



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **Receção estética do texto e promoção da Educação Literária - trabalho colaborativo interdisciplinar**

## **Orientadora**

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Março 2016**



## Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões Paixão, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro, Instituto Politécnico de Leiria



## Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos às pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram comigo neste projeto:

À minha família, sempre presente, disponível e incentivadora incondicional da valorização profissional.

À minha digníssima orientadora, Professora Doutora Maria Manuela Abrantes, pela competência, apoio, preocupação, amizade e paciência.

Às minhas colegas e amigas que colaboraram no projeto, as professoras Graça Gil e Carla Nunes, pelo entusiasmo, empenho, disponibilidade e amizade que sempre manifestaram.

Aos alunos, que também assumiram o projeto como seu e se envolveram com sentido de responsabilidade e alegria.

A todos, um grande bem-haja.



## Resumo

Esta dissertação intitulada *Receção estética do texto e promoção da Educação Literária* – trabalho colaborativo interdisciplinar apresenta um estudo de investigação-ação numa turma de 9.º ano. Surgiu da necessidade de ultrapassar um problema apresentado pela professora bibliotecária no início do ano: uma turma de 9.º ano, cujos alunos eram leitores e frequentadores assíduos da biblioteca começaram a negligenciar os hábitos de leitura, embora manifestassem dificuldades na compreensão de textos, sobretudo de carácter literário. Emergiram então duas questões de investigação:

- O trabalho colaborativo interdisciplinar poderá contribuir para desenvolver a receção estética do texto e promover a Educação Literária nos alunos?

- De que modo a prática colaborativa e reflexiva poderá influenciar o desenvolvimento profissional dos professores?

Tendo em conta que o programa de 9.º ano assenta em textos de natureza literária e que a Educação Literária se assumiu como um domínio a valorizar nas metas de Português, foi pensado um plano estratégico para tentar inverter a situação. Pensámos então num projeto em que a estética fosse palavra de ordem, de modo a valorizarem a literatura como manifestação artística, fundamental na nossa identidade e património cultural, à semelhança de outras artes. Por isso, enveredámos por um projeto em trabalho colaborativo interdisciplinar, em articulação com a professora de Português, de Educação Visual e a professora bibliotecária. Assim nasceu o *Projet'Arte*, fazendo a articulação entre o Português e Educação Visual, garantindo o cumprimento de programas e uma sensibilização para a estética do texto e de outras manifestações artísticas, como o desenho e a pintura, tendo a biblioteca como parceira enquanto estrutura de apoio.

Ao longo do ano, desenvolvemos a investigação-ação recorrendo à estratégia do trabalho de projeto, que incluiu três atividades de ilustração de obras diversificadas, recorrendo a guiões de trabalho orientadores da ação dos alunos e articulados entre Português e Educação Visual, sempre em parceria com a biblioteca.

Do envolvimento de todos, nomeadamente da grande empatia e espírito de colaboração, pudemos concluir que este trabalho conjunto e de reflexão sistemática, foi muito profícuo quer para os alunos, quer para os professores: o empenho nas atividades permitiu uma evolução gradual dos alunos nos níveis de leitura e motivou-os para ler mais, designadamente obras de âmbito literário. Começaram a frequentar mais a biblioteca e a requisitar mais livros, tendencialmente no âmbito da Educação Literária, e com uma diferença significativa relativamente às turmas que não integraram o projeto.

Também para as professoras envolvidas foi a confirmação de que quando nos questionamos, nos implicamos e nos envolvemos num trabalho partilhado é

enriquecedor a vários níveis: científico, pedagógico, pessoal e interpessoal, traduzindo-se, no fundo, no desenvolvimento do professor como profissional, mas também na sua dimensão pessoal.

Foi ainda fundamental verificar as mais-valias do projeto interdisciplinar, que tornou as aprendizagens mais significativas e integradas, mobilizando conhecimentos de áreas diferentes que atestam a transversalidade das aprendizagens e valorizam o conhecimento multidisciplinar e a visão da escola como um todo que se empenha para uma finalidade comum: a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

## **Palavras-chave**

Trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional, Educação Literária, leitura, estética



## Abstract

This dissertation entitled Aesthetics reception of the text and promotion of Literary Education - interdisciplinary collaborative work presents an action-research study in a 9th grade class. It arose from the need to overcome a problem presented by the librarian teacher at the beginning of the year: a 9th grade class, whose students were avid readers and library attendees began to neglect the reading habits, although showing some difficulties in understanding texts, especially of literary nature. Two research questions emerged:

- The interdisciplinary collaborative work can help to develop the aesthetic reception of the text and promote Literary Education in students?
- How can collaborative and reflective practice influence the professional development of teachers?

Considering that the 9th grade curriculum is based on literary texts and Literary Education is a domain to be valued in the Portuguese goals, a strategic plan has been designed attempting to reverse the situation. So we thought of a project where aesthetics were watchword in order to value the literature as an artistic expression, essential to our identity and cultural heritage, like other arts. Therefore, we chose a project in interdisciplinary collaborative work, with the Portuguese, Art and librarian teachers. Thus, the *Projet'Arte* appeared, linking the Portuguese and Art, ensuring the fulfilment of the curricula and awareness of the aesthetics of the text and other art forms such as drawing and painting, having the library as a partner while structure of support.

Throughout the year, action-research was developed using the project work strategy, which included three activities of Illustration of varied works. We made use of scripts to guide the students' action articulated with Portuguese and Art, always in partnership with the library.

The involvement of all, especially the great deal of empathy and spirit of collaboration, allowed us to conclude that this joint work and systematic reflection, was very fruitful both for students and teachers: the commitment in the activities enabled a gradual evolution of students in reading levels and encouraged them to read more, namely literary works. They began to attend the library more often requesting more books, in the context of Literary Education, and with a significant difference compared with the classes that have not integrated the project.

For the teachers involved it was also the confirmation that when we question ourselves, imply and engage in a shared work it is rewarding at many levels: scientific, educational, personal and interpersonal, expressing the development of the teacher not only as a professional, but also at a personal dimension.

The interdisciplinary project made the learning more significant and integrated, mobilized knowledge from different fields which prove the mainstream of

apprenticeships and praise the multidisciplinary knowledge and the school's vision as a whole that strives for a common purpose: the improvement of the teaching-learning process.

## **Keywords**

Collaborative work, professional development, Literary Education, reading, aesthetics.

## Índice geral

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEMÁTICO .....	1
1. Enquadramento geral do estudo .....	1
2. Enunciado do problema: questões de investigação e objetivos .....	2
3. Relevância profissional .....	2
4. Descrição sucinta da metodologia .....	2
5. Organização da dissertação .....	3
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1. Supervisão e desenvolvimento profissional .....	4
1.1. Desenvolvimento profissional docente: que perspetiva? .....	5
1.2. Etapas da carreira docente .....	7
1.3. Fatores influentes no desenvolvimento profissional .....	9
1.4. Identidade profissional .....	10
1.5. Supervisão: uma nova abrangência .....	10
1.6. Supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional .....	15
1.6.1. O agir profissional .....	20
2. A receção estética do texto na promoção da Educação Literária .....	23
2.1. Literacia e ensino da compreensão na leitura .....	24
2.2. Formação de um leitor competente .....	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO .....	30
1. Descrição geral da metodologia .....	30
1.1. Investigação-ação .....	30
1.2. Estudo de caso .....	33
2. Contexto e local de investigação .....	34
3. Participantes .....	34
4. Procedimentos .....	35
4.1. Identificação do problema .....	35
4.2. Apresentação do projeto – Projet’Arte .....	36
4.3. Formação .....	42
5. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	43
6. Técnicas de análise de dados .....	43

CAPÍTULO IV – RESULTADOS DO ESTUDO .....	46
1. Apresentação e interpretação dos resultados .....	46
1.1. 1. Atividade 1: Ilustração de <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá</i> , de Jorge Amado .....	47
1.1.1. Grelha de análise de conteúdo - Atividade 1 – 1.º ciclo .....	49
1.1.2. Pontos fortes.....	56
1.1.3. Pontos fracos / Constrangimentos .....	58
1.2. Planificação da atividade 2: Caricaturas do <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente .....	60
1.2.1. Grelha de análise de conteúdo - Atividade 2 – 2.º ciclo .....	63
1.2.2. Pontos fortes.....	70
1.2.3. Pontos fracos / Constrangimentos .....	73
1.3. Planificação da atividade 3: Ilustração dos episódios “Adamastor” e “Tempestade”(Os <i>Lusíadas</i> , de Camões) e “Mar Português” e “O Mostrengo” (Mensagem, de F. Pessoa) .....	73
1.3.1. Grelha de análise de conteúdo – atividade 3 – 3.º ciclo .....	75
1.3.2. Pontos fortes.....	86
1.3.3. Pontos fracos / Constrangimentos .....	89
2. Discussão dos resultados.....	90
2.1. Os alunos.....	90
2.2. Os professores .....	97
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
1. Conclusões .....	99
2. Limites do estudo.....	103
3. Recomendações para trabalhos futuros .....	103
REFERÊNCIAS .....	104
ANEXOS .....	107

## Índice de figuras

Figura 1 — Etapas da carreira (Huberman,1990, citado por Gonçalves, 2000, p.438) .....	8
Figura 2 — Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001, p. 20).....	9
Figura 3 — Supervisão (Alarcão & Canha, p.20).....	12
Figura 4 — Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade (Stronge 2010, p. 31).....	19
Figura 5 — Processo de construção e desenvolvimento profissional (Roldão,2010, p.16) .....	21
Figura 6 — Concepção e práticas de supervisão (Roldão, 2010, p.17).....	22
Figura 7 — Os momentos da investigação-ação (Kemmis,1989) .....	32
Figura 8 - Ciclos de IA do Projet'Arte .....	41
Figura 9 - Fases da análise de conteúdo (de acordo com Bardin).....	45



## Índice de tabelas

Tabela 1 – Grelha de análise de conteúdo - Atividade 1 – 1.º ciclo - Ilustração de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado..... 49

Tabela 2 - Grelha de análise de conteúdo - Atividade 2 – 2.º ciclo Caricaturas do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente ..... 63

Tabela 3 - Grelha de análise de conteúdo – atividade 3 – 3.º ciclo - Ilustração de *Mar Português* e *O Mostrengo*, de F. Pessoa e *Adamastor* e *Tempestade* de *Os Lusíadas*, de Camões..... 75





## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

CNL - CONCURSO NACIONAL DE LEITURA

EL - EDUCAÇÃO LITERÁRIA

EV - EDUCAÇÃO VISUAL

IA - INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

OCDE - ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO

PISA - PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT



*Se não sabes, aprende, se já sabes, ensina.*

Confúcio



## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEMÁTICO

### 1. Enquadramento geral do estudo

O estudo assenta em vários pressupostos relacionados com a prática pedagógica na aula de Português e implica um trabalho interdisciplinar de três docentes de áreas diferentes (Português, Educação Visual e Biblioteca), em que a aprendizagem partilhada, com espírito de completa abertura em trabalho colaborativo, pretende concretizar os princípios de supervisão e reflexão como estratégias de desenvolvimento profissional que não devemos descuidar e cuja intenção se centra na capacidade de melhorar os resultados dos alunos na interpretação e fruição estética da leitura e promoção da Educação Literária, partindo de dificuldades concretas, num contexto específico. Foram determinantes os seguintes fatores:

- A recente implementação dos *Novos Programas de Português do Ensino Básico* que preveem a análise de “recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens” (p.125), bem como a sua valorização em termos simbólicos, no plano do imaginário individual e coletivo;
- As recomendações das Metas Curriculares subsequentes ao programa, que contemplam a Educação Literária, incluindo obras específicas para leitura orientada em sala de aula de cariz literário, mas também recomendadas para leitura recreativa;
- Os resultados dos estudos internacionais, nomeadamente o PISA, que identificam o facto de os alunos portugueses revelarem dificuldades em refletir sobre elementos implícitos na leitura e algum desinvestimento na leitura recreativa;
- As dificuldades que a maioria dos alunos da turma envolvida tem evidenciado neste domínio, sobretudo na interpretação e apreciação da dimensão simbólica e estética da linguagem e os constrangimentos de análise que daí advêm;
- A convicção de que um trabalho colaborativo reflexivo interdisciplinar, envolvendo o Português, a Educação Visual e a Biblioteca, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas e para a melhoria das aprendizagens dos alunos;
- A necessidade de definir estratégias que ajudem a assegurar o cumprimento das metas de Português e, simultaneamente, de Educação Visual e da biblioteca escolar.
- A motivação para experienciar, valorizar e eventualmente demonstrar o papel da supervisão e aprendizagem partilhada como processos de desenvolvimento profissional e das organizações escolares.

Considerando estes pressupostos, formulámos as questões de investigação que a seguir se apresentam, bem como os objetivos.

## **2. Enunciado do problema: questões de investigação e objetivos**

Questões de investigação:

- O trabalho colaborativo interdisciplinar poderá contribuir para desenvolver a receção estética do texto e promover a Educação Literária nos alunos?
- De que modo a prática colaborativa e reflexiva poderá influenciar o desenvolvimento profissional dos professores?

Objetivos:

- Analisar o impacto de um projeto colaborativo interdisciplinar na promoção da Educação Literária nos alunos;
- Analisar o impacto que as práticas de trabalho interdisciplinar, colaborativo e reflexivo podem ter no desenvolvimento profissional dos professores.

## **3. Relevância profissional**

Tomando como princípio que a supervisão e o trabalho colaborativo assumem um papel determinante na nossa capacidade de evoluirmos e nos permite experienciar novos modos de estar e de atuar em contexto escolar, parece-nos que este projeto tem toda a relevância para o nosso desenvolvimento profissional, dadas as vantagens exetáveis da interdisciplinaridade, da coordenação das diferentes estruturas, da adequação de estratégias significativas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, na lógica da escola aprendente de que tanto se fala hoje em dia e com a qual nos identificamos.

De facto, já em 1987, Alarcão e Tavares defendiam que a formação inicial não deve ser descurada, mas é fundamental uma auto e heterosupervisão da prática pedagógica colaborante, em que também os professores experientes se implicam e entreadjudam para melhorar o ensino e se desenvolverem profissionalmente, com evidentes reflexos no desenvolvimento das instituições.

## **4. Descrição sucinta da metodologia**

O estudo será desenvolvido tendo como referência a metodologia de investigação-ação e estudo de caso, pois trata-se de um problema específico identificado numa turma de 9.º ano, que sabemos ser recorrente, e que tentámos minimizar e/ou ultrapassar com um projeto de ação colaborativa desenhado para o efeito, recorrendo

à planificação, implementação, reflexão, redefinição de estratégias, de acordo com as necessidades e possibilidades de atuação.

## **5. Organização da dissertação**

Após a contextualização e enquadramento do estudo, no capítulo I, seguir-se-ão mais quatro capítulos: o capítulo II, centrado no enquadramento teórico, assente nos pressupostos da supervisão e desenvolvimento profissional, bem como na receção estética do texto e Educação Literária; o capítulo III, que corresponde à explicitação da metodologia do estudo e procedimentos; o capítulo IV refere-se aos resultados do estudo, nomeadamente à apresentação e interpretação dos dados e respetiva discussão; o capítulo V trata das conclusões e algumas considerações finais. De seguida, apresentar-se-ão as referências bibliográficas e os anexos. Neste caso, serão anexados o pedido ao diretor da escola para fazer a investigação, um exemplo de planificação de atividade, os guiões de trabalho utilizados durante o projeto ao longo do ano e a transcrição de uma sessão de reflexão gravada, como exemplo.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo é reservado à fundamentação teórica do estudo, assente em dois grandes temas que o sustentam: a supervisão e o desenvolvimento profissional, em que o trabalho colaborativo e a formação assumem um papel determinante, bem como a Educação Literária e a pertinência da receção estética do texto, com o objetivo de encarar a literatura como uma arte que qualquer cidadão proficiente na leitura deverá integrar na sua formação e mobilizar no seu dia a dia como cidadão informado e letrado.

### 1. Supervisão e desenvolvimento profissional

Atualmente, à semelhança de muitas outras profissões, é inquestionável a necessidade de criar condições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, como única forma de conseguir dar resposta aos desafios de uma sociedade em permanente mudança. Para que os professores possam merecer a confiança da sociedade e assumir o compromisso sustentado com a evolução do mundo, é fundamental que estejam atentos ao seu próprio desenvolvimento e se consciencializem da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal, pois, como afirmava Zabalza (2000), devemos converter a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável.

Efetivamente, os estudos sobre Educação apontam para a necessidade de melhoria da qualidade do ensino e da responsabilização dos professores nessa tarefa. É o caso do relatório da OCDE -Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico - 2005) *Teachers matter: attracting, developing and reteinig effective teachers*, onde se pode ler que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos e que o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.

Existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola. É portanto uma evidência que os professores se devem empenhar no seu desenvolvimento profissional ao longo da toda a sua carreira, sob pena de não serem reconhecidos como profissionais competentes, capazes de criar e inovar na sua prática letiva, de acordo com as necessidades do seu contexto de trabalho e exigências das políticas educativas, mutáveis e mesmo imprevisíveis, na tentativa de se coadunarem com as exigências da sociedade.

Enquanto profissionais do ensino, não podemos ignorar que somos atores fundamentais para assegurar o direito à Educação consignado na lei e que, por



consequente, devemos inquietar-nos com a falta de eficácia da nossa atividade e zelar pelo nosso desenvolvimento pessoal e profissional como única forma de melhorar o processo ensino/aprendizagem, no qual nos focamos diariamente. É essa convicção que nos move para a realização deste trabalho, na tentativa de desvendar caminhos para um desenvolvimento profissional, em que a supervisão tem seguramente um papel de crescente importância.

### 1.1. Desenvolvimento profissional docente: que perspectiva?

Como em qualquer outra profissão, o professor não deve descurar o seu desenvolvimento profissional que, durante muito tempo, esteve apenas confinado a ações de formação pontuais, muitas vezes externas à escola e descontextualizadas da realidade vivida e das necessidades sentidas pelos professores. Apesar de ainda hoje se verificar esta situação, a verdade é que é cada vez maior o interesse por dinâmicas formativas que correspondam efetivamente às necessidades dos professores, a título individual e coletivo, tendo em conta os contextos de trabalho cujos desafios são particulares e pertinentes. Só assim se poderá falar em desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que a pessoa e o profissional são indissociáveis, como podemos concluir das várias tentativas de definição do conceito de desenvolvimento profissional de professores, apresentadas por Marcelo (2009) que passamos a apresentar:

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990, citado por Marcelo, 2009);

O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros (Fullan, 1990, citado por Marcelo, 2009);

Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores (Sparks & Loucks-Horsley, 1999, citado por Marcelo, 2009);

Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de *status* profissional e na carreira docente (Oldroyd & Hall, 1991, citado por Marcelo, 2009);

É ainda visto como a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações (Rudduck, 1991, citado por Marcelo, 2009).

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999, citado por Marcelo, 2009);

Como defende Bredeson, todas as ações que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas que lhes permitam melhorarem as suas práticas (Bredeson, 2002, citado por Marcelo, 2009) são oportunidades para se desenvolverem profissionalmente;

O desenvolvimento profissional docente é ainda encarado como o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (Villegas-Reimers, 2003, citado por Marcelo, 2009).

Como podemos verificar, as definições entendem o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual e coletivo, assente em experiências profissionais formais e informais, mas que não pode ser descontextualizado do local de trabalho – a escola.

Sobretudo na última década, tem vindo a ganhar força a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo a longo prazo, desenvolvido em diferentes fases da carreira docente, que se executa de modo planificado e sistemático.

Emerge portanto uma perspetiva de desenvolvimento profissional que ultrapassa os modelos tradicionais transmissivos e se baseia numa perspetiva construtivista, em que o professor está ativamente implicado nas tarefas de ensino, avaliação, observação e reflexão; desenvolve-se ao longo do tempo, fazendo todos os ajustamentos para que a mudança se concretize; tem lugar em contextos concretos, nomeadamente na sala de aula e em outras atividades realizadas pelos professores; está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola e da reconstrução da cultura escolar; encara o professor como prático reflexivo, capaz de adquirir conhecimento a partir de uma reflexão acerca da sua experiência e inovar na sua prática pedagógica; implica um processo colaborativo, ainda que possa existir espaço e tempo para o trabalho individual; pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, em que cada escola deve escolher o que lhe é mais benéfico. (Marcelo, 2009)

Como defendem Sparks e Hirsh (1997, citados por Marcelo, 2009), o desenvolvimento profissional docente passou a estar orientado para o desenvolvimento da organização em que o indivíduo se insere. De um

desenvolvimento fragmentado e desconexo passou-se para um desenvolvimento mais coerente e orientado por metas claras; de uma organização da formação a partir da administração, para uma centrada na escola; de estar focada nas necessidades dos professores, para se centrar nas necessidades dos alunos; de uma formação fora da escola para formas de desenvolvimento realizadas dentro da escola; de uma dimensão mais vertical feita por especialistas, para uma dimensão mais horizontal entre os professores; de um desenvolvimento dirigido aos professores, para um que implica todas as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem; de um desenvolvimento profissional dirigido ao professor individualmente, para a criação de comunidades aprendentes, em que todos – diretores, professores, alunos, funcionários – são vistos como aprendentes, isto é, como pessoas que aprendem ao longo de toda a vida, individualmente e em interação.

Esta é uma visão partilhada por muitos autores, influenciada pela analogia da escola como organização cooperativa, que trabalha para um objetivo comum – o sucesso educativo – sem no entanto esquecer as pessoas na sua individualidade complexa.

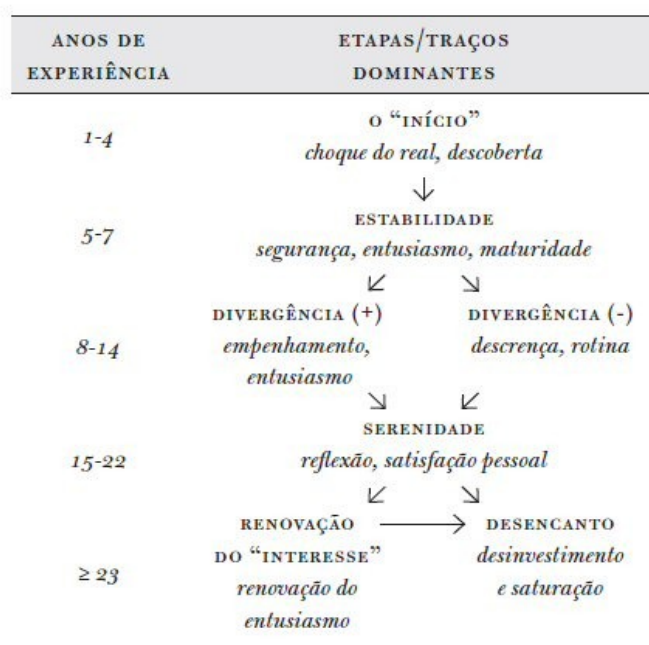
## **1.2. Etapas da carreira docente**

De modo a compreender melhor a complexidade do desenvolvimento profissional, alguns autores têm investigado a carreira docente, como forma de criar bases para a implementação de um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional, baseado nos conhecimentos e competências, mas também na pessoa que é o professor, com todas as suas crenças, suscetibilidades e histórias de vida, bem como do contexto onde exerce a sua atividade. Como tal, torna-se imperioso conciliar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola o que, segundo Day (2001), deve atender a seis princípios:

- é contínuo;
- deve ser autogerido e é da responsabilidade do professor e da escola;
- deve ser apoiado e dispor dos recursos humanos necessários;
- deve responder aos interesses do professor e da escola;
- deve ser um processo credível;
- deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Na verdade, cada docente torna-se no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico, de acordo com as suas características pessoais, a sua personalidade e fatores de natureza socioprofissional que compreendem o ambiente da escola, bem como os contextos históricos e

organizacionais, as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho e ainda as fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 2001). A este propósito, Garcia (1999) alertou para a diversidade de pressupostos teóricos e metodológicos e as formas que podem revestir os estudos sobre a vida profissional e carreira dos professores. Se tomarmos como referência as etapas da carreira, facilmente percebemos a complexidade desta tarefa e a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional docente à luz da diversidade de situações profissionais e características pessoais. Vejamos o exemplo de Huberman:



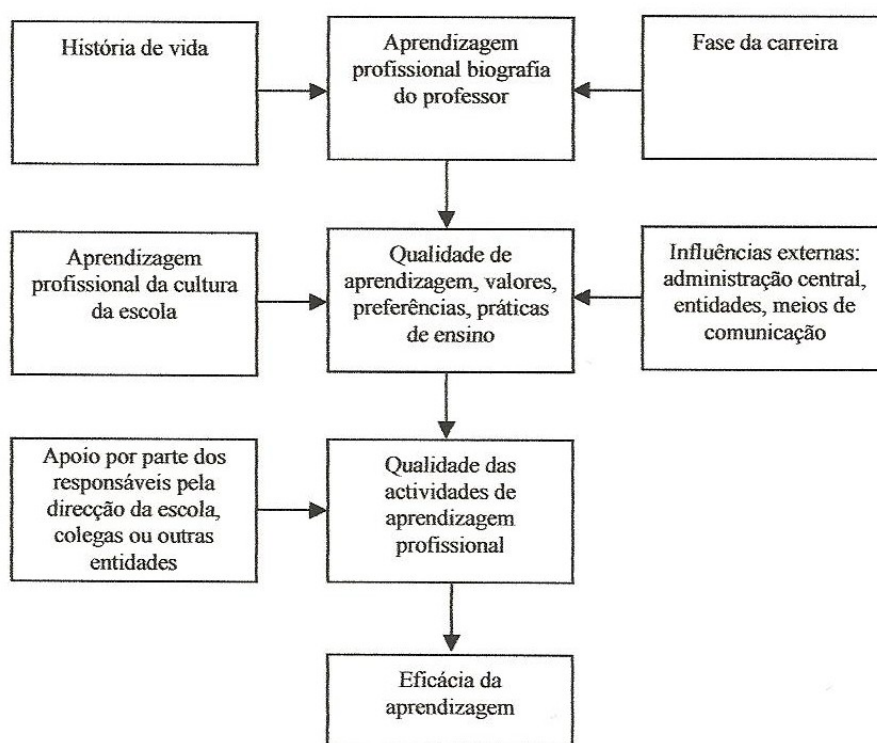
**Figura 1** – Etapas da carreira (Huberman, 1990, citado por Gonçalves, 2000, p.438)

Este esquema deixa antever imediatamente a complexidade do desenvolvimento docente, já que assenta na especificidade de cada um para que o seu percurso evolutivo seja uma realidade. Deste modo, a natureza do ensino exige, como salienta Day (2001), que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, consoante as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento que irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. Acrescenta ainda que o crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda, o resultado de uma planificação.

Será portanto aceitável e desejável que, no decurso de toda a carreira, os professores sintam diferentes motivações e necessidades de formação e que tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional (Day, 2001).

### 1.3. Fatores influentes no desenvolvimento profissional

Não excluindo a formação contínua sob a forma de ações ou outros cursos, o conceito de desenvolvimento profissional situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, como uma modalidade que promove o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora delas (Day, 2001). Porém, o mesmo autor sublinha que, para fomentar e regular o desenvolvimento profissional de uma forma eficaz, é mais importante uma perspetiva centrada no aprendente do que na instrução, chamando a atenção para os vários fatores que se interligam e contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, como se ilustra na figura que se segue:



**Figura 2** – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001, p. 20)

Como podemos constatar pela figura 2, a eficácia da aprendizagem depende de uma conjugação de fatores em que o professor se move e que se influenciam mutuamente, em que a fase da carreira que exemplificámos tem importância, mas se cruza com várias outras dimensões significativas, internas e externas ao professor, que não podem ser descuradas.

## **1.4. Identidade profissional**

É neste processo de desenvolvimento profissional fixado na eficácia da aprendizagem que se constrói a almejada identidade profissional, num processo evolutivo ao longo da vida. Refira-se, no entanto, que a identidade profissional não significa a adoção de características profissionais prescritas, mas antes a capacidade que cada um tem de responder de acordo com os contextos e as suas características pessoais. Logo, saber responder não significa que todos deem a mesma resposta, mas antes que cada um saiba que modo(s) de ação funciona(m) em cada situação, que podem ser variados e com necessidade de ajustamentos constantes. Como defende Durban, a identidade é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições (Durban, 1995, citado por Lopes, 2001).

Para Durban, cada vez mais esta perspetiva sociológica de identidade profissional está centrada no trabalho como centro da construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe ao mesmo tempo uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania (Durban, 2003, citado por Lopes, 2001).

Assim, é natural que os processos formativos passem a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho, numa articulação entre o subjetivo e individual e a da instituição com a qual interage, numa clara intenção de desenvolvimento pessoal e profissional e da instituição onde trabalha, enfrentando muitas vezes o improvável e imprevisto.

Esta visão de desenvolvimento e de identidade profissional justificam o alargamento do conceito cada vez mais abrangente de supervisão, como estratégia que assume um papel preponderante no desenvolvimento individual docente, do coletivo e da escola como instituição.

## **1.5. Supervisão: uma nova abrangência**

São múltiplas as possibilidades de desenvolvimento profissional e a supervisão é potenciadora do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, não apenas na sua aceção mais tradicional associada à formação inicial de professores, mas sobretudo enquanto conceito abrangente, em função de objetivos centrados na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo toda a comunidade escolar.

Alarcão e Canha (2013) defendem que, em geral, o conceito de supervisão corresponde a um processo de acompanhamento de uma atividade através de

processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.

Longe vai o tempo em que, em educação, o conceito de supervisão estava quase exclusivamente associado à formação inicial, num processo vertical, em que o professor estagiário imitava o modelo (supervisor), enquanto transmissor de conhecimento. De facto, este processo vertical, em que o supervisor configurava sobretudo o modelo que orientava, inspecionava e avaliava o professor em formação, não só sofreu alterações processuais ao longo do tempo, como se estendeu aos professores em geral, cuja formação se prevê contínua e continuada ao longo da carreira. Para além disso, passou a estender-se à escola, porque tem por função dinamizar e acompanhar o seu desenvolvimento enquanto instituição organizada, em que o papel de cada um é importante, mas deve ser integrado e justificado.

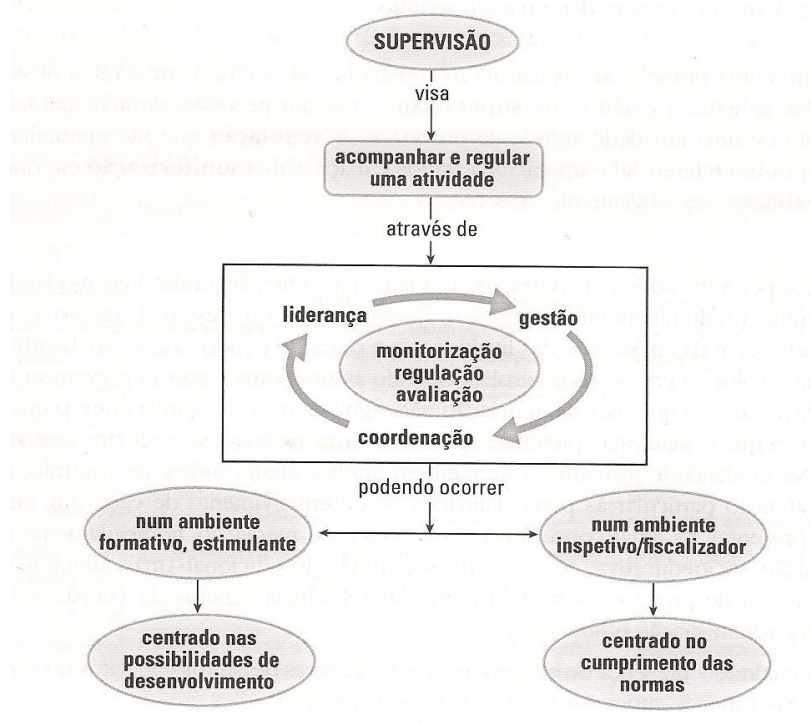
Como sabemos, também os pressupostos normativos têm vindo a prever as funções da supervisão, para além do campo estrito da formação de professores, para a estender aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola.

Não menosprezando a formação inicial, a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e heterosupervisão comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino (Alarcão & Tavares, 1987), reforçando a sua influência no âmbito do desenvolvimento docente.

Reconhecendo o papel da escola como instituição, organização, comunidade, a supervisão deixou de se centrar apenas na sala de aula e no professor, a nível mais individual e em formação inicial, e passou a ter um papel relativamente à escola. Daí que Alarcão (2002) tenha defendido que a supervisão, apesar de ser essencial para a qualidade de formação dos professores, não se deve limitar à sala de aula, mas a um contexto mais abrangente de escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e a si própria como organização, que também ela aprende e se desenvolve.

Também Vieira (2006) partilha desta visão mais abrangente de supervisão ao defender que a regulação do processo ensino/aprendizagem deve ser apoiado, pode ser objeto de formação e de investigação em que supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições da qualidade da educação.

É este novo conceito de supervisão atual e abrangente que Alarcão e Canha (2013) pretendem representar na seguinte figura:



**Figura 3 — Supervisão (Alarcão & Canha, p.20)**

Como percebemos pela figura 3, a supervisão visa acompanhar e regular uma atividade, em que as lideranças desempenham um papel fundamental mas que, para além da vertente inspetiva e fiscalizadora a que tradicionalmente estava associada, ocorre também num ambiente formativo estimulante com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional. Já era este o caminho que Alarcão e Tavares (2003) antecipavam, quando definiram o termo supervisão como a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais ou coletivas, incluindo a dos novos agentes.

Passamos então a um conceito de supervisão que integra a formação dos professores, inseridos num contexto abrangente do coletivo em que todas as dimensões se interligam e influenciam, incluindo os diferentes estádios da carreira, que já referimos. Por isso, passou a ser desenvolvida numa dimensão mais horizontal, numa clara orientação colaborativa e menos hierárquica que, no séc. XXI, como defendem vários estudiosos, terá fundamentalmente duas características: democraticidade e liderança com visão. Democraticidade porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos e cada vez mais autónomos, mas também uma liderança com visão, pois deve desenvolver programas de supervisão com impacto no futuro, já que visa melhorar o ensino-aprendizagem.



Como tal, o desenvolvimento profissional dos professores deve refletir-se na qualidade da educação cujo indicador fundamental é a melhoria dos resultados dos alunos, quer em termos académicos, quer nas outras dimensões de formação integral, preconizadas nos normativos legais e em cada projeto educativo de escola. Deste ponto de vista, também o conceito de supervisor se ajusta aos novos pressupostos e se afasta da relação de poder vertical, que frequentemente revemos na formação inicial. É antes encarado como alguém que, fundamentalmente, tem a função de encorajar, trabalhar em conjunto, com colegas, numa atitude indagatória e transformadora e interessado no seu próprio crescimento pessoal e profissional. O supervisor é o que cria condições para que os professores pensem e ajam de forma colaborativa, crítica, indagadora, reflexiva, com espírito de investigação e abertura para a mudança e inovação. Prevalece a ideia de alocentrismo, numa atitude não conformista, enfrentando desafios e deixando de lado qualquer egoísmo suspeito e condicionador da evolução.

É nesta perspetiva que o conceito de supervisor deixa de ser limitado a quem assume essa função na formação inicial, para passar a integrar todos os professores que deverão envolver-se ativamente no seu desenvolvimento, crescendo na capacidade de se supervisionar a si e aos outros, como forma de reforçar a sua autonomia. Porém, há profissionais mais responsáveis pela dinâmica supervisiva, como de resto está previsto nos normativos legais: a direção e os coordenadores das estruturas intermédias têm aqui um papel muito importante, sobretudo numa altura em que a supervisão tomada no seu conceito abrangente não tem ainda o caráter sistemático e organizado como seria desejável.

Apesar do longo caminho a percorrer, vários investigadores experientes em supervisão acreditam que, no futuro, a supervisão colaborativa terá uma dimensão significativa, em detrimento dos órgãos ligados à gestão, o que configura o patamar ideal de uma autonomia docente na auto e heterosupervisão, que poderá ser uma tendência, por enquanto apenas vislumbrada.

Na verdade, o conceito de supervisão que temos vindo a explanar implica uma escola pensante e qualificante, fortemente influenciada por Schön (1987), que valoriza a escola reflexiva, e que Alarcão (2002) apresenta como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo.

Atentemos na expressão escola reflexiva e não apenas professor reflexivo, já que a supervisão se estende à escola como organização e comunidade que se pensa e organiza em função daquilo que quer ser e para o que trabalha cada um dos seus agentes, onde os professores têm uma função primordial. Como tal, a formação do docente não pode separar-se desta visão mais ampla de supervisão, na medida em que ele age na sua escola, que importa conhecer bem em todas as vertentes, de modo a diagnosticar as suas necessidades de formação, como forma de colaborar na

definição de estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional, aberto à transformação necessária para tentar dar resposta aos desafios que a sua instituição lhe coloca.

Na senda de Schön (1987), devemos ter a capacidade de criar as condições para refletir na ação depois da ação e sobre a ação, de modo a equacionarmos a nossa prática e de a pormos em causa, como princípio transformador e de completa abertura à mudança. Para garantir que a escola cumpre a missão a que se propõe, é imperioso que todos os seus agentes congreguem esforços nesse sentido. A supervisão assume aqui um papel determinante de monitorização e regulação das atividades, confrontando o modo como se organiza para concretizar os seus objetivos, a realidade e a atividade, ajustando e revendo estratégias sempre que necessário, num processo simultaneamente formativo e avaliativo das pessoas envolvidas, onde os professores assumem uma responsabilidade que jamais deverão ignorar. Assim, espera-se que tenham uma atitude pró-ativa, equacionando os problemas que a sua prática lhes suscita, numa questionamento sistemático e com vontade de agir e responder de modo sustentado e o mais eficaz possível. Só assim será viável a transformação da pedagogia, a emancipação e libertação do professor como criador, produtor, com iniciativa para (re)criar e (re)inventar o real (Vieira, 1993).

Inevitavelmente, a supervisão supõe a criação de um contexto de aprendizagem (não só na formação inicial, mas ao longo da vida) que implica cultura partilhada, interação, diálogo, clima de mudança, confiança nas potencialidades para criar e inovar, mediante cabal envolvimento no processo de vencer desafios. Levar esta árdua tarefa a bom porto exige um supervisor facilitador e dinamizador de contextos de aprendizagem, apoiando os colegas nos quais acredita e lidera, promovendo o desenvolvimento de todos, incluindo o seu. É, nas palavras de Alarcão (2002), um líder das comunidades aprendentes de que ele próprio faz parte. Como tal, as lideranças deveriam assumir definitivamente esta obrigação, ainda muito incipiente e pontual, para que a evolução da missão da escola seja efetiva e o mais eficaz possível.

