foi possível desenvolver um trabalho muito satisfatório.

Desafios futuros do meu/nosso desempenho:

O grande desafio que temos pela frente é conseguir despertar nestes alunos a vontade e o prazer de participar nas atividades letivas e a desenvolverem um trabalho mais eficiente. Conseguir criar verdadeiros momentos de aprendizagens onde se sintam todos integrados e realizados.

Outros aspetos a destacar:

Durante a semana de intervenção, a professora cooperante elogiou o método de trabalho utilizado e a maneira como foram conduzidas as aulas, elogiando também a nossa postura perante a turma.

2- Projeto de Natal



Instituto Superior Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Mestrado em 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º
CEB

PROJETO DE RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA

Agrupamento de Escolas Grão Vasco
Escola EB 1,2 João de Barros

Orientadoras cooperantes:

Professora Cláudia Teixeira

Professora Olga Adão

Mestrandas:

Ana Catarina Fernandes, 11192

Ema Almeida, 11205

Mariana Reis, 11338

Mariene Magalhães, 11163

Viseu, 2017/2018

Índice

Introdução	3
1. Justificação da iniciativa	4
1.1. Enquadramento- Relação Escola Família.....	4
1.2. Elementos da caracterização da relação família escola	6
1.3. Prioridades de intervenção e objetivos para a iniciativa.....	7
1.4. Conceção do projeto	8
1.5. Operacionalização do projeto	9
1.5.1. O quê.....	9
1.5.2. Quando.....	10
1.5.3. Onde.....	10
1.5.4. Envolvidos	10
1.5.5. Materiais.....	10
1.6. Previsão da avaliação do projeto.....	11
2. Resultados da avaliação do projeto	12
3. Reflexão	14
Referências Bibliográficas	18
Anexos	19

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de PES I foi-nos solicitado a criação de um projeto que visasse o envolvimento da família na comunidade escolar.

As mestrandas, a realizar o seu percurso de estágio na escola João de Barros, em diálogo com as professoras cooperantes, aperceberam-se que a escola em questão, há já algum tempo, não realizava festa de Natal. A principal causa elencada para tal "lacuna", foi a falta de infraestruturas para a realização da mesma.

Como se pretendia um projeto que fosse o mais abrangente possível foi deliberado que seria de grande riqueza, organizar uma festa de Natal onde se envolveria não só pais/família/encarregados de educação, como toda a comunidade escolar.

Após vários diálogos com as professoras cooperantes e com as mais diversas entidades responsáveis pelas questões organizativas da escola em questão, foi decidido avançar com o projeto.

Para tal, o presente documento pretende dar a conhecer o nosso projeto bem como toda a operacionalização e encontra-se dividido em quatro grandes momentos.

O primeiro momento pretende realizar uma pequena reflexão sobre a importância da participação da família na comunidade escolar. O segundo refere como a escola João de Barros promove iniciativas que contribuem para o envolvimento parental. A conceção e a operacionalização do projeto em si constituem o terceiro momento e por fim será também apresentada uma pequena reflexão acerca do projeto, da sua implementação, expectativas, frustrações entre outros.

1. Justificação da Iniciativa

1.1. Enquadramento- Relação Escola Família

A relação escola-família nem sempre foi linear e em épocas passadas apresentou contornos pouco favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Contudo, sabemos que, atualmente, já não existe uma discrepância assim tão grande, como aquela que existiu há alguns anos atrás, entre os saberes que a escola transmitia e os saberes que as famílias possuíam. Talvez essa modificação advinha da evolução do papel atribuído à escola. Se antigamente a ela cabia apenas ensinar a ler e a escrever hoje em dia sabe-se que o seu papel é muito mais abrangente e complexo.

A família é o primeiro agente de socialização da criança. É através dela que a criança interage com o mundo que a rodeia, que alcança novas descobertas e que se descobre a si própria como ser único e individual. A escola também se apresenta como um meio de socialização essencial e fulcral para a vida da criança, daí ser extremamente importante que estes dois "mundos" se complementem.

A Sociologia da Educação tem-se debruçado, nestes últimos tempos, a tentar perceber a complexidade desta relação escola-família e perceber até que ponto ela é ou não é vantajosa para os alunos. Os contornos desta problemática são inúmeros e extensos sendo que importa, no presente documento, apenas evidenciar as conclusões a que se tem chegado relativamente às vantagens do envolvimento parental no processo educativo dos educandos.

Epstein (1987, cit. por Marques, 1993, p. 18) diz-nos que existem cinco tipos diferentes de envolvimento dos pais e que, a nosso ver, são o cerne desta problemática.

Importa refletir sobre ele pois, enquanto futuras professoras, devemos estar sensibilizadas para estas questões e, tal como Marques (1993) refere,

nem todas as famílias sabem como envolver-se nas atividades escolares e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo. Muitos professores desconhecem as estratégias mais eficazes para promover o envolvimento parental. Daí a importância de dar a conhecer os tipos mais comuns de envolvimento, para que professores e pais possam conceber programas ajustados às necessidades da comunidade escolar (p.18).

O primeiro tipo de envolvimento, segundo Epstein (1987, cit. por Marques, 1993, p. 19), diz respeito a ajudar os filhos em casa, ou seja "pressupõe-se que os pais organizem a rotina familiar diária, de forma a proporcionar tempo de sono suficiente, um lugar adequado para estudar e horas certas para finalizar os trabalhos de casa".

Comunicar com os pais é o segundo tipo de envolvimento onde "a escola tem o dever de informar os pais acerca do regulamento interno, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos" (Epstein, 1987, cit. por Marques, 1993, p. 18).

O terceiro tipo de envolvimento apresentado pela autora é precisamente o envolvimento dos pais na escola. Este tipo de envolvimento pode incluir o apoio voluntário às escolas (organização de festas, convívios, visitas de estudo), as reuniões de pais (reuniões coletivas de pais para tratar de problemas escolares, entre outros) e a educação de pais (inclui tópicos relacionados com a prevenção do uso de drogas, orientação vocacional, saúde, nutrição, etc.). O envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa constitui o quarto tipo de envolvimento e diz respeito ao acompanhamento que os pais devem realizar nos trabalhos de casa, trabalhos de pesquisa, projetos da escola. Por último, temos o envolvimento dos pais no governo das escolas. "Os pais podem e devem tentar influenciar a tomada de decisões e, quando for possível, participar na tomada de decisões" (Epstein, 1987, cit. por Marques, 1993, p. 20). Contudo, a autora refere que estes cinco tipos de envolvimento nunca podem ser vistos como isolados, mas sim como complemento uns dos outros.

O envolvimento da família, na comunidade escolar, não depende só da família, a própria comunidade escolar tem de abrir caminho para que esta relação exista e criar as condições propícias para acolher as famílias.

Em jeito de conclusão importa perceber em que medida este envolvimento da família, na comunidade escolar, pode ser vantajoso ou não e para quem será mais vantajoso.

Para Alain Beaudot (1981: 146-147, cit. por Sousa, 2007, p. 182)

a escola mais que um agregado físico ou um agregado biológico é um sistema de comportamentos ou uma rede de posições e de estatutos envolvendo alunos e professores que para se renovar tem de deixar de ser um instrumento de transmissão linear e sequencial do saber unidirecional e deve proceder à criação de anéis de retorno, feedback de informação, através de uma mais intensa participação de alunos e pais.

Nas palavras de Marques (2001, p. 22) "o envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais. (...) O envolvimento parental traz benefícios aos professores, que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado (...). A escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções.

Assim sendo, o envolvimento parental é essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, segundo Marques (2001, p.19), "estudos realizados (...) nas últimas três décadas mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar".

Nas palavras de Davies (1989, p.37) "(...) o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática".

Para Becher (1984, cit. por Davies, 1989, p. 40) "o envolvimento pode levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição.

1.2. Elementos da caracterização da relação família escola

A comunidade escolar pertencente à Escola Básica 1,2 João de Barros, no nosso entendimento, potencia, com grande registo de intensidade, atividades de envolvimento parental. Uma dessas iniciativas é promovida pela biblioteca escolar que desenvolve diversos projetos, ao longo do ano letivo, onde pais/ familiares/ encarregados de educação são convidados a contribuir com a sua participação no clube de leitura.

O clube de leitura é uma iniciativa onde os familiares se dirigem à escola para lerem um conto, à sua escolha, com os seus educandos. Cada turma tem o seu Dia do clube de leitura. Esta iniciativa tem lugar ou na própria biblioteca ou na sala 4, num ambiente mais informal.

Outra iniciativa que a escola em questão promove é a realização de atividades relacionadas com dias temáticos e posterior apresentação à comunidade escolar. Na época natalícia em que nos encontramos, foi solicitado aos pais/ avós/ tios dos alunos, a construção de árvores de natal utilizando diversas estratégias e materiais. As obras de arte são expostas pelo espaço físico da escola João de Barros.

Relativamente à turma do 4.º A, em conversa com a professora cooperante a mesma referiu que sempre adotou uma postura de envolvimento e participação dos familiares dos seus alunos na vida escolar dos mesmos, sendo que esse tipo de participação passa muitas vezes pela elaboração de trabalhos relacionados com algum conteúdo que a professora cooperante está a lecionar e posterior apresentação por parte do familiar e do educando.

A orientadora cooperante referiu também que, com regularidade, convida os pais/ avós/ tios, etc. a virem apresentar alguma temática que pode passar por leitura de obras, apresentação de peças de teatro, cantar canções.

No que respeita a turma do 3.ªA, os encarregados de educação dos vários alunos manifestam preocupação no que respeita a vida escolar dos alunos. É comum agendarem reuniões com a professora e escreverem comunicados na cademeta escolar dos educandos com o intuito de perceberem como vai o desempenho dos filhos. A maioria acompanha os cadernos escolares dos alunos atentando o conteúdo que estão a trabalhar em aula e têm preocupação em ajudá-los na realização dos trabalhos de casa.

1.3. Prioridades de intervenção e objetivos para a iniciativa

Como já referido anteriormente, a escola João de Barros não realizava festa de Natal. A falta de infraestruturas adequadas para o feito não permitia a realização de tal evento. Contudo considerou-se que seria de grande importância organizar uma festa de Natal pelos mais diversos motivos. Um dos principais motivos, que nos levou a organizar a festa de Natal e a considerar a sua realização de grande relevância, foi a criação de um momento de união e de partilha onde os alunos sentissem que a escola é deles e para eles.

Outro aspeto que tivemos em conta foi que com a organização da festa de Natal estaríamos não só a envolver os familiares, que iriam participar na festa de Natal, como também toda a comunidade escolar, ou seja, professores, assistentes operacionais, professores das atividades extracurriculares. Marques (2001, p.111) para corroborar a importância deste envolvimento afirma que: "a direção da escola, os professores e os pais precisam, de aprender a trabalhar em conjunto. Essa aprendizagem conduz ao desenvolvimento de várias competências (...). O mesmo autor enfatiza também a importância, para os educandos, do envolvimento da família afirmando que (...) os alunos ao sentirem o interesse dos pais ficam mais aptos a corresponder as expectativas de pais e professores (p.109).

