

Desafios 29

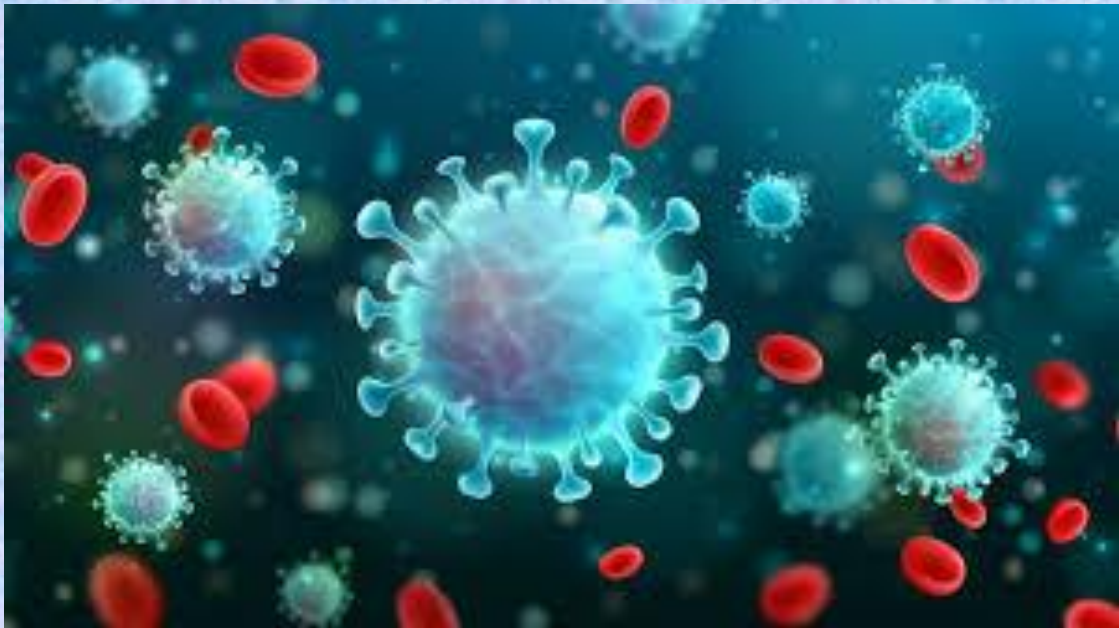
Cadernos de trans_ formação

junho de 2020

Como se tece a ação pedagógica em tempos de COVID 19

(Des)encontros e (re)aprendizagens

(à distância de um clique, com toque humano)



Vítor Oliveira

Ficha técnica

Título:

Como se tece a ação pedagógica em tempos de COVID 19. (Des)encontros e (re)aprendizagens (à distância de um clique, com toque humano)

Direção: José Matias Alves

Autor: Vítor Oliveira

Edição deste número: José Matias Alves

Composição: Francisco Martins

Local de edição: Rua Diogo Botelho,1327|4169-005|Porto | Portugal

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia

Ano e mês: 2020, junho

ISSN: 2183-7406

Índice

EDITORIAL.....	4
(Des)encontros e (re)aprendizagens (à distância de um clique, com toque humano)....	8
ANEXO 1.....	23
ANEXO 2.....	26
ANEXO 3.....	29

EDITORIAL

A Centralidade da Pedagogia

José Matias Alves

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Roland Barthes. Lição

Este número dos cadernos é inteiramente dedicado à narrativa de uma prática pedagógica num contexto de ensino a distância. Nesta breve nota introdutória, seja-nos permitido sublinhar o essencial da mensagem que o autor nos quer transmitir. E o essencial pode ser enunciado de forma algo paradoxal: no ensino a distância, a pedagogia assume uma grande centralidade. E quem diz pedagogia, enuncia o *velho* triângulo pedagógico de Houssaye para destacar a relação privilegiada que deve existir entre o professor e os alunos, relegando o terceiro vértice [o do currículo, o do programa...] para o lugar do morto.

O que interessa, de sobremaneira, é pensar e organizar ambientes de aprendizagem que impliquem os alunos num trabalho (criativo) de procura, pesquisa e produção de conhecimentos que tornem evidente o sentido da apropriação e uso dos saberes.