Não há dúvidas de que uma supervisão em pleno seria um contributo decisivo para a formação de uma identidade profissional, cuja falta tanto reclamamos hoje em dia. Como destacaram Alarcão e Roldão (2008), há vários indicadores positivos no exercício supervisivo, na medida em que fomenta o saber, a capacidade de aceitar e reformular em conjunto, a capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para a ação, a desconstrução conjunta, a promoção de trabalho colaborativo, a disponibilidade, a pesquisa de informação científica, a capacidade de introduzir mudanças na prática docente, a crítica construtiva, o estímulo ao pensamento, a partilha de experiências e comunicação entre colegas, a abertura a novas perspetivas.

Contudo, a sua implementação exige uma honestidade e um rigor difíceis de conseguir, podendo comprometer a eficácia da supervisão como modelo utilizado para fomentar o desenvolvimento profissional. As mesmas autoras alertam para a obrigatoriedade de desenvolver estratégias (reflexões autobiográficas, diários,

portfolios, gravações de aula...) que exigem tempo e disponibilidade, cada vez mais escassos. A isto, juntam-se as dificuldades organizativas, a resistência à avaliação e a abrir a sala de aula, a falta de flexibilidade, a falta de apoio dos supervisores, a dificuldade em interagir e desenvolver um trabalho colaborativo, como indicadores de qualidade negativa que é preciso ter em conta, pois representam verdadeiros constrangimentos e ameaças ao exercício deste modelo de desenvolvimento.

De facto, a falta de tempo para refletir e equacionar a prática é uma realidade, já que a multiplicidade de tarefas e de responsabilidades, muitas vezes burocráticas, roubam tempo e espaço para pensar melhor a escola e o nosso papel na instituição onde trabalhamos. Urge um envolvimento coletivo num esforço comum, para que a tendência deixe de ser apenas um vislumbre, apesar de alguma boa vontade que ainda resiste nas nossas escolas.

## **1.6. Supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional**

No atual contexto educativo os conceitos de supervisão, avaliação, desenvolvimento profissional e mesmo organização afiguram-se interdependentes e complementares.

A partir do momento em que a escola passa a ser vista como uma organização que, na perspetiva de Friedberg (1995), se pode definir como conjuntos humanos formalizados e hierarquizados com vista a assegurar a cooperação e a coordenação dos seus membros no cumprimento de determinados fins, o âmbito da supervisão extravasou o contexto de sala de aula e alargou-se à escola como organização ou comunidade aprendente. Nesta perspetiva, ela passou a ser encarada como uma estratégia privilegiada, enquanto processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e de todos os que lá trabalham, através de aprendizagens individuais e coletivas, na prossecução de determinados fins, em que avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) é fundamental para garantir a eficácia do desenvolvimento.

É consensual que a construção de processos de desenvolvimento profissional se concretiza ao longo de toda a carreira e implica o empenhamento dos professores envolvidos num processo supervisivo e colaborativo entre pares que varia de acordo com o percurso, a experiência e saber adquiridos, redefinindo o profissionalismo docente, em que a supervisão serve o propósito de ampliar, aprofundar e melhorar a competência profissional e pessoal e a sua identidade. Como afirma Zabalza (2000, citado por Castro, 2011), ser professor no séc. XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço para continuar a trabalhar e aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável,

conscientes de que a educação deveria ser sempre uma prioridade, dada a sua insubstituível função social.

Como referimos anteriormente, o conceito de supervisão pedagógica já ultrapassou as fronteiras da sala de aula e da formação inicial e aparece ligado à (re)qualificação dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Por isso, é impossível dissociá-la dos processos de regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria das práticas pedagógicas, que Alarcão e Roldão (2008) alicerçam na construção do conhecimento profissional que deverá centrar-se na escola enquanto espaço privilegiado de ação, pois é aí que se exerce a profissão. Vieira (1993) refere a supervisão como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, baseada em procedimentos de reflexão e experimentação. É esta visão processual que Alarcão e Canha (2013) referiram como processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.

Independentemente das teorias e cenários supervisivos, a verdade é que a supervisão é relevante para o desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo, preocupado em melhorar as suas práticas ao longo da vida, numa perspetiva construtivista que promove o crescimento pessoal e profissional, com visibilidade na eficácia em sala de aula e na qualidade da educação. Para isso, Alarcão e Roldão (2008) apresentam como fundamental a criação de ambientes promotores de progressivo desenvolvimento e autonomia profissional, em que a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular, longe do conceito inspetivo e de verificação. Ela tem que se basear na análise e interpretação de práticas, processos, ações e resultados; no incentivo à reflexão antes da ação, na ação e sobre a ação, mas também no ensino, na profissão, nas estratégias inovadoras e motivadoras, em todo o processo, dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo os saberes e desempenhos no âmbito pedagógico, didático e relacional. Implica portanto práticas dialogadas e negociadas, em estreita partilha e colaboração, numa relação saudável e encorajadora entre os pares, em que todos se sentem comprometidos.

Como se antevê no próprio conceito de supervisão, ela não existe sem avaliação. Só esta permite problematizar a prática, diagnosticar os erros, definir estratégias, analisar os resultados e possibilitar o desenvolvimento e enriquecimento profissional e das organizações, como afirma Perrenoud (1992, citado por Abrantes, 2014), em comunicação oral.

Mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes, significa pôr em questão um conjunto de

equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola.

A avaliação é, portanto, um processo integrante do ato educativo para diagnosticar dificuldades no processo ensino-aprendizagem e orientar a ação do professor, mas também com caráter formativo e sumativo. Deve ser balizada pelo máximo de objetividade e justiça, recorrendo à auto e heteroavaliação como controlo da eficácia, competência, desempenho e garantia de qualidade.

A avaliação é, assim, um conceito multidimensional que, segundo Santos Guerra, (...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade (2007, citado por Martins, 2010). O processo de avaliação visa a melhoria do desempenho profissional do avaliado e do avaliador e da qualidade da própria instituição.

Segundo Rodrigues (2002, citado por Martins, 2010), os processos de avaliação na educação e na formação assentam em três grandes eixos: o metodológico, o ético e o político, numa relação de interdependência. A avaliação resulta de uma co-construção sustentada no confronto, na transformação e na articulação sistematizada de diferentes posições. Para este autor, o referencial de avaliação elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve o próprio processo de avaliação. Neste sentido, se o referencial de avaliação está em permanente reconstrução, o referente tenderá a estar em constante adequação e readaptação, implicando contínuos processos de meta-análise dos pressupostos que enquadram o eixo metodológico, o ético e o político.

A avaliação visa reunir as evidências que permitem verificar a validade e o valor dos resultados das ações de ensinar e de aprender, dando ênfase às funções de regulação, melhoria e/ou desenvolvimento. Ela é essencial para o sucesso de qualquer processo superviso e deve ser encarada como potenciadora do desenvolvimento profissional e não como uma ameaça. O *feedback* dos resultados do trabalho assume particular importância, na medida em que só ele promove a reflexão e a auto-regulação das práticas docentes desenvolvidas e das necessidades de formação passíveis de incrementar.

Por conseguinte, o papel da avaliação, enquanto reguladora e orientadora do desenvolvimento profissional e da transformação para um processo de autonomia profissional, enquadra-se por alguns princípios reguladores da prática supervisiva, dos quais Vieira (2009) destaca:

- “A articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- A indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;

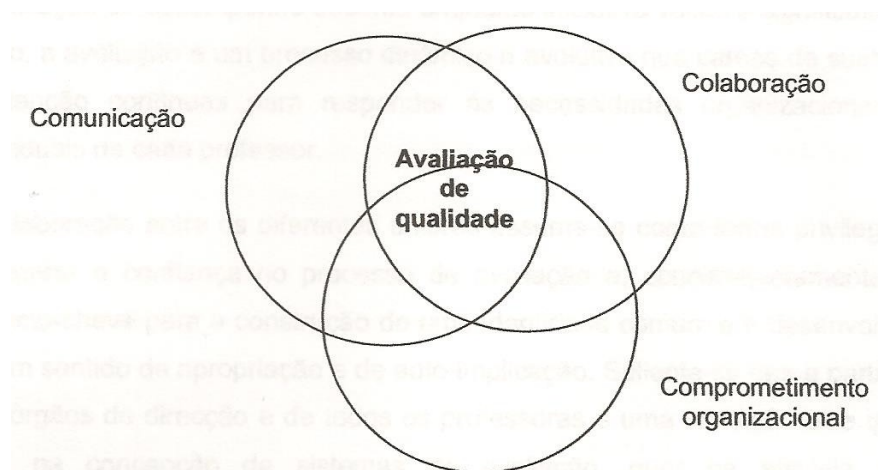
- O desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- A criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação;
- A promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- A avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação” (p. 203).

Partilhando métodos, instrumentos e intervenientes, a avaliação surge como um processo que sustenta a supervisão e vice-versa. A cada passo, a supervisão interseta a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões que, ainda segundo Vieira (2009) ocorre quando se realiza:

- A avaliação diagnóstica, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo superviso, de modo a tomar decisões sobre os objetivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;
- A avaliação formativa para sustentar a conceção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo superviso;
- A avaliação sumativa, no final do processo superviso, em que se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos atores envolvidos, assegurando a sua certificação.

A complexidade destes processos está muito dependente de vários fatores. Stronge (2010) defende que uma avaliação de professores válida e de qualidade depende do clima em que o processo ocorre. Neste sentido, deve criar-se um clima construtivo e potenciador do desenvolvimento do processo de avaliação suportado por três elementos-chave: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração.

Para o autor, é a interseção destes três elementos (fig.3) que cria as sinergias capazes de elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino como representou na seguinte figura:



**Figura 4** — Relação entre os três elementos-chave inerentes a uma avaliação de qualidade (Stronge 2010, p. 31).

Tratando-se de um processo em que as relações e interações pessoais são fulcrais, a comunicação assume uma importância fundamental em todos os sistemas de avaliação de professores, de múltiplas formas e em diferentes momentos do processo.

Segundo Stronge (2010), a comunicação privada reporta-se ao contexto do avaliado e do avaliador e caracteriza-se pelo facto de ser bilateral e contínua, visando diferentes propósitos: apresentar evidências que sustentam a tomada de decisões, informar o avaliado sobre o seu desempenho e motivá-lo para alcançar níveis superiores de desempenho, apoiar na resolução de problemas, no desenvolvimento estratégico e na (re)definição de objetivos.

Mas também é importante o comprometimento organizacional com a avaliação de professores, pois pressupõe uma relação de compromisso entre a administração, os órgãos de direção da escola e os próprios professores, em que é benéfico criar uma cultura escolar com o intuito de valorizar e sustentar a avaliação de desempenho docente enquanto iniciativa válida e significativa. Com efeito, a avaliação é um processo dinâmico e evolutivo que carece de sustentação e atenção contínuas para responder às necessidades organizacionais e às individuais o que, apesar de complexo, é determinante para o desenvolvimento.

A colaboração entre os diferentes atores é fundamental para assegurar a confiança no processo de avaliação e traduz-se num aspeto-chave para a construção de uma identidade comum e o desenvolvimento de um sentido de apropriação e de autoimplicação. A participação dos órgãos de direção e de todos os professores é uma condição essencial, quer na conceção de sistemas de avaliação, quer na eficácia da sua implementação e possível reorientação.

Por isso, Stronge (2010) aponta seis linhas de orientação para o desenvolvimento e implementação de sistemas de avaliação de professores de qualidade que, como podemos observar, integram o individual e o coletivo, a saber:

- Relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis do desempenho individual, com os objetivos da organização;
- Considerar o contexto da avaliação de professores;
- Basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas;
- Utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente;
- Criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível da avaliação de professores;
- O sistema global de avaliação de professores deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.

Se relembrarmos, por exemplo, que Rudduk (2009, citado por Castro, 2011) se refere ao desenvolvimento profissional como a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações, facilmente percebemos a relação estreita que ele supõe com a supervisão e avaliação, na necessidade de indagação permanente, da formulação de questões e procura de soluções, conduzindo a um agir profissional exigente e bem coordenado.

### **1.6.1. O agir profissional**

Para obter resultados é preciso agir e o foco da supervisão é a prática, com a função de apoiar e regular o processo formativo os professores, numa observação e reflexão analítica e crítica plural e multifacetada. A concretização dos processos de construção e desenvolvimento profissional (fig.5) e de conceção e práticas de supervisão (fig.6), esquematizados por Roldão (2010), sintetizam bem como estes conceitos se interligam e condicionam:



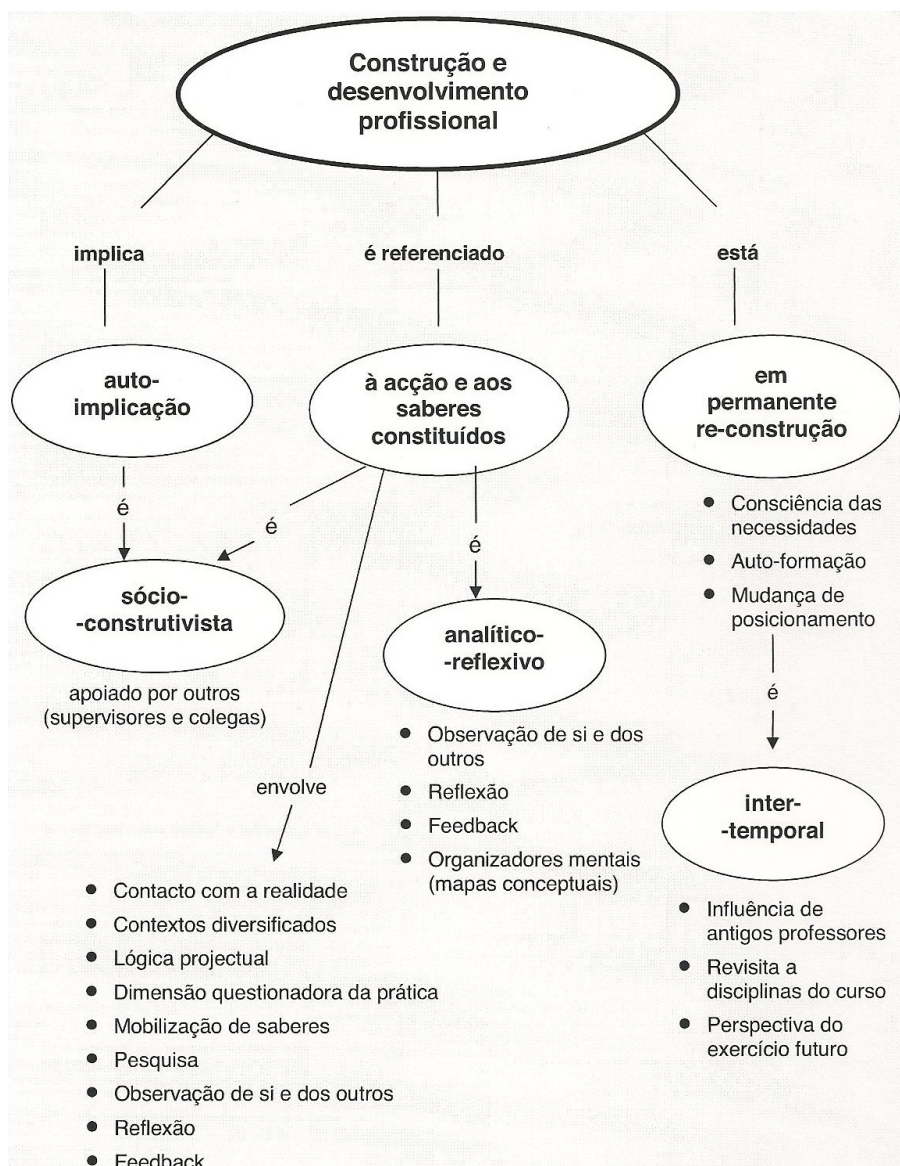
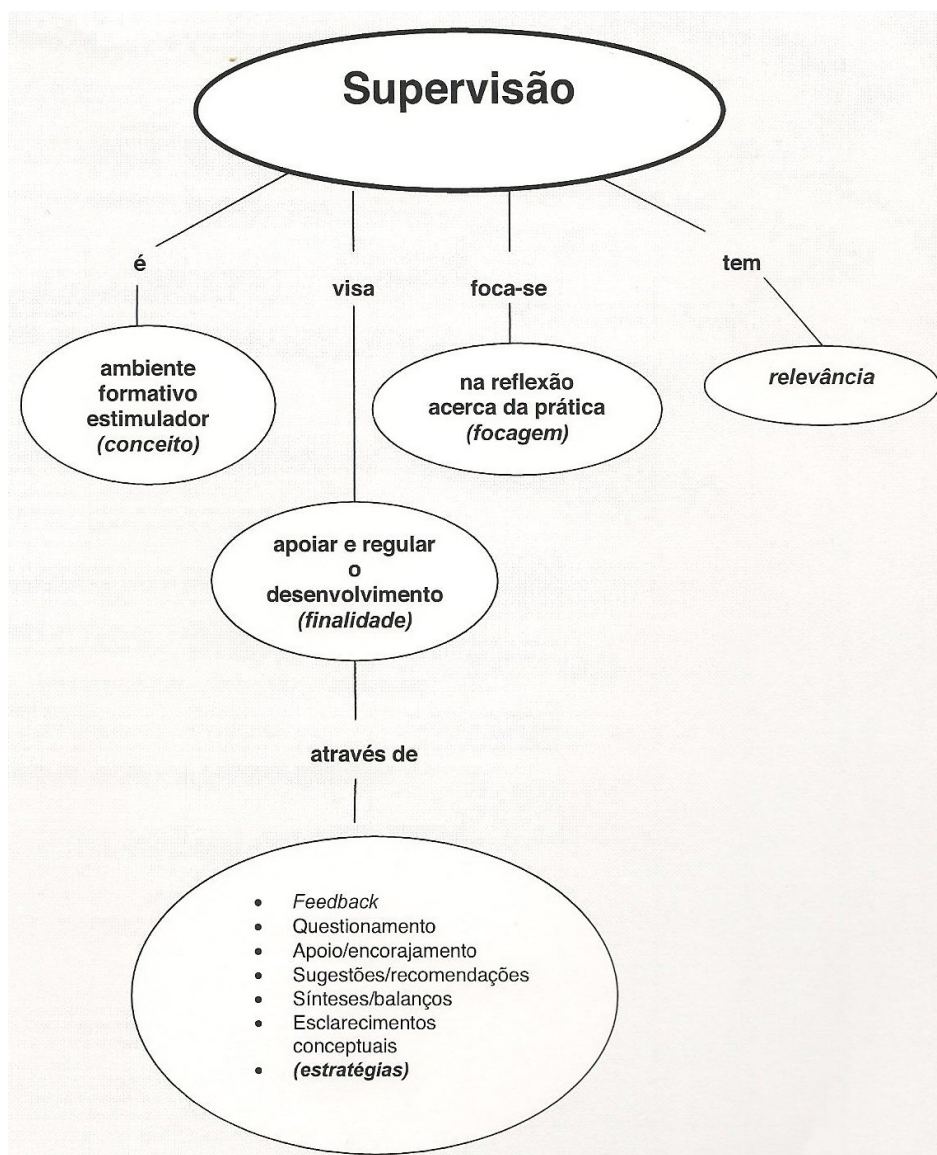


Figura 5 – Processo de construção e desenvolvimento profissional (Roldão,2010, p.16)



**Figura 6** – Concepção e práticas de supervisão (Roldão, 2010, p.17)

Apesar de constrangimentos de vária ordem, designadamente da falta formação e de uma cultura de supervisão nas escolas em geral, da multiplicidade de responsabilidades e tarefas que os docentes desempenham, da sua desmotivação, da falta de congruência entre os objetivos pessoais e organizacionais, dos conflitos de interesses, entre outros, a avaliação de professores é essencial num processo cuja finalidade é melhorar o desempenho docente no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, pelo que é determinante uma ação supervisiva contínua e reflexiva, por forma a assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo. Não havendo espírito de abertura, capacidade de diálogo, de negociação, de partilha, de entendimento mútuo, nenhum modelo de supervisão pode resultar, e sabemos que a tarefa não é fácil.

Contudo, sem desenvolvimento pessoal e profissional não é possível desenvolver as organizações e só uma avaliação de desempenho de qualidade constitui um dispositivo promotor do desenvolvimento profissional ao longo da vida e, por conseguinte, de uma maior eficácia pedagógica e intervenção nas diferentes esferas da escola.

Apesar de não ser a única forma de formação, sem supervisão não é viável o envolvimento dos sujeitos na problematização e valorização da sua profissão, orientada para a qualidade e eficácia dos resultados, pois a chave da competência é a capacidade de equacionar e resolver, em tempo oportuno, problemas da prática profissional, que se joga no imprevisível e está em constante mudança.

Em constante mutação está também o conceito de literacia em leitura, que é de extrema importância para o nosso trabalho, que visa promover a Educação Literária através de um projeto que se foca em diferentes níveis de leitura, mas faz da receção estética do texto o ponto fulcral, para fomentar a criação em interdisciplinaridade com Educação Visual, por analogia com outras manifestações artísticas, e com o suporte da biblioteca como estrutura de apoio.

## 2. A receção estética do texto na promoção da Educação Literária

À partida, convém referir que, longe de nos preocuparmos com a pluralidade de conceitos de literatura, neste contexto, simplificadamente, tomamos o conceito de literatura como pertencente ao campo das artes, mais concretamente à arte verbal, cujo meio de expressão é a palavra usada com valor estético, inerente à beleza, como se comprova pela noção de estética que se segue:

“**Estética** é um termo originário da língua grega, mais especificamente da palavra *aisthesis*; tem como significado o ato de perceber, de notar. É um ramo da filosofia denominado **filosofia da arte** que estuda a essência da **beleza** ou do que é belo, seja natural ou artístico, e a base da arte. A estética também estuda o sentimento que as coisas belas proporcionam ou despertam dentro de cada ser humano.”

(<https://www.significadosbr.com.br/estetica>, acessado em 20 de janeiro de 2016)

Porquê um estudo canalizado para a receção estética do texto e a promoção da Educação Literária?

Porque nas metas, a Educação Literária corresponde a objetivos que se referem ao desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e de fruição estética e de partilha dum património literário, havendo uma preocupação com o reforço da inscrição cultural no ensino do Português (Metas, 2012). Como os alunos desta turma manifestavam grandes dificuldades na leitura, mais concretamente na abordagem do texto literário, nomeadamente no que toca à interpretação de linguagem figurada e simbólica, carecia de atividades que desbravassem esse terreno, fundamental para a

recepção estética do texto enquanto manifestação artística. Depois, porque as metas passaram a integrar a chamada Educação Literária, numa clara preocupação de desenvolvimento cultural dos alunos no que concerne a esta dimensão do conhecimento, o que pressupõe uma preocupação acrescida com o número de obras e diversidade de autores a trabalhar.

Por isso, nasceu um projeto interdisciplinar - *Projet'Arte* - pensado para o desenvolvimento da competência na leitura, centrada na interpretação, apreciação e fruição estética, focalizada nos seguintes descritores: “identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos”, “reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos (...) manifestados nos textos”, “valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo” e “mobilizar a reflexão sobre os textos literários e suas especificidades (...) para ler por iniciativa própria e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente”(Metas Curriculares de Português, 2012, p.68).

## **2.1. Literacia e ensino da compreensão na leitura**

Segundo a OCDE (2002), a literacia é a capacidade de compreender e refletir sobre materiais escritos diversos e saber usá-los para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para agir em sociedade. Soares (1998, p. 43) defende que a literacia corresponde ao “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. (...) é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” Pinto (2002) apela para o facto de o conceito de literacia em leitura estar em constante mutação e refere que

“(...) vai corresponder inevitavelmente a uma forma de identidade pessoal o nível de literacia em vários domínios que as pessoas passarem a apresentar. Acontece porém que esta forma de identidade nem é definitiva, nem pode ser assumida sem uma participação ativa. De cada cidadão espera-se um investimento constante atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido.” (p.95)

Podemos, portanto, concluir que a literacia é uma aprendizagem ao longo da vida, como defende a Comissão Europeia (2001,p.3): “toda e qualquer aprendizagem com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Assim, as competências em literacia implicam um conhecimento progressivo e a autonomia da capacidade do leitor em não só compreender, mas refletir e avaliar a informação, desenvolvendo um pensamento crítico em textos escritos diversos.

Por isso, é necessário que, nas escolas, não se preparem os alunos apenas para extrair e recuperar informação, que corresponde a um nível de leitura mais básico, mas levá-los a interpretá-la e integrar o seu conteúdo em circunstâncias com que interagem no seu dia a dia, refletindo sobre eles de forma autónoma, não podendo

assim excluir o texto literário que integra o programa de Português enquanto fator preponderante da nossa identidade cultural.

Na era da informação, não será difícil concluir que a literacia é condição de não exclusão. Efetivamente, se não estivermos capacitados para compreender, analisar, refletir, relacionar informação, a nossa atuação na sociedade será bastante limitada, nomeadamente no exercício dos nossos direitos e, por conseguinte, da nossa cidadania.

É exigível que se saiba fazer uso social da leitura e da escrita, refletir e desenvolver o pensamento crítico, processar, sintetizar e avaliar a informação para ter sucesso na vida escolar, como na vida profissional, social ou privada. Por isso, é obrigação da educação contemporânea insistir no ensino de leitura crítica.

Lembrando Giasson (2000), as competências em literacia estão intimamente relacionadas com a capacidade que cada um tem de compreender, refletir e interpretar um texto, a partir do desenvolvimento ajustado das suas capacidades cognitivas e metacognitivas, o que pressupõe uma difícil tarefa para o professor, no sentido de tentar definir estratégias eficazes, já que cada aluno é diferente do outro.

Se tomarmos em conta as palavras de Sousa (2007), que se refere à leitura como uma atividade que possibilita a evasão, a descoberta de outros espaços e tempos, mundos e outras vidas, vivenciar experiências diferentes, compreender melhor o mundo, desenvolver estruturas afetivas, desenvolver-nos socialmente, alargar conhecimentos, aceder ao saber, desenvolver competências de leituras para outras leituras e uma ferramenta de comunicação, percebemos imediatamente a complexidade do ato de ensinar a ler e os desafios que se colocam aos professores nesta matéria. De facto, ler implica mobilizar diferentes estratégias e o papel da escola é determinante.

Fazendo fé na convicção de que o problema do insucesso e as dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam não numa falta de aptidão para aprender uma determinada matéria, mas antes na incapacidade para utilizar, de forma ajustada, suas estratégias de leitura (OCDE, 2002), e que é basicamente na escola que se constrói esse conhecimento e se propicia o desenvolvimento da literacia, é fundamental que se discutam e revejam as práticas dos professores. Para formar um leitor proficiente, os processos de compreensão dos textos devem atender a uma leitura de nível superior, visando a formação de leitores autónomos, capazes usar compreender e refletir sobre materiais escritos diversos em diferentes contextos, modos de apresentação e graus de dificuldade, de maneira a formar cidadãos ativos e capazes de responder às solicitações do dia a dia, sejam elas de que natureza forem.

Se a sociedade atual encara a literacia como uma das competências essenciais para agir, interagir e participar no mundo real, a escola deverá dar mais atenção às competências da leitura, pois, conforme afirmado pelo PISA, não basta ter apenas uma boa capacidade de leitura, já que esta é apenas requisito para o sucesso de

qualquer matéria escolar, mas antes uma boa capacidade de literacia para o sucesso na educação, trabalho e vida quotidiana (OCDE, 2002).

## **2.2. Formação de um leitor competente**

Como refere Sim-Sim (2009, p.7), “Ler é uma forma de viajar, quer o mediador seja um livro, uma revista o ecrã do computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem é aprender a ler.”

Todos reconhecemos que ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, não só pelo seu carácter mais funcional, mas também de fruição estética.

A investigação tem demonstrado que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino de estratégias para a compreensão de textos e do contacto com boa literatura, do conhecimento linguístico (sobretudo a riqueza lexical e domínio das estruturas sintáticas), mas também do conhecimento sobre o mundo e sobre a vida. O desafio é levar os alunos a desenvolver a sua eficácia na leitura, situando-nos num nível superior de análise, em que a linguagem figurada assume um papel importante e que importa decifrar, apesar de ser um processo complexo.

Como se observa em Giasson (2000) e Snow (2002), a leitura é um processo que envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-fonemas) e a sua interiorização com componentes auditivas (fonemas) que lhe dão significado. Porém, além de processos de descodificação, à semelhança do que defendem muitos autores, também Viana (2002) afirma que a leitura se assume como processo interativo de construção de significação, envolvendo três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

Aprender a ler bem é um processo complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias (Viana et al., 2010). O leitor proficiente lê uma variedade de textos com facilidade e interesse, tendo em conta diferentes finalidades.

A compreensão na leitura deve então ser entendida como um processo dialético e de construção ativa em que o leitor não se limita apenas a receber informação, mas a construí-la de acordo com as suas habilidades cognitivas, motivação, conhecimentos e experiências (Snow, 2002). Esse processo de compreensão na leitura caracteriza-se como interativo, em que o significado não é algo que está no texto, mas é o leitor que o vai construindo progressivamente (Giasson, 2000). Assim, torna-se fulcral o papel desse leitor, no sentido em que através das suas estruturas cognitivas e afetivas ele se torne capaz de interpretar e atribuir significado a um texto e fazer com que este cumpra o seu papel enquanto diálogo entre leitor e autor. Cabe aos professores cumprirem o papel de mediadores no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, ou seja, através do ensino explícito de estratégias de leitura para a promoção da compreensão leitora e da autonomia do aluno na sua busca do sentido. Trabalhar para que esses leitores se tornem autónomos significa possibilitar que eles adquiram os conhecimentos e as ferramentas necessários que lhes permitam



interpretar textos com diferentes graus de complexidade, cientes de que, como defendem os autores em geral, um bom leitor é aquele que adquire hábitos de leitura para a vida.

Segundo Mialaret (1967, citado por Viana, 2002), não há cultura literária sem a aprendizagem da leitura. Se o nosso estudo incide na cultura literária, há que estar ciente do nível de leitura que antecipamos. Há muitas definições do ato de ler e muitas teorias diferenciadas, mas estamos certos de que a visão primária de “reconstituir um enunciado verbal através de sinais que correspondem às unidades fonéticas de linguagem” (Lerroy-Boussion, 1968, pp 3-4) não é de todo suficiente. Não há dúvida de que a decodificação é uma condição fundamental para desenvolver outros níveis de leitura, porém ler é muito mais do que isso. Pressupondo vários estádios de desenvolvimento, Thinker e McCullough (1968, citado por Viana, 2002) perspetivam a leitura como complexa e crítica e afirmam que:

“A leitura envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor. Estes significados são organizados em processos de pensamento de acordo com a finalidade do leitor. Esta organização conduz à modificação do pensamento e/ou comportamento, ou ainda conduz novos comportamentos que se integram quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento social. (p.13).

Das muitas definições de leitura há manifestamente aspetos comuns: ela é a decodificação de signos gráficos com o objetivo de extrair um sentido. Contudo, tendo em conta a abrangência da literacia que já referimos, ela incorpora obrigatoriamente outras dimensões. E já que o nosso estudo se preocupa com a receção estética do texto, optámos pelas definições de Mialaret e Bonboir por nos parecerem mais completas e integrarem as operações mentais e disposições afetivas requeridas pelo ato de ler. Para Mialaret (1966), “saber ler (...) é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético” (p.3). Bonboir (1970, citado por Viana, 2002) acrescenta que “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita” (p. 33).

Thomdike (1972, citado por Viana, 2002) escrevia o que é necessário para extrair o sentido de um texto de acordo com os objetivos do leitor:

“Compreender um parágrafo é como resolver um problema de matemática. Consiste em selecionar corretamente os elementos da situação, e relacioná-los em função do peso, da força e da influência de cada um. A mente é bombardeada por cada uma das palavras do parágrafo. Ela deve selecionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar e organizar tudo sobre a influência do estado mental, da finalidade e da exigência “(p.21).

Embora existam várias taxonomias da compreensão da leitura, que abrangem diferentes níveis, Viana (2002) fez uma síntese integradora das taxonomias de Barrett (1972) e de Nila Smith (1980) e considerou os seguintes níveis de

compreensão: **literal**, que consiste na reprodução fiel do significado explícito; **interpretativa ou inferencial**, que atesta a capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível; **avaliação ou julgamento**, que resultará da síntese das duas anteriores e pode envolver uma reação crítica às mensagens recebidas; **apreciação**, que consiste “em reagir às qualidades estéticas de uma obra, em responder emocionalmente ao texto” (p. 22); **criação**, que “é a capacidade de gerar novas ideias ou interpretações alternativas a partir de uma dada informação. Consiste em dar um novo significado à mensagem implícita”(p.23). Relaciona-se com a forma como o leitor aplica a informação a novas situações. O modo como dispõe e combina a informação de um texto numa estrutura nova, descobre significados implícitos, questiona o texto e relaciona as suas partes resulta num processo de criatividade que se traduz “num dos mais importantes objetivos educacionais”(p.23).

Tendo em conta todos estes níveis, aprender a ler é, portanto, um processo complexo e longo muito exigente nas estratégias.

Para Solé (1992), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. A sua utilização permite compreender e interpretar de forma autónoma os textos lidos e despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido de formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Deste modo, as situações de aprendizagem devem ser pertinentes, em situações reais, em que o aluno integre as estratégias numa atividade de leitura significativa. O aluno é colocado diante de uma tarefa e o professor deve orientá-lo, mediando e consolidando mecanismos para dominar a leitura.

Formar leitores competentes que gostem de ler para estudar e adquirir conhecimento ou para obter informações para diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida. Mas hoje, mais do que isso, pretende-se um leitor ativo que sabe o que lê, porque lê e que assume a sua responsabilidade ante a leitura, capaz de mobilizar procedimentos e habilidades.

De acordo com Giasson (2000) e Snow (2002), assim como para outros estudiosos, para desenvolver níveis superiores em leitura, as estratégias devem ativar etapas diferentes: o antes (pré-leitura), o durante (leitura) e o depois (pós-leitura).

A pré-leitura deve despertar para a motivação, finalidade e necessidade da leitura, dando-lhe significado, mobilizando conhecimentos prévios que facilitem a compreensão do texto. A leitura deve desenvolver estratégias de interação entre o leitor e o texto, facilitando a sua compreensão sem esquecer a promoção de um leitor crítico. A pós-leitura deve propiciar estratégias de verificação de compreensão do texto e desenvolver outras habilidades, como pode ser o caso da ilustração do texto que o nosso projeto prevê, apelando à apreciação e criatividade.

Neste contexto, o papel do professor é fundamental mas tão complexo como a leitura, até porque ele próprio é um leitor e, como refere Viana (2002), “A leitura



envolve o processamento do texto e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o próprio texto. No processo interativo, a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controle do estímulo impresso” (p. 16).

O professor deverá então ser aquele que interage como mediador, transmite conhecimento e motiva a participação do aluno no sentido de que este desenvolva a sua autonomia, a capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto, como tantos autores têm defendido.

Se atentarmos nas atividades que integram o Projet'Arte, designadamente no modo como foram planificadas e na metodologia adotada, podemos notar estas preocupações: estratégias de pré-leitura dinamizadas sobretudo na biblioteca, recorrendo a diferentes recursos de motivação e contextualização; a leitura orientada por um guião que atendeu a diferentes níveis de compreensão, sem esquecer a apreciação; e o pós-leitura, centrado na criação da ilustração, cujo nível de leitura requer mobilizar muitos conhecimentos e capacidades.

A metodologia de trabalho de projeto foi uma estratégia que nos pareceu beneficiar o papel ativo dos alunos, fomentando a sua autonomia, bem como possibilitar uma maior flexibilidade dos ritmos de trabalho e verificar mais facilmente os níveis de compreensão, uma vez que a turma era heterogênea e a evolução ao longo das três atividades seria, com certeza, diversificada.

Para além disso, tratando-se de um projeto interdisciplinar, havia que tentar garantir uma orientação que impusesse prazos para viabilizar o cumprimento dos programas cujos objetivos, conteúdos e descritores integravam este projeto.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

### 1. Descrição geral da metodologia

#### 1.1. Investigação-ação

*Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular. Desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as atividades.* (Grundy & Kenmis. 1988, citado em Esteves, 2008, p.21).

A investigação-ação é uma metodologia privilegiada na educação: assumiu particular importância pela sua pertinência no contexto de trabalho de investigação educacional, já que se reveste de uma dimensão teórica e prática muito importante no trabalho dos professores. Tida como “parente pobre no campo das ciências sociais” (Almeida, 2001), a investigação-ação tem vindo a impor-se nos últimos anos, mas está ainda longe de ser potencializada na atividade docente.

Mas afinal o que é a investigação-ação?

Desenvolvida a partir das ideias de Dewey (1889-1920, citado por Esteves, 2008), insere-se na perspectiva pós-positivista, que abandonou a ideia de leis imutáveis e invariáveis para a natureza e para os fenómenos sociais da educação, nomeadamente do verificacionismo. Reconheceu o pluralismo metodológico e axiológico e reforçou a visão transdisciplinar do conhecimento e da atividade investigativa, valorizando a complexidade social, dando relevo à ética e aos valores na investigação, em que o investigador não está fora do seu objeto de estudo, mas é parte integrante. Assume-se uma perspectiva interpretativa, crítica e ecológica, baseada na problematização do quotidiano. O investigador foca-se num aspeto, numa pergunta de partida, para a qual vai tentar encontrar resposta. Assim, o conhecimento torna-se relativo, de acordo com a visão dos factos, que é mutável e permite diferentes construções.

Bogdan e Bicklen (1994, p.293) confirmam a ideia expressa de que a “investigação-ação” é um tipo de investigação aplicada, na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, o que implica que seja ator da sua pesquisa, olhando para si de modo crítico.

Preconiza “um processo controlado passo a passo (...) através de diversos mecanismos (questionários, entrevistas, diários...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras” (Cohen & Manion, 1989, citado por Esteves, 2008).

Como é evidente, qualquer que seja a problemática estudada e os objetivos a atingir, implica um rigor metodológico justificado e ajustado. Na medida em que na

investigação-ação o investigador estuda o campo onde intervém, implica um processo qualitativo, pois reflete sobre o trabalho que faz, planificando e introduzindo alterações à prática. Há assim uma dinâmica cíclica de ação, investigação, ação. É um desafio à tradição, à autoridade, à rotina profissional dos profissionais, designadamente dos professores, na tentativa de adequar a sua prática, evoluir no conhecimento e na sua capacidade pedagógica.

Conforme defendeu Schön (1983, citado por Esteves, 2008), o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado com a nossa capacidade de refletir na ação, sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, num distanciamento crescente que permite uma visão crítica das nossas ações, em diferentes fases.

Kemmis (1989) concebe um esquema de investigação-ação direcionado ao sistema educativo em que a planificação, atuação, observação e reflexão são os pontos-chave. Interagindo constantemente, estes fatores contribuem para a compreensão das práticas letivas e resolução de problemas educativos. Implicam um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento da ação.