Para envolver a família, como já elencado anteriormente, optámos por "criar" momentos onde os alunos pudessem atuar com os seus familiares e contámos ainda com a colaboração da associação de pais. Inicialmente a ideia que propusemos a associação de pais era de alguém se disfarçar de Pai Natal e, no final da festa, aparecer de surpresa e distribuir pelos alunos pequenas lembranças. Contudo essa ideia foi substituída, e a associação de pais decidiu oferecer um espetáculo de magia aos alunos. No final da festa contaríamos com um lanche partilhado.

1.4. Conceção do projeto

O presente projeto surge na necessidade de "colmatar" uma lacuna existente na escola que era a de não se realizar festa de Natal. Apesar de não ser uma situação problemática, considerou-se que seria uma mais-valia, para toda a comunidade escolar, a realização da mesma.

Para tal, as mestrandas, em consonância com as professoras cooperantes, decidiram avançar com o projeto. A ideia inicial deste era a realização de uma pequena festa de natal apenas com os alunos do 3.º A e os alunos do 4.º ano. A mesma iria ser desenvolvida na sala 4 devido ao facto de esta apresentar um pequeno palco e cadeiras suficientes para abranger as duas turmas.

Com o decorrer dos preparativos para a festa, considerou-se que o presente projeto tornar-se-ia muito mais rico se envolvesse todas as turmas do 1.º CEB.

A partir desse momento, as mestrandas realizaram um pequeno estudo, pelas restantes turmas do 1.º CEB, procurando saber se estes estariam interessados em participar na festa de Natal. A abordagem foi extremamente positiva, resultando no projeto final.

Os preparativos para a festa (ensaios, preparação do material, decoração entre outros) ficaram ao encargo dos professores titulares da turma. As mestrandas ficaram encarregues de organizar e prepara as atividades a realizar na festa de natal com os alunos do 3.º A e 4.º A.

As atividades a realizar na festa de Natal estariam ligadas ao dia festivo passando por se cantar canções natalícias, poemas, teatros, danças.

Quanto à decoração do cenário, foram várias as ideias que nos iam surgindo, algumas de difícil operacionalização. Após algum debate surgiu a ideia de fazer um cenário com a noite estrelada onde todos os alunos iriam contribuir com uma estrela.

Para a criação do céu, utilizou-se um pano azul fornecido pela escola. As estrelas foram construídas por todos os alunos do 1.º CEB, ou seja, cada turma construiu uma estrela por aluno. As mestrandas, para a construção do cenário, compraram o papel autocolante, em cor dourada e prateada, e forneceram esse papel aos respetivos docentes. Os mesmos prontificaram-se a suportar os custos monetários das suas turmas.

Todo o sistema de som bem como a preparação do ginásio, que teve de levar uma alcatifa própria, ficou ao cargo dos assistentes operacionais. Houve também a necessidade de construir um guião, para ser fornecido, não só aos professores, mas também aos apresentadores da festa.

1.5. Operacionalização do projeto

1.5.1. O quê

A operacionalização do projeto, cujo tema fulcral se desenrolou em torno da época festiva do Natal, foi pensado pelas mestrandas e posto em prática em colaboração com as professoras cooperantes de ambos os grupos.

Derivado da época natalícia optámos pelo tema "Noite estrelada", com o intuito de nos referirmos à noite do nascimento de Jesus Cristo.

Dado que o projeto se trataria de uma festa de Natal, procurámos desenvolver vários momentos com as turmas e que estes fossem diversificados, o que acabou por ser um desafio.

As mestrandas que acompanharam a turma do 4.º A optaram por preparar uma dança, cantar um medley de Natal em colaboração com a turma do 4.º B, acompanhar vocalmente uma música intitulada "O trenó do Pai Natal" e, por fim, declamar um poema denominado de "Balada da Neve" que contou com a presença de dois encarregados de educação.

Quanto à turma do 3.ºA, as mestrandas optaram por desenvolver com a turma dois momentos distintos de declamação de poemas, um deles foi seguido de acompanhamento vocal de uma música intitulada "Eu queria ser Pai Natal" enquanto o outro, intitulado "Presente de Natal" contou com a presença de um encarregado de educação. Para além disto, também, foi desenvolvida uma dança que compreendia o uso de fitas de ginástica rítmica e, para finalizar, uma música com acompanhamento vocal e instrumental (flautas) intitulada "O Natal Chinês" cuja letra e melodia foi elaborada pela turma em colaboração com o respetivo Professor de Expressão e Educação Musical.

Para além dos vários momentos, foram eleitos dois alunos de ambas as turmas, para apresentarem as sucessivas ocasiões que compunham a festa, fazendo-se apoiar por um guião redigido pelas mestrandas.

Nos dias subsequentes ao dia da implementação realizaram-se ensaios esporádicos dos vários momentos apresentados na festa de Natal, com as turmas com as quais realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Dado que o tempo que tivemos ao nosso dispor para ensalar com os alunos não foi muito, foi imprescindível a preocupação das professoras cooperantes em treinar com as turmas, o que contribuiu para o sucesso dos momentos.

No dia anterior ao da implementação do projeto, as mestrandas decoraram o espaço e realizaram um último ensaio com as turmas.

A decoração do espaço contou com um pano azul afixado que foi ilustrado com várias estrelas recortadas em papel autocolante, que com antecedência foram distribuídas pelas turmas do 1.º Ciclo, bem como um "boneco de neve" elaborado pelos alunos em contexto de um projeto anterior e uma árvore de Natal de esferovite, forrada com purpurinas douradas. O pavimento do ginásio foi todo ele forrado, com o auxílio dos assistentes operacionais.

1.2. Quando

O presente projeto decorreu no último dia de aulas dos alunos, no dia 15 de dezembro de 2017. Teve início pelas 9 horas e 30 minutos e a hora prevista de término agendou para as 15 horas.

A escolha do dia prendeu-se com o facto de já não ocorrerem atividades letivas, pelo que a festa acabaria por não interferir com o trabalho de nenhum dos docentes das diversas turmas, e por se tratar do dia de conclusão do primeiro período escolar.

1.5.3. Onde

O projeto decorreu no ginásio da Escola Básica João de Barros, e a escolha deste espaço prendeu-se com o facto de se tratar de um espaço amplo e capaz de empregar as várias turmas do 1.º Ciclo da escola bem como todo o material técnico (mesa de som, microfones, colunas...) que necessitámos. Todo o espaço foi previamente forrado e adornado.

1.5.4. Envolvidos

Inicialmente o projeto foi pensado para as turmas dos 3.º e 4.º anos, uma vez que foram com estes níveis de escolaridade que tivemos oportunidade de trabalhar ao longo do semestre. Mais tarde, achámos por bem alargar o projeto a todo o 1.º Ciclo. Desta forma, contamos com a presença de 8 turmas que tiveram a oportunidade de conceber pequenos momentos que apresentariam na festa de Natal bem como, auxiliar na confeção de estrelas em papel autocolante que foram expostas no cenário da festa. Para além das turmas do 1.º Ciclo envolvidas, também contamos com o envolvimento de encarregados de educação, assistentes operacionais e professores da escola.

1.5.5. Materiais

Para a realização da festa de Natal foram necessários diversos materiais como: papel autocolante, pano azul, que serviu como cenário, material técnico, tal como a mesa de som, microfones, colunas, computador, tripés.

1.6. Previsão da avaliação do projeto

Para avaliar o projeto pretendemos, no início do ano, aquando do nosso último dia de estágio, distribuir um pequeno questionário, pelas turmas onde as mestrandas estão a realizar estágio, para averiguar o seu nível de satisfação, relativamente a implementação do projeto, e comparar resultados.

2. Resultados da avaliação do projeto

Turma do 4.º A

- ✓ A pergunta: "gostaste da festa de Natal que te foi proporcionada?" Obtivemos 100% de opiniões positivas, ou seja, todos os vinte e sete alunos responderam que "SIM".
- ✓ Na afirmação: "enumera de um (1) a quatro (4), as atividades da que menos gostaste para a que mais gostaste", obtivemos as seguintes conclusões:

1. A que menos gostei

4. A que mais gostei

- 19,29% - 1. Teatros
 - 2. Declamação de poemas
 - 3. Canções
 - 4. Danças
- 15,35% - 1. Declamação de poemas
 - 2. Teatros
 - 3. Canções
 - 4. Danças
- 23,02% - 1. Teatro
 - 2. Canções
 - 3. Declamação de poemas
 - 4. Dança
- 27,00% - 1. Danças
 - 2. Teatros
 - 3. Declamação de poemas
 - 4. Canções

- 7,67% - 1. Canções
- 2. Danças
- 3. Teatro
- 4. Declamação de poema

- 7,67% - 1. Teatro
- 2. Canções
- 3. Danças
- 4. Declamação de poemas

✓ À pergunta "achas que a duração da festa foi adequada?" obtivemos 37% de respostas negativas e 63% de respostas positivas.

✓ À pergunta "para uma próxima festa de Natal, gostarias de contar com a participação de algum familiar teu?" obtivemos 7,4% de respostas negativas e 92,6% de respostas afirmativas.

Através da análise dos resultados podemos chegar à conclusão que a atividade que os alunos mais gostaram foi a dança obtendo uma percentagem de 57,66%. Já o teatro, foi a atividade menos apreciada por parte dos alunos dentro das que foram apresentadas, obtendo uma percentagem de 49,98%. Este resultado tem muito a ver com a dinâmica das atividades, ou seja, as danças como envolvem música e mais dinamismo acabam por despertar maior interesse por parte dos alunos. A nosso ver o maior problema da peça de teatro que se realizou durante a festa de Natal foi a fraca qualidade do sistema do som o que levou a que não se conseguisse ouvir muito bem as vozes.

Quanto a duração da festa, 37% dos alunos achou que a duração não foi apropriada sendo que 63% considerou que a duração da festa foi apropriada. Neste aspeto, concordamos com alunos e apontamos como ponto menos positivo da festa.

Na última questão do inquérito, a maioria dos alunos respondeu que gostariam de contar com a participação de um familiar seu numa próxima festa de Natal, tendo 7,4% afirmado que não gostaria de contar com a participação de um familiar. A maioria dos alunos referiu que os seus familiares ou encarregados de educação não participam mais ou não vêm mais vezes a atividades da escola por causa da indisponibilidade causada pelo trabalho.

Turma do 3.º A

Aquando o dia da implementação do questionário, a fim de saber a opinião dos alunos sobre a Festa de Natal, alguns por estarem a faltar, não puderam dar a sua opinião, ainda assim, dos 26 alunos, 20 tiveram oportunidade de responder.