Como apontamento de contexto e de configuração analítica adequada para ler um ensino a distância, observe-se a figura 1:

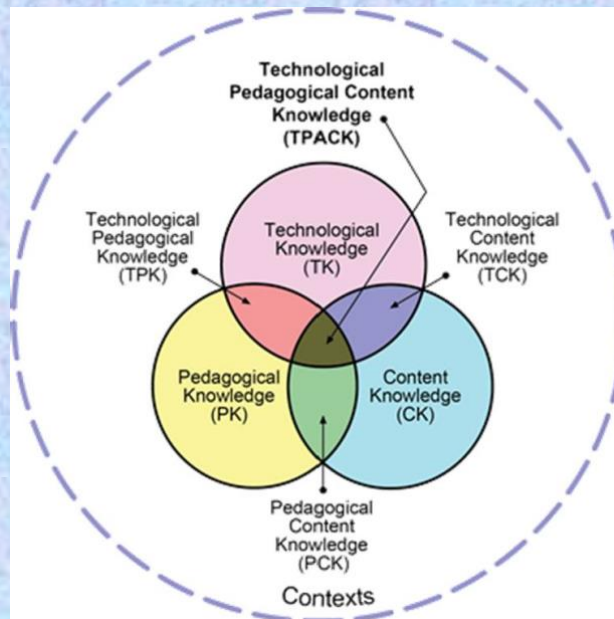


Figura 1 – Modelo TPACK (Koehler & Mishra 2008, Mishra & Koehler 2006), a partir de (Shulman 1986)

O modelo TPACK consiste de 7 domínios específicos: (i) Conhecimento do Conteúdo (CK), (ii) Conhecimento Pedagógico (PK), (iii) Conhecimento Tecnológico (TK), (iv) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), (v) Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK), (vi) Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK), e (vii) Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPCK). Todos estes domínios devem ser consideradas dentro de um contexto particular e específico.

Uma mera leitura de superfície releva a centralidade de uma abordagem *pedagógica* do ensino e das aprendizagens. De facto, é preciso conhecer os conteúdos a ensinar, dominar as tecnologias digitais a mobilizar, mas a pedagogia – *essa ciência e essa arte do fazer aprender todos os alunos* – acaba por permeabilizar todo o modelo analítico.

Na narrativa e nos exemplos que o autor convoca de forma abundante mas pertinente, é possível ver a centralidade da organização dos tempos de aprendizagem, o cuidado colocado na estruturação do trabalho a realizar pelos alunos, a relevância das perguntas e das questões que os próprios alunos têm de aprender a formular, a articulação entre momentos síncronos e assíncronos, a clarificação de papéis e expectativas, a explicitação dos critérios de sucesso.

De facto, as pessoas – os alunos e os professores – assumem aqui um papel ativo e central. O professor como o *arquiteto das situações* que façam os alunos trabalhar

com sentido, e se possível com gosto, em desafios que os interpelem e mobilizem para a ação relativamente criativa. E os alunos porque são o *alfa* e o *ômega* da escolarização.

Em textos já de 2010 e 2012 (Alves, 2010, 2012), enunciava, a propósito do projeto Fénix, a progressiva transformação da *gramática escolar*, convocando práticas pedagógicas que faziam do *trabalho oficial*, das Zonas de Desenvolvimento Proximal de cada aluno, da proximidade e da maternagem algumas das variáveis essenciais da ação pedagógica.

O forçado ensino a distância veio trazer uma relevância acrescida à pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. A estruturação de tarefas, a pesquisa, a procura de problemas e de soluções possíveis, a implicação interdisciplinar para ler e compreender o mundo, a escuta sistemática no tempo síncrono (evitando o mais possível o débito da matéria), a estimulação, o desafio, a colaboração entre pares, a interação pessoal *mesmo na distância* são alguns dos traços que poderemos observar nesta pedagogia em ação.

O autor, como qualquer professor deveria saber, conhece bem a importância da relação, a relevância do tripo *feed: o feedback, o feedup e o feedforward*. E é este conhecimento que dá sentido a uma expressão muitas vezes vazia *do ensino centrado nos alunos*. Porque o ensino só se centra nos alunos se se focalizar no que eles aprendem (e não aprendem), se perceber os obstáculos e a sua génese, se orientar o trabalho pessoal de cada aluno no sentido de uma evolução consentida.