As quatro fases do processo explicam-se do seguinte modo:

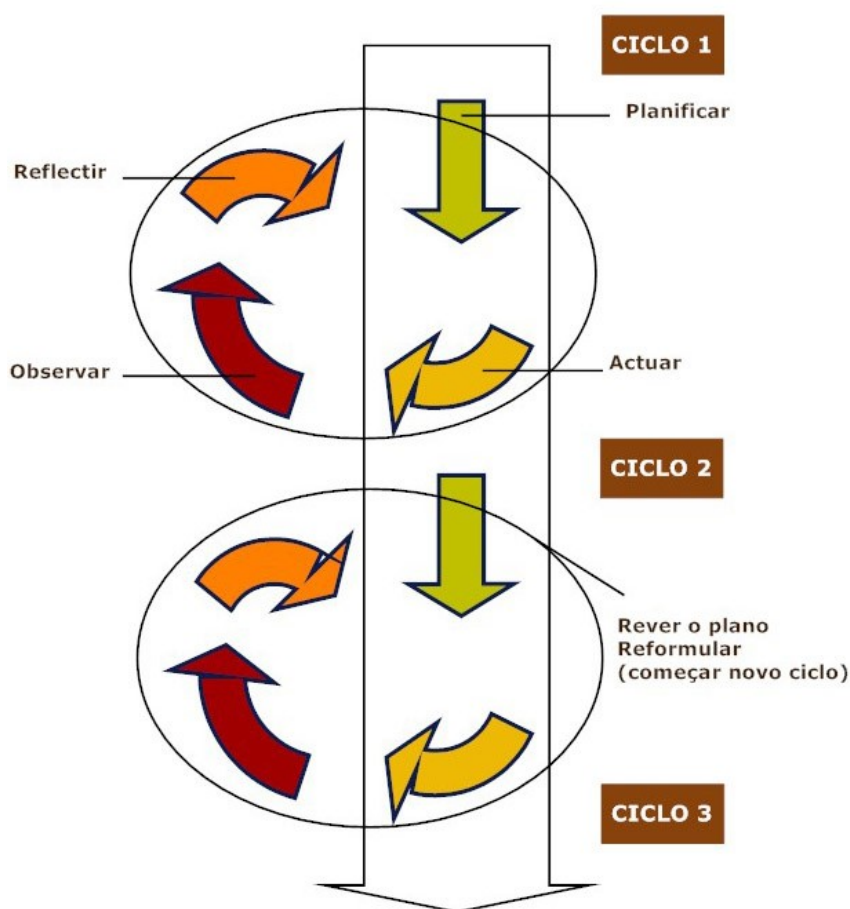
-O desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar para melhor determinada situação;

- o estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;

- a observação dos efeitos da ação revestidos de necessária contextualização;

- a reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.

É este esquema que representa os momentos da investigação-ação no qual nos inspirámos para o desenvolvimento do Projet'Arte, que se desenrolou em três ciclos, correspondentes a três atividades diferentes, que mais adiante apresentaremos.



**Figura 7** – Os momentos da investigação-ação (Kemmis, 1989)

Também o construtivista Zeichner (1993) reforçou a ideia de que é muito importante que o professor reflita sobre a sua prática, socorrendo-se da intuição, emoção, paixão, e valorizando o trabalho cooperativo.

Como forma privilegiada de ajudar a pensar e a organizar o pensamento, a escrita desempenha um papel fundamental na investigação-ação, pois obriga a uma posição mais atenta, reflexiva e crítica sobre as nossas ações. Daí a importância dos diários na investigação-ação, bem como de outros formatos de registo de que nos socorremos durante toda a investigação, de modo a recolher os dados para reflexão e (re)organização, sempre que possível e justificado.

Acreditamos nas vantagens deste modo de investigação, nomeadamente na sua mais-valia para a resolução de problemas em situações concretas, de modo partilhado por professores e alunos; na aproximação da teoria e da prática, em constante reflexão e avaliação e consequente adequação de práticas letivas, com vista à melhoria dos resultados dos alunos; no seu potencial para o desenvolvimento das competências de investigação e da autonomia.

Apesar das críticas relativas à falta de objetividade da investigação-ação, na medida em que está dependente dos contextos e não abdica de um ponto de vista, a verdade é que isso se traduz em algo significativo em contexto escolar, já que “está sempre relacionada com questões importantes” (Bogdan e Bicklen (1994, p.294) a que urge responder. É mesmo fundamental que o contexto seja tido em conta, ainda que se afigure singular. O que é importante é a integridade e honestidade com que se investiga, pois a alegada falta de objetividade não implica falta de rigor. De resto, basta pensar que em nenhum processo investigativo é possível dissociar o investigador enquanto ser humano da sua ação, para compreender que toda a ação humana pode ser mais ou menos determinante, mas é sempre relativa e eventualmente transitória e falível.

## 1.2. Estudo de caso

Centramo-nos também no estudo de caso, na mediada em que a investigação se debruça sobre uma situação específica, com características particulares, em ambiente natural, analisando um grupo turma, podendo utilizar, selecionar e alterar métodos, para tentar compreender o fenómeno e encontrar eventuais respostas para o problema que procuramos entender, explorar ou descrever e no qual estão envolvidos diversos fatores.

Yin (1994, citado por Coutinho, 2002) afirma que este processo de investigação se adequa à educação, quando o investigador procura responder ao “como” e ao “porquê” e encontrar interações entre fatores relevantes, com o objetivo de descrever ou analisar o fenómeno e apreender a sua dinâmica. Bell (1989, citado por Coutinho 2002) defende que a principal preocupação do estudo de caso é a interação entre fatores e eventos.

Ponte refere que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” ( 2006, p.2)

Embora gere muita controvérsia, em educação tem sido usado cada vez mais o estudo de caso, que segundo Coutinho & Chaves (2002) tem cinco características básicas:

- é “um sistema limitado” e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos e que “nem sempre são claras e precisas” ( p. 224);
- é um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação (p.224);
- é preciso preservar o caráter “único, específico, diferente, complexo do caso” (p. 224);

- a investigação decorre em ambiente natural;
- a investigação recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.” ( p. 224)

Segundo Yin (1994) citado por Coutinho, 2002) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar; para Guba & Lincol (1994) o objetivo é relatar como os factos sucederam, descrevendo situações ou factos, proporcionando conhecimento acerca do fenómeno estudado, de modo a comprovar ou contrastar efeitos e relações no caso em estudo. Por sua vez, Ponte (1994) considera que o objetivo é descrever e analisar, a que Merriam (1998, citado por Coutinho, 2002) ainda acrescentou o objetivo de avaliar.

De forma a sintetizar todos estes objetivos, Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 99) defendem que o objetivo de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”, parecer em que nos revemos nesta nossa investigação, já que, mediante um problema identificado na turma, explorámo-lo, descrevemo-lo e explicámos os factos, avaliando regularmente todo o processo para o ir transformando com os ajustes necessários e possíveis.

## 2. Contexto e local de investigação

O estudo foi realizado na Escola Básica Afonso de Paiva, em Castelo Branco, no ano de 2013/2014. Faz parte de um agrupamento de escolas do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico.

## 3. Participantes

O estudo foi desenvolvido com uma turma de 9.º ano, em trabalho colaborativo com a professora de Português, a professora de Educação Visual e a professora bibliotecária.

Por convenção, a identificação das docentes é de P1, P2 e P3 que de seguida apresentamos sumariamente.

Professoras	P1	P2	P3
Idade	52	48	42
habilitações	licenciatura	licenciatura	licenciatura
Tempo de serviço	26	25	20
Categoria profissional	Quadro de escola	Quadro de escola	Quadro de escola

A turma envolvida na investigação era composta por 28 alunos, 16 rapazes e 12 raparigas, incluindo dois alunos com necessidades educativas especiais e dois repetentes. Vinte e um alunos tinham 15 anos, o normal para este ano de escolaridade, mas quatro deles tinham 16 e três já tinham 17.

Era uma turma heterogénea a vários níveis: origem socioeconómica, pré-requisitos, ritmos de trabalho, interesse e empenho nas atividades, resultados académicos. Em termos gerais, não se registavam problemas de indisciplina, embora não revelassem hábitos de trabalho regulares. Ainda assim, não era difícil manter a disciplina e a participação, desde que se mantivessem motivados, interessados e ocupados com atividades em que estivessem diretamente implicados.

## **4. Procedimentos**

### **4.1. Identificação do problema**

No início do ano letivo, em reunião de grupo disciplinar de Português de 3.º ciclo, a professora bibliotecária apresentou uma preocupação/problema que gostaria de ver ultrapassado: os alunos do 9.º 3, que outrora eram frequentadores assíduos da biblioteca com manifestos hábitos de leitura, na sua generalidade, deixaram de o fazer, de modo gradual. A sua professora de Português dos dois anos transatos confirmou o seu desinteresse e a alteração desses hábitos, pelo que seria importante motivá-los para a leitura, uma vez que revelavam dificuldades na compreensão de textos, sobretudo nos de carácter literário, o que, tendo em conta o programa de 9.º ano e as Metas Curriculares, se tornava de uma importância premente, sob pena de não acompanharem os autores de referência da literatura portuguesa que integram o programa de 9.º ano, designadamente no âmbito da Educação Literária.

Foram então pensadas algumas propostas de intervenção, em colaboração com a professora bibliotecária, no sentido de minimizar este problema e levar os alunos a ultrapassar dificuldades, de modo a desenvolver a sua capacidade leitora e a promover a educação literária. Como professora desta turma, que não conhecia, fiquei preocupada e desperta para o problema e disponibilizámo-nos para desenvolver atividades com vista à sua resolução ou minimização.

A avaliação diagnóstica confirmou dificuldades de interpretação, sobretudo no domínio simbólico da linguagem, nas inferências, nas relações de sentido, e os alunos confirmaram verbalmente estas dificuldades. As requisições na biblioteca, segundo os dados da mesma, tinham efetivamente decrescido bastante.

Após discussão de algumas hipóteses de trabalho, pareceu-nos que faria todo o sentido que as atividades a desenvolver fossem articuladas com a professora bibliotecária, que conhecia o problema e os alunos, tentando assim dar uma resposta mais eficaz às suas necessidades.

Após amadurecer o assunto, pensámos em desenvolver um projeto articulado com a professora bibliotecária, mas como tínhamos experiências gratificantes de trabalhos articulados com a professora de Educação Visual, que também conhecia os alunos, pensámos auscultá-la para o efeito, dada a importância do conceito de estética, que é muito trabalhado nesta disciplina relativamente a outras artes. Seria uma forma de desenvolver um trabalho de carácter interdisciplinar e colaborativo, direcionado para a resolução das dificuldades que os alunos evidenciavam, jogando com a transversalidade do carácter estético de diferentes manifestações artísticas. No sentido de reverter a situação evidenciada pelos alunos, propusemos desenvolver um projeto que pudesse ser motivador e consequente nas aprendizagens dos mesmos, na tentativa de tornar mais eficaz a sua progressão na leitura e promover a Educação Literária.

Garantido o interesse dos professores em trabalhar em conjunto num projeto, designadamente da professora de EV que entretanto se disponibilizou sem reservas e até com entusiasmo, auscultámos o interesse dos alunos, que desde logo se mostraram muito recetivos, o que nos deu motivação acrescida e justificação válida para avançar. Foi então que formalizámos um trabalho de projeto, com a intervenção das diferentes professoras, garantindo que daríamos cumprimento aos programas das disciplinas envolvidas, articulando objetivos, descritores e conteúdos de forma integrada e integradora, bem como ao plano da biblioteca enquanto estrutura de apoio.

Considerámos que estavam reunidas as condições para o desenvolvimento de um projeto que simultaneamente desenvolveria a competência leitora dos alunos, como era desejável, e o desenvolvimento profissional das docentes envolvidas, através da partilha de saberes e experiências, em estreita colaboração, desde a planificação à concretização, à reflexão e avaliação das atividades propostas, cuja pertinência se evidencia no âmbito de um mestrado em supervisão e avaliação escolar.

Foi então dado conhecimento do nosso estudo aos encarregados de educação, que desde logo se mostraram favoráveis, bem como ao diretor do agrupamento, que o aprovou sem reservas, depois de garantidos os procedimentos legais.

Diligenciámos algumas ações concertadas entre as três professoras envolvidas, definindo estratégias de atuação, procurando planificar de modo a fomentar as aprendizagens integradas e transversais e a valorizar a biblioteca como estrutura de apoio ao currículo, não só em leitura orientada, mas também como promotora da leitura recreativa e da educação literária.

## **4.2. Apresentação do projeto - Projet'Arte**

Garantida a viabilidade de um trabalho colaborativo entre as professoras envolvidas, a partir das dificuldades dos alunos, foi formalizado um projeto a que demos o nome de Projet'Arte, por nos parecer ajustado aos objetivos a que se



propunha, conferindo-lhe uma identidade mais concreta e apelativa. Porquê Projet'Arte? Desde logo porque é um projeto relacionado com arte em que:

- a metodologia escolhida é trabalho de projeto que, apesar da orientação das professoras envolvidas, tem a intervenção direta dos alunos na pesquisa, projeto de trabalho, concretização do projeto e respetiva avaliação. Esta metodologia serve também o propósito de promover a autonomia dos alunos, já que nunca haviam trabalhado desta maneira nem desenvolvido trabalhos interdisciplinares, e nos pareceu uma mais-valia no seu processo de aprendizagem, por os obrigar a envolver-se mais diretamente na construção e reforço das suas aprendizagens, complementando outras estratégias em sala de aula;

- é um projeto de investigação-ação, com diferentes atividades ao longo do ano, diretamente relacionado com arte, em que a dimensão estética da língua é um ponto chave para o desenvolvimento da leitura e promoção da Educação Literária, valorizando a escrita enquanto arte, à semelhança de outras manifestações artísticas, como a ilustração (desenho, pintura), muito trabalhadas em Educação Visual. Sempre foi nossa intenção levar os alunos a reconhecer a literatura como arte, à semelhança de outras manifestações artísticas, e reforçar a consciência da sua importância no nosso património cultural, bem representado pelos autores de Educação Literária recomendados e integrantes do programa e metas de Português;

- é uma tentativa de implementar um projeto teoricamente sustentado para desenvolver as aprendizagens dos alunos em diferentes níveis de leitura e o desenvolvimento profissional dos professores, integrado numa lógica de escola aprendente, em trabalho colaborativo e reflexivo, avaliado com regularidade, em que a supervisão é constante e consciente;

- fonologicamente conduz-nos a *projetar-te* (a ti), o que também é verdadeiro e pertinente, já que as interpretações e realizações individuais resultam da subjetividade de cada um, da sua sensibilidade, conhecimento e visão pessoais em que cada qual se projeta no trabalho que faz e torna seu o texto que analisou. Esta pluralidade é um valor acrescentado para demonstrar a diversidade de interpretações e a dimensão pessoal e afetiva que cada um coloca nas leituras e interpretações do que lê. Consideramos que é um aspeto significativo, visto que implica a subjetividade de interpretação que é visível na concretização de projetos, numa manifestação plural de leituras e sensibilidades que assumem um papel importante na receção estética de textos em que a simbologia é determinante.

Em síntese, a designação do projeto surge da associação das palavras projeto e arte, bem como das suas possibilidades de sentido, nomeadamente a partir da sonoridade da palavra. De alguma maneira, é uma denominação que apela à pluralidade regulada e justificada de interpretações, cujo jogo de sentidos vai ao encontro da plurissignificação que, no contexto deste trabalho, é fundamental: cada um projeta o que leu, com arte, de modo pessoal, isto é, criando e projetando-se a si próprio no trabalho que faz.

A implementação do projeto abrangeu todo o ano letivo pois, como já foi referido, trata-se de um estudo ao longo do ano, que começou a desenhar-se em setembro e terminou em julho.

Após identificação do problema e todos os acertos já especificados para a viabilidade do projeto, foi desenvolvida a primeira atividade. A obra selecionada foi *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, por ser uma recomendação das metas e ter sido selecionada para a primeira fase do Concurso Nacional de Leitura. Era importante motivá-los para a leitura e participação no concurso, tentando inverter o desinteresse crescente que vinham a manifestar por este tipo de atividades. Foi então planificada a atividade de pré-leitura que se desenvolveu da seguinte forma:

- Outubro: foi feita a motivação para a leitura pela professora bibliotecária, na biblioteca, com a apresentação do autor e da obra, complementada em sala de aula pela professora de Português;

- Outubro / novembro: desenvolveu-se o trabalho de projeto, a partir de um guião de trabalho que orientava os alunos na análise da obra, centrando-se na pesquisa, isto é, na seleção e interpretação da informação, orientada e supervisionada pela professora de Português, mas também em casa. A partir desta investigação que visava a compreensão do texto, projetaram a ilustração nas aulas de Educação Visual;

- Dezembro e janeiro: os alunos concretizaram a ilustração nas aulas de Educação Visual e os trabalhos foram expostos no átrio da escola, associando os painéis ilustrativos da ação do conto a frases-chave de cada uma das estações do ano. Foi uma maneira de valorizar o seu trabalho, mas também de divulgar a obra junto de todos os alunos enquanto estratégia de motivação para a leitura.

- Para além de avaliação intermédia que íamos fazendo da atividade, quer formal quer informalmente, já que a comunicação entre todos os intervenientes era muito regular, foi feita uma sessão final de avaliação gravada, refletindo sobre todo o processo e o resultado final, mediante análise da concretização da planificação, dos guiões, dos registos de observação, no sentido de verificar os pontos fortes e fracos e os constrangimentos, a fim de (re)definir estratégias para a planificação de um novo trabalho, que se pretendia o mais ajustado possível às necessidades dos alunos, dentro da viabilidade do cumprimento dos programas disciplinares e atuação da professora bibliotecária, reforçando a biblioteca como estrutura de apoio ao desenvolvimento do currículo.

- Fevereiro: depois de avaliada a primeira atividade, ponderados os pontos fortes e fracos e os constrangimentos, foi planificado o segundo trabalho de projeto, cujo resultado final são caricaturas das personagens do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, obra que entretanto começariam a estudar na disciplina de Português e cuja pertinência deste tipo de trabalho nos pareceu ajustada. Tinha um grau de complexidade maior, mas permitia desenvolver domínios e descritores em que os alunos manifestaram dificuldades e importava reforçar, integrando outros

descritores pertinentes, de acordo com os objetivos do trabalho preconizados nas metas.

Mais uma vez, foi feita a motivação para o estudo da obra, na biblioteca, em trabalho articulado com as três professoras. Foram selecionados materiais e em diferentes formatos, com o propósito de dar a conhecer o autor e a obra, bem como a pertinência do seu estudo. Uma vez explicitado este novo projeto de trabalho, foram apresentados recursos relacionados com a caricatura, já que o objetivo era exatamente caricaturar as personagens do auto.

Os recursos digitais foram disponibilizados aos alunos na plataforma *moodle*, disciplina de *Português 9*, bem na biblioteca, para que os alunos pudessem fazer a investigação na preparação do trabalho. Para além dos recursos usados para motivação, foram ainda disponibilizados outros que existiam na biblioteca relacionados com o assunto, em espaço criado para o efeito e devidamente identificado como *Projet'Arte*.

Março /abril

Mais uma vez se optou pelo guião de trabalho, cuja investigação foi supervisionada pela professora de Português, passando depois ao desenvolvimento do projeto da caricatura e respetiva concretização nas aulas de Educação Visual, apesar das trocas de informação e o acompanhamento do trabalho serem preocupações constantes por parte de todas as professoras envolvidas.

Desta vez, os trabalhos foram apresentados oralmente em sala de aula, aproveitando esta atividade para avaliar a expressão oral formal, ao mesmo tempo que se permitia fazer a auto e heteroavaliação dos trabalhos.

Por fim, as caricaturas foram expostas na biblioteca.

Maio /junho

Finalizado o trabalho, foi feita a sessão de avaliação/reflexão do trabalho desenvolvido. Verificados os pontos fortes e fracos, bem como os constrangimentos, concluímos que seria importante desenvolver ainda outro trabalho, reforçando aspetos a melhorar e complexificando o necessário para levar os alunos a progredir. Sempre tivemos em mente que os pré-requisitos e ritmos de trabalhos eram distintos, numa turma muito heterogénea e o tempo era uma condicionante ameaçadora, mas, ainda assim, decidimos arriscar e avançámos para um outro trabalho de projeto: fazer a ilustração de episódios de *Os Lusíadas* (*Adamastor* e *Tempestade*) e de dois poemas de Fernando Pessoa (*O Mostrengo* e *Mar Português*), por serem autores de referência da literatura portuguesa do programa, analisados em intertextualidade, e que são literariamente muito significativos. Para além disso, pareceu-nos importante terminar com um trabalho em que os alunos fizessem uma ilustração livre e eventualmente mais pessoal e criativa, fomentando a sua autonomia e criatividade.

Apesar do manter um guião de trabalho orientado para a investigação, a ilustração era livre, tendencialmente mais simbólica, dado o teor dos textos, com maior grau de

complexidade e simbolismo, dando primazia a uma interpretação mais pessoal, no sentido de despertar diferentes sensibilidades e capacidades de análise, numa clara valorização da capacidade leitora de cada um, em que a subjetividade assumisse um papel determinante.

Na verdade, apesar de termos consciência de que, provavelmente, haveria alunos com dificuldade em terminar o trabalho, nomeadamente os de NEE, pois restava um mês e meio de aulas, arriscámos levá-lo avante, na medida em que só o processo de investigação e a definição do projeto de trabalho já seriam enriquecedores. Formalizámos então a planificação e procedeu-se à apresentação e motivação da atividade, mais uma vez na biblioteca, com todas as professoras.

Consoante o texto que cada aluno ia trabalhar (sete alunos por texto), foi distribuído o guião de trabalho que, tal como nos trabalhos já desenvolvidos, previam a investigação, o desenvolvimento e avaliação da atividade, sempre em articulação com Português e EV.

Como já receávamos, nem todos os alunos conseguiram concluir o trabalho, apesar de haver bastantes que o fizeram, e não houve tempo para ser apresentado em contexto de sala de aula nem para a sua divulgação, uma vez que entretanto terminaram as aulas.

Demos por findo todo este processo com uma sessão final de avaliação/reflexão sobre este trabalho em particular e do Projet'Arte em geral, sistematizando o que, na sua essência, foi mais positivo e conseguido e o que poderia ter mais benéfico, numa perspetiva de melhoria do processo ensino-aprendizagem e do nosso desenvolvimento profissional, uma vez que aprendemos com todas as experiências.

Para uma fácil e breve apreensão do modo como o projeto se desenvolveu ao longo do ano, vejamos o seguinte esquema (figura 8), em que também se configura a metodologia de investigação-ação, pelo carácter repetitivo e sequencial de procedimentos.

Como trabalho de investigação-ação, assenta em ciclos sucessivos de planificação – ação – observação – reflexão, com todas as repetições e adequações previsíveis nesta metodologia, velando o mais possível pelo sucesso dos alunos da turma e do desenvolvimento profissional das professoras.

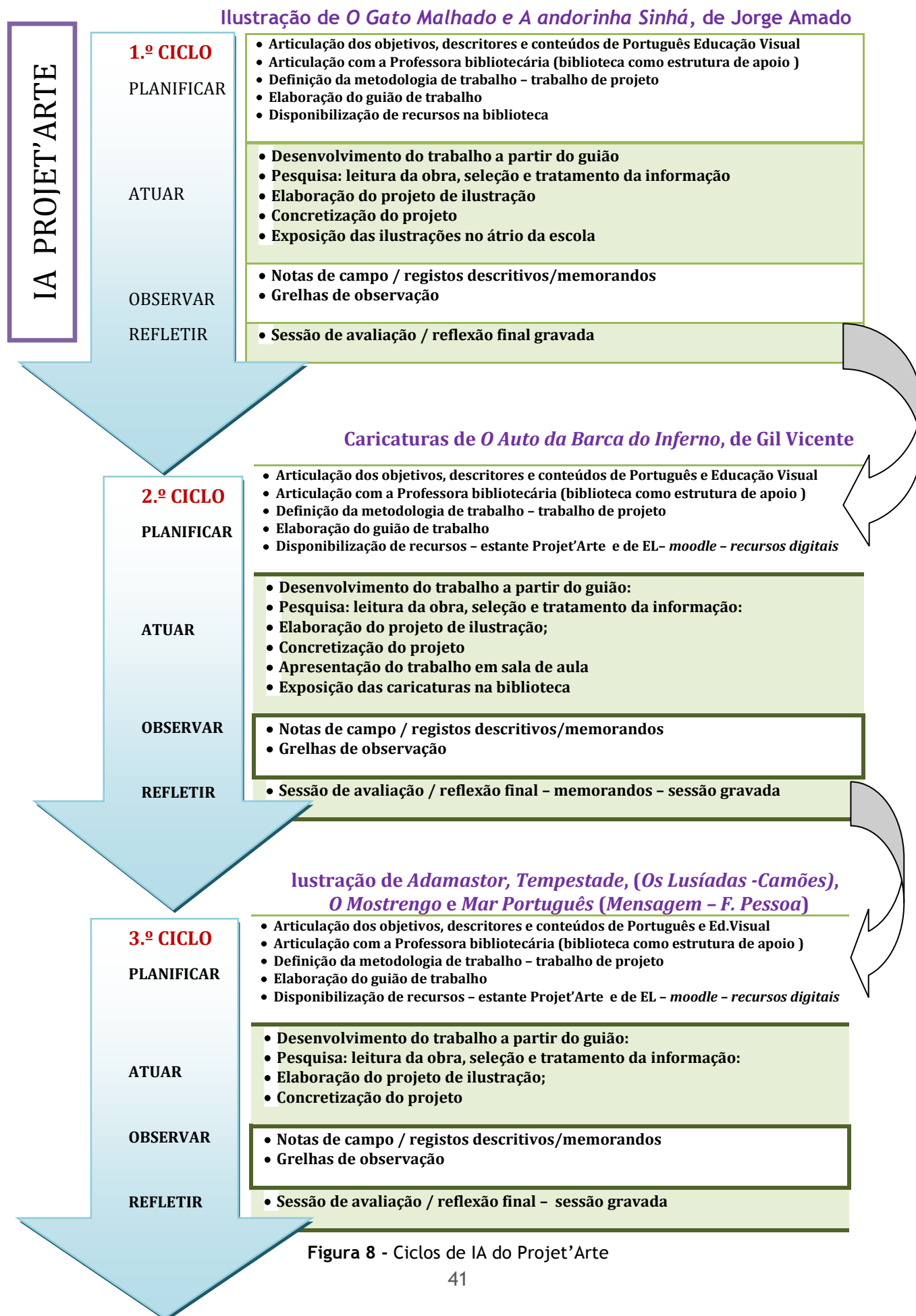


Figura 8 - Ciclos de IA do Projét'Arte

### 4.3. Formação

A referência à formação será breve, na medida em que ela não é o centro da nossa investigação, mas apenas uma valência estratégica complementar para ajudar a validar e a sustentar teoricamente o nosso trabalho.

A entrega e empenho na implementação do projeto, em regime de trabalho colaborativo e a disponibilidade das professoras envolvidas para evoluir e resolver problemas, seriam uma alavanca do desenvolvimento profissional que, em princípio, seria consequente no desenvolvimento da arte de ensinar, tomando como válida a convicção de que ensinar é a arte de capacitarmos os alunos para progredirem na sua aprendizagem de modo eficaz.

Mas havia um problema para ultrapassar: garantir que teoricamente fundamentávamos a nossa atuação, conscientes do sentido que daríamos às nossas ações com argumentos válidos. Como duas das professoras envolvidas frequentavam o mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, mas outra docente, apesar da experiência como supervisora e em trabalho colaborativo, não tinha a mesma formação, criou-se a possibilidade de, em simultâneo com o desenvolvimento do projeto, garantir no essencial a fundamentação teórica orientadora de todo o processo. Por isso, surgiu a necessidade e possibilidade de sessões de formação reflexiva, através da apresentação de autores e teorias de referência na área da supervisão e trabalho colaborativo. Foi então que uma das professoras envolvidas no projeto e também formadora propôs sessões de formação relacionadas com a temática, de modo a revisitar conceitos, princípios, estudos e diferentes teorias que realmente fundamentassem toda a dinâmica do trabalho ao longo do ano, quer na perspetiva dos alunos, quer do desenvolvimento profissional das docentes que integraram o projeto.

Assim foi: a professora bibliotecária, enquanto formadora, dinamizou três sessões de formação, que foram sem dúvida uma mais-valia para congregar autores e teorias de referência sobre as quais refletimos e discutimos, esclarecendo ideias e desbravando caminhos de forma mais consciente, sustentada, coerente e rigorosa pois, como defende Garcia (1999) “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser (...) e ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (p. 19).

Também Alarcão (1996) considera que “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel

meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (p.176), o que evidencia que não somos meros tecnocratas, mas pessoas capazes de pensar, refletir e agir de acordo com as circunstâncias com as quais temos que lidar diariamente.

## 5. Instrumentos de recolha e análise de dados

Como referem os já citados Zeichner (1993) e Coutinho & Chaves (2002), uma das características da investigação-ação e estudo de caso é o uso da escrita, em diferentes formatos de registo para recolher os dados sobre a investigação que sirvam de base para a reflexão que se impõe. Foi isso que fizemos durante o estudo, recorrendo a a notas de campo, análise dos guiões, reflexões, considerações, opiniões, memorandos, mais ou menos descritivos, bem como a grelhas de observação.

Com base nesta recolha de informação, foram realizadas as sessões de avaliação e reflexão gravadas e posteriormente transcritas. As reflexões e/ou considerações mais significativas registaram-se nas tabelas de análise de conteúdo, a partir das quais se fez a apresentação e interpretação dos dados e a respetiva discussão.

## 6. Técnicas de análise de dados

A análise dos dados é feita através da análise de conteúdo, que é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (Bardin, 1977), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem.

Através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (Bardin, 1977). Pretende usar técnicas e objetos que garantam o verdadeiro significado, pelo que é uma prática que se pretende neutra, na tentativa de alcançar o sentido do que se diz.

Tem como objetivos:

- Analisar as características de uma mensagem através da comparação destas mensagens para recetores distintos ou em situações diferentes com os mesmos recetores;
- Analisar o contexto ou o significado de conceitos nas mensagens, bem como categorizar a influência social das mesmas;
- Analisar as condições que induziram ou produziram mensagem. (Bardin, 1977)

Bardin (1977), organiza a análise de conteúdo em três partes:

1. Pré-análise

- 1.1. Leitura flutuante
- 1.2. Escolha dos documentos
- 1.3. Preparação do material
- 1.4. Referencial dos indícios e elaboração de marcadores
- 1.5. Exploração do material

2. Exploração do material

A exploração do material consiste no processo mais duradouro: corresponde à etapa de codificação, na qual se fazem recortes em unidades de contexto e de registo. É a fase da categorização que deve obedecer a alguns requisitos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Na codificação, a unidade de registo é um recorte de ordem semântica que se liberta do texto: uma palavra-chave, um termo, personagens, etc. A unidade de contexto deve fazer compreender a unidade de registo como a frase para a palavra (um ou mais parágrafos).

3. Categorização

A categorização é um agrupamento em razão de características comuns das unidades de registo sob um título geral e obedece a determinados critérios:

- Semântico: agrupado por temas;
- Sintático: verbos, adjetivos;
- Léxicos: classificação de palavras pelo sentido como sinónimos;
- Expressivos

Para que as categorias se considerem boas devem respeitar determinadas qualidades:

- Exclusão mútua: cada elemento só pode integrar uma categoria;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias;
- Pertinência: uma categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise e pertence ao quadro teórico;
- Objetividade e fidelidade: as diferentes partes de um material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises;
- Produtividade: um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis.



#### 4. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Nesta fase, a interpretação é essencial, contudo deve ser claramente relacionada com o corpus existente para sistematizar os resultados, tendo em conta os objetivos da pesquisa.

Em síntese, a análise de conteúdo pode ser esquematizada da seguinte forma:

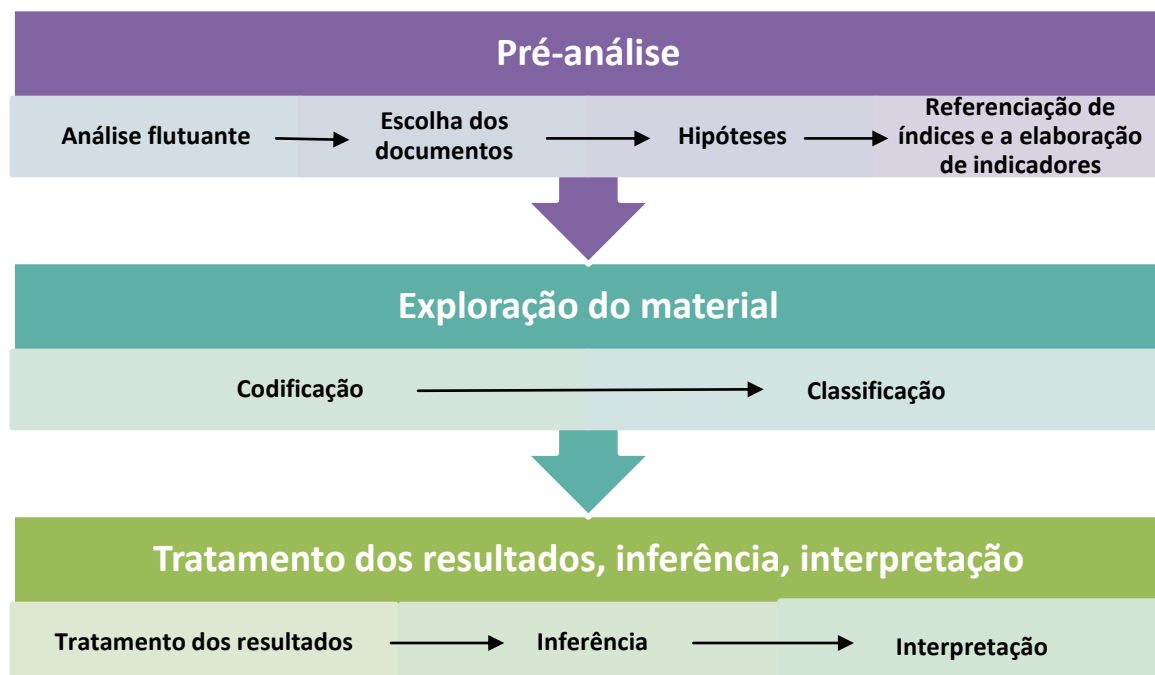


Figura 9 - Fases da análise de conteúdo (de acordo com Bardin)

Tentando seguir as diretrizes que enunciámos, no capítulo que se segue, faremos a apresentação e interpretação dos dados que resultaram do estudo, assim como a discussão dos resultados.

Para garantir o anonimato, as professoras estão identificadas por P1, P2 e P3 e os alunos são identificados por letras, sendo que, contrariamente às professoras, cada letra não corresponde sempre ao mesmo aluno. Sempre que transcrevemos citações de alunos, seguimos a ordem alfabética, reiniciada sempre que se muda de subcategoria ou indicador, o que significa que não é possível associar as citações a alunos concretos.

## **CAPÍTULO IV - RESULTADOS DO ESTUDO**

### **1. Apresentação e interpretação dos resultados**

Tratando-se de um trabalho de investigação-ação, os dados do estudo serão apresentados pela ordem da realização, do primeiro ao terceiro ciclo. Iniciar-se-á pela apresentação da atividade, seguida da grelha de análise de conteúdo de cada ciclo, com a descrição e interpretação dos dados, atentando nos pontos fortes e nos pontos fracos/constrangimentos. Posteriormente apresentar-se-á a discussão dos resultados.

As categorias, subcategorias e descritores foram definidos de acordo com a pertinência da informação que obtivemos para tentar responder às questões da investigação e de acordo com os nossos objetivos. Resultam da informação que recolhemos dos diferentes registos ao longo do processo, sejam notas de campo, memorandos, grelhas de observação e das sessões de avaliação e reflexão de cada uma das atividades que se realizaram no final de cada ciclo.

Assim, é feita a análise relacionada com a Educação Literária, assente na receção estética do texto que, como em qualquer leitura, requer a capacidade de selecionar a informação, para depois se centrar na vertente estética da língua, reforçando o estudo da expressividade linguística, recorrendo à conotação, identificando e explicitando recursos expressivos, para interpretar o discurso e apreender a mensagem textual. Dado que o projeto prevê a ilustração, em articulação com Educação Visual, também é objeto de análise todo este processo de mobilização de linguagens, para transmitir a mensagem.

Como não poderia deixar de ser, já que se trata de uma investigação no âmbito da supervisão e avaliação escolar, centramo-nos ainda na análise do trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional. Enquanto trabalho colaborativo, analisamos a articulação disciplinar entre Português e Educação Visual e com a biblioteca como estrutura de apoio, bem como a metodologia utilizada – trabalho de projeto – e monitorização do trabalho. O desenvolvimento profissional, apesar de ser transversal a todo o processo, é sobretudo centrado na formação que se desenvolveu em simultâneo e que congrega os princípios básicos que nortearam o nosso estudo.

Em síntese, a análise baseia-se em três temas: Educação literária, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional. Na Educação Literária integra-se a categoria de receção estética do texto que, por sua vez, se subdivide em quatro subcategorias: identificação das ideias principais, identificação de recursos expressivos, explicitação da expressividade dos recursos, mobilização de diferentes linguagens com vista a uma intencionalidade comunicativa; no trabalho colaborativo insere-se a articulação como categoria e a articulação disciplinar ( com a planificação como indicador), e a articulação pedagógica (com a metodologia de trabalho de projeto, a biblioteca como estrutura de apoio, e a monitorização do trabalho como

indicadores); no desenvolvimento profissional, a categoria é a formação e a subcategoria é a formação interpares.

A apresentação dos resultados é feita por atividade, com a respetiva grelha de análise de conteúdo, seguida da respetiva interpretação, com destaque para os pontos fortes e fracos e constrangimentos, a que se segue a planificação da atividade seguinte, repetindo-se o esquema nos três ciclos de intervenção.

Como já foi referido, na tabela de análise de conteúdo constam os dados que considerámos significativos a partir das informações recolhidas de notas de campo, memorandos, descrições e avaliações que se foram elaborando ao longo de todo o processo e que serviram de base para a reflexão final gravada e transcrita.

### **1.1. 1. Atividade 1: Ilustração de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado**

Como já foi referido, a seleção desta obra para a primeira ilustração deveu-se ao facto de ser a escolhida para a primeira fase do Concurso Nacional de Leitura, de âmbito nacional, dinamizado pela professora bibliotecária. Como um dos objetivos era promover a Educação Literária e reverter a situação apresentada sobre a turma, no sentido de os trazer de novo à biblioteca e à leitura, pareceu-nos que fazia todo o sentido. Para além disso, afigurou-se-nos que era relativamente fácil abordá-la na perspetiva da ilustração, em articulação com Educação Visual, dando cumprimento aos programas e metas de ambas as disciplinas.

Após planificação (anexo A) desta primeira atividade, foi elaborado um guião com as diferentes fases de trabalho de projeto, como forma de tornar o estudo mais orientado, evitando dispersões e tentando garantir o cumprimento de prazos estabelecidos, nomeadamente na compreensão, focada na seleção das ideias principais e na dimensão estética do texto.

Deu-se então início à atividade com a turma: a professora bibliotecária, que havia selecionado Jorge Amado como autor do mês, expondo na biblioteca informação sobre o mesmo e divulgando a sua obra, preparou uma sessão de motivação para esta turma, em articulação com a professora de Português, num claro esforço de motivação dos alunos para o envolvimento na atividade.