- ✓ A pergunta: "gostaste da festa de Natal que te foi proporcionada?" obtivemos 100% de opiniões positivas, ou seja, 20 alunos responderam que "SIM".
- ✓ Na afirmação: "enumera de um (1) a quatro (4), as atividades de que menos gostaste para a que mais gostaste", obtivemos as seguintes conclusões:

1. A que menos gostei

4. A que mais gostei

- 5% - 1. Declamação de poemas
- 2. Canções
- 3. Danças
- 4. Teatros
- 15% - 1. Declamação de poemas
- 2. Teatros
- 3. Danças
- 4. Canções
- 15% - 1. Teatros
- 2. Danças
- 3. Canções
- 4. Declamação de poemas
- 5% - 1. Teatros
- 2. Canções
- 3. Danças
- 4. Declamação de poemas
- 10% - 1. Danças
- 2. Declamação de poemas
- 3. Teatros
- 4. Canções

- 25% - 1. Teatros
- 2. Canções
- 3. Declamação de poemas
- 4. Danças
- 5% - 1. Declamação de poemas
- 2. Canções
- 3. Danças
- 4. Teatros
- 5% - 1. Canções
- 2. Declamação de poemas
- 3. Teatros
- 4. Danças
- 5% - 1. Canções
- 2. Danças
- 3. Teatro
- 4. Declamação de poema
- 10% - 1. Teatro
- 2. Canções
- 3. Danças
- 4. Declamação de poemas

- ✓ A pergunta "achas que a duração da festa foi adequada?" obtivemos 20% de respostas negativas e 80% de respostas positivas.
- ✓ A pergunta "para uma próxima festa de Natal, gostarias de contar com a participação de algum familiar teu?" obtivemos 25% de respostas negativas e 75% de respostas afirmativas.

Através da análise dos resultados podemos chegar à conclusão que as atividades que os alunos mais gostaram foram as danças, obtendo uma percentagem de 25%. Já o teatro foi a atividade menos apreciada por parte dos alunos dentro das que foram apresentadas. Este resultado tem muito a ver com a dinâmica das atividades, ou seja, as danças como envolvem música e mais dinamismo acabam por despertar um maior interesse por parte dos alunos. Consideramos que devido ao sistema de som, e

o facto de haver poucos microfones condicionou esta atividade. Os alunos que estavam a assistir acabaram por não prestar muita atenção ao que era dito pelos colegas que estavam a dramatizar.

A duração da Festa de Natal, foi um ponto menos positivo, o facto de as atividades serem seguidas sem haver momentos de pausa para que os alunos pudessem descansar um pouco é um fator que iremos ter em conta futuramente, para que as crianças possam apreciar verdadeiramente a atividade que lhe está a ser proporcionada.

Os alunos, apesar de saberem que os pais/Encarregados de Educação não têm muita disponibilidade para os acompanharem nas atividades, eles gostariam que os familiares estivessem presentes mais vezes. Apenas 5 crianças afirmaram que não gostariam de contar com a participação de um familiar numa futura festa.

3. Reflexão

A implementação do projeto de Natal, que se pretendia envolver a família na sua conceção, permitiu-nos refletir acerca da importância da relação família-escola. Esta relação é potenciadora do sucesso educativo e é importante consciencializar a família para a necessidade de participarem ativamente na vida escolar do educando. Parolin (2003) destaca que

tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola e necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (p. 99).

O Ministério da Educação (ME) constata a importância de ser promovido o contacto e cooperação entre família e escolas, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois (ME, 1997, p. 43).

Ainda que tenhamos atentado ao longo das práticas que, de um modo geral, o papel dos encarregados de educação na vida escolar é ativo e que são frequentes as idas destes à escola com a finalidade de participar em certas atividades dinamizadas pela instituição, bem como, em reunir com a professora titular da turma com frequência, com o propósito de discutir o desempenho dos educando, quando convidados a participar no projeto houve um número reduzido de encarregados de educação que se mostrou disponível.

Apesar da pouca adesão por parte da família, a implementação deste acabou por superar as nossas expectativas e foi gratificante o agrado e entusiasmo com que o projeto foi recebido pela comunidade educativa da Escola Básica 1,2 João de Barros.

Consideramos que os objetivos foram atingidos, esta afirmação é sustentada através dos vários comentários positivos que nos chegaram quer por parte de professores, funcionários e alunos bem como através da análise feita aos resultados obtidos no preenchimento dos inquéritos. Realçamos a importância de um planeamento prévio do projeto que nos auxiliou na organização e gestão do mesmo.

O facto de a atividade ter sido alargada a todo o 1.º CEB constituiu para nós um desafio, no entanto esta escolha prendeu-se em tornar a festa ser mais rica, dinâmica, apelativa. Em consequência desta opção a duração da festa teve de ser alargada e dado que não houve pausas o cansaço dos alunos começou a ser evidente.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. (2016). *A relação escola família como potenciadora do sucesso educativo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais – Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica
- Sousa, M. G. (2007). O caderno vai além enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental, numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In P. Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares* (pp. 179-200). Porto: Profedições.

Anexos

- Registos fotograficos do projeto – Festa de Natal











3- Plano de aula interdisciplinaridade



Instituto Superior Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico Mestrado em
Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificação de 14, 15 e 16 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
Escola Básica Professor Rolando de Oliveira
Turma: 2.º B

Semana de intervenção individual
Ema Almeida, 11205

Orientadora cooperante:
Professora Conceição Santos

Supervisores:
Professor Doutor João Rocha
Professora Doutora Liliana Castilho
Professor Doutor Paulo Eira

Grupo:
Ana Catarina Fernandes, 11192
Ema Almeida, 11205

Viseu, 2018

Piano de aula n.º 20

Data: 14/05/2018

Áreas disciplinares/ Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino/Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade	- Produzir um discurso oralmente correto - Usar a palavra de forma audível	- Diálogo professora estagiária/alunos/alunos sobre as vivências/atividades realizadas durante o fim de semana - Questionamento oral, por parte da professora estagiária aos alunos, se leu ou ouviu ler alguma história durante o fim de semana - Distribuição de uma ficha aos alunos, por parte da professora estagiária - Leitura, em voz alta, por parte da professora estagiária aos alunos da obra "Farinha para elefantes" de António Torrado - Leitura, individual/parcelar, por parte dos alunos, da obra apresentada anteriormente	- Observação da capacidade discursiva dos alunos (Informação essencial; tom de voz; articulação e ritmo)	- Texto "Farinha para elefantes" de António Torrado e respetiva ficha de trabalho ¹	9h00
- Iniciação à Educação Literária	- Ouvir ler uma obra de literatura para a infância - Ler um texto narrativo	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a estrutura do texto narrativo - Identificação oral, por parte dos alunos, das partes constituintes do texto narrativo e às questões presentes nas mesmas - Questionamento, por parte da professora estagiária aos alunos, sobre a sequência dos acontecimentos do texto "Farinha para elefantes" - Partilha em grande grupo das informações retidas do texto	- Análise dos conhecimentos prévios dos alunos "Introdução (quando, quem e onde) "Desenvolvimento (o que aconteceu) "Conclusão (como termina a história)		9h30
- Compreensão do texto narrativo - Gramática - Classes de palavras	- Reconhecer características do texto narrativo <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Desenvolvimento • conclusão - Recontar a narrativa				9h35
					9h40
					9h45
					10h00
					10h10
				10h15	
				10h25	
				10h30	

					10h45
				- Lápis - Borracha	11h05
Estudo do Meio/Português - À descoberta do ambiente natural	- Identificar nomes, verbos, adjetivos qualificativos e determinante artigo (definido e indefinido)	- Resolução individual da ficha de trabalho - Exploração em grande grupo da ficha de trabalho			11h30
	- Interpretar ideologicamente um texto				11h35
	- Observar e identificar animais domésticos e selvagens	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os animais presentes na obra anteriormente lida			11h40
	- Recolher características externas de alguns animais (revestimento)	- Identificação, por parte dos alunos dos ambientes onde habitam os animais presentes na obra		- Quadro interativo	11h55
	- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem e como se deslocam)	- Interpretação visual de um conjunto de diapositivos (ppt) com animais de diferentes ambientes	- Observação do envolvimento dos alunos na atividade	- Computador - Diapositivos ²	12h00
		- Identificação, por parte dos alunos, das características dos diferentes animais		- Ficha de trabalho ³	12h02
Matemática - Geometria e medida		- Distribuição, por parte da professora estagiária de uma ficha de trabalho			12h07
		- Leitura e explicação da ficha de trabalho pela professora estagiária	- Análise dos conhecimentos prévios dos alunos		12h20
		- Resolução da ficha de trabalho pelos alunos			12h30
		- Exploração em grande grupo da ficha de trabalho			13h45
					14h00
				- Diapositivos ⁴ - Computador - Quadro interativo	

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar contagens de dinheiro - Representar valores monetários 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação, por parte dos alunos, da moeda utilizada em Portugal (Euro, €) - Identificação das diferentes moedas e notas utilizadas - Interpretação de um vídeo sobre o dinheiro utilizado em Portugal - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a atividade a ser realizada - Resolução, por parte dos alunos, da ficha de trabalho do Manual de Matemática, da página 168 - Exploração da ficha de trabalho em grande grupo - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a tarefa a ser desenvolvida - Realização, por parte dos alunos, de uma tarefa em grande grupo, através do quadro interativo - Realização, por parte dos alunos, de uma atividade disponível na escola virtual sobre o dinheiro 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação da atenção e da participação dos alunos nas atividades - Análise da compreensão dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo⁵ - Manual de Matemática⁶ - Diapositivos⁴ - Computador - Quadro interativo - Atividade escola virtual - Ficha de trabalho⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> 14h15 14h20 14h25 14h30 14h35 14h40 14h45 14h55 15h05 15h15
<p>Observações/Reflexões: Anexo¹ – Texto “Farinha para elefantes” de António Torrado e respetiva ficha de trabalho Anexo² – Diapositivos - animais de diferentes ambientes Anexo³ – Ficha de trabalho - Animais Anexo⁴ – Diapositivos – Dinheiro Anexo⁵ – Vídeo - Dinheiro Anexo⁶ – Ficha de trabalho, Manual de Matemática (pág. 168) Anexo⁷ – Ficha de trabalho extra – Dinheiro</p>					

Português - Leitura e Escrita - Produção expressiva	- Criar um texto narrativo	- Diálogo professora estagiária aluno/alunos sobre o que costumam comprar quando vão as compras	- Observação da atenção e da participação dos alunos nas atividades	- Ficha de trabalho de português ³	11h40
		- Distribuição, por parte da professora estagiária de uma ficha de trabalho			11h55
Expressão e Educação Físico-Motora/Matemática/Estudo do Meio	- Realizar saltos - Descrever as características dos animais - Identificar animais selvagens e animais domésticos - Lançar uma bola em distância - Medir distâncias - Medir a pulsação	- Leitura da ficha de trabalho pela professora estagiária e respetiva explicação	- Análise dos conhecimentos prévios dos alunos	- Sacos pretos - Bolas - Objetos - Caixas com perguntas ⁴	12h00
		- Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos			12h10 12h30
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a atividade a desenvolver			14h00
		- Saída da sala de aula para o campo, em grande grupo			14h10
		- Jogo da apanhada solidária (ver anexo)			14h20
		- Corrida de estafetas com saco			14h40
		- Lançamento de bola ao alvo			15h00
		- Lançamento de bolas com diferentes pesos			15h10
- Corrida de 40 metros (registos)	15h15				
- História de relaxamento	15h30				
<p>Observações/Reflexões: Anexos/Materiais: Anexo¹ – Mercado do 2.ºB Anexo² – Ficha de trabalho de Matemática Anexo³ – Ficha de trabalho de Português</p>					