Os alunos mostraram-se disponíveis e interessados desde o início, revelando mesmo algum orgulho, pois estavam conscientes de muitas das suas dificuldades e desinvestimento na leitura e acreditavam que o projeto poderia ajudá-los a ultrapassá-las.

Na aula de Português, a professora complementou o trabalho desenvolvido na biblioteca, sobretudo ao nível da pré-leitura da obra, reforçando a motivação para a concretização do trabalho. Explicou, mais uma vez, todo o processo: ler o livro, selecionar e interpretar a informação, de modo a elaborar painéis ilustrativos da ação

do conto, de acordo com os acontecimentos mais importantes em cada uma das estações do ano: cada aluno faria a ilustração relativa a uma estação, mas vários alunos faziam a mesma.

Foi distribuído o guião do trabalho de projeto (anexo B), orientador de todo o processo, e esclarecida a metodologia de trabalho. A fase de investigação, embora do conhecimento de todos, foi orientada e supervisionada sobretudo pela professora de Português com a colaboração da professora bibliotecária e centrou-se na seleção de informação e respetiva interpretação, inclusive de carácter literário; a segunda fase foi desenvolvida nas aulas de Educação Visual: a elaboração do projeto de ilustração e respetiva concretização do trabalho final.

A atividade foi sendo avaliada, recorrendo a notas de campo e a uma grelha de observação, e foi concluída em meados de janeiro, seguindo-se uma sessão de avaliação e reflexão gravada sobre todo o processo, sistematizando os pontos fortes e fracos, bem como os constrangimentos, não só com o propósito de avaliar o trabalho, mas de planificar a atividade seguinte com as alterações e ajustes necessários.

Os dados que nos pareceram mais pertinentes e sobre os quais nos vamos debruçar na análise e interpretação dos dados constam na tabela que se segue.

### 1.1.1. Grelha de análise de conteúdo - Atividade 1 - 1.º ciclo

Tabela 1 - Grelha de análise de conteúdo - Atividade 1 - 1.º ciclo - Ilustração de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto (professores)	Unidades de contexto (alunos)
Educação literária	Receção estética do texto	Identificação das ideias principais	<p>P1 – “Muitos alunos com o braço no ar, a pedir ajuda, logo na seleção da informação.”</p> <p>P1 – “Muitas perguntas sobre vocabulário.”</p> <p>P1 – “Muitos alunos pediram ajuda para se certificarem que que selecionavam bem as ideias</p> <p>P1 – “Poucos alunos revelaram autonomia na seleção pertinente da informação.”</p> <p>P1 – “Tendência para copiar.”</p> <p>P2 – “Dificuldades em distinguir o essencial do acessório.”</p> <p>P3 – “Perguntaram-me o significado de muitas palavras.”</p>	<p>A. “Ó professora, mas eu não consigo escolher, é tudo importante.”</p> <p>B. “Tenho as ideias todas sublinhadas, e agora?”</p> <p>C. “Ajude-me lá aqui a distinguir o que é mais importante”</p> <p>D. “Já li tanta vez e não consigo resumir isto”</p> <p>E. “Isto das ideias principais é complicado.”</p> <p>F. “Nós temos que dizer os tópicos, é isso?”</p> <p>G. “Eu já fiz, não é difícil. Há textos piores.”</p> <p>H. “Professora, corrija lá antes de eu avançar.”</p> <p>I. “Não percebo qual é a dúvida, isto é simples”</p>
		Identificação de recursos expressivos	<p>P1 – “Grande dificuldade na compreensão da informação implícita, na linguagem simbólica.”</p> <p>P1 – “Dificuldade em distinguir as palavras/expressões no sentido real e figurado, apesar de vários alunos identificarem os recursos expressivos mais básicos.”</p> <p>P1 – “Dificuldades em distinguir o que é objetivo do subjetivo.”</p> <p>P1- “Tenho que rever bem monossemia, polissemia, denotação, conotação.”</p>	<p>A. “Esta palavra aqui significa outra coisa, mas agora dizer o nome disto...”</p> <p>B. “Já encontrei muitas metáforas.”</p> <p>C. “Metáforas? O que é isso?”</p> <p>D. “Ó professora como é que se chama aquela figura em que se usam muitos adjetivos?”</p> <p>E. “Já sublinhei os recursos expressivos, mas só sei o nome de dois.”</p>
		Explicitação da expressividade dos recursos	<p>P1 – “Grandes dificuldades nas inferências e na verbalização para explicitar sentidos e em sintetizar mensagens.”</p>	<p>A. “Eu sei, mas não sei explicar” (usado recorrentemente)</p> <p>B. “Eu acho que até percebo, mas faltam-me as palavras.”</p>

			<p>P1 – “Muita imprecisão lexical na explicitação das ideias”</p> <p>P2 – “Muitos não conseguem explicar as conclusões da investigação que fizeram.”</p>	<p>C. “Que isto é bonito é, agora explicar...”</p> <p>D. “Quando as palavras não são as “normais” é mais difícil de perceber, por isso também não sei explicar.”</p> <p>E. “Ó professora como é que eu posso explicar isto? É difícil...”</p> <p>F. “Acho que já percebi estes joguinhos com as palavras”</p> <p>G. “Como é que ler não há de ser difícil? Assim a inventar com as palavras!”</p>
		<p>Mobilização de diferentes linguagens para determinada intencionalidade comunicativa</p>	<p>P2- “Muito tempo a decidir o que desenhar e a compor o desenho, têm dificuldade em relacionar”.</p> <p>P1- “A maior parte pensa que não vai conseguir transmitir muito bem a mensagem, mas têm essa preocupação.”</p> <p>P1 – “Utilização da palavra “estética” por alguns alunos em contextos pertinentes.”</p> <p>P2 – “Dificuldades em mobilizar linguagens diferentes para a transmissão de uma ideia, de acordo com determinada intencionalidade comunicativa.”</p> <p>P2 -“Todos os alunos terminaram o trabalho, havia vários com qualidade para expor, embora outros se revelassem confusos nos motivos.”</p> <p>P1- “A confusão e imprecisão de algumas ilustrações correspondem aos alunos com mais dificuldade de leitura, na compreensão de mensagens.”</p> <p>P1 – “Alguns trabalhos menos conseguidos do ponto de vista da qualidade da ilustração evidenciam compreensão da mensagem.”</p>	<p>A. “Eu acho que já percebi a ideia, mas agora passar isto a desenho...”</p> <p>B. “Ora aí está, era importante selecionar as ideias porque não podemos desenhar tudo, é só a ideia principal.”</p> <p>C. “Ó professora, se eu fizer um desenho mal feito, mas que prove que percebi, não tenho negativa, pois não? “</p> <p>D. “Olha eu até tenho jeitinho para o desenho, o pior é se não corresponde ao texto...”</p> <p>E. “Agora percebo aquilo que a professora disse que “ a descrição era pintar com palavras”, mas eu não sou bom a pintar...”</p> <p>F. “Pensava que era mais fácil, é preciso pensar muito, são muitos pormenores, tem que bater tudo certo.”</p> <p>H. “Fez-se luz! Só agora é que percebi que as cores das diferentes estações estão relacionadas com os sentimentos das personagens. Sou mesmo “burro”....”</p> <p>G. “Não consigo fazer um olhar apaixonado, parece tudo menos isso e assim a mensagem não passa.”</p> <p>H. “Isto é uma grande responsabilidade, porque é suposto que o desenho seja artístico como o texto.”</p> <p>I. “ O X tem um desenho muito bem feito, mas falha</p>

			<p>P1 – “Foi muito interessante a relação de conhecimentos entre EV e Português.”</p>	<p>na transmissão de sentimentos.”</p> <p>J. “Ter que ilustrar obriga mesmo a perceber bem.”</p> <p>K. “A literatura é uma arte muito difícil, mas desenhar e pintar também não é para todos.”</p> <p>L. “A professora de EV diz que um grande problema é não sabermos ler.”</p> <p>M. “Isto da estética tema sempre a ver com a beleza e criatividade, já percebi. Todas as áreas podem arte, até as palavras.”</p> <p>N. “ A tua intenção é boa, mas esteticamente não está bem conseguido, tens que dar volta a isso.”</p>
--	--	--	---	---

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto (professores)	Unidades de contexto (alunos)
Trabalho colaborativo	Articulação	Articulação disciplinar	Planificação	<p>P3 – “... achou como tem na turma dela é uma situação que se pode se calhar transformar, modificar, se trabalharmos todas nesse sentido...”</p> <p>P2 - “...ou seja, que não trabalhassem não só o português, mas que a Educação Visual pudesse ter alguma colaboração.”</p> <p>P3 – “Exatamente, pudesse ter alguma mais-valia para esse trabalho conjunto.”</p> <p>P2- “O programa de EV é sempre pertinente trabalhar com outras disciplinas, até para verem a transversalidade dos assuntos, para eles se aperceberem que um assunto não é exclusivo da EV, que nós trabalhamos outro tipo de atividades, onde se incluem outras disciplinas, portanto é sempre pertinente haver um projeto que envolva nomeadamente o Português.”</p> <p>P1 – “... permite a articulação de conhecimentos entre Português e Educação Visual, numa clara visão mais integradora das aprendizagens.”</p> <p>P1 – “A questão aqui fundamental tem que ser centrada na literatura e na parte estética (...) por isso é que nos lembrámos da interdisciplinaridade com EV em que o conceito de estética é também fundamental (...) na pintura, na escultura, (...) Seria fundamental que eles fizessem essa transposição do conceito de estética e de arte que eles já têm mais estruturado em EV e conseguíssemos fazer um trabalho em que eles transpusessem exatamente isso para a literatura.”</p> <p>P2 – “Eles não veem a educação, nomeadamente os núcleos disciplinares, como um todo. Agora é a hora do Português, a seguir é Matemática..., portanto é importante que tenham essa noção. Quão é importante a língua para um trabalho de EV? É fundamental...”</p> <p>P1 – “... e terem uma visão mais integradora dos saberes e a mobilização dos diferentes saberes...”</p>	<p>A. “ Já revimos a simbologia da cor, agora já percebemos melhor as estações.”</p> <p>A- “Nunca pensei que saber o “sentido” das cores fosse importante para perceber um texto.”</p> <p>B- “Já fizemos a revisão das cores em EV para associar às estações do ano e à ação do conto.”</p> <p>C- “Eu já sabia que o Português ajudava em tudo, mas que EV ajudasse em Português...”</p> <p>D- “É caso para dizer que tudo está relacionado.”</p>
		Articulação pedagógica	Metodologia de trabalho de projeto	<p>P2 – “Que estratégias é que podemos articular para desenvolver o programa?”</p> <p>P1 – “O trabalho de projeto foi importante, já que a investigação obriga a estudar muito bem o texto, o que é fundamental para concretizar a ilustração.”</p> <p>P2 – “Puderam experimentar uma metodologia diferente em que se envolvem de maneira direta e ativa.”</p>	<p>A. “As professoras têm que ter paciência, que nós nunca fizemos isto...”</p> <p>B. “Ah, isto tem uma ordem que temos que seguir e que nos orienta”</p>



				<p>P1- “Mas isso também fez com que levassem mais tempo, porque era tudo novo para eles.”</p> <p>P3- “Eles no início estavam um bocadinho “à nora”.”</p> <p>P1 – “É um tipo de trabalho que desenvolve a autonomia e eles precisam, porque são demasiado passivos.”</p> <p>P2- “Mas como será que de outra maneira seria mais fácil? Pelo menos assim estavam orientados! Acho que se perderiam ainda mais se não fosse assim. “</p> <p>P1 – “Ajudou-os a ter consciência da interdisciplinaridade, porque o guião era conjunto (Português e EV) e eles verificavam a lógica da articulação do trabalho.”</p> <p>P2 – “Eles verificaram melhor a integração de diferentes saberes com este plano de trabalho.”</p> <p>P1 – “Só o facto de nós discutirmos as possíveis estratégias já foi positivo porque pensámos e questionámos as nossa práticas.”</p>	<p>C. “Este guião é só para nos obrigar a pensar tudinho antes de fazer! “</p> <p>D. “Sem guião havia de ser bonito, não saíamos daqui.”</p> <p>E. “As professoras fizeram o guião em conjunto, não foi?”</p>
			Biblioteca como estrutura de apoio	<p>P3 – “Por sermos uma equipa de trabalho, o meu papel aqui é facilitar e articular convosco para levar a cabo o Projet’Arte.”</p> <p>P3 – “A integração da biblioteca será como estrutura de apoio ao desenvolvimento do currículo...”</p> <p>P3 – “Será esta articulação, que a biblioteca enquanto espaço possa promover e a professora bibliotecária possa ajudar-vos a fazer-vos chegar como suporte aquilo que vocês precisam para desenvolver, o espaço esteja disponível e possamos ver em conjunto o que podem usar de recursos e (...) também (...) no âmbito das metas e da Educação Literária.”</p> <p>P3 – “... e que isso pudesse de alguma forma tenha impacto ou possa ou servir como aumento de participação, de interesse que os leve a requisitar mais livros e participar voluntariamente nos concursos e atividades ou vice-versa.”</p> <p>P1 – “... e de promoção da leitura, incluindo a literária.”</p> <p>P3- “A seleção da obra do CNL facilitou a integração da biblioteca no projeto porque foi a professora bibliotecária a dinamizar o concurso.”</p> <p>P 1- “ A motivação para o estudo da obra na biblioteca facilitou logo essa visão de trabalho colaborativo também pelos alunos. Eles perceberam que trabalhávamos em conjunto.”</p> <p>P1 – “Todos se envolveram muito no projeto e todos participaram no</p>	<p>A. O Jorge Amado é o autor do mês na biblioteca, foi de propósito?</p> <p>B. Há lá outros livros dele, vamos ler mais algum?</p> <p>C. Estive a conversar um bocadinho com a professora X sobre o livro e ela disse que há outros interessantes, qual é que eu hei de ler?</p> <p>D. “Só a nossa turma é que foi toda ao CNL.”</p>

				<p>CNL e tiveram bons resultados – um aluno da turma representou a escola a nível distrital.”</p> <p>P3 – “Devemos reforçar o papel da biblioteca como estrutura de apoio, não só numa vertente mais recreativa mas também de apoio ao currículo. Assim há mais pretextos para virem à biblioteca e podemos “agarrá-los” melhor.”</p> <p>P3 – “Já foram vários os alunos que foram à biblioteca mostrar o que fizeram e perguntar se estava bem.”</p>	<p>E. “É uma vergonha, mas foi o segundo livro que li e foi por causa do trabalho. Mas até gostei.”</p>
			Monitorização do trabalho	<p>P1- “O maior problema foi o facto de a turma ser muito grande e foi complicado monitorizar todo o processo de forma mais individual.</p> <p>P1 – “A metodologia foi também um constrangimento, pois os alunos não estavam habituados a trabalhar em projeto, nem à realização de trabalhos interdisciplinares, o que afetou o ritmo de trabalho, já de si muito diversificado, por ser uma turma muito heterogénea, nomeadamente com dois alunos com NEE, exigindo mais atenção e acompanhamento.”</p> <p>P2 - “Há diferença de pré-requisitos significativa entre os alunos da turma.”</p> <p>P1 – “O facto de ser uma obra de leitura recreativa, exigindo trabalhar também fora da aula e de modo mais individualizado e desacompanhado não beneficiou.”</p> <p>P3 – “A Ausência de aulas dinamizadas em conjunto no desenvolvimento do projeto foi um apena; apenas a sessão na biblioteca foi partilhada pelos diferentes professores.”</p> <p>P1 – “Houve necessidade de levar os guiões para casa para verificar a seleção de informação, para não ocupar aulas.”</p> <p>P2 – “As aulas de esclarecimento de dúvidas foram importantes colmatar a falta de tempo nas aulas; muitos alunos aproveitaram essas horas para desenvolver o trabalho.”</p>	<p>A. “Agora sou eu, já tenho o braço no ar há muito tempo!”</p> <p>B. “Temos que acabar em casa, só aqui não dá.”</p> <p>C. “Amanhã vou ao esclarecimento de dúvidas para a professora ver melhor isto, pode ser?”</p> <p>D. “Devíamos ter mais tempo, nós somos lenthinhos.”</p>

Desenvolvimento profissional	Formação	Formação interpares	<p>P3- “É importante formalizar um formalizar um apoio mais formativo de algumas conceções.”</p> <p>P1 – “... e esclarecer conceitos”...</p> <p>P3 – “clarificar (...) é sempre importante, visitar e reler e refletir”</p> <p>P1- “Compete-nos resolver o problema dos alunos (...) se calhar em conjunto é mais fácil, é mais proveitoso, é mais interessante.”</p> <p>P3 – “Ao longo da minha vida senti necessidade de formação porque as coisas mudam e eu tenho necessidade de estar atualizada, não só na minha área científica, mas também com outros professores.”</p> <p>P3 – “E a perspetiva da formação de dentro para fora e não de fora para dentro?”</p> <p>P1 - “É mais pertinente porque corresponde às nossas necessidades (...) o nosso papel é resolver os nossos problemas, que são comuns a outros professores e é a única maneira de os resolver. É importante para resolver o problema dos alunos e o nosso desenvolvimento profissional.”</p> <p>P3 – “É este conceito de formação supervisiva e reflexiva ...”</p> <p>P1 – “As diferentes vertentes da formação são importantes, mas muita gente encara apenas do ponto de vista científico e esquece-se da parte pessoal e interpessoal, disciplinar e interdisciplinar, que é fundamental para o nosso desenvolvimento profissional, a nossa capacidade de trabalho e de enfrentar os problemas na escola.”</p> <p>P1 – “Refletir em conjunto é uma mais-valia para (...) que nos possamos desenvolver a nós, aos alunos, à instituição. E o saber-ser e saber-fazer tem muitas implicações para além da componente científica, porque pode-se ser muito bom cientificamente e pedagogicamente não ser capaz, e isoladamente ainda pior ainda.”</p> <p>P3 – “(...) Há necessidade de alertar para a vertente da formação e torná-la mais frequente.”</p> <p>P1 – “Fundamentar a nossa prática é muito importante, porque não trabalhamos sem rede.”</p> <p>P1- “Aprendemos uns com os outros.”</p>	
------------------------------	----------	---------------------	--	--

### 1.1.2. Pontos fortes

Apesar de alguns alunos se mostrarem receosos, por estarem pouco confiantes nas suas capacidades, o interesse e motivação foram dois aspetos muito positivos que correspondem a pontos fortes, o que era um bom princípio para o sucesso do projeto que iniciávamos. De facto, no geral, mostraram-se muito disponíveis, recetivos e colaboradores desde o início, pois estavam conscientes de muitas das suas dificuldades e acreditavam que o projeto poderia ajudá-los a ultrapassá-las. Parece-nos evidente que perceberam a motivação e a empatia das professoras envolvidas no projeto e se deixaram contagiar.

Embora os alunos tenham confirmado muitas dificuldades, como a identificação e explicitação dos recursos expressivos e fazer inferências, como indicaremos nos pontos fracos, começou por denotar-se um aspeto positivo que foi a almejada associação da literatura a uma arte, valorizando a estética da língua e consequente importância das palavras, à semelhança do que acontece com o desenho e a pintura. Começaram a tomar mais consciência do valor das palavras, da distinção entre denotação e conotação, reconhecendo a simbologia das palavras como fator determinante para a literariedade textual, que é preciso desmontar para a apreensão de mensagens. Quando há alunos que dizem que “A literatura é uma arte muito difícil, mas desenhar e pintar também não é para todos”(M) ou “Agora percebo aquilo que a professora disse que “ a descrição era pintar com palavras” (G), é evidente a gradual tomada de consciência da literatura como manifestação artística, com a qual não se sentem à vontade. Refira-se ainda o facto de alguns alunos começarem a usar a palavra estética com propriedade, isto é, tendo consciência do seu significado e adequando-a a contextos pertinentes: “Isto da estética tem sempre a ver com a beleza e criatividade, já percebi. Todas as áreas podem ter arte, até as palavras” (M), “ A tua intenção é boa, mas esteticamente não está bem conseguido, tens que dar volta a isso (N).

A aplicação de conhecimentos, mobilizando linguagens diferentes para a transmissão de uma ideia, de acordo com determinada intencionalidade comunicativa, foi um dos aspetos em que evidenciaram mais dificuldade, porém tê-los despertado para a visão integrada das aprendizagens, dando-lhes uma dimensão transversal foi importante, como se revê pelos comentários que se seguem: “Isto é uma grande responsabilidade, porque é suposto que o desenho seja artístico como o texto” (J); “Ter que ilustrar obriga mesmo a perceber bem”(L) ou “A professora de EV diz que um grande problema é não saber ler” (N).

A articulação entre Português e Educação Visual foi fundamental para deixarem de encarar as disciplinas como núcleos separados e sem qualquer relação e passar a ter uma visão mais transversal e integradora das aprendizagens. Esta articulação representa portanto uma vantagem com que todos concordaram, incluindo os alunos, como se nota quando eles dizem por exemplo: “Nunca pensei que saber o sentido das

cores fosse importante para perceber um texto” (B) ou “eu já sabia que o Português ajudava em tudo, mas que EV ajudasse em Português....” (D)

A novidade de ser um trabalho de projeto e a possibilidade de experimentar uma metodologia diferente também foi motivadora e embora criasse alguma insegurança, pois nunca haviam desenvolvido trabalhos com estas características, acabou por se tornar positiva. Foi muito importante envolver os alunos de forma mais direta e ativa na (re)construção das suas aprendizagens, criando hábitos de pesquisa, seleção de informação, realização, apresentação e avaliação de atividades, enquanto processo que obriga a uma maior autoimplicação nas tarefas a desempenhar e potenciar o desenvolvimento da sua autonomia na construção do conhecimento, como é desejável.

O recurso à biblioteca como estrutura de apoio permitiu criar um suporte ao desenvolvimento do projeto, a começar por esta atividade, onde se disponibilizaram recursos necessários para a realização da tarefa e se disponibilizaram outros no âmbito da Educação Literária. A sessão de motivação para a leitura da obra e participação no concurso foi feita na biblioteca e partilhada pelas professoras, o que reforçou a ideia de que se tratava de um trabalho colaborativo em que todos nos iríamos empenhar. Desde cedo os alunos interiorizaram a dinâmica do projeto e trocavam impressões e informações com a professora bibliotecária, pedindo ajuda ou dando conta do andamento do trabalho.

A formação que entretanto se iniciou em simultâneo com o decorrer do projeto, foi essencial para “fundamentar a nossa prática e não trabalharmos sem rede”(P1), permitindo “esclarecer conceitos” (P1) “clarificar, reler e refletir”(P3) sobre a teoria em associação com a nossa prática letiva, no sentido de encontrar caminhos para resolver o problema dos alunos. Acreditamos que “ (...) em conjunto é mais fácil, (...) proveitoso, (...) interessante” (P1). Logo, a formação interpares ganhou todo o sentido. O suporte teórico e a reflexão conjunta permitiram sustentar o trabalho teoricamente, pois “refletir em conjunto é uma mais-valia para (...) que nos possamos desenvolver a nós, aos alunos, à instituição e o saber-ser e saber-fazer tem muitas implicações para além da componente científica, porque pode-se ser muito bom cientificamente e pedagogicamente não ser capaz, e isoladamente ainda pior ainda.” (P1). Porém, sempre estivemos conscientes de que o nosso objetivo era ultrapassar o problema diagnosticado, com características concretas, em contexto específico, encarando a formação também na “perspetiva de (...) dentro para fora e não de fora para dentro”, isto é, partir de uma realidade concreta para a qual deveríamos discutir formas / teorias que nos guiassem na resolução, já que a ligação da teoria à prática nem sempre é linear. Na verdade, a experiência demonstra-nos que não há uma solução teórica milagrosa para resolver os problemas. Assim seria fácil, mas nem todas as teorias se confirmam em todas as práticas, tal como só a prática sustenta a teoria.

Conscientes da mais-valia da formação supervisiva e reflexiva entre pares, a partilha de saberes e experiências, a discussão de ideias para definir estratégias de atuação foram constantes. A necessidade de atualização é consensual e encarada como possível entre pares que trabalham para os mesmos objetivos, ainda que de áreas diferentes. É preciso “(...) resolver os problemas dos alunos que são comuns a outros professores” (P1) e valorizar a formação não apenas na vertente científica, como é usual: a maior parte dos profissionais tem tendência a encarar a formação apenas na vertente científica e esquece-se da parte pessoal e interpessoal, disciplinar e interdisciplinar, comprometendo muitas vezes o verdadeiro desenvolvimento profissional, porque somos pessoas e devemos desenvolver-nos enquanto tal, isto é, atendendo a todas as vertentes e complexidade do ser humano. Certamente, ninguém conseguirá um trabalho colaborativo eficaz se se detiver apenas na vertente científica. Estamos certos que “aprendemos uns com os outros” (P1) em todos os domínios se nos questionarmos e confrontarmos com os outros, com a abertura, a honestidade e a humildade suficientes de partilhar o que sabemos e aceitar críticas que nos valham um melhor desempenho profissional.

Esta colaboração estreita e aberta em regime de aprendizagem partilhada no questionar da prática e discussão de estratégias para superar dificuldades revelou-se desde cedo um ponto muito forte do nosso estudo.

Apesar das dificuldades e constrangimentos, os resultados foram bastante satisfatórios, pois todos os alunos leram o livro, realizaram o trabalho e participaram no Concurso Nacional de Leitura, no qual obtiveram bons resultados: dois alunos da turma ficaram entre os quatro melhores da escola e um deles representou a equipa da escola a nível distrital, ficando nos primeiros lugares, de entre oitenta participantes.

Embora tenha havido vários obstáculos ao longo de todo o processo, muitas das ilustrações foram bem conseguidas e permitiram uma exposição interessante sobre a obra e o autor, que foi motivo de orgulho, sobretudo para os alunos, que viram o seu trabalho valorizado, e serviu para divulgar o autor e motivar outros alunos para a leitura do livro, acabando por mobilizar a comunidade escolar em torno do trabalho realizado.

### **1.1.3. Pontos fracos / Constrangimentos**

Algumas das dificuldades dos alunos começaram por evidenciar-se logo na capacidade de selecionar a informação: pediam consecutivamente ajuda para explicitar vocabulário e certificar-se que selecionavam bem as ideias principais, (com notórias dificuldades em distinguir o essencial do acessório e com muita tendência para copiar. “Poucos alunos revelaram autonomia na seleção pertinente da informação” (P), questionavam nesse sentido e faziam afirmações que confirmavam essa dificuldade, como se nota na maior parte dos registos que correspondem a

intervenções de alunos, por exemplo em “ajude-me lá aqui a distinguir o que é mais importante”(C) ou “Isto das ideias principais é complicado.” (E)

Ultrapassada esta fase, não se verificou grande dificuldade na compreensão da informação explícita, mas muitas complicações em inferir, com evidentes e graves dificuldades em verbalizar, explicitar e sintetizar ideias por palavras próprias, sobretudo quando os termos se usavam em sentido figurado.

Mais difícil ainda e moroso foi mobilizar a mensagem para uma outra linguagem, ao nível da ilustração, quando tentavam ajustar as ilustrações à intencionalidade comunicativa de cada uma das mensagens, bem evidenciados nas preocupações manifestadas pelos alunos, como podemos verificar por algumas das suas intervenções enquanto tentavam projetar e concretizar a ilustração: “Eu acho que já percebi a ideia, mas agora passar isto a desenho...” (A); “Pensava que era mais fácil, é preciso pensar muito, são muitos pormenores, tem que bater tudo certo” (F) ; “Não consigo fazer um olhar apaixonado, parece tudo menos isso e assim a mensagem não passa.”(G); “ O X tem um desenho muito bem feito, mas falha na transmissão de sentimentos.”(I)

Os alunos levaram “muito tempo a decidir o que desenhar e a compor o desenho” (P2) o que denuncia a dificuldade em relacionar”(P2) manifestando “dificuldades em mobilizar linguagens diferentes para a transmissão de uma ideia, de acordo com determinada intencionalidade comunicativa.” (P1)

Foi notório que os alunos com mais dificuldade de leitura produziram ilustrações mais confusas e imprecisas, mas também aconteceu que outros evidenciaram compreensão da mensagem, contudo não conseguiram realizar trabalhos esteticamente sugestivos, por serem menos desenvoltos na arte de desenhar.

Apesar do empenho de todos os envolvidos, alunos e professoras, é de notar alguns constrangimentos que condicionaram de alguma maneira o desenrolar da atividade. Efetivamente, o facto de ser uma obra de leitura recreativa tornou mais difícil o acompanhamento e monitorização do trabalho, que teve que ser concluído em casa, inviabilizando uma orientação mais regular e eficaz na fase da investigação. Apesar de vários alunos aproveitarem as aulas de esclarecimento de dúvidas, quer a Português quer a Educação Visual, é sempre mais difícil monitorizá-lo: as dúvidas são mais, os alunos têm menos segurança na leitura que fazem, receiam o erro, mas o tempo escasseia para prestar todos os esclarecimentos. Para além disso, representa um trabalho acrescido e muitos alunos tendem a negligenciar o esforço. Este fator foi ainda agravado pela dimensão da turma, com 28 alunos, o que condicionou ainda mais um acompanhamento mais individualizado, com eventuais consequências para a qualidade do resultado final.

A metodologia de trabalho de projeto, apesar da mais-valia já referida, foi também um constrangimento, pois os alunos não estavam habituados a trabalhar desta maneira, nem à realização de trabalhos interdisciplinares, o que afetou o ritmo de trabalho, já de si muito diversificado, por ser uma turma muito heterogénea,

integrando até dois alunos com necessidades educativas especiais, que exigiam uma atenção e acompanhamento particulares.

A ausência de dinamização de aulas em conjunto no âmbito do desenvolvimento do projeto, como seria ideal, foi outro aspeto que terá condicionado a qualidade do trabalho. Apenas a sessão na biblioteca foi partilhada pelos diferentes professores que, apesar de estarem em sintonia, nunca fizeram aulas partilhadas com os alunos.

É preciso ainda lembrar a necessidade de cumprir prazos, de modo a possibilitar o cumprimento dos programas, o que provocou uma pressão acrescida no cumprimento de prazos.

## **1.2. Planificação da atividade 2: Caricaturas do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente**

Após reflexão sobre os pontos fracos e fortes, os constrangimentos e o resultado final do trabalho, foi planificada a atividade seguinte, sempre com o intuito de melhorar a ajustar estratégias que potenciasssem o sucesso dos alunos e a nossa capacidade de intervir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, tentando melhorar os pontos fracos, evitar os constrangimentos e reforçar os aspetos pertinentes, tendo em conta os nossos objetivos.

Considerando as dificuldades apresentadas por se tratar de uma obra de leitura recreativa, e dada a necessidade de cumprir os programas, pareceu-nos “melhor seleccionar uma obra do programa, de leitura orientada, de um género literário diferente, que permitisse reforçar e desenvolver aprendizagens e um maior acompanhamento na análise textual para facilitar a investigação e a ilustração.”(P1)

Foi então seleccionada uma obra do programa de Português, no âmbito da leitura orientada, de um género literário diferente. Planificámos a segunda atividade a partir do “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, por permitir reforçar, mobilizar e aplicar conhecimentos das disciplinas em causa, integrar e valorizar a biblioteca como estrutura de apoio, reforçar o estudo da linguagem figurada e simbólica, valorizando a estética da língua e a literatura como património cultural.

Pareceu-nos pertinente diversificar o género literário, alargando assim a visão de literatura e ajustando o grau de complexidade da obra, numa tentativa de desenvolver a sua capacidade leitora como se prevê nas metas.

Era ainda uma forma de melhorar a monitorização do trabalho, designadamente na fase da investigação já que, sendo uma obra de leitura orientada, possibilitava um apoio mais sustentado, por ser uma obra estudada na aula e com mais hipótese de acompanhamento.

Neste caso, o tipo de ilustração escolhido foi a caricatura das personagens do auto por vários motivos: possibilitar a articulação com o programa e metas de Português e



de Educação Visual, bem como com a intervenção/ação da biblioteca; reforçar os descritores em que os alunos manifestaram mais dificuldade; ser ajustada à intencionalidade crítica da obra, também ela sob a forma de caricatura da sociedade da época; permite ainda desenvolver a capacidade de síntese, da análise da informação implícita figurada e simbólica, nomeadamente através da ironia e alegoria e associá-la a outra forma específica de ilustração: “a caricatura, no fundo é a transposição da síntese textual da representatividade da personagem para um tipo de arte que também obriga a sintetizar com o traço, com pontos de exagero para vincar determinada ideia”(P2) e “isso obriga a fazer inferências, que é onde têm muita dificuldade, até porque aqui há muitas abstrações, ironias, alegorias, o que aumenta a exigência na leitura” (P1) e “permite reforçar e alargar conhecimentos e associar o texto escrito a outro tipo de arte - forma específica de ilustração – exagero para reforçar uma ideia – modo de crítica social. Aqui a caricatura é o tipo de representação expressiva pertinente” (P2)

Partindo desta obra, era viável atender a diferentes tipos de alunos: aqueles que manifestamente tinham mais dificuldades poderiam ficar pelo reforço das aprendizagens, mas todos os que evidenciavam níveis de leitura mais avançados poderiam desenvolver a sua análise, numa produção mais criativa e de maior pendor subjetivo, sem ficar presos a meras reproduções, favorecendo assim um trabalho de cariz mais individualizado e criativo.

Tínhamos consciência de que não seria um trabalho fácil, contudo seria ajustável ao nível de cada um, não descurando os alunos capazes de um nível de desenvolvimento superior. Daí a preocupação com a complexidade gradual das obras selecionadas, que permitissem diferentes desempenhos e mantivessem o interesse, tentando acautelar o risco de desmotivação.

Ficou assente que as estratégias a seguir seriam basicamente as mesmas do trabalho anterior com alguns ajustes: apresentação e motivação na biblioteca, mas neste caso com a presença de todas as professoras envolvidas, sensibilizando e motivando não só para o autor e obra, mas também para a arte da caricatura; elaboração de um guião orientador (anexo C), prevendo a investigação, projeto e concretização do mesmo, para evitar dispersões e tentar garantir o cumprimento de prazos, bem como treinar os alunos para este tipo de atividade que promove a sua autonomia e uma maior autoimplicação nas suas aprendizagens.

Foi analisada a possibilidade de desenvolver aulas em parceria com as professoras envolvidas, nomeadamente de Português e de Educação Visual, sobretudo na fase de mobilizar linguagens para a construção do projeto, em que os alunos passariam da mensagem escrita à produção das caricaturas. Chegámos à conclusão que, pontualmente, isso era possível à sexta-feira, numa aula de 45 minutos e acertámos que o faríamos na medida do possível.

No sentido de orientar a pesquisa e valorizar a biblioteca como estrutura de apoio e o próprio projeto, não só pelos alunos mas pela comunidade educativa, decidimos

disponibilizar os recursos existentes, em local próprio e devidamente identificado com o nome do projeto – Projet'Arte - na biblioteca, sob orientação da professora bibliotecária. Os recursos digitais foram disponibilizados na página da biblioteca e na plataforma *moodle*, mais concretamente na disciplina *Português 9*, gerida pela respetiva professora.

Pareceu-nos ainda importante que as caricaturas fossem apresentadas na aula, explicitando e justificando todo o trabalho desenvolvido, bem como o processo de criação, o que implicaria uma maior reflexão e sentido crítico dos próprios alunos sobre o seu trabalho e o dos colegas.

Em síntese, foi assim que a atividade se desenvolveu: em meados de janeiro foi feita a apresentação e motivação na biblioteca pelas três professoras, em trabalho previamente articulado. A investigação foi orientada sobretudo pela professora de Português, com a intervenção da professora bibliotecária sempre que solicitada na biblioteca. O projeto e respetiva concretização desenvolveu-se nas aulas de Educação Visual, mediante as orientações do guião de trabalho e da professora. Finalmente, em março, foi feita a apresentação das caricaturas nas aulas de Português e respetiva avaliação seguida da exposição das mesmas na biblioteca.

No fim, foi realizada uma sessão de avaliação e reflexão da atividade pelas professoras envolvidas, da qual resultou um memorando, sobre os pontos fortes e fracos, constrangimentos e resultado final.

Os dados recolhidos que consideramos pertinentes constam da grelha de análise de conteúdo que se segue.

### 1.2.1. Grelha de análise de conteúdo - Atividade 2 - 2.º ciclo

Tabela 2 - Grelha de análise de conteúdo - Atividade 2 - 2.º ciclo Caricaturas do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto (professores)	Unidades de contexto (alunos)
Educação literária	Receção estética do texto	Identificação das ideias principais	<p>P1 – “Os alunos precisam de ajuda para selecionar a informação essencial, sobretudo no início, até interiorizarem a dinâmica das cenas.”</p> <p>P1 - “O português arcaico e o facto de ser escrito em verso ofereceu algumas dificuldades e inseguranças.”</p> <p>P1 – “Tinham tendência a usar as ilustrações do manual para perceber melhor.”</p> <p>P1 – “Depois de analisadas as primeiras cenas, os alunos ganharam mais confiança e a seleção de informação tornou-se mais fácil e eficaz.”</p> <p>P1 – “Ainda muita dificuldade em verbalizar por palavras próprias o que sublinhavam como principal.”</p> <p>P2 – “ Quando os questionava sobre isso, verifiquei essa dificuldade. Percebiam a ideia, mas ficavam muito presos ao texto.”</p> <p>P1 – “ Os melhores alunos deram um salto significativo.”</p>	<p>A. Agora é mais fácil, porque estudamos isto na aula.”</p> <p>B. “Parece tudo principal”.</p> <p>C. “Sei o que é mais importante, mas relacionar com as partes do texto...”</p> <p>D. “Estou orgulhoso, fiz isto muito rápido.”</p> <p>E. “Parece fácil, mas...”</p> <p>F. “Isto é uma questão de treino, agora já sinto que é mais fácil.”</p> <p>G. “Para fazer isto é preciso saber quais são as palavras-chave.”</p> <p>H. “ um dos problemas também é que não sabemos o significado de todas as palavras.”</p>
		Identificação de recursos expressivos	<p>P 1- “Mais facilidade em identificar as palavras no sentido figurado, diferenciando denotação e conotação, mas bastantes indecisões nas designações dos recursos.”</p> <p>P1- “É fundamental reforçar a análise da linguagem figurada.”</p> <p>P2 – “ Também tenho que voltar a estudar os recursos, porque alunos vinham perguntar-me para ver se eu sabia.”</p> <p>P3 – “Muitos alunos foram à biblioteca para confirmar os recursos antes de te mostrar.”</p>	<p>A. “Os recursos aqui são mais difíceis...”</p> <p>B. “Já encontrei vários, mas alguns estão bem escondidos”.</p> <p>C. “É preciso olhinhos bem abertos.”</p> <p>D. “Agora já sei ver os joguinhos com as palavras, até as palavras simples, por vezes, são complicadas.”</p> <p>E. “Usa-se muito uma figura de estilo que a professora também está sempre a usar... agora pensem.”</p> <p>F. “Agora já vai melhor, mas ainda não é muito bem.”</p> <p>G. “Preciso de ajuda, ainda não consigo fazer sozinha, ainda confundo os nomes dos</p>

				recursos.” H. “Ironias há para aqui com fartura.”
		Explicitação da expressividade dos recursos	<p>P1 – “Ainda bastantes dificuldades nas inferências.”</p> <p>P1- “Explicitar ideias continua a ser problemático para muitos alunos”</p> <p>P1 – “Vocabulário muito reduzido e imprecisão lexical condicionam a verbalização para a transmissão de ideias.”</p> <p>P1 – “Treinar este tipo de exercícios e rever bem a polissemia e campo semântico das palavras.”</p>	<p>A. “ Temos que ver bem o contexto em que as palavras são utilizadas, não é?”</p> <p>B. “Explicitar é sempre difícil.”</p> <p>C. “Nunca pensei que a palavra ... tivesse tantos sentidos.”</p> <p>D. “Se as palavras tivessem só um significado era tudo mais fácil.”</p> <p>E. “ Não sei se tenho palavras para explicar isto, pode--me ajudar com sinónimos?”</p>
		Mobilização de diferentes linguagens com vista a uma intencionalidade comunicativa	<p>P1 – “Primeiro estavam muito presos ao texto e às suas ilustrações.”</p> <p>P2 – “A primeira tendência foi reproduzir, mas depois de discutir várias hipóteses, muitos acabaram por recriar de forma original e mesmo atual as caricaturas.”</p> <p>P2-“ É difícil representar vícios e virtudes, é muito abstrato e torna-se complicado de concretizar, por isso o estudo foi mais demorado.”</p> <p>P1 – “Quanto mais alegórico, pior...”</p> <p>P2- “Mas acabaram por fazer trabalhos muito diversificados e ajustados à intencionalidade comunicativa, na maior parte dos casos.”</p> <p>P2- “E houve outros alunos a fazer várias caricaturas, trabalhavam em casa.”</p> <p>P1 – “Alguns caricaturaram mais personagens do que estava previsto – uma aluna fez mesmo do auto todo, investindo muito em casa por interesse pessoal, o que lhe permitiu conhecer melhor toda a obra.”</p> <p>P2 – “Eles tinham consciência da dificuldade de usar a linguagem multifuncional para comunicar – adequar a</p>	<p>A. “Faço as caricaturas de todas as personagens assim, pelo menos fico a conhecer a obra toda, porque isto obriga-me a analisar bem todas as cenas e é giro, divirto-me a fazer os desenhos, dá-me muito gozo. “</p> <p>B. “A minha mãe até já sabe porque é que às vezes estou tão sossegada e diz-me «tu, enquanto não acabares isso já não descansas, com a gramática não te empenhas tanto!»</p> <p>C. “Tenho mais facilidade na arte de desenhar do que na arte de escrever”.</p> <p>D. “Agora que começamos a entrar nisto, a professora escolheu uma obra mais complicada.”</p> <p>E. “Os pormenores tem lá que se lhe diga... a caricatura é ainda mais difícil do que o retrato.”</p> <p>F. “Podemos associar os rostos a animais,</p>

			<p>imagem à intencionalidade comunicativa, mas valorizaram mais a criatividade/originalidade e expressividade na comunicação.”</p> <p>P1 – “Algumas caricaturas são intemporais e verifica-se a atualidade da obra e consequente interesse do seu estudo.”</p> <p>P1 – “Alguns alunos revelaram-se mais autónomos e com sentido crítico.”</p> <p>P2 – “ Apesar das dificuldades, muitos alunos manifestaram a preocupação em associar a estética da língua ao carácter estético do desenho e pintura.”</p> <p>P1 – “Começaram a encarar mais a literatura com a nossa identidade cultural.”</p> <p>P2 – “A diversidade de caricaturas demonstra bem a subjetividade leitora e a criatividade: desde a associação a animais, a figuras da banda desenhada, a profissões e outros grupos sociais, fizeram e tudo.”</p> <p>P1- “ Apesar de nem todos terem jeito para o desenho, a maior parte conseguiu associar o trabalho que fez à intencionalidade comunicativa, o que é fundamental.”</p> <p>P! – “Na apresentação das caricaturas na aula, eles eram muito críticos relativamente à relação que as caricaturas tinham com a mensagem, especificando aspetos muito pertinentes.”</p>	<p>consoante as características deles?”</p>
--	--	--	---	---

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto (professores)	Unidades de contexto (alunos)
Trabalho colaborativo	Articulação	Articulação disciplinar	Planificação	<p>P1 – “É melhor selecionar uma obra do programa, de leitura orientada, de um género diferente que permita reforçar e desenvolver aprendizagens, permitindo um maior acompanhamento na análise textual para facilitar a investigação e a ilustração.”</p> <p>P1 – “Vamos estudar o <i>Auto da Barca do Inferno</i>, parece-me uma boa opção, para reforçar a linguagem simbólica e ilustrar com caricaturas das personagens, já que o auto é uma caricatura da sociedade.”</p> <p>P2 – “ Parece-me bem, faz sentido. Nós podíamos dar-lhes liberdade para escolher a ilustração, mas eles depois perdem-se e levam mais tempo. Eles precisam de ser orientados e a caricatura tem lógica.”</p> <p>P1 – “É viável integrar o programa de EV?”</p> <p>P2- “Permite fazer a planificação para reforçar e alargar conhecimentos. Permite associar o texto escrito a outro tipo de arte- forma específica de ilustração – exagero para reforçar uma ideia – modo de crítica social. a caricatura é o tipo de representação expressiva pertinente”</p> <p>P1 – “Aumenta o grau de complexidade, mas o facto de ser uma obra estudada na aula permite um melhor acompanhamento.”</p> <p>P2 – “ E a caricatura, no fundo é transposição da síntese textual da representatividade da personagem para um tipo de arte que também obriga a sintetizar com o traço, com pontos de exagero para vincar determinada ideia.”</p> <p>P1 – “E isso obriga mesmo a fazer inferências, que é onde têm muita dificuldade, até porque aqui há muitas abstrações, ironias, alegorias, o que aumenta a exigência na leitura”</p>	<p>A. “ Vamos fazer caricaturas porque o auto é uma caricatura da sociedade da época.”</p> <p>B. “Já demos o retrato em EV, agora é exagerar alguns pormenores, mas isto é difícil.”</p> <p>C. “As cores aqui também são importantes, podem traduzir muita coisa.”</p> <p>D. “O difícil é ver o que podemos exagerar e jogar com a expressão para mostrar sentimentos.”</p> <p>E. “O que é ainda mais difícil é representar um grupo e não uma só pessoa.”</p> <p>F. “ Temos mesmo que saber Português e EV para fazer isto bem feito.”</p>

		Articulação pedagógica	Metodologia de trabalho de projeto	<p>P1- “Os alunos revelaram mais confiantes no preenchimento do guião, mas ainda com pouca autonomia: a maior parte estava constantemente a pedir para verificar se estava correto.”</p> <p>P1 – “A heterogeneidade da turma afetou o ritmo de trabalho, havendo alunos que demoram muito tempo, por ser exigirem mais atenção e acompanhamento, como é o caso de dois alunos com necessidades educativas especiais.”</p> <p>P2 – “Apesar de estarem habituados a trabalhar em projeto em Educação Visual, o facto de ser um trabalho interdisciplinar, a que não estão habituados, foi enriquecedor, mas mais moroso.”</p> <p>P1 – “A possibilidade de trabalhar a ritmos diferentes foi claramente uma mais-valia desta metodologia.”</p> <p>P2- “Para além disso, promove a autonomia dos alunos, o que também é importante.”</p> <p>P1 – “E eles próprios se envolvem mais no trabalho e são obrigados a pensá-lo de modo mais próprio, refletindo sobre o seu próprio trabalho.”</p> <p>P1 – “A parte em que eles tinham que justificar em que medida o seu trabalho era original e criativo e verificar a atualidade da obra era mesmo para os pôr a refletir sobre a obra e trabalho que tinham planeado.”</p> <p>P1- “Na apresentação oral do trabalho eles também tinham que explicar todo o processo do trabalho, o que os obrigou a tomar mais consciência da metodologia e eventualmente a interiorizarem um mecanismo de trabalho que lhe pode ser útil para outros trabalhos que desenvolvam.”</p> <p>P3 – “E como contava para avaliação, eles tinham mesmo que se preocupar...”</p> <p>P1- “Quando eles têm que explicar, tal como nós, apercebem-se de erros que passariam despercebidos e acabam por corrigir alguns deles.”</p>	<p>A. “Temos que seguir a ordem do guião como da outra vez, não é?”</p> <p>B. “Sem guião e que havia de ser bonito...”</p> <p>C. “A professora diz que temos a papinha feita, mas é preciso mastigá-la bem...”</p> <p>D. “Já fiz a investigação, sem ajuda! Veja lá, professora.”</p> <p>E. “Acho que está mais ou menos, mas isto não é fácil.”</p> <p>F. “Como temo temos uma ideia da aula é mais fácil preencher o guião.”</p> <p>G. “Eu achava que tinha percebido, mas afinal não é bem assim.”</p> <p>H. “Isto obriga a perceber mesmo bem obra.”</p>
--	--	------------------------	------------------------------------	--	--

			<p>Biblioteca como estrutura de apoio</p> <p>P3 – “Eles falavam nisso [no trabalho de projeto] quando iam à biblioteca e às vezes até pediam ajuda.”</p> <p>P3 – “A sessão de sensibilização/motivação na biblioteca correu muito bem. Foi feita a contextualização da obra e do autor e simultaneamente a associação com a caricatura deu-lhe logo uma perspetiva do que pretendíamos.”</p> <p>P1 – “E foi muito importante estarmos juntos, porque conseguimos mais facilmente demonstrar o carácter interdisciplinar do trabalho.”</p> <p>P2 – “E como já era o segundo, eles já estavam alerta para isso e eles próprios tinham essa expectativa e questionavam nesse sentido.”</p> <p>P3 – “Conseguimos reforçar o papel da biblioteca como estrutura de apoio ao ensino-aprendizagem, sobretudo com a disponibilização de recursos para o desenvolvimento do projeto, devidamente identificado como Projet’arte.”</p> <p>P1 – “E a estante dos livros recomendados para a Educação Literária para fácil visualização e acesso também foi importante. Eles tinham tendência a escolhê-los para a leitura recreativa.”</p>	<p>A. “Os livros que estão na biblioteca são uma boa ajuda.”</p> <p>B. “ Não nos podemos queixar de falta de orientação e de recursos.”</p> <p>C. “Na biblioteca há outros livros de Gil Vicente, vou ler um.”</p> <p>D. “Requisei um livro de capas amarelas que me ajudou no trabalho.”</p>
			<p>Monitorização do trabalho</p> <p>P1 – “A turma é grande, o que dificultou a monitorização mais individualizada do trabalho, com eventuais consequências para a qualidade do resultado final.”</p> <p>P1 – “É melhor escolher uma obra de leitura orientada, trabalhada em sala de aula, logo com mais possibilidades acompanhamento.”</p> <p>P2 – “É pena não ser possível dinamizarmos mais aulas em conjunto no âmbito do desenvolvimento do projeto e estarmos sempre limitados pelo cumprimento dos programas.”</p> <p>P1 – “Vamos tentar, ainda que pontualmente, desenvolver aulas participadas pelos diferentes professoras envolvidos, no sentido de tornar a motorização do projeto mais eficaz. Posso ir “A aula de EV, sexta-feira à aula de 45m.”</p> <p>P1 – “Muitos alunos pediam ajuda ao mesmo tempo, o que condicionava o ritmo do trabalho, já que uns tinham que esperar, por vezes, sem fazer nada.”</p> <p>P3 – “Eles vão ter que rentabilizar as aulas de esclarecimento de dúvidas.”</p>	<p>A. “Como é a segunda vez, fiz mais rápido.”</p> <p>B. “Estou à espera já há bocadinho.”</p> <p>C. “Não consigo avançar, preciso de ajuda.”</p> <p>D. “ Preciso de falar com a professora de EV, mas agora só na próxima aula.”</p> <p>E. “Era bom que estivessem aqui as professoras todas como foi na biblioteca.”</p>



Desenvolvimento profissional	Formação	Formação inter pares	<p>P3 – “Legitimar e reconhecer a importância da formação como processo reflexivo e suporte e sustentação do nosso trabalho de projeto.”</p> <p>P2 – “Faz-nos falta partilhar as atividades e ter a noção que é importante ouvir a opinião do outro. (...) É importante ver os outros trabalhar para ter a noção do que nós fazemos e pensar <i>será que estou a fazer bem?</i>”</p> <p>P2 – “Não é geral. Mas há nichos de pessoas que desenvolvem este tipo de trabalho nas escolas.”</p> <p>P1 – “É importante ter disponibilidade, aceitar e partilhar.”</p> <p>P3 – “... e saber ouvir...”</p> <p>P1 – “ ... estar predispostos a ... A aceitação e predisposição para a mudança são muito importantes.”</p> <p>P1 – “ o que o grupo está a fazer numa atividade conjunta é importante para o nosso desenvolvimento em diferentes dimensões.”</p> <p>P3 – “As técnicas de supervisão devem acentuar a liderança e a amizade como responsabilidades partilhadas e promover o envolvimento de todos os intervenientes na planificação e evitar ameaças e inseguranças.”</p> <p>P3 – “um conceito de supervisão mais moderno, ela pressupõe ações dinâmicas e democráticas com vista a melhorar o processo educativo, de ensino-aprendizagem, através do contínuo crescimento de todos os indivíduos (...) da comunidade educativa.”</p> <p>P1 – “Não é só dizer o que está bem e mal, é tentar perceber porquê e procurar alternativas.”</p> <p>P3 – “Mas não é fácil reconhecer no outro capacidades e qualidades, sobretudo quando nós não as temos”</p> <p>P3 - “ A pessoa não gosta de ser questionada. A relação empática pode ser um fator impeditivo.”</p> <p>P1 – “Se fôssemos mais humildes era mais fácil pôr-se em causa e aprender com o outro e ensinar o outro. (...) Enquanto acharmos que fazemos o nosso trabalho e ninguém tem nada a ver com isso, que não temos nada a ver uns com os outros, apesar de trabalhamos com os mesmos critérios, com os mesmos alunos, na mesma escola...”</p> <p>P1 – “ O clima de escola é importante.”</p>	
------------------------------	----------	-------------------------	--	--

### 1.2.2. Pontos fortes

A motivação e interesse dos alunos, bem como das professoras, continuou a ser determinante para o sucesso da atividade da qual podemos destacar vários pontos fortes:

- A escolha de uma obra de leitura orientada facilitou a compreensão do texto na investigação, tal como antecipámos aquando da seleção e planificação deste trabalho. O facto de a obra ser em “português arcaico e de ser escrita em verso ofereceu algumas dificuldades e inseguranças”(P1) no início, mas “depois de analisadas as primeiras cenas, os alunos ganharam mais confiança e a seleção da informação tornou-se mais fácil e eficaz” (P1) e sobretudo “os melhores alunos deram um salto significativo” (P1). Foi isso que alguns deles confirmaram como se verifica em comentários do género “Agora é mais fácil porque estudamos isto na aula” (A) ou “estou orgulhoso, fiz isto bem e rápido”(D), e ainda “apesar da obra ser mais difícil, ajuda ser estudada na aula.” (F)

- Começou a denotar-se uma maior sensibilidade para o uso figurado das palavras e identificação dos recursos expressivos pela maior parte dos alunos: “Já encontrei vários recursos, mas alguns estão bem escondidos” (B); “É preciso olhinhos bem abertos” (C); “Agora já sei ver os joguinhos com as palavras ...” (D).

- Vários alunos revelaram uma evolução na explicitação dos recursos, nomeadamente os que apresentavam níveis de desenvolvimento na leitura e um vocabulário mais rico e alargado, evitando imprecisões para as quais haviam sido constantemente alertados no primeiro trabalho.

- Embora fosse um trabalho difícil, por ser muito alegórico e representar ideias não é nada fácil, “acabaram por fazer trabalhos muito diversificados e ajustados à intencionalidade comunicativa, na maior parte dos casos” (P2). No início estavam muito presos ao texto, no entanto, “depois de discutir várias hipóteses, muitos acabaram por recriar de forma original e mesmo atual as caricaturas” (P2). Este exercício de representação permitiu reforçar a consciência do carácter multifuncional da linguagem para comunicar, evidenciando a preocupação em adequar a imagem à mensagem, valorizando ainda mais a criatividade, originalidade e expressividade na comunicação. O facto de muitas caricaturas demonstrarem uma leitura atual e mesmo intemporal da obra ajudou a reforçar a pertinência do seu estudo nos dias de hoje, associando gradualmente a literatura a uma arte que integra o nosso património e identidade cultural. Note-se ainda que, na apresentação do trabalho, se verificou que “apesar de nem todos terem jeito para o desenho, a maior parte dos alunos conseguiu associar o trabalho que fez à sua intencionalidade comunicativa, o que era fundamental” (P1). No fundo, a ilustração era a estratégia para fazer a análise e compreensão do texto, valorizando a parte estética.

- A articulação disciplinar funcionou do modo como prevíamos, favorecendo uma visão integradora de conhecimentos de áreas diferentes, quer para os professores,

que muitas vezes não estão despertos para isso, quer para os alunos, que reforçaram essa visão das diferentes aprendizagens, como se nota por alguns dos seus comentários: “Temos mesmo de saber Português e EV para fazer isto bem feito” (F); “Vamos fazer caricaturas porque o auto é uma caricatura da sociedade da época feita com palavras.” (A);

A repetição de estratégias na metodologia de trabalho revelou-se profícua, dado que os alunos já evidenciaram mais segurança no preenchimento do guião, apesar de grande parte deles estarem ainda dependentes de ajuda. Ainda assim, vários alunos demonstraram mais autonomia, com consequências no ritmo de trabalho, o que permitiu que alguns caricaturassem personagens diferentes, transpondo rapidamente o método de trabalho de personagem para personagem.

O facto de os alunos saberem antecipadamente que a avaliação da expressão oral seria a apresentação do seu trabalho à turma, com implicações na avaliação no domínio da oralidade para a nota final, implicou-os de modo ainda mais incisivo na atividade. Como tinha maior influência direta na avaliação “eles tinham mesmo que se preocupar” (P1). Por isso, esforçaram-se efetivamente por perceber, pois só saberiam explicar se a compreensão fosse real: “Quando eles têm que explicar, tal como nós, apercebem-se de erros ou dificuldades que passariam despercebidos e acabam por corrigir alguns deles”; “eles próprios se envolvem mais no trabalho e são obrigados a pensá-lo de modo mais próprio, refletindo sobre o próprio trabalho” (P1); “A parte do guião em que eles tinham que justificar em que medida o seu trabalho era original e criativo e verificar a atualidade da obra era mesmo para os pôr a refletir sobre a obra e o trabalho que tinham planeado”, de modo a ajustar os pormenores para a concretização do trabalho final, o que acabou por acontecer de modo generalizado. Quase todos os alunos procederam a alterações depois desta reflexão que despertou o sentido crítico sobre trabalho pessoal, mas também sobre o dos colegas, que se fez notar nas apreciações das apresentações dos trabalhos dos colegas: “na apresentação das caricaturas na aula, eles eram muito críticos relativamente à relação que as caricaturas tinham com a mensagem, especificando aspetos muito pertinentes.” (P1)

Como na apresentação do trabalho também tinham que explicar todo o processo, isso obrigou-os a refletir sobre ele e a interiorizá-lo, tornando mais consciente um mecanismo de trabalho que lhes pode ser útil para trabalhos da mesma natureza.

Tentámos reforçar e valorizar “o papel da biblioteca como estrutura de apoio ao ensino-aprendizagem, sobretudo com a disponibilização de recursos para o desenvolvimento do projeto” (P3) e na promoção da Educação Literária. Foi notória a importância da estante dos livros recomendados para a Educação Literária, pois tornou o acesso mais fácil e os alunos começaram a ter tendência para os escolher para a leitura recreativa.

Relativamente à primeira atividade, a monitorização agora foi facilitada pelo facto de ser uma obra analisada sob orientação em sala de aula. As três aulas participadas com a professora de Português e de Educação Visual também assumiram um papel

importante, já que corresponderam à fase de projetar o trabalho final, em que a mobilização de linguagens é crucial e foi possível aliar a intervenção de ambas as professoras, ajudando-os a mobilizar e integrar os conhecimentos mais facilmente e de modo coerente. Estas sessões de dinamização conjunta foram determinantes ao nível do trabalho colaborativo, quer ao nível do impacto nos alunos, quer nos professores, validando o teor das sessões de formação, em que o trabalho colaborativo foi considerado uma mais-valia para o desenvolvimento profissional e das instituições, através de um efetivo envolvimento de diferentes agentes que unem esforços para os mesmos objetivos, em que os alunos são o centro das preocupações e atenções.

Todas concordámos que nos faz falta partilhar atividades, ver os outros a trabalhar, com disponibilidade e abertura para ajudar, aceitar e contrapor opiniões e nos predispormos a mudar, sempre que se justifique, para desassombrar ameaças e inseguranças e serenar o processo educativo. Para isso, temos que nos confrontar connosco e com os outros, pôr-nos em causa, procurar o sucesso através de alternativas que, em conjunto, têm mais possibilidade de enriquecer o trabalho e ganhar em eficácia.

Não restam dúvidas de que a relação empática e de amizade entre as docentes envolvidas facilitou todo o processo, o que nem sempre acontece e, por conseguinte, nesses casos, pode condenar ao fracasso tentativas de trabalho comum.

Todos os alunos concluíram o trabalho, havendo vários que fizeram mais que uma caricatura da mesma personagem ou de personagens diferentes. Dois alunos fizeram mesmo as caricaturas do auto todo, investindo muito em casa por interesse pessoal, o que lhes permitiu conhecer melhor toda a obra “assim, pelo menos fico a conhecer a obra toda, porque isto obriga-me a analisar bem todas as cenas e é giro, divirto-me a fazer os desenhos, dá-me muito gozo.”(A)

A apresentação do trabalho na sala de aula e respetiva apreciação foi determinante para tomarmos mais consciência das aprendizagens reais dos alunos e das suas leituras, o que enriqueceu a análise da obra, nomeadamente a sua atualidade, tão diversamente e justificadamente representada pelas caricaturas, muitas delas improváveis e muito sugestivas.

Finalmente, a exposição das caricaturas na biblioteca não só valorizou o empenho dos alunos, como despertou a curiosidade e o interesse pelo autor e obra respetiva, com consequências ao nível da leitura recreativa, já que alguns alunos acabaram por requisitar outras obras do autor para apresentar na aula, como é o caso do “Auto da Índia” e “Farsa de Inês Pereira”.

### 1.2.3. Pontos fracos / Constrangimentos

Apesar da evolução comparativamente à primeira atividade, foi preocupante o facto de alguns alunos, no nono ano de escolaridade, terem ainda dificuldade na seleção de informação, bem como em sintetizá-la de modo claro e coerente e, sobretudo, na capacidade de explicitar a expressividade de diferentes recursos. Houve ainda um número significativo de alunos a pedir ajuda com a desculpa recorrente do “eu sei, mas não sei explicar” (P1).

Tal como no primeiro trabalho, a etapa mais complicada foi a de mobilizarem conhecimentos para transmitir a mensagem recorrendo a outro tipo de linguagem, ou seja, passar do texto à ilustração. Apesar de tudo, desta vez, queriam desvincular-se da cópia e (re)criar de forma original as caricaturas do auto ajustadas à intencionalidade comunicativa. Na maior parte dos casos, isto levou a muitos ensaios, tornando o trabalho mais moroso mas, ainda assim, sem se poder considerar tempo perdido, visto que a diversidade e criatividade das caricaturas foi, de facto, significativa.

Contudo, o elevado número de alunos por turma e a sua heterogeneidade foi sempre um *handicap* para uma monitorização mais individualizada do trabalho, com eventuais consequências para a qualidade do resultado final e, mais uma vez, muitos foram os alunos que aproveitaram as aulas de esclarecimento de dúvidas de Português e de Educação Visual para se elucidarem e/ou concluírem tarefas.

### 1.3. Planificação da atividade 3: Ilustração dos episódios “Adamastor” e “Tempestade”(Os *Lusíadas*, de Camões) e “Mar Português” e “O Mostrengo” (Mensagem, de F. Pessoa)

A diversidade de ritmos de trabalho acabou por comprometer o tempo disponível para uma terceira atividade que acreditávamos fazer todo o sentido para culminar o *Projet’Arte*. Ainda assim, pensámos que valeria a pena arriscar, nem que ficassemos pelo projeto de ilustração que, só por si, cumpriria o objetivo de enriquecer o corpus textual analisado com claros benefícios para a receção estética do texto e a promoção da Educação Literária, bem como mais uma oportunidade de estreitar a experiência do trabalho colaborativo.

Após avaliação da segunda atividade, procedemos à planificação da terceira e última proposta de trabalho que integrou o projeto, tentando coordenar esforços no sentido de atingir os objetivos definidos. Assim, ponderando os pontos fortes e fracos, bem como os constrangimentos e outras condicionantes como o tempo disponível e o cumprimento dos programas, decidimos propor a ilustração de dois episódios de “Os Lusíadas” – O Adamastor e A Tempestade - e dois poemas de F. Pessoa: “Mar Português” e “O Mostrengo”.

Selecionámos estes textos porque considerámos importante dar continuidade à ilustração de textos que integram o programa de Português, possibilitando assim uma melhor supervisão da investigação e acompanhamento dos alunos e rentabilizar mais o tempo, que já era escasso para a realização de um trabalho desta natureza. Viabilizava o cumprimento das metas de Português e de Educação Visual e o desenvolvimento de descritores em que os alunos ainda demonstravam dificuldade.

Para além disso, convinha complexificar e diversificar géneros literários, investindo agora no texto lírico e épico, com características que seguramente contribuiriam para uma visão mais abrangente e completa da literatura, enaltecendo autores e obras de referência indubitável do nosso património literário. Esta seleção textual permitiria reforçar a análise da dimensão estética e simbólica da linguagem, mobilizar e aplicar conhecimentos das diferentes disciplinas e dar continuidade à valorização da biblioteca como parceira valiosa no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia escolhida foi a mesma, trabalho de projeto, já que a repetição levá-los-ia a mecanizar uma metodologia de trabalho que fomenta a sua autonomia e que agora, usada pela terceira vez consecutiva, estaria mais interiorizada e facilitaria todo o processo de trabalho para o qual dispúnhamos de pouco tempo: apenas cerca de um mês e meio. No entanto, desta vez, foi nossa intenção que os alunos fizessem uma ilustração livre, completamente pensada por eles, dando aso à sua criatividade, fomentando assim a subjetividade de cada um deles enquanto leitores e ilustradores. Seria uma maneira fácil de verificar a diversidade de interpretações de um mesmo texto ilustrado por vários alunos.

Mais uma vez, foi elaborado um guião de trabalho para cada texto (anexos D.E.F.G) selecionando os recursos para consulta e investigação que foram disponibilizados na biblioteca na estante destinada ao Projet'Arte e todos os digitais na plataforma *moodle*. Em finais de abril, na biblioteca, as professoras apresentaram a atividade e coordenaram uma sessão de motivação para o efeito. Seguiu-se a investigação, mais orientada pela professora de Português e coadjuvada pela professora bibliotecária, sempre que solicitada. A segunda fase do projeto e respetiva concretização foi realizada nas aulas de Educação Visual.

Tal como na atividade anterior, sobretudo na fase de projetar a ilustração, a professora de Português disponibilizou-se a participar em algumas aulas de Educação Visual, de modo a coorientar as propostas de trabalho e esclarecer dúvidas, o que se revelou muito produtivo, apesar do reduzido número de aulas participadas.

Em junho, apesar de nem todos os alunos terem concluído o trabalho, este foi avaliado e, partindo de todos os elementos de que dispúnhamos, fizemos a última sessão de avaliação e reflexão gravada (anexo H) que nos permitiu recolher as informações dos dados que constam da tabela de análise de conteúdo que se apresenta de seguida.

### 1.3.1. Grelha de análise de conteúdo - atividade 3 - 3.º ciclo

#### Ilustração de *Mar Português* e *O Mostrengo*, de F. Pessoa e *Adamastor* e *Tempestade de Os Lusíadas*, de Camões

**Tabela 3** - Grelha de análise de conteúdo - atividade 3 - 3.º ciclo - Ilustração de *Mar Português* e *O Mostrengo*, de F. Pessoa e *Adamastor* e *Tempestade de Os Lusíadas*, de Camões

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto (professores)	Unidades de contexto (alunos)
Educação literária	Receção estética do texto	Identificação das ideias principais	<p>P1 – “Mais facilidade na seleção de informação, apesar de serem textos mais difíceis.”</p> <p>P1” O facto de a análise ser orientada na aula, é claro que ajudou, mas os alunos com mais dificuldades estiveram ainda bastante dependentes de ajuda, pelo menos para confirmar.”</p> <p>P3 – “Eles foram-se queixar da dificuldade dos textos, mas estavam orgulhosos da evolução.”</p> <p>P1 – “Já ninguém sublinhava tudo como no início.”</p> <p>P2 – “Alguns alunos não estavam muito seguros e até colocaram bastantes questões, mas já eram mais pertinentes que no início do projeto.”</p>	<p>A. “Agora que já temos mais facilidade, a professora escolheu textos mais difíceis.”</p> <p>B. “Consegui fazer do auto, mas agora preciso de ajuda.”</p> <p>C. “Não sei se isto está bem, desconfio que nem por isso.”</p> <p>D. “Já fiz e penso que está bem.”</p> <p>E. “Demorou um bocadinho, mas consegui.”</p> <p>F. “Se os textos não fossem tão difíceis já fazia tudo sozinho.”</p> <p>G. “Se voltássemos a fazer a seleção de ideias do Gato [<i>O Gato Malhado</i> e <i>a Andorinha Sinhá</i>], já era fácil.”</p>
		Identificação de recursos expressivos	<p>P1 – “Reforçou a consciência do sentido estético da língua. Começaram a identificar muito mais facilmente o sentido conotativo das palavras, ainda que nem sempre soubessem identificar os recursos.”</p> <p>P3 – “Foram várias vezes à biblioteca pedir ajuda ou confirmar os nomes dos recursos.”</p> <p>P2- “Eles tinham lá algumas designações que eu já não me lembrava e eles adoravam explicar-me em que consistia, mesmo que nem sempre fossem muito explícitos.”</p> <p>P1 – “Notou-se grande diferença na identificação e</p>	<p>A. “O difícil é encontrar uma passagem sem recursos.”</p> <p>B. “Aqui é que as palavras <i>têm pinta</i>!”</p> <p>C. “Não percebo o significado de muitas palavras, preciso de um dicionário.”</p> <p>D. “Há aqui recurso que não conhecia.”</p> <p>E. “Quando há mais que um recurso na mesma passagem, como é que fazemos?”</p> <p>F. “Podemos consultar a lista dos recursos? Há tantos! Não sei o nome de todos.”</p> <p>G. “Ah! Agora já acerto alguns.”</p>

			alargaram bastante o leque de recursos, porque os textos a isso obrigam.”	
		Explicitação da expressividade dos recursos	<p>P2 – “Aqui é que eles sentiram ainda mais a dificuldade de porque era muito simbólico, mais simbólico.”</p> <p>P2 – “Tenho pena de não discutir mais arte e literatura.”</p> <p>P1 – “A falta de vocabulário e de cultura geral condicionou bastante esta explicitação, tiveram que investigar para além do texto para perceber bem as ideias.”</p> <p>P1 – “esta parte demorou um pouco mais do que o previsto, porque tinham que perceber bem o texto antes de iniciar o projeto, como é lógico.”</p> <p>P2 – “Realmente, eles estavam sempre a confrontar a explicação da expressividade do texto com o projeto de ilustração para ver se batia certo e às vezes corrigiam esta parte, aprofundando as ideias.”</p>	<p>A. “Esta parte é complicada.”</p> <p>B. “Como é que eu explico isto?”</p> <p>C. “Definir a figura não serve para explicar, tenho que explicar bem a ideia, não é?”</p> <p>D. “Fiz sem ajuda, pode ver se está bem?”</p> <p>E. “Professora, temos que ser claros, não é?”</p> <p>F. “Faltam-me as palavras. As que Camões tinha a mais tenho eu a menos.”</p> <p>G. “Afinal mão é assim tão complicada, tem é que se perceber bem o texto.”</p>
		Mobilização de diferentes linguagens para a transmissão de uma ideia	<p>P1 – “Era mais complexo e era mais simbólico ainda, era tudo num domínio mais abstrato em termos gerais, mas também é verdade que o facto de eles estarem mais alerta para a importância do recriar, demoraram mais tempo a pensar no que iam fazer, ou seja, eu acho que o principal problema aqui foi um problema, mas ao mesmo tempo manifesta a consciência deles e a vontade de fazer melhor sobretudo nesse domínio, que foi um aspeto que muitos não tinham conseguido tão bem anteriormente”.</p> <p>P1 – “Depois da apresentação das caricaturas do auto eles valorizaram muito os trabalhos mais criativos e, de alguma maneira, neste trabalho, cada um deles estava a tentar dar um cunho mais pessoal e mais criativo, mais subjetivo ao trabalho. Passaram muito tempo a pensar e a encontrar ideias nesse sentido. A expectativa deles, a</p>	<p>A. “Isto não representa o que eu quero”</p> <p>B. “Vou fazer o <i>Adamastor</i> com coração, afinal ele foi sensível às palavras de Vasco de Gama e até chorou ao lembrar a amada.”</p> <p>C. “O <i>Adamastor</i> com coração? Um monstro daqueles?”</p> <p>D. “Como é q eu vou fazer isto simbolicamente e de modo criativo?”</p> <p>E. “Professora, já viu o trabalho do X, está brutal!”</p> <p>F. “Como é que eu posso fazer não só ajustado mas também dar-lhe uma dimensão mais</p>



			<p>vontade deles era ir um bocadinho mais além. “</p> <p>P1 – “(...) não queriam limitar-se a reproduzir.”</p> <p>P3 – “Já queriam atingir um nível superior.”</p> <p>P1 – “Há aqui outro fator: havia vários a fazer o mesmo trabalho (texto) e eles também não queriam fazer o mesmo que o outro.”</p> <p>P2 – “...mesmo até tecnicamente.”</p> <p>P1 – “... ou seja, queriam distinguir-se. Havia um bocadinho a noção (...) que não tinha piada nenhuma fazer todos o mesmo.”</p> <p>P1 – “(...) houve um ou outro aluno que o ano passado (...) ilustraram o “Mar Português”, mas eles já olharam de modo crítico para a ilustração que tinham feito o ano passado.”</p> <p>P1 – “Permitiu-lhes aquela dimensão intertextual, como por exemplo entre <i>O Adamastor</i> e <i>O Mostrengo</i>.”</p> <p>P1 – “[tinham] preocupação de ser original e criativo.”</p> <p>P2 – “essa foi a preocupação principal, porque por exemplo um aluno acabou por fazer Mangá.”</p> <p>P3 – “Foi pensarem a outro nível, o que é muito bom.”</p> <p>P1 – “Havia uma grande preocupação deles na relação do texto com a imagem, apesar do resultado final ter ficado aquém em vários aspetos.”</p> <p>P2 – “Até porque era aí que eles falhavam mais.”</p> <p>P1 – “É sempre aquele fator de mobilização .... Mas eles, gradualmente, foram tomando consciência dessa dificuldade, (...) e quanto mais não seja por isso valeu a pena, apesar de nem todos terem concretizado como eles tinham pensado, o facto de pensarem no que iam fazer já foi bom.”</p>	<p>simbólica, criativa e pessoal?”</p> <p>G. “O ano passado já illustrei <i>Mar Português</i>, mas agora vejo eu não tinha percebido bem o poema, vou fazer completamente diferente.”</p> <p>H. “A nuvem negra é como se fosse uma ameaça, é uma hipérbole da natureza para avisar do perigo da tempestade, vou carregar nisto.”</p> <p>H. ““<i>O Mostrengo</i> e o <i>Adamastor</i> têm muito em comum.”</p>
--	--	--	---	---

			<p>P3 – “Já ultrapassaram a cópia e a reprodução.”</p> <p>P1 – “É, havia essa preocupação.”</p> <p>P3 – “É giro ter-se visto isso em pouco tempo.”</p> <p>P1 – “E depois há sempre aqueles alunos que têm ideias geniais, mas não têm jeitinho nenhum para o desenho.”</p> <p>P2 – “Não conseguem concretizar.”</p> <p>P1 – “Este tipo de trabalho também ajuda a criar nos alunos a visão prática de que cada um é um leitor diferente do outro, que cada um faz a sua leitura.”</p> <p>P2 – “E este projeto mostrou isso, curiosamente.”</p> <p>P1 – “Sim, (...) porque eles, fazendo coisas diferentes, com justificações e argumentos diferentes, já justifica que cada um fez a sua interpretação.”</p>	
--	--	--	--	--

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto (professores)	Unidades de contexto (alunos)
Trabalho colaborativo	Articulação	Articulação disciplinar	Planificação	<p>P2 – “... mas há coisas aqui que não são fáceis de avaliar ... mas o processo de trabalho, ter conseguido desenvolver trabalhos com um grau de complexidade cada vez maior, pegar em aprendizagens já feitas e torná-las a rever foi muito positivo...”</p> <p>P1 – “ ...mobilizar conhecimentos...”</p> <p>P2 – “...foram só vantagens...”</p> <p>P3 – “O contributo de Educação Visual foi fundamental.”</p> <p>P2 – “É mais um contributo, como podia ter sido de outra área qualquer.”</p> <p>P1 – “Eu acho que a articulação foi muito importante para uma visão mais integrada e integradora dos conhecimentos, para relacionar e aproveitar conhecimentos de áreas diferentes na sua formação, até de desenvolvimento pessoal e interpessoal: eles davam dicas uns aos outros, eles perguntavam uns aos outros, assim como nós.”</p> <p>P1 – “ Valorizar a articulação dos planos curriculares é fundamental”</p>	<p>A. “Aqui podemos usar todos os conhecimentos de EV, consoante o nosso trabalho, porque é mais livre.”</p> <p>B. “As cores são sempre importantes, nunca me tinha dado conta disso.”</p> <p>C. “Agora podemos variar muito, dependendo da parte do texto em que a gente se baseie.”</p> <p>D. “Os que fazem o mesmo texto podem pegar em partes diferentes e já dá trabalhos diferentes.”</p>
		Articulação pedagógica	Metodologia de trabalho de projeto	<p>P1 – “Houve questões do guião que eles fizeram mais rapidamente porque já estavam mais treinadas.”</p> <p>P1 – “ ... houve mais autonomia, sobretudo dos melhores alunos. Também foi uma aprendizagem interessante do ponto de vista processual.”</p> <p>P2 – “A definir o que iam fazer é que demoraram muito tempo.”</p> <p>P2 – “Se eles tivessem só preenchido o guião, só o estudo, se calhar tinha chegado. O projeto podia-se ter centrado só nisso, numa intenção (...)”</p> <p>P1 – “Eles tiveram algumas ideias interessantes e só pensarem nisso e preenchido o guião de trabalho já foi interessante. Uns conseguiram fazer para além disso, outros não, mas só isso (...) já os obrigou a pensar.”</p>	<p>A. “Despachei-me mais na investigação, mas não sei como vou ilustrar.”</p> <p>B. “Tenho várias ideias, tenho que me decidir.”</p> <p>C. “ Passo a vida a mudar o projeto estou muito indeciso.”</p> <p>D. “Esta é a ilustração mais difícil, estou sem ideias para isto ser original.”</p>