Plano de aula n.º 22

Data: 16/05/2018

Áreas disciplinares/ Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino/Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Gramática	- Desenvolver a coerência e coesão nas frases - Identificar nomes, determinantes artigos (definido e indefinido), verbos e adjetivos	- Diálogo professora estagiária/alunos/alunos sobre a atividade a realizar	- Observação da participação dos alunos - Análise dos conhecimentos prévios dos alunos	- 4 Cubos - Caderno - Caderno de apoio ao estudo - Português ² - Quadro interativo - Computador	9h00
		- Divisão, por parte da professora estagiária, da turma em 8 grupos			9h05
		- Realização por parte dos alunos do jogo "coesão e coerência" ¹			9h10
		- Registo no caderno, por parte dos alunos, de algumas frases formadas durante o jogo			9h40
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a atividade a desenvolver			10h00
		- Resolução da ficha de trabalho da página 35 do caderno de apoio ao estudo			10h05
		- Exploração da ficha de trabalho em grande grupo			10h20
Matemática - Geometria e Medida	- Realizar contagens de dinheiro - Resolver problemas com um ou dois passos	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os jogos realizados no período anterior	- Análise da compreensão dos alunos		10h30
		- Questionamento, por parte da professora estagiária aos alunos, se os jogos realizados podem ser ou não comprados			10h45
					11h00

<p>Estudo do Meio/Português</p> <p>- Os seres vivos e o seu ambiente</p>	envolvendo medidas de diferentes grandezas	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição, por parte da professora estagiária aos alunos de uma ficha de trabalho - Leitura, por parte da professora estagiária, da ficha de trabalho - Resolução individual da ficha de trabalho pelos alunos - Exploração da ficha de trabalho em grande grupo 		<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho³ 	11h10
					11h15
				<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo - Computador 	11h30
					12h00
					12h30

	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever as características dos animais - Identificar animais selvagens e animais domésticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os animais - Realização de um Jogo "O abecedário animália" - Identificação, por parte dos alunos, do ambiente, do revestimento, da deslocação e da alimentação de cada animal - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a atividade a ser realizada - Interpretação de um conjunto de diapositivos sobre a reprodução dos animais 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos conhecimentos prévios dos alunos *quanto ao revestimento, locomoção, alimentação 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Quadro interativo - Vídeo⁴ 	14h00
					14h20
					14h50
					15h10
				<ul style="list-style-type: none"> - Diapositivos⁵ 	15h15
					15h30
<p>Observações/Reflexões:</p> <p>Anexos/Materiais:</p> <p>Anexo¹ – Jogo da coesão e coerência (ver em anexo)</p> <p>Anexo² – Ficha de trabalho do caderno de apoio ao estudo de Português.</p> <p>Anexo³ – Ficha de trabalho de Matemática</p> <p>Anexo⁴ – Vídeo animália</p> <p>Anexo⁵ – Diapositivos sobre a reprodução dos animais</p>					

4- Unidade didática

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I 2018/2019		Agrupamento de Escolas Viseu Norte Escola Básica 2,3 Dr. Azeredo Perdigão Orientadora Cooperante: Teresa Almeida 2.º Ciclo do Ensino Básico / 6.º ano			
Plano de Aula n.º 9		Data: 19/11/2018			
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Português Educação Literária: - Ler textos literários; Leitura e escrita: - Leitura e Compreensão de textos; Gramática: -Metáfora	- Recontar histórias lidas; - Ler um texto literário com articulação e entoação corretas; - Compreender o sentido do texto; - Fazer inferências; - Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.	- Receção dos alunos por parte das professoras; - Registo da lição e do sumário no quadro e nos cadernos diários; - Registo das faltas no livro de ponto; - Questionamento, por parte da professora aos alunos, sobre a história "A Bela adormecida"; - Reconto, por parte dos alunos, da história; - Exploração dos elementos paratextuais de diversos livros da obra: em texto narrativo e em banda desenhada ^{Anexo1} . - Leitura parcelar do texto "A Bela adormecida"; ^{Anexo2} - Exploração oral do texto, para a compreensão do mesmo; - Realização das perguntas de interpretação das páginas 52 e 53 (2,3 (a,b,c, d), 4) e das perguntas acerca da metáfora (6 e 7); ^{Anexo3} - Diálogo professora/alunos sobre a metáfora, para revisão.	- Quadro; - Projetor; - Computador; - Slides; - Canetas de quadro; - Caderno diário; - Manual de Português - Obra "A Bela Adormecida";	- Observação dos conhecimentos prévios dos alunos; - Análise da fluência de leitura dos alunos - Observação da atenção e envolvimento dos alunos	- 10h25 - 10:30 - 10:35 - 10:38 - 10:43 - 10:53 - 11:05 - 11h15 Intervalo - 11h20 - 11:30 - 11:45 - 12:00
Observações/Reflexões: Anexos/Materiais: Anexo1 – Diversos livros da obra "A Bela Adormecida" Anexo2- Texto narrativo "A Bela Adormecida" Anexo3- Exercícios das páginas 52 e 53;					

Lições n.º 44 e 45

19/11/2018

Sala s14

Sumário:

Leitura e interpretação da obra "A Bela Adormecida".
Realização de exercícios de compreensão da leitura.
Correção dos exercícios.
A metáfora.

TPC: Acabar de realizar os exercícios da página 52 e 53 (1, 3(e,f,g), e 5)

Ema Almeida n.º 11205

Anexo1- Versões da "Bela Adormecida"



EDUCAÇÃO LITERÁRIA



A Bela Adormecida



EMOÇÕES



Noutros tempos, houve um rei e uma rainha que todos os dias se lamentavam: "Ah, se pudéssemos ter um filho!" Mas não o conseguiam. Ora, quando um dia a rainha tomava banho, uma rã saiu da água, saltou para terra e disse-lhe: "O teu desejo vai ser satisfeito: antes que um ano se escoe, darás à luz uma filha." A previsão da rã cumpriu-se e a rainha teve uma filha tão linda que o rei quis partilhar a sua alegria, dando uma grande festa. E não convidou só os familiares, amigos e conhecidos, mas também as fadas para que elas dotassem a filha. Em todo o reino, havia treze, mas, como só tinha doze pratos de ouro, houve uma que ele não convidou. A festa foi celebrada com grande fausto e, ao acabar, as doze fadas presentearam a menina com dons maravilhosos: uma deu-lhe a virtude, outra a beleza, uma terceira a riqueza, enfim, assim lhe foram dando tudo quanto no mundo se pode desejar. Já onze delas tinham pronunciado as fórmulas mágicas quando, subitamente, entrou a décima terceira. Vinha vingá-la de não ter sido convidada e, sem saudar nem olhar ninguém, gritou muito alto: "No seu décimo quinto ano, a princesa picar-se-á com um fuso e cairá morta!" E sem dizer mais uma palavra, deu meia volta e deixou a sala. Ficaram todos apavorados. Então, a décima segunda, que ainda a não tinha fadado, avançou e, como não podia anular o mau fado mas só

adoçá-lo, disse: "Não é na morte que a princesa cairá, mas sim num sono profundo que durará cem anos."

- 15 O rei, que muito queria defender a filha da desgraça, ordenou que todos os fusos do reino fossem queimados. Entretanto, os dons das fadas cumpriam-se e a menina era tão bela, modesta, amável e inteligente ☺ que quem a via não podia deixar de a amar. Ora acontece que precisamente no dia dos seus quinze anos, o rei e a rainha ausentaram-se e a jovem ficou sozinha no castelo. Então, passeou-se por todo o lado, visitou salas e quartos a seu *hel-prazer*², acabando por chegar a um velho *torreão*². Trepou as estreitas escadas em caracol e ficou em frente de uma pequena porta. Havia uma chave enferrujada na fechadura e, como girava, a porta abriu-se e eis que, numas pequenas águas-furtadas, está sentada uma velha mulher, fiando linho num fuso. "Bom dia, avozinha, disse a jovem, o que é que está a fazer? – A fiar, respondeu a velha, abanando a cabeça. – Como é que se chama isso, que salta tão alegremente?" Perguntou a menina. E agarrou no fuso e quis ela fiar; assim que lhe tocou, a sentença mágica cumpriu-se e picou-se no dedo.

- 20 Logo que ☺ sentiu a picada, caiu numa cama que ali estava e mergulhou num sono profundo. E esse sono espalhou-se por todo o castelo. O rei e a rainha, que acabavam de regressar e entravam na sala, começaram a dormir e com eles todo o seu *séquito*³. Até os cavalos adormeceram na cavalaria, os cães no pátio, os pombos no telhado, as moscas na parede, o próprio fogo que crepitava na lareira calou-se e adormeceu, o assado deixou de cozer e o cozinheiro, que se preparava para dar um punção de cabelos ao moço da cozinha que tinha feito um disparate, deixou-o e adormeceu.

- 25 À volta do palácio começou a crescer uma cerca de espinhos que subia de ano para ano e acabou por envolver todo o castelo, ficando tão alto que nem o *cata-vento*⁴ do castelo se conseguia ver. Entretanto, a lenda da Bela Adormecida espalhava-se pelo país, pois era assim que ☺ chamavam à princesa, de tal modo que de tempos a tempos vinham filhos de rei procurar atravessar a cerca. Mas não o conseguiam, porque os espinhos os agarravam como se fossem mãos e os jovens lá ficavam, sem se poderem soltar, numa triste morte. Ao fim de muitos, muitos anos, um príncipe passou pela primeira vez naquele país e ouviu um velho contar que atrás da cerca de espinhos havia um castelo em que uma princesa de uma maravilhosa beleza, chamada
- 30 Bela Adormecida, dormia, há cem anos e que com ela

☺
Página 31



dormiam o rei, a rainha e toda a corte. Também tinha ouvido dizer ao avô que muitos filhos de reis tinham tentado atravessar a cerca, mas ficavam presos nos espinhos, tendo uma morte horrível. Disse então o jovem: “Não tenho medo, quero ir lá e ver a Bela Adormecida.” O bom velho bem tentou dissuadi-lo⁵, mas ele nada quis ouvir.

Tinham passado exatamente cem anos e chegara o dia em que a Bela Adormecida devia acordar. Quando o príncipe se aproximou da cerca de espinhos, só viu grandes e belas flores que se abriam à sua passagem, para depois novamente se fecharem, fazendo uma nova cerca. No pátio do castelo, os cavalos e os cães de caça malhados dormiam deitados e os pombos empoleirados no telhado tinham escondido a cabecita debaixo da asa. Quando entrou na casa, as moscas dormiam nas paredes, na cozinha o mestre cozinheiro continuava a fazer o gesto de quem ia agarrar o moço, a criada continuava sentada em frente da galinha negra que ia depenar, no salão viu toda a corte deitada a dormir e no cimo o rei e a rainha deitados ao pé do trono. Estava tudo tão silencioso que se ouvia a respirar; por fim chegou ao torreão e abriu a porta das pequenas águas-furtadas em que dormia a Bela. Ali estava, tão bonita que não conseguia despregar os olhos dela e, baixando-se, deu-lhe um beijo. Mal a beijou, a Bela Adormecida abriu os olhos, acordou e olhou-o com um olhar doce. Desceram juntos e o rei acordou, assim como a rainha e toda a corte e olharam-se abrindo muito os olhos. No pátio, os cavalos levantaram-se, sacudiram-se, os cães de caça saltaram abanando a cauda, os pombos do telhado tiraram a cabeça debaixo das asas, olharam em volta e voaram para os campos. As moscas continuaram a andar pelas paredes, na cozinha o fogo, pegando de novo, crepitou e fez a refeição. O assado recomeçou a corar, o cozinheiro deu uma tal bofetada ao rapaz que o fez dar uns berros e a criada acabou de depenar o frango. Então, as bodas do príncipe foram celebradas com grande pompa e viveram felizes até ao fim dos seus dias.