				<p>P2 – “Eu até acho que o que interessa é o processo de trabalho e a concretização de ideias.”</p> <p>P1 – “Gradualmente, eles foram trocando mais impressões uns com os outros, porque eram textos conhecidos por todos. Faz-me lembrar a comunidade aprendente, (...) a preocupação e curiosidade de saber o que iam fazer como missão.”</p> <p>P2 – “Eles conheciam os projetos uns dos outros e dei-me conta disso nas aulas.”</p> <p>P1 – “É, eles conheciam os projetos uns dos outros e também aprendiam uns com os outros.”</p> <p>P2 – “ Também aprendem com os colegas.”</p> <p>P1 – “Foi muito positivo o facto de terem trabalhado em projeto.</p> <p>P2 – “...então não foi?”</p>	<p>E. “Alguns têm tantas ideias e eu não estou a ver nada.”</p>
			<p>Biblioteca como estrutura de apoio</p>	<p>P3 – “Sabes que eles requisitaram muito o livro de Vasco Graça Moura “ Os Lusíadas para gente nova”. Eu recomendei a um deles e depois eles passaram...”</p> <p>P3 – “ Achei graça que houve um que escolheu o “Auto da Índia” para ler.”</p> <p>P1 – “Sim, porque eles gostaram de Gil Vicente e do auto e eu falei-lhes no <i>Auto da Índia</i>, que também era interessante.”</p> <p>P3 – “E vinha na apresentação dos recursos.”</p> <p>P3 – “Há uma implicação muito direta nos resultados que eu pretendo atingir em termos de biblioteca escolar e também como professora bibliotecária (...) que não conseguiria de outra forma, sem ser em cooperação. Aliás, grande parte do trabalho enquanto professora bibliotecária e à frente de uma estrutura, depende grandemente disto, do trabalho colaborativo com outros docentes e departamentos. E com este trabalho há duas ou três questões que ficaram muito claras: eu não</p>	<p>A. “Já fui à biblioteca e a professora X mostrou-me algumas ilustrações para me ajudar a criar a minha, foi o que valeu.”</p> <p>B. “Na estante do Projet’arte há informação que pode ajudar.”</p>

				<p>consigo determinados resultados, se não tiver o apoio e colaboração dos colegas.”</p> <p>P3 - “Fundamentalmente e primeiramente uma biblioteca serve para formar leitores, mas à parte disso há toda uma nova dimensão que é de apoio aos currículos, promoção da educação literária, etc, mas isto só pode ser feito com apoio em sala de aula. (...) Muitas vezes é proporcionado por divulgações que a biblioteca faz, mas tem obrigatoriamente que ser em contexto de sala de aula pelo professor (...) em termos de aumento de requisições e aumento da frequência e utilização do espaço e dos recursos para trabalho (...) Por evidências de registo que tenho e conversas entre nós, nota-se claramente uma diferença abismal, por exemplo, as obras que a X trabalhou com os miúdos são as mesmas que as outras colegas trabalharam e em termos de participação, de requisição, de utilização de recursos, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Os recursos estão disponíveis para todos e esta articulação, este trabalho todo, é claramente uma mais-valia e extremamente necessário, e sem ele não se chega lá, pelo menos nos objetivos da biblioteca.”</p> <p>P1 - “Também foi importante dar uma visibilidade e uma visão diferente à biblioteca, um espaço como uma estrutura de apoio à aprendizagem deles (...), ou seja, não só no âmbito mais recreativo, que também é importante. O projeto também tinha claramente essa intenção, de os direccionar para uma leitura recreativa, mas literária. Evitar a tendência que eles têm de ler sempre o mesmo tipo de livros, de lerem poucos autores de referência no âmbito da cultura literária portuguesa.”</p> <p>P3- “Claro que tem que ser assim, em parceria, em colaboração.”</p> <p>P2 - “Tu não queres que eles vão requisitar um livro, tu queres que eles sejam educados para requisitar livros.”</p> <p>P1 - “... e sejam motivados a fazer outro tipo de leituras.”</p> <p>P2 - “Tem que haver uma sensibilização.”</p>	
--	--	--	--	--	--

				P3 – “Tem que haver uma diferença entre o ser obrigado e o ter vontade. Promover a educação literária passa por promover o gosto por ler e promover o gosto por ler não é proporcionar livros.”	
			Monitorização do trabalho	<p>P2 – “... este trabalho teve o azar de ser o último, fizeram, mas estava muito condicionado pelo tempo. Não foi falta de empenho.”</p> <p>P3 – “O facto de ser uma ilustração livre também os levou a perder mais tempo.”</p> <p>P2 – “Às vezes o livre tem esse contra.”</p> <p>P3 – “... num mês e meio de aulas... se não tivesse havido as interrupções se calhar tinha dado mais, mas as interrupções estão para além do nosso controle.”</p> <p>P1 – “Foram a muitas aulas de esclarecimento de dúvidas para orientar e acabar trabalhos. “</p> <p>P2 – “Este projeto foi realmente uma pena a falta de tempo...”</p> <p>P1 – “Por exemplo não houve tempo para ser apresentado.”</p> <p>P1 – “... e aquela preocupação de ser original e criativo, de ir além do texto já foi mais moroso.”</p>	<p>A. “Não tenho tempo para fazer o que quero...”</p> <p>B. “Não vou conseguir acabar.”</p> <p>C. “Tenho que acabar em casa.”</p> <p>D. “Eu já terminei, mas se tivesse mais tempo tinha feito melhor, foi um bocado à pressa.”</p>

Desenvolvimento profissional	Formação	Formação inter pares	<p>P3- "... cada vez mais, na minha perspetiva, pela minha experiencia (...) aquilo que eu constato (...) é que não se conseguem resultados se não houver parcerias."</p> <p>P1 - "... não conseguimos os mesmos resultados..."</p> <p>P3 - " Não conseguimos resultados satisfatórios. Conseguimos em termos de uma aprendizagem muito menos abrangente. Menos integrada."</p> <p>P2 - "Esta sustentação tão formal da formação foi fundamental para dar consistência (...) Eu já trabalhei com alguma sustentação teórica, só que aqui ela foi mais visível. E como foi mais visível e mais cuidada, também foi mais fácil passar para a parte do projeto e fazer a sequência do trabalho todo. Isto mobiliza imensas coisas."</p> <p>P2 - "Muitas coisas são do dado comum, da nossa prática, mas efetivamente, também nos garante (e isso foi aquilo que eu tirei mais) uma organização ou preocupação dessa organização."</p> <p>P1 - "Teoricamente a nossa prática faz sentido, está fundamentada. O conhecimento da teoria alerta-nos para algumas questões da prática e a prática confirma ou pode por em causa determinada teoria."</p> <p>P1 - "Correu lindamente e não se esperava outra coisa, como pode ser um grande fiasco quando as pessoas não se comprometem. Quando a pessoa se envolve e se compromete e se implica tem todas as vantagens."</p> <p>P2 - "Só tem vantagens."</p> <p>P1 - "Mas é preciso que a pessoa se implique, de facto."</p> <p>P2 - "Fazíamos projetos pontuais mas nunca com este rigor, planificados e avaliados (...) o rigor de pensar e refletir..."</p>	
------------------------------	----------	-------------------------	--	--

				<p>P3 – “Esta modalidade de autoformação, de formação interpares, neste cenário ecológico, é uma boa aposta, até em termos de inclusão no plano de formação.”</p> <p>P1 – “Eu acho que o plano de formação das escolas deve passar por aqui. Primeiro pelas vantagens que já falamos do trabalho colaborativo e da aprendizagem partilhada ... e auto e heterosupervisão e tudo, e depois porque isto permite em contextos específicos, a resolução de problemas concretos que é aquilo que nos interessa,”</p> <p>P1 – “Dinamiza o processo de ensino-aprendizagem e é consequente na nossa prática. Aquelas questões teóricas muito lindinhas que não são consequentes não têm interesse nenhum, ou seja, se não são viáveis para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e tentar resolver os problemas e dificuldades dos alunos, não servem para nada.”</p> <p>P3 “... ao longo do trabalho de projeto, dos diferentes projetos, houve alturas em que se consegui verificar alguns dos conceitos ...”</p> <p>P2 – “Só o facto de pensar e refletir para fazer a seguir. Se calhar, se fosse eu, fazia o projeto todo para o ano inteiro, era assim, era assim... se corresse mal, lamentamos...”</p> <p>E – “É o questionar a prática.”</p> <p>P3 – “Estes momentos são muito importantes, o poder discutir (...) sem pôr em causa o conhecimento do outro, o ter à-vontade para poder pôr em causa o meu trabalho e o trabalho dos outros (...) nem sempre há esta abertura e acho que grande parte do espírito do magnífico trabalho que desenvolvemos passa muito por isto, mas também convém dizer que aquilo que nós fizemos, conseguimos-lo porque (...) temos uma empatia muito grande.”</p>	
--	--	--	--	---	--



				<p>P3 – “Não é fácil implementar na escola, em termos gerais. Nós temos experiências com professores, por exemplo a X funciona sempre muito bem, por isso nunca pus em causa o facto de desta vez não correr ou de não ser viável, ou chegar ao meio e não fazer, que é um risco que se corre a maior parte das vezes, mas não é fácil com todas as pessoas, nem todos têm abertura ...”</p> <p>P2 – “... isto não é trocar materiais, vai muito para lá disso. Materiais há para aí a rodos...”</p> <p>P1 – “ Isto é conjugar esforços ...”</p> <p>P2 – “ Para a Y não é novidade nenhuma, para mim é que é mais novidade...”</p> <p>P1 – “Sim, mas tu tens experiência como formadora e supervisora que é uma mais-valia aqui.”</p> <p>P2 – “Tenho essa experiência, mas tenho falta de algum suporte teórico.”</p>	
--	--	--	--	---	--

### 1.3.2. Pontos fortes

Apesar da complexidade crescente dos textos, a verdade é que o interesse e empenho dos alunos se manteve e a primeira fase da investigação tornou-se relativamente mais rápida e eficaz. Vários foram os alunos que ainda necessitaram de ajuda para selecionar a informação mas, no geral, fizeram-no com mais segurança e já muito mais centrados em ideias e palavras-chave, contrariando a tendência inicial de sublinhar e copiar tudo. "O facto de a análise ser orientada na aula, é claro que ajudou, mas os alunos com mais dificuldades estiveram ainda bastante dependentes de ajuda, pelo menos para confirmar." (P1); "Já ninguém sublinhava tudo como no início" (P1) e colocavam questões mais pertinentes e pensadas. Alguns queixavam-se da "dificuldade dos textos, nas estavam orgulhosos da sua evolução." (P3)

Foi evidente uma maior consciencialização do sentido figurado das palavras e do alargamento dos recursos expressivos, que identificaram de modo mais completo, ainda que alguns alunos esclarecessem dúvidas de forma recorrente, nomeadamente para aferir o valor simbólico das palavras nos contextos em que ocorriam e associá-lo ao respetivos recursos expressivos, que entretanto se alargavam e traziam alguns obstáculos: "o difícil é encontrar uma passagem sem recursos" (A); "quando há mais que um recurso na mesma passagem, como é que fazemos?" (E) No entanto, à exceção dos alunos com NEE, antes de questionar a professora, tentavam fazer sozinhos e as questões tornaram-se mais pontuais, o que revela uma maior autonomia e confiança nas suas capacidades.

Foi muito interessante verificar a preocupação geral de serem criativos na sua maneira de transmitir a mensagem textual através da ilustração. "Depois da apresentação das caricaturas do auto eles valorizaram muito os trabalhos mais criativos e, de alguma maneira, cada um deles estava a tentar dar um cunho mais pessoal criativo, mais subjetivo. Passaram muito tempo a pensar e a encontrar ideias nesse sentido. A expectativa deles, a vontade deles era ir um bocadinho mais além." (P1). Não queriam limitar-se a reproduzir e, como havia vários alunos a fazer o mesmo trabalho, queriam diversificar, mesmo até tecnicamente. Tinham a preocupação em relacionar o texto com a imagem de modo coerente, mas também de serem originais e criativos e já pensaram a outro nível, o que nos parece muito gratificante. Por exemplo, "houve um ou outro aluno que o ano passado (...) ilustraram o "Mar Português", mas já olharam de modo crítico para a ilustração que tinham feito o ano passado", como se verifica pela observação dum deles: "o ano passado já illustrei o *Mar Português*, mas agora vejo que não tinha percebido bem o poema, vou fazer completamente diferente." (G)

Para além da mobilização de conhecimentos de diferentes disciplinas, a análise intertextual foi outro ponto forte deste trabalho, comparando textos de dois escritores emblemáticos da nossa cultura e identidade literária. Basta, por exemplo, comparar as ilustrações de *Adamastor* e de *Mostrengo*, para que a relação seja imediata. No entanto, como sabemos, "há sempre aqueles alunos que têm ideias

geniais, mas não têm jeitinho nenhum para o desenho.” (P1) e “não conseguem concretizar” (P2), mas que demonstram a compreensão da mensagem do texto que, no caso, era o mais importante, já que a ilustração era uma estratégia para analisar o texto.

Sendo a mobilização de conhecimentos e de linguagens o aspeto que sempre lhes trouxe mais dificuldades, demoraram muito tempo a definir o que fazer. Contudo, “gradualmente, foram tomando consciência dessa dificuldade, (...) e, quanto mais não seja por isso, valeu a pena. Apesar de nem todos terem finalizado como eles tinham pensado, o facto de pensarem criticamente no que iam fazer já foi bom.” (P1)

Foi também interessante verificar o conhecimento que tinham dos trabalhos uns dos outros e troca de impressões e sugestões que faziam, numa perspetiva crítica positiva, de acordo com os objetivos do trabalho, evidenciando um espírito de entreajuda que consideramos muito enriquecedor, pois é revelador de um envolvimento conjunto para levar a atividade a bom porto, que revele preocupação com o trabalho do outro o que, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e interpessoal, é significativo.

A diversidade de projetos de ilustração do mesmo texto, incluindo mangá, foi importante para ajudar a criar nos alunos a visão da multiplicidade de leituras, mediante o conhecimento, experiências e sensibilidades de cada um, valorizando-se a si próprio e aos outros como leitores individuais e únicos. Cada um fez a sua leitura e valorizou aspetos diferentes, tornando-os seus quando seleciona a mensagem e a traduz de modo pessoal. Aperceberam-se do modo como cada um se apropria do texto e o torna seu.

A articulação interdisciplinar entre Português e EV revelou-se mais uma vez um ponto forte, pois permitiu o cumprimento das metas das disciplinas, para além de rever e atualizar aprendizagens já feitas, integrando diferentes conhecimentos, o que permite valorizar e dar sentido aos planos curriculares numa visão transversal.

A repetição da metodologia de trabalho de projeto favoreceu uma maior autonomia no desenrolar do trabalho, sobretudo nos melhores alunos, afetando positivamente o ritmo de trabalho, designadamente na fase de investigação. Parece-nos fundamental a aprendizagem de um processo de trabalho a que os alunos não estavam habituados e que é indispensável para a promoção da autonomia. Como o tempo já era escasso, o projeto poderia até ter-se limitado ao preenchimento do guião, isto é, ao estudo centrado numa intenção, o que já obrigava à análise do texto e projeto da comunicação da mensagem através da ilustração, mas ainda assim impediria os que, por apresentarem níveis de leitura mais desenvolvidos e/ou maior facilidade na ilustração concluíssem o trabalho.

A integração da biblioteca como estrutura de apoio “também foi importante para dar uma visibilidade e uma visão diferente à biblioteca, um espaço como uma estrutura de apoio à aprendizagem deles (...), ou seja, não só no âmbito mais recreativo. O projeto também tinha claramente essa intenção, de os direcionar para

uma leitura recreativa, mas literária, e evitar a tendência que eles têm de ler sempre o mesmo tipo de livros e de lerem poucos autores de referência no âmbito da cultura literária portuguesa.” (P1)

É de assinalar a opinião da professora bibliotecária ao referir: “há uma implicação muito direta nos resultados (...) em termos de biblioteca escolar e também como professora bibliotecária (...) que não conseguiria de outra forma, sem ser em cooperação. Aliás, grande parte do trabalho enquanto professora bibliotecária e à frente de uma estrutura, depende grandemente disto, do trabalho colaborativo com outros docentes e departamentos. E com este trabalho há duas ou três questões que ficaram muito claras: eu não consigo determinados resultados, se não tiver o apoio e colaboração dos colegas.”

Embora a biblioteca vise formar leitores, há também toda a dimensão de apoio aos currículos e promoção da Educação Literária cujo sucesso depende em grande parte da valorização da mesma e planificação de atividades em conjunto com os professores, levando a sala de aula à biblioteca e vice-versa. Este projeto é prova disso, já que, como refere a P3 “Por evidências de registo (...) e conversas entre nós, nota-se claramente uma diferença abismal: por exemplo, as obras que a X trabalhou com os miúdos são as mesmas que as outras colegas trabalharam e em termos de participação, de requisição, de utilização de recursos, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Os recursos estão disponíveis para todos, mas esta articulação (...) é claramente uma mais-valia e extremamente necessário.”

Mais uma vez, a formação revelou-se fundamental para dar suporte teórico à prática. Confirmámos que em parceria conseguimos melhores resultados, nomeadamente em termos de uma aprendizagem mais abrangente e integrada. Como referiu uma professora “esta sustentação tão formal da formação foi fundamental para dar consistência [ao projeto]. Eu já trabalhei com alguma sustentação teórica, só que aqui ela foi mais visível. E como foi mais visível e mais cuidada, também foi mais fácil passar para a parte do projeto e fazer a sequência do trabalho todo. Isto mobiliza imensas coisas.” (P2)

Apesar do esforço acrescido que o projeto exigiu, foi notável o facto de o envolvimento, o comprometimento e a implicação das professoras envolvidas nunca ter esmorecido, antes pelo contrário, o que só trouxe vantagens. É certo que não era a primeira vez que desenvolvíamos projetos comuns, mas de forma mais pontual e, apesar de planificados e avaliados, não foram pensados e avaliados com o mesmo rigor. Aqui a reflexão foi uma grande motor para aferir estratégias a reajustar procedimentos sempre que viável e justificado, contribuindo para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Pese embora todas as contrariedades, todos os alunos fizeram, pelo menos o projeto de ilustração, dinamizando todo o processo de investigação e desenvolvimento, o que, só por si, já nos parece muito positivo. “Se eles tivessem só preenchido o guião, só o estudo, se calhar tinha chegado. O projeto poder-se-ia ter

centrado só nisso, numa intenção.” (P1). “Uns conseguiram fazer para além disso, outros não, mas só isso já os obrigou a pensar” (P1) e às vezes, o que mais interessa do ponto de vista da aprendizagem é o processo de trabalho e a concretização de ideias.” (P2)

Apesar de não ter sido divulgado na escola, foi um trabalho em que a partilha de ideias e entreaajuda entre os próprios elementos da turma foi muito interessante: todos conheciam os projetos uns dos outros, manifestavam a sua opinião crítica e davam sugestões, criando uma mobilização e envolvimento muito salutar e propícias ao desenvolvimento cognitivo, mas também pessoal e interpessoal, que deveria reger qualquer comunidade educativa.

### 1.3.3. Pontos fracos / Constrangimentos

Apesar de os alunos evidenciarem mais autonomia, a monitorização deste trabalho trouxe algumas dificuldades, dada a sua complexidade e diversidade textual, pois as solicitações para ajudar eram muitas, não tanto para a seleção das ideias principais, mas para tentar garantir a explicitação da mensagem e a pertinência da ilustração.

“Este trabalho teve o azar de ser o último, fizeram, mas estavam muito condicionados pelo tempo. Não foi falta de empenho.” (P2) o facto de ser uma ilustração livre, que teve aspetos positivos, também teve alguns contras, como foi o caso de se tornar mais moroso e, por conseguinte, nem toda a gente acabar. Alguns alunos ficaram-se pelo projeto e não conseguiram concretizar o trabalho final, apesar de terem rentabilizado as aulas de esclarecimento de dúvidas. As interrupções imprevistas para avaliação externa e para outras atividades condicionaram ainda mais o tempo disponível para o efeito. Por isso, nem todos os alunos terminaram o trabalho e não houve tempo para a sua apresentação nem divulgação na escola. Apenas os alunos da turma tiveram conhecimento dos projetos e trabalhos realizados. Ainda assim, dos trabalhos concluídos, foi possível verificar a marca pessoal de cada leitura feita pelos alunos, numa diversidade que atesta o caráter subjetivo de cada leitor, demonstrando bem o modo como cada um se apropria do que lê e o torna seu.

A morosidade na realização dos projetos que condicionou a sua conclusão justificava-se porque “era mais complexo e era mais simbólico ainda, era tudo num domínio mais abstrato em termos gerais. Mas também é verdade que o facto de eles estarem mais alerta para a importância do recriar, demoraram mais tempo a pensar no que iam fazer, ou seja, o principal problema (...) ao mesmo tempo manifesta a consciência deles e a vontade de fazer melhor, sobretudo nesse domínio, que foi um aspeto que muitos não tinham conseguido tão bem anteriormente”. (P1)

Neste caso, o número de aulas participadas foi proveitoso mas manifestamente insuficiente para garantir uma monitorização mais eficaz, nomeadamente na

mobilização de conhecimentos interdisciplinares para a transmissão da mensagem, já que os textos eram mais complexos e era necessário mobilizar muitas coisas diferentes, inclusive de outras áreas disciplinares.

Dos constrangimentos mantiveram-se sobretudo os inultrapassáveis, como é o caso do número de alunos por turma, a diferença de pré-requisitos e de ritmos de trabalho, o que fez com que nem todos os alunos terminassem o trabalho, pois culminou no final do ano letivo e não era possível alargar o prazo. Acabou por acontecer o que havíamos antecipado, mas foi possível cumprir as metas das disciplinas. O tempo é sempre aquela condicionante contra a qual lutamos, inclusive para nos juntarmos de modo mais regular e formal, para discutir e aferir modos de atuação em tempo oportuno.

## **2. Discussão dos resultados**

### **2.1. Os alunos**

Já explicitámos várias vezes que a turma era grande e heterogénea, com diferentes pré-requisitos e ritmos de trabalho e de aprendizagem, pelo que, como é natural em qualquer turma, os resultados também são diversificados e correspondem a diferentes evoluções, nomeadamente nos níveis de leitura. Não existem regularidades, mas podemos verificar que este projeto de trabalho permitiu registar evoluções na receção estética do texto, de ciclo para ciclo. Apesar da complexidade dos textos ser crescente a vários níveis, desde a estrutura, o vocabulário, a sintaxe, a linguagem simbólica, a complexidade dos recursos expressivos, a verdade é que registamos vários indícios de melhoria em diferentes capacidades dos alunos.

Em primeiro lugar, atentemos nas questões de Educação Literária e receção estética do texto: progressivamente, verificou-se uma maior autonomia na seleção de informação, assim como na identificação e explicitação dos recursos expressivos. Na primeira atividade, quase todos tinham dificuldade em selecionar a informação, não distinguindo mesmo o essencial do acessório, sendo constantes os pedidos de ajuda mais básicos, sem sequer terem a noção de ideias ou palavras-chave. Muito poucos alunos realizaram a tarefa sem ajuda.

Na segunda atividade registaram-se algumas melhorias, apesar de ser um texto mais difícil. O facto de ser uma obra estudada na aula terá ajudado, bem como a repetição da metodologia em trabalho de projeto, em que começaram a sentir-se mais seguros nos objetivos das diferentes etapas. Começaram a tentar fixar-se em ideias e palavras-chave e a recorrer ao dicionário sempre que necessário para esclarecer dúvidas, implicando-se de modo mais direto e antecipado, para só depois questionar o que não tinham entendido.

Os exemplos trabalhados em sala de aula permitiram que os alunos treinassem a seleção de informação e ganhassem mais confiança e eficácia, apesar de se registarem ainda dificuldades em verbalizar por palavras próprias a mensagem dos textos, sobretudo quando pressupunha inferências e explicitação da expressividade de determinados recursos. Mas, paulatinamente, apesar da complexidade crescente dos textos, a seleção de informação foi-se tornando mais fácil e eficaz. Já ninguém sublinhava e reproduzia todas as ideias, mas procurava identificar e sintetizar as ideias principais, levantando apenas questões pertinentes, na maior parte dos casos, quase sempre para dar aval para prosseguir o trabalho com segurança. Apenas os alunos com mais dificuldades, incluindo os NEE, careciam de um apoio mais particular nesta fase.

Na identificação de recursos expressivos e respetiva explicitação, a evolução foi similar. No início, inferir sentidos em palavras no sentido figurado foi bastante complicado: ficavam-se pelos recursos elementares. Mesmo os que reconheciam o valor conotativo das palavras, muitas vezes, não identificavam os recursos. De resto, o grau de dificuldade acentuava-se para verbalizar a expressividade dos recursos: lamentavam-se, dizendo que não sabiam explicar, tentavam fazê-lo com um vocabulário muito redutor e impreciso, o que obrigou ao reforço e treino deste tipo de exercício, insistindo no carácter polissémico das palavras e no campo semântico, apelando à plurissignificação de determinados termos. Foi ainda importante a chamada de atenção para o uso de dicionários e outras referências culturais como ferramentas essenciais para analisar textos.

Na segunda atividade, já conseguiram mais facilmente reconhecer o valor simbólico das palavras, revelando uma maior consciência da denotação e conotação. Registou-se um esforço para identificar e diversificar o leque de recursos mais significativos e, apesar de solicitarem ainda bastante ajuda, esta ocorria sobretudo após um trabalho de pesquisa que precisavam de ver confirmado e/ou corrigido. Notoriamente, começaram a prestar mais atenção às palavras e aos respetivos campos semânticos, valorizando os contextos em que ocorriam e o seu carácter estético.

No terceiro ciclo de investigação, embora os textos fossem ainda mais complexos, há indícios de uma maior consciencialização da estética da língua, tal como pretendíamos, pois só assim a noção de literatura como arte criaria a alavanca necessária para a promoção da Educação Literária.

De modo geral, os alunos começaram por identificar muito mais facilmente o sentido conotativo das palavras e, ainda que nem sempre soubessem designar o recurso, conseguiam explicar a ideia. Manifestaram a preocupação de alargar os recursos porque os textos a isso obrigavam e investigavam sobre o assunto de modo mais autónomo, nomeadamente nos recursos disponibilizados na biblioteca e na plataforma, para além do contexto de sala de aula em que eram abordados. Na explicitação da expressividade das passagens ainda se denotaram falhas, mas o

número de alunos dependente da ajuda do professor era cada vez menor, notando-se uma melhoria significativa também a este nível. Não podemos esquecer que os textos em análise eram mais simbólicos, mais difíceis, o que atesta ainda mais a evolução dos alunos que iam apreciando e valorizando cada vez mais a literariedade.

A fase de investigação de cada um dos projetos de ilustração que residuiu na compreensão dos textos, não foi uma tarefa fácil, demorou mais tempo do que o previsto, mas foi evoluindo de modo positivo. Jamais poderia ser descurado, pois era o ponto de partida do qual dependeria em grande medida a eficácia e a qualidade da ilustração.

Ultrapassada esta fase de compreensão do texto, incluindo a sua vertente literária, a mobilização de linguagens para determinada intencionalidade comunicativa foi sempre a parte mais complicada e morosa. Transmitir a mensagem que retiraram das palavras através de códigos diferentes (desenho, pintura, texturas...) implicava mobilizar e aplicar conhecimentos e técnicas de Educação Visual. Esta capacidade de relacionar e transformar também foi evoluindo, mas exigiu muita dedicação, quer das professoras, quer dos alunos. Aperceberam-se das relações que se podiam estabelecer entre os conteúdos de Português e de Educação Visual e ficaram até admirados com a lógica desta transversalidade, pois estavam habituados a ver tudo espartilhado. Na primeira atividade, tiveram muita dificuldade em evitar a reprodução simples para recriar a mensagem recorrendo a outras linguagens assentes em códigos mais visuais, como o desenho e a pintura, sobretudo ao nível da representação do abstrato, como por exemplo a transmissão de sentimentos e características ambientais.

No segundo trabalho, também começaram por estar muito presos ao texto, contudo acabou por se registar uma grande diferença relativamente ao primeiro: muitos criaram caricaturas bem originais e diversificadas que, sem desvirtuar a sátira vicentina, conseguiram dar-lhe uma visão atual e intemporal. Não sendo um trabalho fácil, os alunos empenharam-se em ser criativos e originais, tentando fazê-lo de modo expressivo, evitando perder de vista a intencionalidade comunicativa. Gradualmente, foram-se desvinculando da reprodução e da cópia, o que todos valorizámos e apreciámos, incluindo os alunos, que se regozijavam com isso, pois sentiram o trabalho mais pessoal. É lógico que ainda houve alunos que se deixaram influenciar demasiado por outros exemplos, sobretudo os que têm mais dificuldade na leitura e /ou não têm muita apetência para desenhar.

É importante notar que eles tinham consciência que para ser um trabalho bem feito também deveria ser artístico, tal como o texto, o que justifica a crescente valorização do carácter estético do texto, mas também das caricaturas, começando a utilizar a estética com propriedade, isto é, fazer uma obra de arte a partir de outra.

No terceiro ciclo de investigação, esta mobilização de conhecimentos e linguagens já está bem mais presente quando os alunos fazem os seus projetos. Como tinham apreciado e valorizado as caricaturas mais criativas e sugestivas sobre o auto, todos



se preocupavam em fazer uma ilustração pessoal e original. Manifestamente, não queriam limitar-se a reproduzir e passaram muito tempo a amadurecer os seus projetos de ilustração por tentativas, ensaios e correções, sem descurar o caráter estético associado à intencionalidade comunicativa. A valorização da literatura enquanto arte parece-nos bem evidente nas suas preocupações em não defraudar os textos com ilustrações menos conseguidas. Se alguém era demasiado redutor ou replicador era imediatamente alertado até pelos colegas. A fase da cópia estava praticamente ultrapassada e o empenho em desvendar a dimensão estética dos textos para a traduzir na ilustração permitir-nos-á concluir que o objetivo de valorizar a literatura como arte, à semelhança de outras manifestações artísticas, estava no bom caminho. Por conseguinte, parece-nos que a estratégia da ilustração para a promoção da Educação Literária, em trabalho colaborativo, estava a ser bem sucedida.

A consciencialização do uso da linguagem multifuncional para comunicar, para a transmissão de uma ideia, de acordo com determinada intencionalidade comunicativa, apesar das dificuldades, foi determinante para que os alunos se apercebessem da importância das palavras, do saber ler e interpretar a um nível mais profundo das inferências, do valor simbólico e subjetivo dos textos, pois só assim conseguiriam transpor as palavras para uma outra forma de comunicar, mantendo a essência da mensagem.

Em suma, de modo progressivo, registaram-se melhorias em todos os sentidos no âmbito da Educação Literária e receção estética do texto. Gradualmente, ao longo do projeto, dispomos de indicações de que os alunos deixaram de tomar todas as ideias do texto como principais e passaram a centrar a seleção da informação nas ideias e palavras-chave; as grandes dificuldades em distinguir denotação e conotação foram-se esbatendo e começaram a discernir entre o objetivo e subjetivo, entre o sentido real e o figurado, valorizando cada vez mais as palavras e o seu caráter polissémico, de acordo com os contextos que determinam a sua expressividade. Tornaram-se cada vez mais sensíveis ao caráter estético do texto e à literatura como manifestação artística, tal como outras formas de arte com as quais trabalharam, nomeadamente o desenho e a pintura. Aqui a mobilização de linguagens para a transmissão de uma mesma mensagem obrigou a estabelecer relações que deram mais sentido às aprendizagens que integram o plano de estudos, já que, obrigatoriamente, elas se complementam e tornam as aprendizagens mais pertinentes e significativas, valorizando as diferentes disciplinas e estruturas de apoio ao estudo como a biblioteca.

A articulação interdisciplinar entre Português e Educação Visual foi determinante para criar uma visão mais integradora das aprendizagens, valorizar a transversalidade das matérias e não encarar a aprendizagem como espartilhada, como é recorrente. No caso, a articulação foi centrada na questão estética, que os alunos têm mais estruturada em Educação Visual e que, por conseguinte, poderiam transpor para a literatura, mobilizando diferentes saberes e capacidades. No início parecia-lhes estranho e difícil, mas começaram a entender o sentido da

complementaridade dos diferentes conhecimentos disciplinares e, na segunda, facilmente reconheceram na caricatura o modo adequado de corresponder à sátira vicentina da sociedade da época, também ela caricaturada, mas recorrendo à aplicação de conhecimentos de EV. A grande dificuldade era sempre conseguir a expressividade do abstrato concretizado de modo eficaz na caricatura, por ser tudo muito alegórico. No entanto, realizaram caricaturas muito diversificados e bem sugestivas e, mesmo os menos talentosos para o desenho, conseguiram explicar, de modo geral, a lógica da caricatura e associá-la à sua intencionalidade comunicativa, o que demonstra a compreensão do texto que, no fundo, era o objetivo fundamental.

Na atividade três, a partir das experiências anteriores, os alunos já encaravam como natural a relação e a integração dos conhecimentos das duas disciplinas, valorizando mais as palavras e as imagens, incluindo as que criamos mentalmente enquanto lemos. Reconheciam as mais-valias da articulação dos planos curriculares, assumindo as vantagens em mobilizar diferentes conhecimentos de EV, mesmo até tecnicamente, porque a liberdade da ilustração assim o permitia e queriam primar pela originalidade, sem perder de vista o conteúdo da mensagem. Ainda que alguns alunos só tivessem feito o projeto, era visível esse caráter pessoal e criativo que desejavam imprimir aos trabalhos.

Ao longo do ano, pudemos então verificar que a mobilização e integração de conhecimentos, não deixando de ser difícil, deixou de ser um tão problema grave e, gradualmente, passou a ser natural e mesmo um desafio, levando os alunos a equacionar hipóteses de trabalho que implicavam uma diversidade assinalável de ilustrações, mesmo do mesmo texto, realçando a subjetividade da leitura de cada um.

A metodologia de trabalho de projeto foi selecionada por nos parecer ajustada aos nossos objetivos: apesar de ser uma novidade para os alunos, permitia uma orientação mais eficaz, ao mesmo tempo que os implicava direta e ativamente na construção das suas aprendizagens e fomentava a sua autonomia que, diga-se, era mínima. O guião orientador dos trabalhos desenvolvidos permitiu-nos rentabilizar o tempo e ajudou-os a tomar consciência da interdisciplinaridade entre Português e Educação Visual, bem como da intervenção da biblioteca como estrutura de apoio a não descurar.

Como é natural, na primeira tarefa, o preenchimento do guião ofereceu várias dificuldades e trouxe muitas inseguranças, tornou-se mais moroso porque solicitavam muita ajuda e dispuseram de menos tempo na aula para o efeito, mas rapidamente perceberam que os ajudava a perceber melhor os textos, já que todo o processo era orientador das suas ações. Na segunda atividade, já revelaram mais autonomia e segurança no preenchimento do guião, até porque, sendo uma obra de leitura orientada, havia mais oportunidade para um acompanhamento mais individualizado e equilibrado. Isto não significa completa autonomia, mas as questões começaram a ser de outra natureza, mais pertinentes e oportunas, na maior parte dos casos. Esta metodologia permitiu ainda potenciar diferentes ritmos de trabalho,

refletir sobre a sua ação, pois na apresentação oral tinham que explicar e justificar todo o processo.

Na terceira atividade, apesar da complexidade dos textos, notou-se que já estavam mais rotinizados e mostraram-se mais conscientes dos pressupostos de trabalho de projeto, tendo a metodologia mais interiorizada, que é também ela uma aprendizagem que lhes pode ser útil em trabalhos desta natureza, seja qual for a área.

Não podemos deixar de evidenciar e reconhecer o papel da biblioteca como estrutura de apoio ao desenvolvimento do currículo, enquanto principal espaço de disponibilização de recursos e dinamização de algumas atividades, no âmbito da leitura orientada e recreativa, nomeadamente de carácter literário. O facto de as sessões de motivação e apresentação do projeto e de cada uma das atividades serem feitas na biblioteca foi uma maneira de a integrar como parceira, reconhecendo a importância das suas funções quer como espaço de investigação e estudo, quer como espaço de leitura recreativa e onde é possível ganhar o prazer de ler e partilhar leituras.

Desde o início que os alunos passaram a ir lá com mais regularidade e a usá-la para trabalhar e não só. Mas foi sobretudo a partir da segunda atividade, em que criámos um espaço próprio para os recursos do Projet'Arte e a estante da Educação Literária, que o envolvimento com a biblioteca se reforçou: os alunos iam para lá trabalhar no projeto, porque tinham o acesso facilitado aos recursos, trocavam impressões com a professora bibliotecária, pediam conselhos de leituras e, curiosamente, começaram a ter tendência para requisitar livros indicados para a Educação Literária, no âmbito da leitura recreativa. Muitas vezes, pediam opiniões sobre livros à professora de Português e bibliotecária e, por norma, acatavam as sugestões. A título de exemplo, refira-se que alguns alunos leram o "Auto da Índia" e "Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente e "Os Lusíadas para gente nova", de V. Graça Moura, entre outros, o que muito nos apraz, dada a nossa intenção de promover a Educação Literária e reverter a situação apresentada inicialmente, que foi o decréscimo dos hábitos de leitura destes alunos.

De acordo com a professora bibliotecária, "há uma implicação muito direta nos resultados que eu pretendo atingir em termos de biblioteca escolar e também como professora bibliotecária (...) que não conseguiria de outra forma, sem ser em cooperação. Aliás, grande parte do trabalho enquanto professora bibliotecária e à frente de uma estrutura, depende grandemente disto, do trabalho colaborativo com outros docentes e departamentos. E com este trabalho há duas ou três questões que ficaram muito claras: eu não consigo determinados resultados, se não tiver o apoio e colaboração dos colegas." (P3)

Para além de formar leitores, não podemos descurar a biblioteca como uma nova dimensão que é de apoio aos currículos e promoção da Educação Literária, "mas isto só pode ser feito com apoio em sala de aula. (...) Por evidências de registo que tenho e conversas entre nós, nota-se claramente uma diferença abismal. Por exemplo, as

obras que a X trabalhou com os miúdos, que são as mesmas que as outras colegas trabalharam e em termos de participação, de requisição, de utilização de recursos, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Os recursos estão disponíveis para todos e esta articulação, este trabalho todo, é claramente uma mais-valia e extremamente necessário, e sem ele não se chega lá, pelo menos nos objetivos da biblioteca.”

“O projeto também tinha claramente essa intenção, de os direcionar para uma leitura recreativa, mas literária e evitar a tendência que eles têm de ler sempre o mesmo tipo de livros, de lerem poucos autores de referência no âmbito da cultura literária portuguesa.” (P1) “Tem que haver uma diferença entre o ser obrigado e o ter vontade. Promover a Educação Literária passa por promover o gosto por ler e promover o gosto por ler não é proporcionar livros” (P3) e acreditamos que o projeto foi importante para valorizar os livros, os autores e os leitores, já que nos esforçamos por compreender a arte de escrever e desenvolver a arte de ler.

A monitorização das diferentes atividades do projeto nem sempre foi fácil e pode ter comprometido, eventualmente, a qualidade de alguns trabalhos, sobretudo na fase da investigação da primeira atividade, cuja obra em análise não era de leitura orientada na aula. Muito do trabalho foi feito em casa, houve necessidade de levar os guiões para corrigir em casa, o que tornou o processo mais demorado. A etapa de desenvolvimento, que foi feita nas aulas de EV, já permitiu um melhor acompanhamento, apesar das dificuldades dos alunos que enunciámos.

Por isso, nas duas atividades que se seguiram optámos por obras de leitura orientada em sala de aula, facilitando assim o apoio dado aos alunos que, entretanto, também já estavam mais familiarizados com a metodologia de trabalho, o que proporcionou melhorias significativas.

É claro que o elevado número de alunos por turma e a sua heterogeneidade sempre foram condicionantes de uma orientação mais individualizada, comprometendo eventualmente a qualidade de alguns trabalhos finais, designadamente no 1.º ciclo de investigação-ação. Nos seguintes, como passámos mais tempo com os alunos em contexto de sala de aula, bem como algumas aulas partilhadas com as professoras de Português e EV, isso traduziu-se numa melhoria generalizada da supervisão de todo o processo e na qualidade do trabalho final, nomeadamente das caricaturas.

No 3.º ciclo de investigação, por falta de tempo, tal como já foi referido, não foi possível concretizar todos os trabalhos. Ainda assim, como já estavam familiarizados com o guião de trabalho de projeto e revelaram mais autonomia e eficácia no desenrolar da investigação.

## 2.2. Os professores

A impossibilidade de dinamizar mais aulas em conjunto no âmbito do desenvolvimento do projeto e a pressão do cumprimento dos programas, bem como a sobrecarga de trabalho que todos nós temos foram constrangimentos que tivemos que enfrentar para acautelar a concretização do trabalho final. Na verdade, estamos certos de que seria vantajoso dispormos de mais horas para dedicar ao trabalho colaborativo e congregar esforços para resolver problemas concretos nos contextos onde atuamos e pelos quais temos uma quota-parte de responsabilidade.

A planificação conjunta das atividades, com os ajustes necessários ao longo do processo, integrando o Português e Educação Visual e ainda a parceria com a biblioteca, em que os objetivos, conteúdos e descritores aparecem de forma integrada e integradora, complementando-se a vários níveis para reunir esforços em resolver problemas de alunos comuns confirmam a possibilidade de abordar as matérias de forma transversal. Ao mesmo tempo que se cumpriam os programas e metas, as aprendizagens tornavam-se mais significativas, consistentes e coerentes. De atividade para atividade, fomos tentando minimizar os pontos fracos e limar os constrangimentos, dentro do possível, de modo a acompanhar mais os alunos e orientá-los de forma mais eficaz, sempre com a envolvimento de todos, incluindo os alunos a quem auscultávamos com frequência e integrámos no projeto como agentes prioritários a quem as professoras orientavam.

A modalidade de formação interpares em simultâneo com o Projet'arte revelou-se uma boa aposta, pois ajudou a fundamentar e a dinamizar o processo de ensino aprendizagem que foi consequente na nossa prática, dando-nos asas e uma maior segurança para tentar resolver os problemas dos alunos, em contexto próprio. As nossas tomadas de posição e decisões são sustentadas teoricamente, questionando a prática, pensando e refletindo sobre a nossa ação, numa conjugação de esforços com objetivos comuns. “Estes momentos são muito importantes, o poder discutir (...) sem pôr em causa o conhecimento do outro, o ter à-vontade para poder pôr em causa o meu trabalho e o trabalho dos outros (...) Nem sempre há esta abertura e acho que grande parte do espírito do magnífico trabalho que desenvolvemos passa muito por isto. Mas também convém dizer que aquilo que nós fizemos, conseguimos-lo porque (...) temos uma empatia muito grande.” (P3)

É nossa convicção que o plano de formação das escolas deve passar por aqui, investindo nas aprendizagens partilhadas e na supervisão, intervindo em contextos específicos para resolver problemas concretos com a ajuda de todos os intervenientes, encarando a escola como organização em que todos trabalham em prol de objetivos comuns, que deverão estar centrados na melhoria do processo ensino-aprendizagem e consequente evolução dos resultados dos alunos.

Porém, não é fácil implementar na escola esta modalidade de trabalho, por várias razões: numa altura em que professores vivem assoberbados de trabalho e

incumbidos de uma multiplicidade de tarefas que não lhes deixam margem de manobra para questões, quiçá mais prementes e consequentes, a falta de tempo será sempre uma condicionante difícil de ultrapassar. Sabemos bem as horas extra que a implementação do projeto nos levou e há outras questões organizacionais, culturais e pessoais que são uma ameaça a este tipo de trabalho.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. Conclusões

Fazendo o balanço do trabalho desenvolvido, julgamos estar capazes de responder às nossas questões de investigação e dizer que nos parece que atingimos, de modo geral, os objetivos a que nos propusemos. O desenvolvimento do Projet'Arte, em estreita colaboração com Português, Educação Visual e a Biblioteca Escolar, parece ter criado condições para responder ao problema identificado no início do ano e ao qual nos propusemos responder, tentando inverter a situação de alunos arredados da biblioteca e da leitura, para os trazer de novo aos livros, às leituras e à biblioteca, designadamente ao nível da leitura orientada e recreativa no âmbito da Educação Literária. Para além disso, o desenvolvimento deste projeto confirmou que a prática colaborativa e reflexiva é importante para o desenvolvimento profissional dos professores.

A orientação da análise textual para os textos literários em que a vertente estética da língua assumiu um papel determinante foi reforçada em todas as atividades e, como já foi referido, desenvolveu nos alunos, de forma gradual, uma crescente capacidade para interpretar enunciados literários e o gosto por este tipo de textos. A participação massiva no CNL, o empenho em todas as propostas de trabalho com uma diversidade assinalável de ilustrações, o aumento exponencial de requisições de livros na biblioteca, incluindo a tendência para as obras que integram as propostas para a Educação Literária, são indícios de que valeu a pena a congregação de esforços que o trabalho colaborativo exigiu e no qual as docentes e alunos se envolveram de modo empenhado e motivado. Com certeza que os resultados não seriam os mesmos se o trabalho fosse individual. Como já referimos, a própria professora bibliotecária registou as diferenças entre esta turma e as restantes no que respeita ao número de requisições de livros, inclusive no âmbito da Educação literária, mesmo quando se tratava de leitura recreativa.

Como já foi referido na análise e discussão dos resultados no capítulo IV, os alunos foram valorizando cada vez mais a palavra, tomando cada vez mais consciência do seu valor simbólico, da plurissignificação, do campo semântico, da integração em contextos específicos com cambiantes de sentido que surpreendem e enriquecem a língua e a comunicação. Aperceberam-se da vertente estética das palavras e começaram a apreciar a originalidade e as possibilidades de (re)criar sentidos, passando a encarar a literatura como uma arte, que suscita emoções e desperta sensações nem sempre lineares e similares em todos os leitores. Tomaram maior consciência de que há a arte de escrever e a arte de ler, sem a qual corremos o risco de não sabermos reconhecer e interpretar mensagens e muito menos apreciá-las e recriá-las, como é desejável para sermos cidadãos informados e ativos no uso da nossa cidadania.

Sentiram que mobilizar diferentes linguagens para a transmissão de mensagens não é uma tarefa fácil, obriga a um esforço acrescido para a compreensão dos textos, mas é possível e pode ser desafiadora, motivante e até uma maneira de nos redescobrirmos no que lemos e nos revermos no que fazemos.

Foram tomando consciência de que a mobilização de conhecimentos de disciplinas diferentes é muito importante para relacionar e integrar aprendizagens que se complementam, criando uma visão articulada e transversal das mesmas, sem espartilhos despropositados, o que as torna mais coesas e significativas, já que os saberes não são estanques, mas se articulam, interseitam e complementam.

Encarar a literatura como arte fê-los valorizar o nosso património literário, à semelhança de outras manifestações artísticas que fazem parte da nossa identidade cultural e que estavam muito habituados a explorar em Educação Visual.

A metodologia de trabalho de projeto fomentou a autonomia e mesmo a reflexão sobre a sua ação, tornando-os mais implicados e ativos nas suas aprendizagens, desenvolvendo mesmo um sentido crítico, o que muito nos apraz, por ser essencial num cidadão com capacidades de literacia para agir e reagir no dia a dia, de acordo com as solicitações diárias.

Parece-nos óbvio que, apesar dos constrangimentos, e não se tratando de um resultado ideal, os objetivos foram atingidos. É claro que nem todos os alunos atingiram o mesmo nível de leitura, mas há indícios de que todos evoluíram, se tomarmos em conta os seus pré-requisitos e ponto de partida até à fase final.

Tal como as professoras, os próprios alunos se aperceberam que evoluíram e que os seus resultados melhoram quando as estratégias são adequadas e eles também se reveem e implicam na negociação das tarefas a cumprir e estão cientes dos objetivos a atingir. Percebemos todos que o trabalho interdisciplinar pode ser uma estratégia fundamental para o cumprimento das metas e possibilita o enriquecimento das aprendizagens; que a articulação dos saberes também pode implicar trabalho de diferentes estruturas escolares que se devem empenhar para a consecução das metas disciplinares e do projeto educativo da escola.

Todas as docentes consideraram importante e muito positivo o envolvimento num projeto comum, que obrigou a uma comunicação e reflexão permanente, informal e formal, em que houve muita discussão de ideias, de hipóteses de trabalho, de eventuais ações de melhoria, numa partilha de experiências e saberes enriquecedora e promotora do desenvolvimento profissional.

Desenvolvemo-nos profissionalmente e pessoalmente porque aprendemos todos uns com os outros em interação, professoras e alunos incluídos, e percebe-se que, tal como defende Alarcão (1996) hoje se atende à dimensão humana da aprendizagem: “Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber” (p. 175).



Relembrando a já citada Roldão (2010), o foco da supervisão é a prática em que tudo se interliga. É em contacto com a realidade, com problemas específicos e em contextos diversificados que temos que nos mobilizar, questionando-nos a nós e aos outros, observando-nos mutuamente, refletindo em conjunto e apoiando-nos que nós evoluímos. É preciso estar atento a qualquer *feedback* e mudar de posicionamento sempre que se justifique, implicando-nos, de facto, na construção de um melhor ensino.

Não restam dúvidas de que o nosso desenvolvimento profissional depende da nossa implicação no processo e espírito de abertura e sai enriquecido pela partilha e discussão de ideias, sejam elas de que natureza forem (científica, pedagógica, ética, humana....).

Sendo o trabalho de natureza interdisciplinar colaborativo, envolvendo não só diferentes disciplinas como a biblioteca como estrutura de apoio, permitiu ainda concluir que há formas de cumprir programas e metas valorizando o carácter transversal e unificador das aprendizagens, tornando-as mais significativas e motivadoras para os alunos.

Para além disso, permite-nos uma visão de escola como instituição mais unificadora, em que as diferentes estruturas se conhecem, reconhecem e valorizam, devendo interagir para a consecução das metas disciplinares e do projeto educativo da escola.

Como referem Fullan & Hargreaves (2001,p.31) “As boas ideias e as inovações desenvolvidas pelos docentes, individualmente, estão muitas vezes inacessíveis a outros membros da profissão” o que se torna enfraquecedor, pois “vinte anos de experiência a fazer a mesma coisa equivalem a um ano de experiência multiplicada por 20 vezes.”

Ainda que isto possa soar a exagero, este trabalho interdisciplinar confirmou que, certamente, estes autores têm razão quando afirmam que “(...) o desenvolvimento de esquemas de treino pelos pares (...) as experiências com a planificação colaborativa e o fortalecimento da gestão e tomada de decisões de forma autónoma pela instituição de ensino (...)” testemunham o modo como as escolas “estão a procurar envolver mais os professores na vida e no trabalho das instituições de ensino fora da sala de aula, permitindo-lhes assumir maiores responsabilidades pelas políticas e práticas aí desenvolvidas” (p. 17)

Como refere Day (2001, p. 16) “Uma das principais tarefas de um professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida. Para tal, os próprios professores têm de mostrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente (...) para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino.”

Para Medina e Dominguez (1989, citados por Garcia, 1999, p. 23) a formação de professores é vista “como a preparação e emancipação profissional do docente para

realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga e um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.” Por isso, para estes autores “a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa” (Garcia, 1999, p.23), pelo que há “a necessidade de se entender a formação num contexto de trabalho com outros professores dentro da mesma equipa” (Garcia, 1999, p. 23).

Sabemos que a reflexão sistemática e o regular questionamento da nossa prática e dos resultados obtidos são fundamentais para os compreender e melhorar o processo ensino-aprendizagem, contudo, também é bom que tenhamos a consciência dos seus limites. Lembremos que a situação atual do professor-burocrata, demasiado ocupado (muitas vezes perdido na diversidade de papéis e de responsabilidades) lhe tira tempo para ser professor a tempo inteiro, para que possa investigar e refletir de modo sistemático sobre a sua prática letiva, como seria desejável. A falta de tempo e de motivação são verdadeiras ameaças à formação e desenvolvimento profissional, individual ou colaborativa, com implicações óbvias na qualidade do ensino. Ainda assim, é urgente que nos questionemos e coloquemos em causa, assumindo-nos como parte integrante de um problema e da sua solução, de modo a tornarmos a nossa prática mais enriquecedora e eficaz, dentro do possível. Temos perfeita consciência das dificuldades com que lutamos diariamente, mas transformá-las em desafios e recusar o conformismo fará com certeza diferença significativa na nossa prática letiva e realização profissional.

Se acreditamos que precisamos de refletir na nossa ação de modo a proceder a mudanças, é sinal que estamos convictos de que a transformação é viável e desejável e de que o que hoje parece fazer sentido, amanhã pode ser posto em causa. Afinal, foi sempre assim que o conhecimento e a sociedade evoluíram. Sabemos que, infelizmente, jamais seremos capazes de responder aos anseios e necessidades de todos os nossos alunos, mas isso deve inquietar-nos e incitar-nos a tentar encontrar a melhor resposta, num desafio constante à nossa capacidade de luta. A resignação amordaça o nosso desenvolvimento profissional e pessoal e o futuro dos nossos alunos com consequências inevitáveis na sociedade.

Da nossa reflexão ao longo do ano, vêm-nos à memória as palavras de Habermas que dizia que “A auto-reflexão é intuição e emancipação (...)” e que “ Só o eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si próprio, o eu consegue a autonomia” (citado por Alarcão, 1996, p. 172). E nós gostaríamos muito de ser autónomos e eficazes, porque temos consciência de que a eficácia das escolas depende muito da eficácia dos professores.

## **2. Limites do estudo**

Tratando-se de estudo de caso, a amostragem não pode ser generalizada, o que configura só por si uma limitação. A heterogeneidade de alunos e de contextos é tão grande, que o que funciona com determinado grupo e num contexto específico pode não funcionar noutra situação, com outros agentes e noutras circunstâncias. Na verdade, o desafio à inovação é constante, pois a mera replicação deste projeto poderia ter um resultado muito diferente com outras turmas e em outros contextos, quer pela positiva, quer pela negativa.

Atentando no desenvolvimento profissional dos professores, embora o tenhamos considerado muito importante para a nossa evolução profissional e pessoal, se for desenvolvido por professores que não se impliquem e não acreditem neste tipo de formação para a viabilidade de progressão, poderá não ter qualquer efeito.

## **3. Recomendações para trabalhos futuros**

É nossa intenção divulgar os resultados obtidos, nomeadamente junto de colegas de grupo que sentem as mesmas dificuldades, tendo em conta trabalhos futuros, sempre centrados na melhoria do processo ensino-aprendizagem. São inúmeras as hipóteses de desenvolver trabalho colaborativo disciplinar e interdisciplinar, em áreas muito diversificadas, com mais-valias claras para o processo de ensino-aprendizagem e qualidade da educação. Articular é essencial para tornar as aprendizagens significativas e mais consequentes e o *Projet'Arte* poderá servir de exemplo da viabilidade e validade em desenvolver projetos interdisciplinares de carácter colaborativo, integrando diferentes disciplinas e estruturas, em nome de uma Educação cada vez mais envolvente e aberta à comunidade.

Será sempre de destacar que a escola enquanto organização depende do envolvimento de todos e que a dinâmica do trabalho colaborativo, num clima favorável ao progresso, é fulcral para que a evolução seja uma realidade.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, M. M. (2013). *A avaliação*. Aula assistida em Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de Professores – estratégias e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed), revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. C. F. (2001). Em defesa da Investigação-Ação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 175. Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300010&script=sci_arttext), acedido em 17 de Março, 2013.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: DGIDC.
- Castro, C. G. (outubro de 2011). Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes: Imaginar, Descobrir, Refletir, Agir. *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa*, 4, pp. 197-212.
- Castro, C. *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>, acedido em 20 de janeiro de 2016.
- Coutinho, C., Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp.221-224. CIED-Universidade do Minho
- Comissão das comunidades europeias (2001). Tomar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Bruxelas. Disponível em <http://eurolex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX>, acedido a 10 de maio de 2015.
- Cuba, E., Lincol, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research in DENZIN, Norman; LINCOL, Yvonna (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp 105-117
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.

*Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de julho* (1999). Competências das estruturas de orientação educativa.

*Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril* (2008). Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

*Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho* (2012). Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Coleção Infância, N.º 13, p. 21). Porto: Porto Editora.

Fridberg, E. (1995). Organização. In R. Boudon, *Tratado de Sociologia* (p. 375). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa.

Gomez, G., Flores, J., Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Alijibe.

Gonçalves, J.A. (2000). *Ser professor do 1.º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

<https://www.significadosbr.com.br/estetica>, acessado em 20 de janeiro de 2016

Le Roy-Boussion, A. (1968). Apprentissage de la lecture et des sons du langage. *Enfance*, Mai-Octobre, pp.3-4.

LOPES, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Lisboa: IIE.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 1(8), pp. 7-22.

Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mialaret, G. (1966). *L'Apprentissage de la lecture*. Paris: P.U.F.

OCDE (2002) *Reading for Changing – Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE Publishing. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>, acessado em 02 de fevereiro de 2016.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 15(02), pp. 95-123.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf), acessado a 30 de dezembro de 2015.

Reis, C., Dias, A.P., Cabral, A.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M.O., (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Roldão, M. D. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho de desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 50, (2), pp. 448-451. Disponível em <https://ala.asn.au/wp-content/uploads/ajal/2010/JournalJuly2010.pdf#page=240>, acedido em 02 de outubro de 2014.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Snow, C. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in Reading comprehension. Santa Mónica: Rand Education: - Disponível em [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf), acedido em 25 de novembro de 2015.

Soares, M.B. (1998). *Letramento. Um tema em três Genêros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. Barcelona.

SOUZA, O. C. (2007). O texto literário na escola. Uma abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.

Stronge, J. H. (2010) O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: FLORES, M. A. (org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal. pp.24-43.

Viana, F.L., Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Viana F.L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio tinto: Edições Asa.

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29, pp. 197-217.

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In A. Monclús Estella (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## **ANEXOS**





## Anexo A



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
AFONSO DE PAIVA  
ÁREA DE EXPEDIENTE

28/01/2014 CLS P.I.

ENTRADA

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

A/C Exmo. Sr. Diretor

ASSUNTO: Pedido de realização de estudo investigativo

Na qualidade professora de Português do 3.º ciclo desta escola e de mestrandia em "Supervisão e Avaliação Escolar", venho por este meio solicitar autorização para desenvolver um projeto de investigação-ação em trabalho articulado e colaborativo com dois docentes do 3º ciclo do agrupamento de escolas Afonso de Paiva, designadamente a professora bibliotecária, Carla Nunes, e a professora de Educação Visual, Graça Gil, na turma 3 do 9º ano. O estudo centra-se na Educação Literária proposta pelas Metas Curriculares recentemente implementadas, particularmente na receção estética do texto, como fator determinante do reconhecimento da literariedade como manifestação artística.

Este projeto visa acima de tudo motivar para a leitura e reforçar as aprendizagens em literacia, bem como promover o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no estudo, aplicando os princípios de supervisão da aprendizagem partilhada, na convicção de que essa forma de trabalho, sobejamente defendida por autores de referência em supervisão e avaliação, é uma mais-valia para o desenvolvimento da escola enquanto comunidade aprendente e responsável pela sua própria formação, ao mesmo tempo que promove o reforço e enriquece as aprendizagens dos alunos, uma vez que a interdisciplinaridade pode torná-las mais ricas, diversificadas, coesas e significativas.

Assim sendo, e após registo formal do estudo e questionários na plataforma *on-line* da DGIDC para o efeito, venho requerer o consentimento para a recolha de dados que possibilitarão esta investigação. Os dados serão recolhidos através de questionários, observação direta no decorrer das atividades, em sessões de reflexão gravadas, estando sempre assegurado o anonimato dos sujeitos observados.

Agradecendo desde já toda a atenção dispensada, aguardo parecer favorável. Grata pela atenção, fico a aguardar parecer favorável.

Castelo Branco, 28 de janeiro de 2014

A Professora : Edite Ribeiro Dias Sequeira

*Edite Ribeiro Dias Sequeira*

Despacho a 28/01/2014

Parecer: *Autoriza-se desde que cumpridas as formalidades*

O Diretor, *R. B. Dias Sequeira*

*legitimamente previsto.*



## **Anexo B**





**AFONSO DE PAIVA**  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
CASTELO BRANCO

## Escola Básica Afonso de Paiva - 2013/2014

### Projeto interdisciplinar

Português

Educação Visual

Biblioteca escolar

9.º3



✓ **Apresentação / contextualização do projeto**

1. Projeto: desenvolver a receção estética do texto e promover a educação literária
2. Obra: *O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ*, de Jorge Amado (proposto nas Metas curriculares)
3. Género literário: narrativo
4. Leitura: recreativa
5. Metodologia: trabalho de projeto (interdisciplinar / colaborativo)
6. Resultado esperado: Ilustração baseada na evolução da ação nas diferentes estações do ano (analogia ação / tempo; simbologia das estações)





	Domínios	Objetivos	Descritores	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Calenda- -rização	Avaliação
Biblioteca escolar	<b>Apoio aos curricula</b>	.Contribuir para as aprendizagens e sucesso escolar	.Promover e divulgar o acesso a recursos no âmbito da educação literária		O autor do mês – apresentação biobibliográfica de Jorge Amado	Ppt – Jorge Amado	Novem- bro	Participação no concurso
	<b>Leitura e literacia</b>	.Difundir a utilização do espaço BE enquanto complemento à sala de aula e ao processo ensino-aprendizagem  .Promover hábitos de utilização e frequência da BE enquanto espaço cultural, de investigação, estudo e leitura  .Fomentar o gosto e hábitos de leitura	Divulgar o fundo documental (obras recomendadas e para leitura recreativa e orientada)  Melhorar os índices de requisição domiciliária e participação em atividades de mediação de leitura		Sessão de divulgação e motivação para o CNL          CNL	16 exemplares da obra  Livros de consulta e referência:  Recursos em linha  Prova CNL Textos	(45m)      8 janeiro (1.ª fase)	Índice de requisições  Observação direta

	Domínios	Objetivos	Descritores	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Português	Educação literária	Ler para interpretar textos literários	.analisar paratextos para antecipar os conteúdos de uma obra . reconhecer o valor dos recursos expressivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paratexto .</li> <li>• Sentido denotativo e conotativo das palavras</li> </ul>	Antecipação da leitura através da análise de aspetos paratextuais	Guiões – orientação do trabalho de projeto	novembro	Observação direta
		Apreciar textos literários	. analisar obras literárias com recurso a diferentes linguagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monossemia e polissemia</li> <li>• Recursos expressivos</li> <li>• Linguagem simbólica</li> </ul>	Trabalho de projeto: investigação – análise textual: seleção e interpretação da informação para a ilustração		Fevereiro	Guiões de trabalho
Português	Educação literária	Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais	. reconhecer o valor estético manifestado nos textos	Intencionalidade comunicativa				Grelhas de observação e avaliação
		Ler para fruição estética	.Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico . Mobilizar a reflexão sobre textos literários para ler por iniciativa própria e gosto pessoal, de modo autónomo e fluente					Notas de campo
Português	Educação literária	Valorizar o património literário						

	Domínios	Objetivos	Descritores	Conteúdos	Atividades	Recursos	Calendari- zação	Avaliação
Educação Visual	<b>Comunica- ção visual</b>	Representar uma ideia de modo expressivo	<p>Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação;</p> <p>Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas;</p> <p>Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual);</p> <p>Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.</p> <p>Investigar a influência da luz – cor no comportamento humano</p> <p>Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que</p>	<p>•<b>Representação expressiva:</b></p> <p>-Desenho expressivo;</p> <p>-Saber representar.</p> <p>- Experimentar materiais e técnicas.</p> <p>•<b>Comunicação Visual</b></p> <p>O poder das imagens</p> <p>•<b>Património</b></p> <p>Património e Identidade</p>	<p>. Realização do projeto de ilustração</p> <p>. ilustração</p> <p>. Apresentação</p> <p>. Avaliação</p>	. Material específico da disciplina (manual, material de desenho e pintura...)	janeiro fevereiro	Grelhas de observação
	<b>Património</b>	<p>Ajustar o discurso à intencionalidade comunicativa</p> <p>Valorizar o património literário</p>						

			interpretam sinais e exploram hipóteses					
	<b>Técnica</b>	Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente						
	<b>Projeto</b>	Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto		Luz-cor (revisão)				Sessão de avaliação e reflexão

## Anexo C



## GUIÃO DE TRABALHO

EB AFONSO  
DE PAIVA

# PROJET'ARTE

JORGE AMADO

*O Gato  
Malhado e a  
Andorinha  
Sinhá*  
*uma  
história  
de amor*



### ILUSTRAÇÃO DE *O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ*, de Jorge Amado

ESTAÇÃO QUE VOU ILUSTRAR \_\_\_\_\_

1

• INVESTIGAÇÃO

Relação tempo / Ação

Descrição da estação

Momentos da ação

Simbologia da estação: o que sugere o ambiente / cores predominantes e respetiva simbologia	
Recursos expressivos / Palavras-chave	Valor expressivo
Relação tempo psicológico/ ação	



Tempo psicológico	Sentimentos
Título adequado para a estação, de acordo com a ação	

• Ideias encontradas para a ilustração da estação/ descrição dos aspetos fundamentais

--

2

• DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

- Faz o estudo / esboço da ilustração

- Em que aspeto(s) o teu projeto é ajustado à estação e à ação?

- Que materiais e técnicas vais utilizar?

- **Já tens tudo o que necessitas para realizar o teu projeto... Bom trabalho!**

Nota: podes fazer o(s) teu(s) estudo(s) no teu Diário Visual ou em papel cavalinho e anexá-los a este documento.

3

• **REALIZAÇÃO**

4

• APRESENTAÇÃO

- Regista os aspetos a destacar na tua apresentação.

5

• AVALIAÇÃO

- Este trabalho foi importante para a tua aprendizagem? Porquê?

Nota: Não te esqueças que todos os recursos apresentados continuam disponíveis para consultar na Biblioteca Escolar e na plataforma moodle – Português 9 .

"O preconceito é uma doença do cérebro."

[Textos Judaicos](#)



## Anexo D



## GUIÃO DE TRABALHO

EB AFONSO  
DE PAIVA

# PROJET'ARTE



### CARICATURAS DO AUTO DA BARCA DO INFERNO, de Gil Vicente

<b>ALUNO</b>	Nome: _____ N.º _____ Turma: _____
--------------	------------------------------------

<b>Caricatura</b>	Personagem _____
-------------------	------------------

1

### Caracterização da personagem

• INVESTIGAÇÃO

#### Símbolos cénicos

#### Identificação

#### Simbologia

#### Excertos textuais mais significativos

Recursos expressivos / Palavras-chave	Valor expressivo
<div>• <b>Intenção crítica da cena.</b></div>	



- Ideias encontradas para a caricatura / descrição dos pormenores fundamentais/ traços a destacar

- Atualidade da obra: os aspetos satirizados nesta cena também se reveem na sociedade atual? Justifica.

2

• DESENVOLVIMENTO / PROJETO

- Faz o estudo / esboço da caricatura

- Em que aspeto(s) o teu projeto é ajustado, original e criativo?

- Que materiais e técnicas vais utilizar?

- **Já tens tudo o que necessitas para realizar o teu projeto... Bom trabalho!**

Nota: podes fazer o(s) teu(s) estudo(s) no teu Diário Visual ou em papel cavalinho e anexá-los a este documento.

3

• **REALIZAÇÃO**

4

• APRESENTAÇÃO

- Regista os aspetos a destacar na tua apresentação.

5

• AVALIAÇÃO

- Este trabalho foi importante para a tua aprendizagem? Porquê?

Nota: Não te esqueças de consultar os recursos disponíveis na Biblioteca Escolar e na plataforma *moodle* – *Português 9* – que já te foram apresentados e que te ajudarão a realizar este trabalho.

“Não ir ao teatro é como fazer a toilette sem espelho”

Arthur [Schopenhauer](#)



## Anexo E



## GUIÃO DE TRABALHO

EB AFONSO  
DE PAIVA

# PROJET'ARTE



### Texto lírico – *MAR PORTUGUÊS*

<b>ALUNO</b>	Nome: _____ N.º _____ Turma: _____
--------------	------------------------------------

<b>Poema e autor</b>	<i>Mar Português, in Mensagem, de Fernando Pessoa</i>
----------------------	---

1

• INVESTIGAÇÃO

#### Assunto

Tema

Desenvolvimento do tema

Recursos expressivos / Palavras-chave	Valor expressivo
	<div data-bbox="304 1122 1447 1184"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reação à partida dos navegadores</li> </ul> </div>



• Valor simbólico do *mar* e do *céu*

• Ideias para a ilustração: traços físicos a destacar / expressão

2

• DESENVOLVIMENTO / PROJETO

- Faz o estudo / esboço da ilustração

- Em que aspeto(s) o teu projeto é ajustado, original e criativo?

- Que materiais e técnicas vais utilizar?

- **Já tens tudo o que necessitas para realizar o teu projeto... Bom trabalho!**

Nota: podes fazer o(s) teu(s) estudo(s) no teu Diário Visual ou em papel cavalinho e anexá-los a este documento.

3

• REALIZAÇÃO

4

• APRESENTAÇÃO

- Regista os aspetos a destacar na tua apresentação.

5

• AVALIAÇÃO

- Este trabalho foi importante para a tua aprendizagem? Porquê?

Nota: Não te esqueças de consultar os recursos disponíveis na Biblioteca Escolar e na plataforma *moodle – Português 9* – que já te foram apresentados e que te ajudarão a realizar este trabalho.

"Eu aprendi que a coragem não é a ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista por cima do medo."

Nelson Mandela



## Anexo F



## GUIÃO DE TRABALHO

EB AFONSO  
DE PAIVA

# PROJET'ARTE



### Texto lírico – *O MOSTRENGO*

**ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Poema e  
autor**

*O Mostrengo, in Mensagem, de Fernando Pessoa*

1

### Caracterização do Mostrengo

#### Caracterização

Física

Psicológica

• INVESTIGAÇÃO

Recursos expressivos / Palavras-chave	Valor expressivo
	<div> <div></div> <div>Reação dos navegadores ao Mostrengo</div> </div>





### **Valor simbólico**



### **Ideias para a ilustração: traços físicos a destacar / expressão**

2

• DESENVOLVIMENTO / PROJETO

- Faz o estudo / esboço da ilustração

- Em que aspeto(s) o teu projeto é ajustado, original e criativo?

- Que materiais e técnicas vais utilizar?

3

• REALIZAÇÃO

- **Já tens tudo o que necessitas para realizar o teu projeto... Bom trabalho!**

Nota: podes fazer o(s) teu(s) estudo(s) no teu Diário Visual ou em papel cavalinho e anexá-los a este documento.

4

## • APRESENTAÇÃO

- Regista os aspetos a destacar na tua apresentação.

5

## • AVALIAÇÃO

- Este trabalho foi importante para a tua aprendizagem? Porquê?

Nota: Não te esqueças de consultar os recursos disponíveis na Biblioteca Escolar e na plataforma *moodle* – *Português 9* – que já te foram apresentados e que te ajudarão a realizar este trabalho.

"Eu aprendi que a coragem não é a ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista por cima do medo."

Nelson Mandela



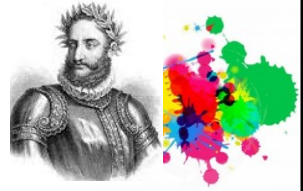
## Anexo G



## GUIÃO DE TRABALHO

EB AFONSO  
DE PAIVA

# PROJET'ARTE



**Ilustração de ADAMASTOR - *Os Lusíadas*, de Luís de Camões**

**ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Episódio  
a ilustrar**

Adamastor

### Caracterização do Adamastor

1

#### Caracterização

**Física**

**Psicológica**

**• INVESTIGAÇÃO**

Recursos expressivos / Palavras-chave	Valor expressivo
	<div data-bbox="351 1312 1380 1391"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reação dos portugueses</li> </ul> </div>



- **Valor simbólico**

- **Ideias para a ilustração: traços físicos a destacar / expressão**

2

• DESENVOLVIMENTO / PROJETO

- Faz o estudo / esboço da ilustração

- Em que aspeto(s) o teu projeto é ajustado, original e criativo?

- Que materiais e técnicas vais utilizar?

3

• REALIZAÇÃO

- **Já tens tudo o que necessitas para realizar o teu projeto... Bom trabalho!**

Nota: podes fazer o(s) teu(s) estudo(s) no teu Diário Visual ou em papel cavalinho e anexá-los a este documento.

4

• APRESENTAÇÃO

- Regista os aspetos a destacar na tua apresentação.

5

• AVALIAÇÃO

- Este trabalho foi importante para a tua aprendizagem? Porquê?

Nota: Não te esqueças de consultar os recursos disponíveis na Biblioteca Escolar e na plataforma *moodle* – *Português 9* – que já te foram apresentados e que te ajudarão a realizar este trabalho.

"Eu aprendi que a coragem não é a ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista por cima do medo."



Nelson [Mandela](#)

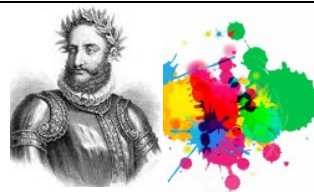
## Anexo H



## GUIÃO DE TRABALHO

EB AFONSO  
DE PAIVA

# PROJET'ARTE



**Ilustração TEMPESTADE - *Os Lusíadas*, de Luís de Camões**

**ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Episódio  
a ilustrar**

A Tempestade

1

**1. INVESTIGAÇÃO**

### Caracterização

**Características**

**Consequências**

<p><b>• DESENVOLVIMENTO / PROJETO</b></p>	<p><b>2</b></p>		
		Recursos expressivos / Palavras-chave	Valor expressivo
		1. Reação dos portugueses	



• **Valor simbólico**

• **Ideias para a ilustração: traços físicos a destacar / expressão**

- **Faz o estudo / esboço da ilustração**

- **Em que aspeto(s) o teu projeto é ajustado, original e criativo?**

- **Que materiais e técnicas vais utilizar?**

3

• REALIZAÇÃO

- **Já tens tudo o que necessitas para realizar o teu projeto... Bom trabalho!**

Nota: podes fazer o(s) teu(s) estudo(s) no teu Diário Visual ou em papel cavaleiro e anexá-los a este documento.

4

• APRESENTAÇÃO

- Regista os aspetos a destacar na tua apresentação.

5

• AVALIAÇÃO

- Este trabalho foi importante para a tua aprendizagem? Porquê?

Nota: Não te esqueças de consultar os recursos disponíveis na Biblioteca Escolar e na plataforma *moodle* – *Português 9* – que já te foram apresentados e que te ajudarão a realizar este trabalho.

"As grandes coisas são obtidas à custa de grandes perigos."

Heródoto



## Anexo I



### **SESSÃO DE REFLEXÃO / AVALIAÇÃO DO PROJETO**

P1 – Então começamos pelo último trabalho...

P2 – Bem, eu começo já por dizer que este trabalho teve o azar de ser o último, fizeram, mas estava muito condicionados pelo tempo. Não foi falta de empenho

P1 – A falta de tempo foi logo um grande constrangimento; eles tinham alguma noção dos projetos anteriores, que para fazer bem exige algum tempo e trabalho ...

P2 – ...q eles não tiveram. O dia das expressões e outras atividades que não estávamos a contar (não previstas)...

P3 – Foi só perder aulas.

P3 – E foi só um mês e meio de aulas (...) e não tivesse havido as interrupções se calhar tinha dado mais, mas as interrupções estão para além do nosso controle.

P3– Mas foram feitos.

P2 – Foram, alguns tiveram mais dificuldade, isso já se estava à espera. Aqui é que eles sentiram ainda mais a dificuldade na interpretação.

P1 – Porque era muito simbólico.

P3 – Os textos são mais complexos...

P2 - E aqui é q foi “eu queria fazer assim, e isto não representa o q eu quero” (alunos) . Ainda no outro dia estivemos a comentar: há uma que queria fazer ...

P1 – ... um Adamastor com coração.

P2 – (...) Até eu já estava a questionar. Depois calei-me, a miúda tinha aquela intenção

P1 – Mas era uma intenção fundamentada.

P2 - Sim, sim, realmente foi.

P1 – Era mais complexo e era mais simbólico ainda, era tudo num domínio mais abstrato em termos gerais, mas também é verdade que o facto de eles estarem mais alerta para a importância do recriar, demoraram mais tempo a pensar no que iam fazer. Ou seja, eu acho que o principal problema aqui foi um problema, mas ao mesmo tempo manifesta a consciência deles e a vontade de fazer melhor, sobretudo nesse domínio, que foi um aspeto que muitos não tinham conseguido tão bem anteriormente. Depois da apresentação das caricaturas do auto eles valorizaram muito os trabalhos mais criativos e, de alguma maneira, neste trabalho, cada um deles estava a tentar dar um cunho mais pessoal e mais criativo, mais subjetivo ao trabalho. Passaram muito tempo a pensar e a encontrar ideias nesse sentido: “como é que eu posso fazer não só ajustado mas também dar-lhe uma dimensão mais simbólica, criativa e pessoal?” Demoraram mais tempo a preparar porque eles tinham...

P2 – ...eles tinham essa noção.

P1 – \_Os textos são trabalhados na aula, são complexos mas eles tinham alguma ideia, mas “como é q eu vou fazer isto simbolicamente e de modo criativo? “ a expectativa deles, a vontade deles era ir um bocadinho mais além

P3 – Havemos de contabilizar quantas aulas eles tiveram para este e para os outros trabalhos.