Jacob e Vilhelm Grimm, *Contos de Grimm*, tradução de Graça Vilhena, Relógio D'Água, Lisboa, 2000, págs. 13-16.

ORALIDADE DEDUÇÕES E INFERÊNCIAS



0-1800

1. Repara nas afirmações seguintes sobre o “trailer” do filme *Maléfica*, da Walt Disney, que vais ver.
 - A. O título deste filme da Walt Disney é *Maléfica*.
 - B. A personagem Maléfica é a que surge mais neste “trailer”.
- 1.1. Quem será a personagem principal deste filme?
- 1.2. Esta personagem agrada-te ou desagrada-te? Justifica a tua resposta.
2. Descobre, no texto que vais ler de seguida, a personagem que evidencia as mesmas características psicológicas de Maléfica, justificando.

2. Transcreve as sequências do texto que comprovam as afirmações respeitantes ao **desenvolvimento da ação** que se apresentam no quadro seguinte.

A. Impõe-se uma proibição.
B. Dois membros da família saem de casa.
C. A proibição é transgredida.
D. A maldição causa dano à família.
E. A notícia do dano é divulgada.
F. O herói decide agir para salvar a jovem.
G. O dano inicial é reparado.

Dico No 5.º ano, ficaste a conhecer os seguintes recursos expressivos: enumeração e personificação. Recordo-os.

E A **enumeração** é um recurso expressivo pelo qual se nomeiam as partes de um todo ou elementos que têm entre si uma relação de sentido.
Ex: “[...] a menina era tão bela, modesta, amável e inteligente [...]” (língua 27-28)

A **personificação** é um recurso expressivo pelo qual se atribuem características humanas a objetos, a fenómenos ou a elementos da natureza.
Ex: “[...] uma rã saltou da água, saltou para terra e disse-lhe: “O teu desejo vai ser satisfeito [...]” (língua 2-3)

4. Alerta, agora, no terceiro parágrafo.
- 4.1. Transcreve, para o teu caderno, uma sequência que ilustre cada um dos **recursos expressivos** indicados no quadro.

Enumeração	...tal...
Personificação	...tal...

5. Alerta, agora, na frase seguinte:

A menina “mergulhou num sono profundo.” (língua 10-11)

- 5.1. Que semelhança há entre “mergulhar no mar” e “mergulhar no sono”?

Aprender

Metáfora A **metáfora** estabelece uma relação de semelhança entre duas realidades, mas, ao contrário da comparação, não recorre a palavras ou expressões comparativas.

6. Constrói uma **metáfora**, utilizando o verbo “voar”.
Ex: *Eu voei para a escola.*
7. Se fosses tu o autor desta história, como gostarias de concluí-la? Porquê?

1 ano

Plano de Aula n.º 10

Data:23/11/2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Português Educação Literária: - Ler e compreender textos literários; Leitura e Escrita: - Planificar a escrita de textos; Gramática: Recursos expressivos: enumeração e personificação; Condicional; Determinantes	- Redigir corretamente, utilizando caligrafia legível e respeitando as regras de ortografia e de pontuação; - Fazer inferências; - Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários; - Rever conteúdos gramaticais;	- Receção dos alunos por parte das professoras; - Registo da lição e do sumário no quadro e nos cadernos diários; - Registo das faltas no livro de ponto; - Correção oral dos exercícios realizados na aula anterior e dos trabalhos de casa; <i>Anexo1</i> - Visualização e interpretação de um vídeo, acerca da obra "A Bela adormecida", para exploração do mesmo; <i>Anexo2</i> - Realização individual, de um breve texto de opinião sobre a obra; - Apresentação dos textos realizados pelos alunos; - Realização dos grupos (previamente definidos pela professora); - Realização do jogo "Dr. Why do Português" <i>Anexo3</i> ; *	- Quadro; - Projetor; - Computador; - Slides; - Canetas de quadro; - Caderno diário; - Livros da obra; - Manual de Português; - Vídeo; - Slides para o jogo; - Ficha de registo do jogo; - Cronómetro;	- Observação das respostas dos alunos; - Observação da capacidade dos alunos de redigir um texto de opinião e da sua criatividade; - Observação da atenção e envolvimento dos alunos;	- 8:15 - 8:20 - 8:25 - 8:28 - 8:40 - 8:45 - 9:05 Intervalo - 9:15 - 9:30 - 9:35 - 10:05

Observações/Reflexões:

*O jogo consiste numa espécie de "Quem quer ser milionário". Irão ser apresentados diversos slides de PowerPoint com questões relacionadas com a obra e de gramática. As perguntas irão ter 4 respostas possíveis. Os alunos irão responder em grupo e têm 1 minuto para responder a cada questão. Os alunos

terão um cartão onde irão anotar as respostas escolhidas. Cada resposta certa atribui 10 pontos à equipa; cada abstinência vale 0 pontos e cada resposta errada tira 10 pontos. No fim, elegemos o vencedor do jogo. O prémio para o vencedor será um saco de gomas maior e para os restantes, um menor.

Anexos/Materiais:

Anexo1 – Exercícios das páginas 52 e 53 do manual;

Anexo2- Vídeo: <https://youtu.be/O4tC-JBBdLM>

Anexo3- Jogo "Dr. Why do Português".

Lições n.º 46 e 47

23/10/2018

Sala s22

Sumário:

Correção dos exercícios realizados na aula anterior e dos trabalhos de casa.

Visualização de um vídeo acerca da obra "A Bela Adormecida".

Realização de um texto de opinião acerca da obra.

Realização do jogo "Dr. Why do Português".

Anexo1 – Exercícios das páginas 52 e 53 do manual

- Anexo disponível no plano anterior.

Anexo2- Vídeo:

- <https://youtu.be/O4tC-JBBdLM>

Anexo3- Jogo "Dr. Why do Português".



Tema: A Bela Adormecida

O Dr. Why do Português

1

Regras do jogo:

- Não ser apresentados diversos slides do PowerPoint com questões relacionadas com a obra e de gramática. As perguntas têm 4 hipóteses de respostas possíveis.
- As respostas são em grupo e têm 1 minuto para responder a cada questão.
- No verso cartão, irão anotar as respostas escolhidas.
- A pontuação é atribuída pelo professor e posteriormente registada nos cartões.
- Cada resposta certa atribui 10 pontos à equipa.
- Cada abstenção vale 8 pontos.
- Cada resposta errada tira 10 pontos.
- No fim, elegemos o vencedor do jogo.


2



1. Quem era a Bela Adormecida?

- A. Uma rainha
- B. Uma princesa
- C. Uma criada
- D. A irmã da rainha

3



1. Quem era a Bela Adormecida?

- A. Uma rainha
- B. Uma princesa**
- C. Uma criada
- D. A irmã da rainha

4



2. Quem amaldiçoou a princesa?

- A. A rainha
- B. A fada
- C. O sapo
- D. O pai

5



2. Quem amaldiçoou a princesa?

- A. A rainha
- B. A fada**
- C. O sapo
- D. O pai

6



3. Quantas fadas foram convidadas para a festa no reino?

- A. 10
- B. 11
- C. 12
- D. 13

7

★



3. Quantas fadas foram convidadas para a festa no reino?

- A. 10
- B. 11
- C. 12
- D. 13

8

★



4. "A festa foi celebrada com grande fausto (...)"

A palavra sublinhada é um...

- A. Pronome
- B. Determinante
- C. Advérbio
- D. Verbo

9

★



4. "A festa foi celebrada com grande fausto (...)"

A palavra sublinhada é um...

- A. Pronome
- B. Determinante
- C. Advérbio
- D. Verbo

10

★



5. "No seu décimo quinto aniversário, a princesa irá picar-se com..."

- A. Uma rosa
- B. Uma agulha
- C. Um fuso
- D. Uma caneta

11

★

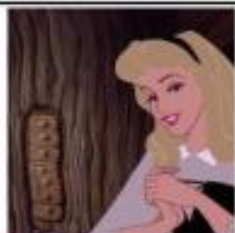


5. "No seu décimo quinto aniversário, a princesa irá picar-se com..."

- A. Uma rosa
- B. Uma agulha
- C. Um fuso
- D. Uma caneta

12

★



6. "Eu voei para a escola."

A frase seguinte é uma....

- A. Paráfrase
- B. Metáfora
- C. Enumeração
- D. Personificação

13



6. "Eu voei para a escola."

A frase seguinte é uma....

- A. Paráfrase
- B. ~~Metáfora~~
- C. Enumeração
- D. Personificação

14



7. Quando o príncipe entrou no castelo, quem dormia nas paredes?

- A. As abelhas
- B. A criada
- C. As moscas
- D. A rã

15



7. Quando o príncipe entrou no castelo, quem dormia nas paredes?

- A. As abelhas
- B. A criada
- C. ~~As moscas~~
- D. A rã

16



8. "[...] Uma rã saiu da água, saltou para a terra e disse-lhe: "O teu desejo vai ser satisfeito"[...]"

A frase seguinte é uma....

- A. Paráfrase
- B. Metáfora
- C. Enumeração
- D. Personificação

17



8. "[...] Uma rã saiu da água, saltou para a terra e disse-lhe: "O teu desejo vai ser satisfeito"[...]"

A frase seguinte é uma....

- A. Paráfrase
- B. Metáfora
- C. Enumeração
- D. ~~Personificação~~

18





Transforma os verbos sublinhados no condicional.

- A. Haveria/lamentariam
- B. Haveria/lamentaria
- C. Haveriam/lamentaria
- D. Haveriam/lamentavam

9. "Noutros tempos, houve um rei e uma rainha que todos os dias se lamentava."

19



Transforma os verbos sublinhados no condicional.

- ~~A. Haveria/lamentariam~~
- B. Haveria/lamentaria
- C. Haveriam/lamentaria
- D. Haveriam/lamentavam

9. "Noutros tempos, houve um rei e uma rainha que todos os dias se lamentava."

20



A afirmação seguinte é Verdadeira ou Falsa?

- A. Verdadeira.
- B. Falsa.

10. Na expressão "mergulhar no sono" e "mergulhar no mar" há uma relação de semelhança.

21



A afirmação seguinte é Verdadeira ou Falsa?

- ~~A. Verdadeira.~~
- B. Falsa.

10. Na expressão "mergulhar no sono" e "mergulhar no mar" há uma relação de semelhança.

GUIÃO DE LEITURA "ROSA, MINHA IRMÃ ROSA"

Aviso

A leitura deste livro pode causar grandes momentos de diversão.

Este livro não é aconselhável a jovens que não gostam de se divertir!



Bom trabalho!

GUIÃO DE LEITURA

“ROSA, MINHA IRMÃ ROSA”

Este roteiro está dividido
em 3 partes

- Pré-leitura
- Durante a leitura
- Após-leitura



Vamos agora resolver a
primeira parte, a pré-leitura



PRÉ-LEITURA

1- Observa atentamente a capa do livro e responde às perguntas.

1.1- Qual é o título do livro?

1.2- Qual é o nome do autor/a do livro?

1.3- Qual é a editora?

1.4- Qual é a edição do livro?

2- O que é uma irmã? Para dares a resposta podes consultar um dicionário.

3- Observa a ilustração. Com base na tua observação, identifica as emoções que estão presentes nas diferentes personagens.

4- Qual poderá ser a razão do título do livro? Selecciona com um X a afirmação que consideras correta.

A história é sobre as rosas que cresceram no jardim.

A história é sobre um membro novo da família que acabou de nascer.

5- Observa agora a contracapa. Assinala cada uma das afirmações com verdadeiro (V) ou falso (F) para completar a frase que se segue.

Através da contracapa ficamos a saber/conhecer ...

Afirmações	V	F
Os livros publicados pela autora.		
Informação sobre a vida da autora.		
Qual vai ser o próximo livro da autora.		
O site da editora do livro.		
Algumas informações sobre a história que vais ler.		
Os nomes de algumas personagens da história.		

Bom trabalho!

DURANTE A LEITURA

1- Lê o 1.º capítulo e ordena as frases de modo a obteres um resumo.

- (A) Ela foi dormir a casa da avó Elisa no dia em que a sua irmã nasceu.
- (B) A narradora recorda uma frase que a Margarida «Bichanava para a Teresa», sempre que se aborrecia.
- (C) Mariana não conseguia adormecer, porque a cama da sua avó era mole, mas sobretudo porque se aborrecia e sentia a falta da mãe.
- (D) Mariana não acredita no que a sua mãe lhe disse no hospital nem compreende porque o disse.
- (E) Mariana, a narradora, revela o seu desapontamento com o nascimento de sua irmã, mas a sua mãe diz-lhe que a sua irmã ia crescer num instante.

Resposta: _____, _____, _____, _____ e _____.

2- Lê os capítulos 2.º e 3.º.

2.1- A avó Elisa ficou escandalizada quando a Rita disse que, no dia seguinte, ia ter prova de avaliação de Matemática. Porquê?

2.1.2- Como era a escola no tempo da avó Elisa?

2.2- Descreve o ambiente em casa da Rita? Achas que te sentirias bem?

2.3- Mariana escreveu um texto sobre a possibilidade de podermos escolher quem faz parte da nossa família.

2.3.1- Se pudesse fazê-lo, que pessoas excluiria da sua família?

2.3.2- Quais são os elementos que pertenceriam à família da Mariana, se ela pudesse escolher?

2.3.3- Transcreve do texto uma frase onde Mariana revela que ainda não sabe se incluiria Rosa como membro da sua família.

3.2- Faz corresponder os elementos da coluna A com os elementos da coluna B, de modo a obter frases corretas.

Coluna A
(a) Mariana receia que a mãe esteja diferente...
(b) Quando estava a comer o caldo verde, ...
(c) O pai da Mariana perguntou-lhe se no dia seguinte queria ir com ele buscar a mãe ao hospital, ...
(d) Nunca tinham pensado no nome da bebé porque...
(e) Ao perceber o aborrecimento do pai, Mariana reconsiderou o que lhe tinha dito...

Coluna B
(1) ...mas Mariana disse que não podia, pois era dia de ginástica e saí mais tarde da escola.
(2) ... todos, exceto tia Magda, pensava que seria um rapaz.
(3) ... do mesmo modo que a casa está.
(4) ... e aceitou ir com o pai buscar a mãe ao hospital.
(5) ... o pai pediu uma sugestão de nome para a irmã da Mariana.

3.3- Que diferenças existe entre a avó Lídia e a tia Magda? Enumera algumas diferenças.

3.4- De acordo com a narradora, a chegada de Rosa causou uma grande agitação na família:

“Desde que a minha irmã chegou, nunca mais houve sossego nesta casa.”

3.4.1- Indica o que cada um dos seguintes membros da família faz para ajudar a tratar da Rosa:

a) mãe: _____

b) pai: _____

c) tia Magda: _____

d) avó Elisa: _____

3.4.2- Segundo a avó Elisa e a tia Magda, a bebé tem dois problemas. Refere-os.

4-Lê o 7.º e o 8.º capítulo e responde as seguintes questões.

4.1- Que nome foi escolhido para a irmã de Mariana?

4.2- Por que razão Mariana não aceitou a proposta do pai, de chamar Lídia à sua irmã?

5.2- Mariana diz que o sistema de ensino de agora é diferente do sistema do tempo da avó Elisa. Completa o quadro com essas diferenças.

O ensino	
No tempo da avó Elisa	No tempo da Mariana

6-Agora que leste os capítulos 10, 11 e 12, classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F).

No domingo não saíram porque a Rosa estava doente.	
Todos ficaram nervosos, a tentar perceber a origem do problema.	
Por isso, Mariana decidiu ir até a casa da Rita, levou consigo o que era habitual.	
A mãe da Rita ficou muito contente ao ver Mariana entrar com o caderno de Matemática.	
No 11.º capítulo, a narradora relata um sonho estranho que teve.	
O sonho revela a preocupação de Mariana com o desempenho na prova de Português.	
Entretanto, Mariana recorda algumas histórias que a avó Lidia lhe contava.	
As histórias relacionavam-se com os momentos de facilidade económica pelos quais ela e o avô Joaquim passaram.	
A avó Lidia descobriu que o peixe Zarolho só tinha um olho.	
Embora tivesse apenas um olho, a mãe de Mariana aceitou bem o novo "inquilino".	

7-A família da Mariana foi visitar a tia Magda.

7.1- Qual foi o motivo da visita?

7.2- Que elemento da família não esteve presente?

7.3- Descreve o espaço da casa da tia Magda.

7.4- Na tua opinião, achas que a tia Magda teve uma vida fácil e feliz? Justifica a tua resposta.

7.5- Gostarias de morar numa casa assim? Justifica a tua resposta.

8- Lê o capítulo 14.

8.1- Mariana refere que, quando Rosa for crescida, já não lhe serve para nada. Concordas com a afirmação da narradora? Justifica.

9- Agora que leste este capítulo, ficaste a conhecer a história da tia Emília e da Malhada. Indica:

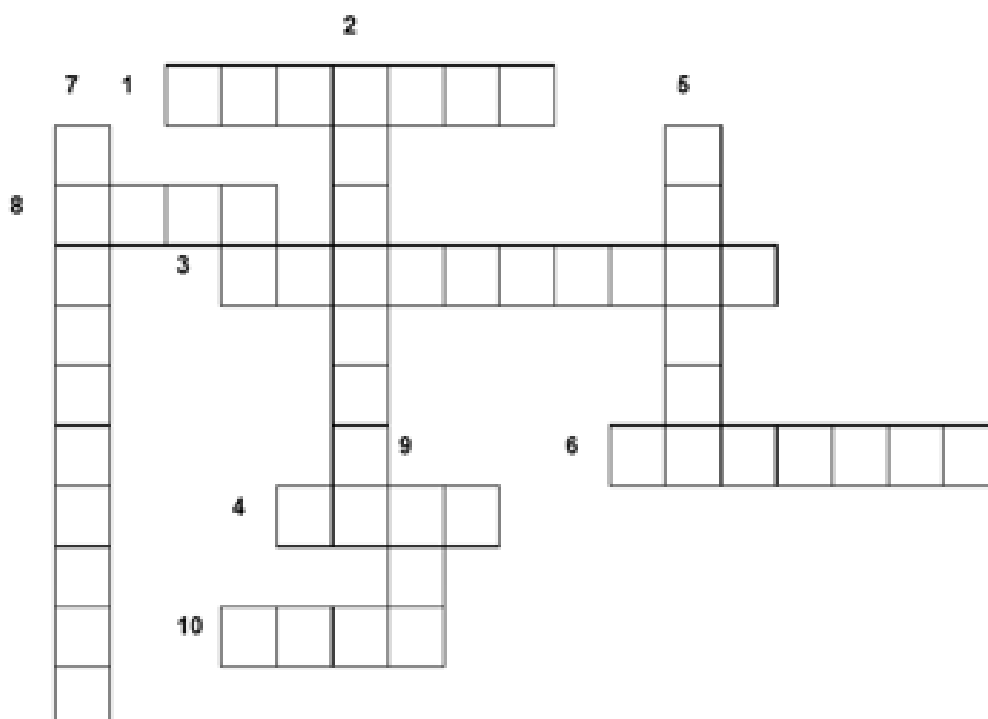
9.1- Quem conta a história?

9.2- A quem conta?

9.3- Por que motivo conta?

9.4- O que pensa fazer Mariana com a história que acaba de ouvir?

10- Completa as palavras cruzadas.



1. A personagem principal é...
2. A bebê ia crescer num...
3. O Pedro insistia para que a Mariana estudasse...
4. Os cubos de... não entupiam a pia.
5. A Rosa dormia na...
6. A vaca da tia Emília era a...
7. A Mariana fez uma visita de estudo a...
8. O peixe não tinha um...
9. A avó Elisa culpava as viagens à... de tudo o que não compreendia.
10. A boneca da Mariana chamava-se...

11- Lê o capítulo 17.

11.1- Com a visita do amigo do pai, Mariana ficou esclarecida relativamente à profissão que queria desempenhar no futuro. Completa a seguinte frase de acordo com o sentido do texto.

- a) Até esse dia, Mariana sonhava ser _____
_____.
- b) A partir daquele momento, decidiu que seria _____
_____.
- c) Mariana tomou esta decisão por causa das _____
_____.
- d) O amigo do pai garantia que tudo o que contava era _____
_____.
- e) Com tanta mudança, Mariana pensou na sua imã e se _____
_____.

13- Lê o capítulo 19 e 20

13.1- Mariana sente que os pais a tratam de forma diferente, explica as diferenças entre o tratamento que a Rita e a Mariana recebem dos pais.

13.2- Mariana revela que sente uma grande angústia ao ter que dividir com a Rosa os espaços da casa, os objetos, o tempo e a família. Imagina que és o/a melhor amigo/a da Mariana e escreve-lhe uma mensagem onde explicas a importância de partilhar tudo isso com os nossos irmãos.

13.3- Se os pais da Mariana continuassem a ter o mesmo tempo que tinham com a Mariana antes da Rosa nascer, achas que a narradora se sentiria assim? E se a não tivesse que partilhar o mesmo espaço com a irmã? Justifica.

14- Lê os capítulos 21 e 22.

14.1- Mariana, a partir do seu quarto, observa a vizinha que vive o prédio do lado de lá da rua e levanta um conjunto de questões sobre dois factos opostos.

14.1.1- Identifica esses factos.

14.1.2- Que solução encontra a narradora para que no futuro se conheça melhor o presente?

14.1.3- Identifica o recurso expressivo presente na frase:
"(...) as janelas dos prédios são assim como uma espécie de gavetas de um móvel muito grande, de que se perdeu a chave."
Explica o seu sentido.

14.2- Mariana desabafou com a sua amiga Rita, mas esta não concordou com ela. E tu? Com que opinião te identificas mais, com a da Mariana ou com a da Rita? Justifica a tua escolha.