P2 – Se calhar metade.

P1 – Houve questões do guião que eles fizeram mais rapidamente porque já estavam mais treinados, isso notou-se.

P2 – ...agora executar...

P1 - Em termos de aprendizagem houve mais autonomia, sobretudo dos melhores alunos. Há aqueles alunos que demoram sempre mais...

P3 – Pronto, mas isso já sabemos.

P1 – Também foi uma aprendizagem interessante do ponto de vista processual, mas efetivamente, a definir o que iam fazer demoraram muito tempo.

P3– Queriam corresponder...

P1 – Mas não queriam limitar-se a reproduzir o que já estava visto

P3 – ...o óbvio.

P1 – ... exatamente...

P3 – ...já queriam atingir um nível superior.

P2 – Quando começaram a ver que o tempo estava a escassear, o que é q fizeram? Muitos acabaram por ir pelo caminho mais fácil, por perceber isso e não valia a pena estar a contrariar.

P3 – ... já não tinham tempo.

P2 – Pois, não se pode estar a contrariar. Pode-se limar uma coisa ou outra como a técnica. E foram a muitas aulas de esclarecimento de dúvidas para orientar e acabar trabalhos.

P1 – Há aqui outro fator: havia vários a fazer o mesmo trabalho (texto) e eles não queriam fazer o mesmo (ilustração) que o colega.

P2 –Mesmo até tecnicamente.

P1 – Ou seja, queriam distinguir-se..

P2 – Eles tiveram que ser de alguma maneira pressionados por não terem tempo para pensar, acabei por lhes dizer faz isso, porque tinha que se fazer.

P1 – Andavam sempre com muitas dúvidas.

P2 – ...exatamente.



P1 – Nós também sentíamos a pressão do tempo.

P2 – Este projeto foi realmente uma pena a falta de tempo

P1– Por ex. não houve tempo para ser apresentado

P2 – ...que é logo outro contra.

P3- Mas ainda assim realizou-se.

P1 – E acho que foi interessante realizar.

P2 – Porque é uma visão totalmente nova. Não sei ele já tinham feito ilustrações de poemas no 8.º ano curiosamente.

P3- Sobre o tema do mar..

P1 – Mas por ex. houve alunos que trouxeram o que tinham feito no ano anterior e disseram “ó professora, mas eu não não tinha percebido”

P3- Isso também é interessante ver.

P1 – Houve um ou outro aluno que no ano passado, a propósito do mar, ilustraram o “Mar Português”, mas eles já olharam de modo crítico para a ilustração que tinham feito o ano passado e diziam: “ o ano passado fiz isto, mas eu não tinha percebido bem o poema” “agora faria assim, agora faço assim”. Quer em termos processuais, quer em termos de resultados finais, apesar de não ter sido aquilo que antecipávamos, foi vantajoso.. Mas nós também já iniciámos, sabendo que o risco era enorme.

P2 – \_O risco era grande.

P1 – Mas só aquilo que eles aprendem no processo, fazerem investigação, pensarem naquilo que vão fazer...

P1 – E permitiu-lhes aquela dimensão intertextual, por ex. do Mostrengo com o Adamastor, a diferença de épocas, as recorrências temáticas, há um domínio e aprendizagens que são interessantes. Efetivamente a conclusão e apresentação dos trabalhos ficou condicionada

P2 – Pois ficou.

P1 – Mas reforçou a consciência do sentido estético da língua e de outras manifestações. O facto de ser uma ilustração livre também os levou a perder mais tempo a pensar.

P2 – Às vezes o livre tem esse contra.

P1 – O outro era era caricatura, mal ou bem já sabiam o que fazer e aqui não, podiam escolher muita coisa e quando se pode escolher demora-se mais tempo a pensar.

P1 – E aquela preocupação de ser original e criativo, de ir além do texto já tornou tudo mais moroso.

P2 – Essa foi a preocupação principal , porque por ex. um aluno acabou por fazer mangá.

P1- Foi pensarem a outro nível, o que é muito bom já...,

P3 – Estavam muito condicionados pelo tempo o que aumenta depois a angústia

P2 – E a autonomia é complicado para estes miúdos.

P3 – E há aqui outra coisa: grande parte destes miúdos teve assento noutras atividades. se calhar é uma reflexão que nós havíamos de fazer (...) às vezes é preferível fazermos só duas atividades.

P2 – Podiam-se ter feito duas, mas a verdade é que é o culminar de um processo...

P1 – Eu acho q foi interessante fazer todas as coisas.

P3 - Pela diversidade, pelas diferentes tipologias textuais.

P1– Havia uma grande preocupação deles na relação do texto com a imagem, apesar do resultado final ter ficado aquém em vários aspetos.

P2 –Até porque era aí que eles falhavam mais.

P1 – É sempre aquele fator de mobilização .... Mas eles, gradualmente, tomando consciência dessa dificuldade, do trabalho que exigia e quantas mais vezes pensarem nisso, na diversidade de textos e géneros literários e quanto mais não seja por isso valeu a pena, apesar de nem todos terem concretizado, até como eles tinham pensado. Só o facto de pensarem no que iam fazer já foi bom.

P3– Pois, só isso já é positivo.

P2 – Se eles tivessem só preenchido o guião, só o estudo, se calhar tinha chegado. O projeto podia-se ter centrado só nisso, numa intenção.

P1 – Eles tiveram algumas ideias interessantes e só pensarem nisso e preenchido o guião de trabalho, já foi interessante. Uns conseguiram fazer para além disso, outros não, mas só isso já foi interessante, já os obrigou a pensar.

P2 – Eu até acho que o que interessa é o processo de trabalho e a concretização de ideias.

P3 –O que ainda agravou o problema foram as atividades que não estavam contempladas, que isso a pessoa não consegue controlar.

P2 – Agora se me disseses assim “podíamos ter reformulado o projeto” , mas se calhar nem por isso.

P1 – Está bem, mas nós já pensámos na eventualidade de eles não conseguirem, mas só fazer o projeto já era significativo

P3 – Para o ano há mais...

P2 – Mas vais debater-te sempre com problemas (...) portanto eu até acho que foi mt bom.

P1 – isso p mim foi claro. Independentemente de alguns acidentes de percurso e de não terem concluído completamente, de não ter sido apresentado. Porque há uma série de coisas de que nos apercebemos enquanto eles estão a trabalhar que são importantes.

P3 – Algumas dúvidas que eles levantam dá p ter uma perceção das ...

P1 – O pegar noutros textos, de outros géneros de outros autores, completa o trabalho: dá-lhes uma visão diferente dos autores, ajuda a valorizar e reconhecer autores do ponto de vista da educação literária. Independentemente do resultado final do trabalho não ser o ideal, todo o trabalho processual, toda a investigação feita....

P3 – ... foi muito válida.

P1 - Todo o pensamento fizeram em relação ao trabalho, o que pensaram sobre o assunto, obrigou-os a conhecer os textos, a seleccionar a informação, a explicitar, a reconhecer o valor simbólico das palavras, a dimensão simbólica das obras literárias, porque são textos importantes nesse domínio e que é uma dificuldade deles. São dois autores de referência da educação literária e que permitem também verificar esta diferença da criação e recriação do primeiro ao último trabalho.

P2 – Se não isto não havia possibilidade de ver...

P1 – Exatamente, porque o primeiro foi mais na base da reprodução.

P2 – ... mais básico.

P1 – No segundo já houve um grupo de alunos que deu uma dimensão mais pessoal, subjetiva, criativa e neste último a grande preocupação era essa, o que é bom, ou seja, só eles terem essa preocupação e verificarmos isso no processo de trabalho já é muito interessante...

P2- ...já é ótimo...

P1 –É uma evolução. O que eu senti foi que, gradualmente, eles foram trocando mais impressões uns com os outros.

P2 – O que é importante.

P1 – Os textos conhecidos por todos. Faz-me lembrar a comunidade aprendente, ou seja, estamos aqui para fazer isto, a preocupação e tinham curiosidade de saber o que iam fazer e diversificar.

P2 – Eles conheciam os projetos uns dos outros e dei-me conta disso nas aulas.

P1 – Eles conheciam os projetos uns dos outros e também aprendiam uns com os outros.

P3 – ... o que não estão muito habituados.

P2 – Nem a perceber q também aprendem com os colegas.

P3 – Eu vi isso ... são muitos trabalhos e eles referiam e apreciavam os trabalhos dos outros colegas.

P3 – ...é interessante.

P3 – Já ultrapassaram a cópia e a reprodução.

P1 – Havia essa preocupação...

P3 – É giro ter-se visto isso em pouco tempo.

P1 – E depois há sempre aqueles alunos que têm ideias geniais mas não têm jeitinho nenhum para o desenho....

P2 – ... não conseguem concretizar.

P1 – Mas ter a ideia já implica que a leitura que fez evoluiu ... e mesmo sem ser deles, eles ficavam contentes pelos trabalhos uns dos outros às vezes chegavam à aula e diziam “ “o professora, já viu o trabalho de (fulano) está brutal”.

P3 – Ah, isso eles faziam e vinham aqui ... e uma das coisas que eu notei nas recomendações que fazias para apresentação de livros no âmbito da educação literária (...) eles perguntavam sempre: o que é que acha deste livro p mim? Fazem isto porque reconhecem algum valor à professora bibliotecária, mas muitos deles logo a seguir diziam: a professora disse para lhe perguntarmos mas ela também disse isso, isto é, “batia a bota com a perdigota”. É importante ver que os miúdos reconhecem competência nuns para determinadas áreas e noutros competências para outras, e é importante eu sentir que eles reconhecem isso, mas ao mesmo tempo que eles vão buscar coisas aos outros professores..

P1 – O gosto pela leitura também tem de ser canalizado para o nível de leitura deles .

P3 – Sabes que eles requisitaram muito o livro de Vasco Graça Moura “ Os Lusíadas para gente nova”. Eu recomendei a um deles e depois eles passaram... ( aos outros).

P1 – Eu também lhes tinha falado do livro por causa de “Os Lusíadas”.

P3 - Achei graça que houve um quem escolheu o “Auto da Índia” para ler.

P1 – Sim, porque eles gostaram de Gil Vicente e do auto e eu falei-lhes nisso também, até porque era uma outra hipótese do programa.

P3 – ....e vinha na apresentação dos recursos

P2 – E pontos contra? Não há pontos contra?

P1 – Houve alguns constrangimentos e aspetos menos conseguidos.

P3 –As dificuldades, já verificámos.

P2 – Há o concluir de um processo

P1 – Em termos gerais, eu acho que os objetivos foram conseguidos. Estou a falar do projeto em geral.

Começando do mais fácil p o mais complicado, centrou-se sempre naquilo que eram as grandes dificuldades deles, mas que são pontos fundamentais para a leitura e para dar a dimensão estética da língua, que era aqui um ponto fundamental, para tomarem consciência do valor das palavras, da denotação, da conotação, da simbologia, do ler nas entrelinhas, no inferir, no ir mais além, na capacidade de sintetizar; de ser darem conta da literatura como manifestação artística, como uma arte que, à semelhança da pintura, que tem uma técnica, aqui tem a ver com o uso das palavras. Pelo menos os alunos desenvolveram isso, tomaram consciência disso, passaram a valorizar a literatura de maneira diferente, a distinguir diferentes tipos de escrita (...). Eu acho que os trabalhos que eles fizeram de ilustração permitiram-lhes valorizar não só a literatura como as manifestações artísticas de ilustração.

P3 – Foi fundamental.

P2 – Eu penso exatamente isso... mas há coisas aqui que não são fáceis de avaliar ... mas o processo de trabalho, ter conseguido desenvolver trabalhos com um grau de complexidade cada vez maior, pegar em aprendizagens já feitas e torná-las a rever,

P1– ...mobilizar conhecimentos...

P2 – ...foram só vantagens.

P1 – E eles próprios questionarem e refletirem sobre o trabalho deles.

P3 – O contributo de EV foi fundamental.

P2 – É mais um contributo, como podia ter sido de outra área qualquer.

P1 –A articulação foi muito importante para uma visão mais integrada e integradora dos conhecimentos, para relacionar e portanto aproveitar conhecimentos de áreas diferentes na sua formação, até de desenvolvimento pessoal e ética interpessoal e interação, eles davam dicas uns aos outros, eles perguntavam uns aos outros.

P2 – Qual foi a frase q puseste neste guião, vamos lá a saber...

P1 - (...) era uma maneira de os levar um bocadinho mais além.

P3- eu gostava de saber tb até q ponto a atividade do rap ... (confusão)

P1 – À semelhança do teatro, de Gil Vicente, eles foram ver um espetáculo “Camões, poeta rap”.

P3 –... é teatrao e musical...

P1 - Permite associar à música outra dimensão artística e para além deste projeto, a realização de outras atividades, designadamente o teatro e a música, neste domínio da arte e da dimensão estética foi interessante, porque eles perceberam que também podiam articular com música.

P2 – ... e podiam.

(...)

P1 – É sempre diferente quando nós apreciamos o que alguém fez, mas como está feito nós não temos a real noção do valor que tem, e do conhecimento, domínio e capacidade que é preciso p fazer. Quando tenta imitar e não consegue, dá não sei quantas voltas para ficar uma imitação barata é, às vezes, um exercício relativamente simples de os levar a ter uma admiração maior pelo autor e pela obra.

P1 - No fim, quando perguntei, então digam-me lá alguns autores de referência da literatura portuguesa, o que eles dizem logo são os que trabalharam e dizem “destes aqui a gente nunca mais se esquece”.

P3- Pois lá está, por isso é q é muito importante quando se promove um trabalho, designadamente em termos de biblioteca escolar, só pode funcionar com um apoio. Se não houver esse complemento de sala de aula, o serviço de suporte e de apoio ao desenvolvimento dos currículos assenta nisto.

Fundamentalmente e primeiramente uma biblioteca serve para formar leitores, mas à parte disso há toda uma nova dimensão que é de apoio aos currículos, promoção da educação literária, etc, mas isto só pode ser feito com apoio em sala de aula, e se não houver este reconhecimento pelos miúdos... muitas vezes é proporcionado por divulgações que a biblioteca faz, mas tem obrigatoriamente que ser em contexto de sala de aula pelo professor de português, pelos professores de ... Em termos de aumento de requisições e aumento da frequência e utilização do espaço e dos recursos para trabalho é visível em tudo. Por evidencias de registo que tenho e conversas entre nós, nota-se claramente uma diferença abismal: por exemplo, as obras que a X trabalhou com os miúdos, que são as mesmas que as outras colegas trabalharam e em termos de participação, de requisição, de utilização de recursos, uma coisa não tem nada a ver com a outra. Porque os recursos estão disponíveis p todos e esta articulação, este trabalho todo, é claramente uma mais-valia e extremamente necessário, e sem ele não se chega lá, pelo menos nos objetivos de biblioteca

P1 – Também foi importante dar uma visibilidade e uma visão diferente à biblioteca, um espaço como uma estrutura de apoio à aprendizagem deles.

P3 – Que é isso que eles têm considerado.

P1 – \_Ou seja, não só no âmbito mais recreativo, que é importante, ... e o projeto também tinha claramente essa intenção de os direcionar para uma leitura recreativa, mas literária. Evitar a tendência que eles têm de ler sempre o mesmo tipo de livros, de lerem poucos autores de referência no âmbito da cultura literária portuguesa

P2 – Isso treina-se nas aulas.

P3- Claro que sim ... tem que ser assim, em parceria, em colaboração

P2 – Tu não queres que eles vão requisitar um livro, tu queres que eles sejam educados para requisitar livros...

P1 - ... e motivados a fazer outro tipo de leituras.

P3- ... e facilitar-lhes escolher um livro e dizer “olha realmente este livro não é bom outro era muito melhor...

P1 – Eles habituam-se ... por exemplo, no âmbito da leitura recreativa que eles tinham que fazer, habitualmente já perguntavam “professora, este livro aqui, o que é que lhe parece? E depois na apresentação (aos colegas) é um conhecimento mais passivo, mas é o conhecimento de outros autores, de outras obras de referência, que influenciam a ler.

P3 – Olha , sabes outra coisa, que vou acrescentar a isso: a atividade do autor do mês foi muito positiva (...): o professor diz-lhes em sala de aula – “você têm as obras recomendadas, a lista é esta, vão lá ver o q há na biblioteca. Outra coisa completamente diferente é esta.”

P1 – Mas eu vejo isso com eles nas aulas: as hipóteses de livros.

P3 – Mas depois bate certo com o q eu digo, é isso que eu quero dizer. (...) é o bater certo e virem perguntar a mim o que perguntam a ti. É completamente diferente ir à prateleira e “tiro este”, que é o que vejo que muitos fazem, porque são obrigados a fazer.

P2 – Tem que haver uma sensibilização.

P3 –Tem que haver uma diferença entre o ser obrigado e o ter vontade: promover a educação literária passa por promover o gosto por ler e promover o gosto por ler não é proporcionar livros.

P2 – Sobretudo neste níveis de escolaridade.

P3- Manter...formar leitores pequeninos, eles adoram, porque são as ilustrações que tens hoje em dia, as histórias , a diversidade é imensa. O problema ...

P2 – ...é manter, não é? E alargar...

P3 – ....e tem a ver com a compreensão leitora, etc.

P1 – Eles sabiam que uma das coisas que tinham que fazer na apresentação livro era uma passagem de que tivessem gostado particularmente ou aprendido algumas palavras, ou uma associação de palavras que lhes parecesse original, que já os obriga a ler a valorizar mais as palavras. Porque eles leem normalmente na perspetiva da história, não é por acaso que não gostam de descrição.

P3 – Ah, pois...

P1 – Tem a ver c a estética da língua.

(...)

P2 – os miúdos hoje tem tudo , têm acesso ao triplo das coisas q nós tínhamos .

P3- Mas têm mts distrações...

P1 – Dispersam-se muito.

P2 – Mas têm que continuar a ter um incentivo.

P3- E tem que ser cada vez mais, na minha perspetiva, pela minha experiência de trabalho, que é inferior à vossa, mas aquilo que eu constato na área a que estou dedicada na biblioteca, é que não se conseguem resultados se não houver parcerias de trabalho.

P1 – Não conseguimos os mesmos resultados...

P3 – Não conseguimos resultados satisfatórios. Conseguimos em termos de uma aprendizagem muito menos abrangente, menos integrada, integradora.

P2 – Consegues resultados para os que estão naturalmente predispostos, são os que vão à biblioteca municipal também.

P3- Pronto ... e a biblioteca municipal recorre às bibliotecas escolares para ter leitores.

P1 – Este tipo de trabalho ajuda a criar nos alunos a visão prática de que cada um é um leitor diferente do outro e que cada um faz a sua leitura. Quando eles veem que diferentes companhias de teatro fazem realizações diferentes da mesma peça, que o mesmo livro proporciona leituras diferentes, quando ficamos defraudados com o filme não é o nosso, quando eles fazem diferentes caricaturas ou outras ilustrações do mesmo livro, da mesma passagem, significa tem que ler também é criar... não há o outro que faz por mim. Aquilo que leio, a maneira como leio e o tiro dali não tem que ser a mesma coisa que o outro, portanto, os livros são insubstituíveis. A leitura e a experiência de leitura não é substituível por tudo o resto. Tudo o resto pode ser complementar, é interessante, é uma outra linguagem, mas ir ver o filme não é o mesmo que ler o livro, ir ao teatro não é o mesmo que ler o livro, ver só a ilustração não é o mesmo ler, portanto a leitura tem um papel fundamental na sua formação.

P2 – E este projeto mostrou isso, curiosamente

P1 – Sim, também dá para perceber isso, porque eles fazendo coisas diferentes, com justificações e argumentos diferentes, já justifica que cada um fez a sua interpretação.

P3- ... uma coisa é aquilo q nós esperamos

P2 – ...as nossas expetativas...

P2 –... como já tens essa experiência até pensamos que vai dar isto, outra coisa é verificar que podes não ter chegado a todos, mas que atingiste mais ...

P1 - Nunca chegamos a todos da mesma maneira, mas isso é assim com tudo.



P3 – Claro, não temos essa pretensão, mas que há aqui claramente mudanças e aspetos que são conseguidos que não seriam de outra forma, foi uma das grandes mais-valias deste projeto. Que trabalhão que esta “cangalhada” deu e está para dar.

P1 – O que está para dar ainda é pior. Esta é a parte boa.

P3- Agora desta atividade e já falámos um bocadinho do projeto, penso que em termos de avaliação global foi conseguido

P1- Foi muito positivo o facto de terem trabalhado em projeto

P3 – Então não foi?...

P3- Então agora vamos para o lado da formação p fazer um pequeno balanço.

(...)

P2- (...) foi fundamental para dar consistência ao projeto. Não basta ...

A nossa autoformação é já uma vantagem. Eu já trabalhei com alguma sustentação teórica, só q aqui ela foi mais visível. E como foi mais visível e mais cuidada, foi mais fácil passar para a parte do projeto e fazer a sequência do trabalho todo. Isto mobiliza imensas coisas.

P3 – O que queres dizer é que a organização de todo o nosso processo traduz ...

P2 – Traduz a formação, porque é assim, muitas coisas são do dado comum, da nossa prática, mas efetivamente, também nos garante (e isso foi aquilo que eu tirei mais) uma organização ou preocupação dessa organização.

P1 – Teoricamente a nossa prática faz sentido, está fundamentada. O conhecimento da teoria alerta-nos para algumas questões da prática e a prática confirma ou pode pôr em causa determinada teoria.

P2 – Trabalhar em grupo tem essa responsabilidade de tu contares com os outros.

P3 – E estás dependente, o que pode ser...

P2 – ... pode ser ótimo ou não.

P1 – No caso correu lindamente e não se esperava outra coisa, como pode ser um “grande fiasco” quando as pessoas não se comprometem. Quando a pessoa se envolve, se compromete e se implica tem todas as vantagens...

P2 – ...só tem vantagens.

P1 - Mas é preciso q a pessoa se implique, de facto.

P2 – Tenho pena de não discutir mais arte e literatura.

P1 – Era bom.

P3- A questão do trabalho colaborativo (...) o conceito que nós tínhamos é o mesmo temos agora? Houve alguma mudança, não houve? Atribuímos-lhe mais valor, não atribuímos? É importante perceber até que ponto... eu pessoalmente verifico, já

disse isso há pouco, há uma implicação muito direta nos resultados que eu pretendo atingir em termos de biblioteca escolar e como professora bibliotecária. Não conseguiria de outra forma. Sem ser em cooperação. Aliás, grande parte do trabalho enquanto professora bibliotecária e à frente de uma estrutura, depende grandemente disto, do trabalho colaborativo com outros docentes e departamentos. E com este trabalho há duas ou três questões que ficaram muito claras: eu não consigo determinados resultados, se não tiver o apoio e colaboração dos colegas.

P2 – Isso para mim, para veres que realmente foi importante, eu deixei de trabalhar um bocado assim, mas a X sabe. Fazíamos projetos pontuais mas nunca com este rigor, planificados e avaliados, mas o rigor de pensar e refletir ...

P3 – Formalizar e ajustar, mudar quando se vê que não resulta ... acabamos por sucumbir à falta de tempo e aqui não foi bem isto...

P2 – ...mas isto foi importante. Viste a X que gostaria de participar

P3 – Fazemos p o ano

P2 – Ela participou um bocadinho comigo no 7.º ano...

P2 – A X acabou por mostrar interesse e foi de tal ordem que nas nossas propostas de formação de grupo no final do ano chegou-se à conclusão que realmente temos q trabalhar em conjunto.

P3 – Pois, isso tb já é um objetivo

P3 – Este tipo de formação, o que é que vocês acham?

P2 – Não temos outra alternativa

P3- Esta modalidade de autoformação, de formação interpares, neste cenário ecológico, é uma boa aposta, até em termos de inclusão no plano de formação

P2 – Eu acho que é a única aposta se complementarmos até com outras intervenções de pessoas externas ...

P3 – \_Ou até c a colaboração de várias disciplinas

P2 – Sim, isso é notório, as pessoas podem-se interessar se mais gente participar e é benéfico para todos.

P1 – E valorizar a articulação dos planos curriculares, é fundamental

(...)

P1 – Acho q o plano de formação das escolas deve passar por aqui

P2 – Tem q passar por aqui

P1 – Primeiro pelas vantagens de que já falamos do trabalho colaborativo e da aprendizagem partilhada ... e auto e heterosupervisão e tudo, e depois porque isto permite em contextos específicos, na resolução de problemas concretos que é aquilo que nos interessa resolver

P3- Claro.

P1 – Portanto dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e é consequente na nossa prática. Aquelas questões teóricas muito lindinhas que não são consequentes, ou seja, se não são viáveis para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e tentar resolver os problemas e dificuldades dos alunos, não servem para nada.

P3 – Achas que ao longo do trabalho de projeto, dos diferentes projetos, houve alturas em que se conseguiu verificar alguns dos conceitos ...

P2 – Só o facto de pensar e refletir para fazer a seguir. Se calhar. Se fosse eu, fazia o projeto todo para o ano inteiro, era assim, era assim... se corresse mal, lamentamos...

P1 – É o questionar a prática...

P3 – \_O pôr em dúvida, em causa.

P2 – E verificar até q ponto os alunos chegaram lá ...

P1 – ... para poderes a seguir fazer outra coisa...

P2 - Só consigo avançar se o que está para trás correu bem, ou tenho que fazer melhor.

P1 – Temos q ir reajustando.

P3 – Estes momentos são muito importantes, o poder discutir isto com outras pessoas, sem pôr em causa o conhecimento do outro, o ter à-vontade para poder pôr em causa o meu trabalho e o trabalho os outros ... nem sempre há esta abertura e acho que grande parte do espírito do magnífico trabalho que desenvolvemos passa por isto. Mas convém dizer que aquilo que fizemos, conseguimos-lo porque à partida temos uma empatia muito grande.

(...)

P2 - A verdade é que fazemos projetos todos os anos c a biblioteca e com o Português, com a X trabalhamos sempre, independentemente da formação.

P3 – À laia de comparação com os anos anteriores, e vocês desenvolveram muitos antes de “eu existir no mapa”...

P2 - (...) Por exemplo, a minha irmã diz “vocês lá na vossa escola fazem sempre umas coisas ... e ela acha piada. É engraçado saber o que os outros veem .

P3- Mas isto não é mt fácil.

P1 – ... difíceis mas interessantes.

P2 – Eu troco muitas ideias com ela (irmã), ela é uma pessoa que gosta de trabalhar assim e teve o azar de estar num sitio onde isso não é viável.

P1 – Não é fácil implementar na escola, em termos gerais. Nós temos experiências com professores, por exemplo com X que funciona sempre muito bem, por isso nunca pus em causa o facto de esta vez não correr ou de não ser viável, ou chegar ao meio e

não fazer, que é um risco que se corre a maior parte das vezes. Não não é estabelecer empatia com todas as pessoas. nem todos têm abertura para questionar.

P3- ... e aceitar.

P2 – e têm aquela noção que é trocar materiais e isto não é nada trocar materiais, vai muito para lá disso. Materiais há para aí a rodos,

P1 – Isto é conjugar esforços ...

P3 – Muito mais do que isso... pode sempre ser melhor, haja tempo (...) Em termos de avaliação da formação e agora mais em termos das sessões, eu gostava de saber a vossa opinião sobre objetivos, estratégias...

P2- P a X não é novidade nenhuma, para mim é que é mais novidade...

P1 – Sim, mas tu tens experiência como formadora e supervisora que também é uma mais-valia.

P3 – Claro, é reconhecido.

P2 – Tenho essa experiência, mas tenho falta de algum suporte teórico que a formação deu.

P1 – Mas confirmou a tua experiência como formadora e supervisora.

P1 – Às vezes é uma ou outra que vai de encontro à teoria e é fundamental.

P2 – Fico sempre com pena de não ter tempo para ler mais.

P3 – E nós também.

P2 – A experiência vai-nos dando uma noção, mas como professores estamos sempre a aprender outras coisas e a formação é essencial para isso. Por ex., faço trabalho de projeto mas era capaz de fazer mais direcionado, se calhar este é mais interessante.

P3 – O facto de vocês frisarem muito esta parte de investigação-ação, pensarmos antes e depois de agirmos foi fundamental.

P3 – E os conteúdos foram importantes para refletirmos.

P1 – Sim, porque a teoria dá um suporte e uma segurança e alerta; tu sabes porque é que estás a fazer, há indicações e há estudos teóricos que fundamentam a tua ação e portanto não estás a agir assim tão às escuras.

P1 - Há aqui uma ligação teoria e prática. Não são todas as teorias, nem a nossa prática (...).

(...)

P1 – Era interessante em termos de escola para a sensibilização do trabalho de grupo, sobretudo para as pessoas ficarem conscientes de que a nossa formação depende muito da nossa autoimplicação e das saídas que nós temos, das possibilidades que temos para nos desenvolvermos profissionalmente, para melhorar

o processo de ensino aprendizagem, p melhorar o próprio ambiente de escola, organização, toda essa dinâmica de escola, porque a maior parte das pessoas, talvez como eu antes, não tem essa ideia. A supervisão está ligada à formação inicial e ponto.

P2 – Assistir às aulas e ponto final. O trabalho colaborativo é troca materiais.

P1 – Seria completamente diferente qse o trabalho fosse desenvolvido em colaboração uns com os outros, em discussão e análise.

P3 – N própria elaboração de materiais, por ex. dos guiões. Vocês já trabalharam mts vezes em trabalho de projeto, já sentiram mudanças na construção do guião, o ajuste de determinadas situações,

P1 – Os guiões têm a mm base ... mas o objetivo dos trabalhos não era o mesmo

P3 – Isso é óbvio, eu estou a dizer em termos

P1 – Tem que ser pensado.

P3 – Mas houve influencia ou não houve?

P1 – Em quê?

P3- Na construção desses materiais.

P2 – Então não houve? Até nas próprias planificações e nas grelhas de avaliação reflexão ...

P1 –A partir do momento que tu planificas em articulação, isso condiciona o guião que vais fazer.

P2 – Eu tenho grelhas de observação, claro. Quando delineeii para esta turma, fiz já com outra intenção e procurei já descritores que fossem ao encontro do trabalho.

P3- Estiveste mais atenta a determinadas questões

P1 - A planificação e articulação obriga a isso

P1 – Os descritores fundamentais aqui para análise não são os únicos que fazem parte do projeto, mas eles não fazem sentido a seco, eles têm que estar contextualizados, portanto há aqui descritores que à partida não têm a ver com a dimensão estética da língua diretamente, mas um aluno não consegue explicar um recurso expressivo se antes não selecionou bem a informação.

P3- Bom, então foram pertinentes e significativos para a reflexão: os conteúdos abordados, os textos selecionados, os materiais recolhidos.

P1– Nós já sabíamos que ia ser um trabalho de investigação-ação e que tem uma sustentação teórica (...) portanto automaticamente essas questões estavam implícitas

P3- Pois, mas o estar implícito não quer dizer...

P1 – Mas fazemo-lo em consciência, temos muitos guiões de trabalho de anos anteriores (...)

P2 - Mas aqui tem uma sustentação diferente

P1 – Agora a formação foi importante para fundamentar e encaminharmos numa determinada direção, conscientes daquilo q estávamos a fazer, das implicações que isso tinha, das questões que tínhamos que levantar, das reflexões que tínhamos que fazer, dos ajustes, portanto valorizou o questionamento, a reflexão, o trabalho articulado, partilhado,

Basta ver o n.º de horas que passámos aqui, que não passávamos noutra tipo de trabalho de projeto.

(...)

P1 – Isto permite discutir estratégias, reformular estratégias ...

P3 – Principalmente se conseguirmos, com a formação, dar um pequeno contributo, por mais ínfimo q seja, para a reflexão, para a construção e reconstrução, para a mudança, para as tais transições ecológicas. Se serviu para isso, já é por si bem conseguido.

P2 – Para vocês não, mas para mim sim. Eu contacto com algumas conceitos e referências que eu não tinha, e ia fazer igual ao que estava a fazer.

P3- E gostaste do que leste?

P2 – Gostei, algumas teorias vão de encontro àquilo que nós já fazíamos, mas de alguma maneira é o q diz a X, isto tem uma sustentação teórica

P1- Ou até fazer uma descoberta: olha se for por aqui, se calhar, tenho outras possibilidades.

P3 –Ótimo, então e o papel da formadora?

P2 – Excelente.

P3 – (...) num autoquestionamento, não é muito fácil estar no papel de formadora.

P3 – Eu acho que isso é difícil.

P3 - Primeiro é difícil porque eu sou mais nova que vocês,

P2 - Não tem nada a ver com isso.

P3 – Independentemente da relação de amizade, é um constrangimento. Eu noto isso, não me sinto de maneira nenhuma ameaçada, não é disso que se trata, mas é sempre difícil estar numa posição de parceira cooperante no trabalho e ao mesmo tempo na formação.

P2 – O objetivo deste trabalho é ensinarmos coisas uns aos outros.

P3- Mas era aí que eu ia chegar: (...) A primeira sessão foi mais difícil até, a pessoa está assim um bocadinho mais... né? Será que escolhi bem os textos? Há esta preocupação, até pq está a X q fez comigo a formação e portanto...

P2 – Mas eu dei-me logo conta da quantidade de coisas que nunca li e devia ler.

P3 – Pronto, ... de forma nenhuma se poderia levar a cabo esta reflexão se não... (...) na minha opinião correu mt bem, modéstia à parte, acho os textos suficientes e interessantes, embora a informação pudesse ter sido mais reduzida, mas é difícil para mim selecionar. Quero pôr muita coisa, acho tudo muito importante, mas sei reconhecer isso sem qualquer problema. Independentemente disso, acho que cada uma foi dando o seu contributo, isto acabou por ser visivelmente para mim, auto e heteroformação; não foi para mim uma formação dita eu sou formadora e vocês as formandas

P1 – Eu tb tenho essa sensação

(...)

P3 – Pois, a partilha, o trabalho colaborativo, a cooperação requer riqueza e para se ter riqueza tem q se ter feito, porque só “blá blá e wiskas saquetas” toda a gente faz, agora quando já se fez ... esta formação atingiu os propósitos (...)

Procurei ao máximo ir compondo e ir ouvindo e acho que isso é que foi importante, proporcionar a interação mas ao mesmo tempo deixar que vocês participem mais na formação, às vezes até mais do que eu. E acho que é esse o papel. Pelo menos, senti-me recompensada a esse nível.

P1 – Nós descobrimos potencialidades do trabalho com a biblioteca, do trabalho em conjunto que provavelmente não conhecíamos antes, e tu as potencialidades de trabalho connosco ou outra disciplina de uma área qualquer nesta discussão e nesta partilha e definição de estratégias conjuntas. Uma coisa é eu pensar numa atividade, num projeto, em q há uma colaboração, outra coisa é planificar a contar comigo e com as minhas aulas, é diferente, obrigatoriamente diferente.

P2 – E mais ainda quando nos juntamos e temos que pensar no que fizemos.

P1 – claro, e descobrimos logo não sei quantas coisas para fazer, que é uma dor de cabeça.

(...)

P1 – E agora pergunto eu à excelentíssima formadora o que é que seria de si sem passar pela Afonso de Paiva?

P3- Ó pá é assim, eu poder passar podia,mas não era a mm coisa. Eu já cá estou há cinco anos e agora assim numa reflexão, sem estar a favor a ninguém, não é à toa que eu estou a fazer este trabalho convosco, assim como vocês já disseram; à parte da amizade, e isso é uma coisa importante, a simpatia, o gosto pessoal, há mt pouca gente (eu acho e cada vez mais tenho essa perceção e tenho mais aindano culminar deste projeto ) de que isto não se faz com qualquer pessoa.

(...)

P2 – E não é só isso, e foi com vocês que eu aprendi isso, eu propus no grupo e a X esteve de acordo c o que tínhamos estado a ver, é que o ideal p nós era para o ano

termos 45 m semanais ou 90 quinzenais para fazermos o trabalho de grupo e irmos ver como é que cada um faz .

P3 – Isso já é um reflexo da formação

(...)

P3- É engraçado ver X que, apesar de ter dado um contributo, como está mais próxima, é engraçado ver outra pessoa estar de fora do projeto e reconhecer ...

P2- Estava eu e ela e mais cinco pessoas e nós dissemos, “não, não, nós temos q fazer estas reflexões, se nãoo chaegas ao final do ano tens uma formação e o q +e q fizeram?

P2 – Então mas vais à planificação de atividades c grupos, a biblioteca tem planificações de atividades com grupos, que dependem dos grupos para as concretizar e chega-se ao fim e “águas de bacalhau”, porque o envolvimento passa pela implicação mas pelo assumir do compromisso ...

P1 –É preciso comprometer-se

(...)

P2- Sentarres-te e dizeres assim “ nós temos isto para tratar, como é que vamos fazer?”

P1 – ... e como é q fazemos com este aluno, e com o outro, e este não consegue fazer...

P2 – ...nós já tivemos a experiência disso.

P3 - Os constrangimentos que fomos verificando ao longo dos diferentes projetos verifica-se logo isso.

P2 – ... logo.

(...)

P1 –A maior parte das pessoas não gosta de se expor ...

P2- Nem está para se chatear, isso dá trabalho

P3- Etem dificuldade em assumir falhas e fraquezas. Assumir que não sei é mt difícil, olha eu então, há trinta mil coisas que não sei .

P3- Isso é outra coisa e essa intervenção veio a calhar, isso é outra coisa coisas que nos escapam... eu por exemplo, o conhecimento científico que X tem em termos de português é completamente diferente do meu, mas o assumir isto não é qualquer um que assume. Se eu tenho uma dificuldade em perceber qualquer coisa, não percebo uma patavina de uma oração, ... eu não faria isto com qualquer pessoa, porque também não me sinto à vontade.

P3 –Eu acho que grande parte das pessoas sente depois esta insegurança e não partilha e não expõe por causa disso, por isso nunca estão dispostas a fazer este tipo



de trabalho. Porque é que há tanta gente que embarca neste tipo de trabalho e chega a meio e tem que desistir porque as pessoas desistiram entretanto? Olha, colegas que temos a fazer trabalhos desta natureza que desistem entretanto os colegas q assumiram compromisso. Exatamente por isso, bem, na minha opinião, mas tenho a certeza, limpinho. Só de pensar que são vistas, vão às minhas aulas, ou q são gravadas (...) para mim, para concluir, esta perspectiva de formação, é uma perspectiva de desenvolvimento profissional, não é só profissional, é muito pessoal.

P1 – Ah, sim, sim.

P3- Há aqui um crescimento meu ... por exemplo, o ouvir o outro, que é uma grande dificuldade que eu tenho, não é porque eu goste de cortar a palavra, é que as coisas passam-me e eu esqueço-me e ter outras pessoas que sistematize ... vocês as duas são muito assim. A Xtem essa capacidade e eu preciso de ter alguém para trabalhar comigo eu ... tenho que ter alguém que consiga a representação que eu faço ...isso ela consegue e tu tb consegues como a Y ... a sistematização, e eu cresci em determinados parâmetros,

P1 – É tudo importante. Mas umas coisas são mais importantes que outras...

(...)

P3- Ó pá e vocês são as maiores e agora quero agradecer a disponibilidade e participação.