15- Lê os capítulos 23, 24 e 25.

15.1- Porquê que Marina sente-se desconfortável em casa da avó Elisa? Justifica a tua resposta.

PÓS-LEITURA

Vamos dar início ao jogo que vai mostrar se estiveste atento/a durante à leitura do livro ou não!

Questões aleatórias:

- Como se chama a irmã da Mariana?
- Quem é a melhor amiga da Mariana?
- Das duas avós, quem é a mais divertida?
- A avó Lídia teve uma vida fácil?
- A Mariana tinha mais um irmão?
- Quantas personagens existem na obra?
- Quantas pessoas vivem em casa da Mariana?
- Quem é a tia Emília?
- Como se chama a boneca da Mariana?
- Quem é o Zorlho?
- O que é que a Rita e a Mariana colecionavam?
- Para a tia Emília a Malhada era como se fosse ...?
- Quem é o Pedro?
- Com quem fica a Mariana quando os pais não podem?
- Quem escolheu o nome para a bebé?
- Quais são as flores preferidas da tia Magda?
- Como se chamava o marido da avó Lídia?
- Qual era o maior sonho da avó Lídia?
- Como é que a Mariana se deslocava para a escola?
- Qual era a profissão que a Mariana gostaria de ter?
- Como se chama a boneca da Mariana?
- Qual era a disciplina que Mariana tinha mais dificuldades?

6- Pedido de autorização para a realização da visita de estudo



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Propostas para o Plano Anual de Atividades Ano Letivo de 2018/2019

1. Identificação do proponente/organizador/responsável:

Estagiária – Grupo de Português

2. Designação da atividade/projeto:

Conferência na Escola Superior de Educação de Viseu, com a oradora escritora/jornalista Alice Vieira.

3. Descrição da atividade/projeto:

Visitar à Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), no âmbito dos alunos presenciarem uma conferência de forma a conhecerem um dos autores integrados no projeto Ler+. Esta atividade tem como finalidade criar hábitos de leitura nos alunos, incentivá-los e desenvolver competências nos domínios da leitura e da escrita e da educação literária.

4. Objetivos específicos da atividade/projeto:

- Reconhecer a importância da leitura e da escrita.
- Relacionar as aprendizagens escolares com a realidade.
- Proporcionar momentos de convivência e cooperação entre o grupo-turma.
- Proporcionar momentos de trocas de experiências entre alunos-escritor e escritor-alunos.

5. Contributo estimado para as metas/objetivos do PE:

- Promover o sucesso educativo.
- Promover a formação integral dos alunos, em colaboração com outras instituições.

6. Local da realização:

Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu.

7. Identificação do público-alvo/nº aproximado de alunos/ turmas /entidades envolvidas:

Alunos do 6º G



8. Calendarização (dia/mês/hora/duração/atividades letivas afetadas):

2 de maio de 2019.
Partida às 13:30h.
Duração 1:30h.
Chegada prevista às 17:15h.

9. Recursos necessários/custos/forma de financiamento:

- Verba para transporte das turmas do 6º ano até à Escola Superior de Educação de Viseu (comparticipação do Agrupamento, Encarregados de Educação e eventuais patrocínios).
- Autocarro – Serviço de Transportes Urbanos de Viseu (título de transporte de ida e volta ou 1,20 euro por cada aluno).

10. Avaliação (instrumentos/apresentação de resultados):

- Guião sobre os conteúdos essenciais da atividade
- Realização de textos, trabalhos, notícias

11. Observações:

12. Parecer do coordenador de departamento:




Abraveses, ____ de _____ de ____

O (A) Coordenador (a)

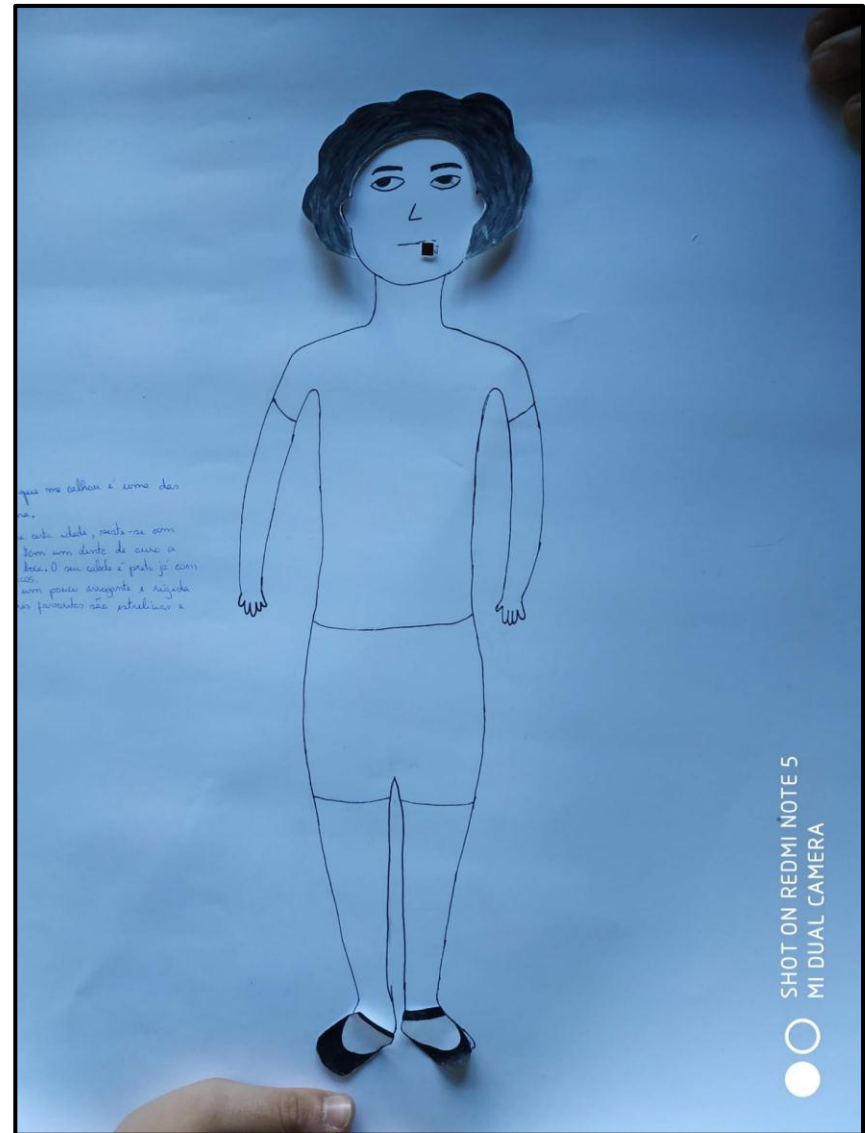
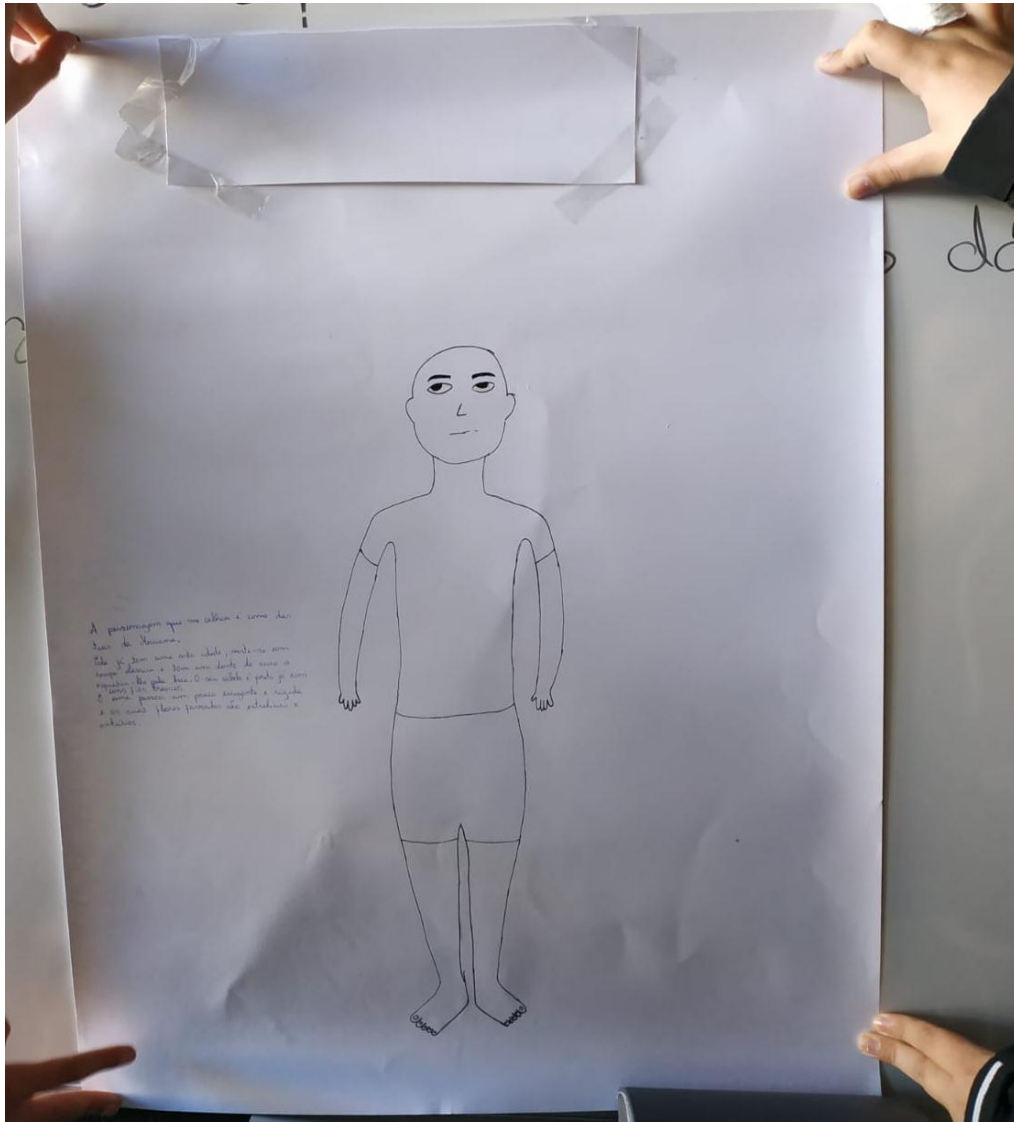
NOTA: O relatório de avaliação da atividade deverá ser entregue no prazo máximo de **15 dias**.

7- Atividades realizadas pelos alunos

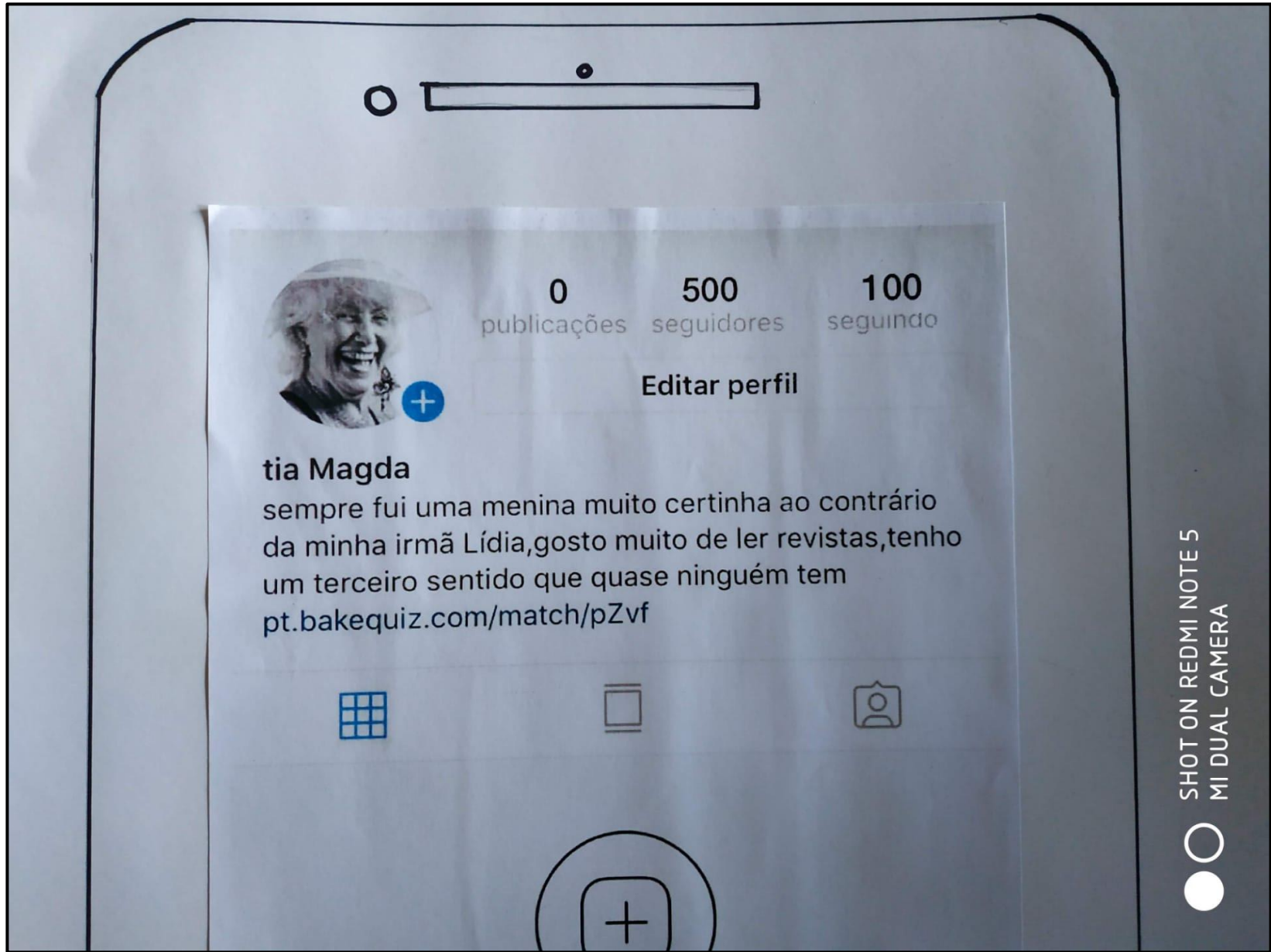
JOGO

i N i c i o	6	5	X	3	2	1	ACABASTE 33	
	7							
	8							
	9		24	25	26	27	32	31
	10		23			28	29	X
	11		⊗	21	20			
	12					19		
	13	14	15	16	X	17	18	

SHOT ON REDMI NOTE 5
MI DUAL CAMERA







SHOT ON REDMI NOTE 5
MI DUAL CAMERA

Avô Joaquim



⇒ Era trabalhador

↳ "Tinha começado a trabalhar aos cinco anos"

⇒ Aprendeu a dar valor as coisas e saber a sua verdadeira importância

↳ "O teu avô aprendeu muito cedo o valor das coisas e a sua verdadeira importância".

⇒ Não era conflituosa

↳ "É olha apesar disso nunca foi homem de zangas nem de maus tratos".

⇒ Ficava feliz com a felicidade das outras

↳ "É como cada uma delas fazia parte das poucas alegrias que o avô tinha"



MARIANA

Mariana, filha única, tem dez anos quando morre a sua irmã, Rosa.

Mariana não ficou contente com o nascimento da sua irmã. Questionou-se muitas vezes como vai ser a sua vida a partir deste dia...

A ideia de partilhar o quarto, o tempo dos pais e o afeto da família deixou Mariana angustiada. Estava habituada a ter a atenção de todos e receava que tudo isto acabasse por causa da irmã.

Era difícil para Mariana aceitar algumas mudanças que se verificavam com a vinda da irmã. Refletindo sobre tudo que a rodeava, dizia que gostava de escolher a família como escolhe os amigos.

Durante muito tempo, Mariana não mostrou carinho pela irmã, era apenas uma "intrusa". Veio a compreender-se quando a irmã ficou doente e assim percebeu que afinal Rosa era importante na sua vida...

RETRATO FÍSICO

Mariana é magra, de estatura média, cabelo lizo e ondulado, olhos grandes e castanhos, boca pequena e sobrancelhas finas.

RETRATO PSICOLÓGICO

É invejosa, triste, menos estudiosa, egoísta, ciumenta, curiosa, não partilhava as suas coisas com os outros.

Rosa minha irmã Rosa



O nome da minha personagem é Mateusoma
ela tem 10 anos e era filha única.

Ela é teimosa, tem dificuldades a matemática
mas no fundo é muito generosa e amigável.

Ela é muito baixinha, ele olhos e coisas a.
Tem cabelo castanho, olhos que parecem uma planície
verdeja ante. A altura dela é média.



Avó Lídia

Sabia contar lindas histórias sobre qualquer assunto, mas nunca se adivinhava se as inventava no momento, ou se tinham mesmo acontecido quando ela era jovem.

Eram sempre histórias sobre o dia a dia, passadas com gente como nós, e não havia lugar para fadas, ou bruxas, ou duendes.

Ria tanto à medida que as contava que contagiava quem as ouvia em alegres risadas antes de conhecido o final da história.

Teve uma vida dura mas mesmo assim vivia como se nunca nada de mal lhe tivesse acontecido.

Apesar da idade mantinha-se jovem. E seria sempre nova mesmo que chegasse aos cem anos.

Era sincera em tudo. E até contava daquela tarefa que levou quando esteve desaparecida um dia e uma noite por causa da ideia que tinha de ir para França.

Quando morreu foi um dia de muita tristeza, mais ainda para seu filho, o pai da Mariana, que lamentou não ter tido ocasião de a levar a conhecer a tal França com que ela tanto sonhava.

Lembra boas recordações que suavizam as muitas saudades.

Rosa minha irmã Rosa

Rita



A Rita é uma pessoa simpática e divertida.
Ela gosta de brincar.
A Rita e a Mariana são
melhores amigas!



A Rita tem um cabelo loiro,
É um nariz não muito grande.
Tem uns olhos grandes e um sorriso
bonito.
Não é muito alta e é muito bonita.



A personagem que me calhou foi a Itaciana e tem 10 anos ela era filha única, mas a certa altura a irmã nasce e ela fica com ciúmes por darem mais atenção à sua irmã Rosa.

Aparência física:

A Itaciana é bonita, tem olhos e cabelo castanhos e estatura média.

Aparência psicológica:

A Itaciana é uma menina muito corajosa, divertida e feliz, mas também pode ser muito teimosa, mas no fundo ela é amigável. Ela é inteligente apesar das dificuldades a matemática.



SHOT ON REDMI NOTE 5
MI DUAL CAMERA

8- Apresentação Power Point pré-leitura



Rosa, minha irmã Rosa

QUERO SABER!

Quero saber mais sobre a autora

Alice Vieira

- Natural de Lisboa.
- Nascida em 20 de março de 1943.
- Licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Jornalista do Diário de Lisboa, Diário Popular e Diário de Notícias entre outros.
- A sua vasta obra está traduzida em várias línguas.
- A obra *Rosa, Minha Irmã Rosa*, escrita em 1979, recebeu, nesse ano, o Prémio de Literatura Juvenil do Ano Internacional da Criança.
- Alguns prémios literários recebidos:
- 1994 - Grande Prémio Gulbenkian, pelo conjunto da sua obra.
- 2010 - Estrela de Prata do Prémio Peter Pan para a edição sueca de *Flor de Mel*.

In http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/alice_vieira.html (consultado a 2/1/2017 e adaptado).



Guião de dramatização “Rosa, minha irmã Rosa”

Personagens capítulo 17:

- Mariana - Amigo do pai - Pai da Mariana

ATO I

(O pai da Mariana recebeu uma visita de um amigo. O pai, a Mariana e o amigo do pai encontram-se sentados a conversar na sala de estar da família. Quando de repente, o amigo do pai se dirige à menina).

Amigo do pai: Mariana, já sabes o que queres ser quando fores crescida?

Mariana: Sim. Quero ser locutora de televisão! *(respondeu a menina com uma voz muito contente).*

Amigo do pai: Muito bem Sabias que a estação do ano que sentimos cá fora não é a mesma que se sente por baixo de terra?

Mariana: A sério? – *(responde a Mariana com um ar muito espantado)* - Como é que isso funciona?

Amigo do pai: É muito simples. O momento mais quente demora 76 dias para se sentir a três metros de profundidade.

Mariana: E o momento mais frio?

Amigo do pai: Ah, boa pergunta! O momento mais frio atinge uma profundidade de três metros passados 180 dias! Por isso, se por exemplo, no dia

25 de julho se registrar o dia mais quente do ano, em que dia chega o calor aos três metros de profundidade?

(A Mariana e o pai respondem ao mesmo tempo muito animados).

Mariana e pai: Provavelmente no dia 9 de outubro.

Amigo do pai: Verdade, tudo verdade! *(respondeu o amigo do pai sempre a sorrir).*

Mariana: Hei de contar à Rita e a todos na escola estas coisas espantosas! Provavelmente o Pedro vai ficar espantado com o que aprendi... *(diz a Mariana com uma voz muito animada).*

- Vão ficar todos, todos menos a Tia Magda, que sabe tudo mesmo antes de ser descoberto. *(Continua ela com um ar desanimado).*

Amigo do pai: Aprende-se sempre muito, mesmo com coisas que nos parecem simples e sem mistério. É claro que os mistérios acabam sempre por se explicar, mas às vezes é preciso trabalhar-se anos e anos para isso. E quando se descobre é como se conhecêssemos um mundo novo! *(disse ele com uma voz muito orgulhosa).*

Mariana: Sempre sonhei em ser locutora e estar todos os dias nos ecrãs, a dizer aquelas notícias todas importantes às pessoas. Vou desistir de ser locutora de televisão!

Pai: Porquê Mariana?

Mariana: Decidi que quero ser cientista e saber coisas que mais ninguém sabe e descobrir coisas que ninguém pensou ainda.

Pai: E qual o porquê dessa decisão tão repentina?

Mariana: Por causas das histórias que o teu amigo contou.

Pai: Então vê se comesças a estudar matemática a sério (respondeu o pai em tom de brincadeira).