Em última instância, a narrativa que aqui apresentamos mostra horizontes concretos de possibilidades, mostrando o que se faz e o respetivo sentido, o como se faz, o como se regula e avalia a aprendizagem. Como refere o autor, as evidências aqui enunciadas:

Pode[m] introduzir algumas diferenças nas práticas, na gestão de tempos e interações, no papel do professor e do aluno (assim ambos queiram explorar oportunidades que introduzam alguma novidade), a ganhar mais relevo num futuro que se deseja mais livre, menos rotinizado e explorador de hipóteses ensaiadas num presente crítico: com modelos pedagógicos mais congruentes com o compromisso; com a corresponsabilização no trabalho; com dinâmicas de projeto ou com atividades integrativas de competências múltiplas, mais transversais (como pesquisas, resolução de problemas, questionação para construção de esquemas / conhecimentos) e articuladas, entrançadas com atitudes e valores.

É assim, a pedagogia em ação que temos a honra de apresentar. E como nota final, não podemos deixar de sublinhar os testemunhos *livres* de alunos que se não coíbem de assinalar o verso e o reverso de uma prática. É assim que se constrói a profissão dentro da profissão. Com discurso lúcido alimentado de práticas consistentes e coerentes. Negando, desta vez, a tese do António Nóvoa, do *excesso de retórica e da pobreza das práticas*.

REFERÊNCIAS

Alves, J. M. (2010). Modelo Didático e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo; J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. *Projecto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: FEP, pp. 83-119,

Nóvoa, A. (1999) . Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. v.25 n.1 São Paulo jan./jun. 1999

<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4).

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators* (pp. 1–29). New York: Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

(Des)encontros e (re)aprendizagens (à distância de um clique, com toque humano)

"Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas."

(José Saramago in Memorial do Convento, XXIII)

Da leitura do mundo às exigências por este colocado, muitos são os passos a dar para também dele se poder apreender múltiplos e complexos saberes, frequentemente mediados por uma linguagem, ora formal ora natural, plasmando o que o pensamento humano constrói. Entre essas construções, figuram as perguntas, tantas vezes expressão de inquietações, de necessidades, de desejos; predecessoras de ação, de percursos a fazer, de sentidos a encontrar. Incluem-se ainda as respostas conseguidas, mais ou menos objetivas, ao que o mundo pede ou dá, sem às vezes perguntar a ninguém.

O consabido contexto pandémico ultimamente vivido trouxe consigo tempos de muitos imprevistos, de muitas incertezas, de discussão e de muitas questões (nem sempre perguntas) relacionadas com o tópico do ensino à distância – particularmente, o acesso a equipamentos e dispositivos que permitam superar as distâncias; as assimetrias e desigualdades sociais que possam, com isso, estar a ser criadas; os imponderáveis que, entre falhas técnicas e impossibilidades de controlo imediatamente observável, comprometam circuitos comunicativos; desgastes e cansaços naturais de quem, com os receios e constrangimentos criados, não disciplinando nem gerindo as múltiplas tarefas em que se vê envolvido, vê perder o tempo, o espaço e os direitos que são seus.

Não obstante a(s) adversidade(s) do contexto, também se vislumbram oportunidades, desafios, possibilidades de resposta (algumas para seguir, umas para ajustar, outras para abandonar) às perguntas iniciais do ‘E agora?’, ‘O que fazer?’, ‘Como fazer?’, ‘Que avaliação fazer?’, ‘O que manter / alterar?’. Vários sinais positivos foram dados: resposta atempada (e rápida) das direções das escolas e dos professores a uma contingência que tem vindo a confinar a ação de tudo o que é organização humana; a solicitude de profissionais que procuram contornar problemas, viabilizando oportunidades de contacto e de aprendizagem que não existiriam de outra forma

(fazendo, mais do que ensinar à distância, encurtar as distâncias, numa espécie de E@D²); a predisposição para colaborar e solidariamente construir pontes de sobrevivência pessoal e profissional; a implementação de redes e circuitos de comunicação multifocados, em diferentes plataformas e suportes comunicativos; a exploração de estratégias e dinâmicas de âmbito interdisciplinar, por exemplo, numa visão estratégica voltada para a integração e o trabalho de competências mais transversais, estruturantes e articuladas das aprendizagens; a contribuição para um domínio mais ativo, pertinente e coerente de literacias (do oral, da leitura, da escrita, do digital), promovendo compromissos e relações com múltiplas inteligências e competências diversificadas.

Nesta perceção caleidoscópica da situação vivenciada, entre cores de tom mais iluminado e outras matizadas de sombras mais ou menos densas, muita da diferença reside no papel de mediação da figura do professor, particularmente quando este se pergunta sobre ‘o que fazer’ ou ‘como fazer’ (tanto recorrendo a contributos de formação recebida como explorando dinâmicas próximas de uma formação / investigação na ação). Não se trata tanto de destacar o canal ou o conhecimento tecnológico a dominar; antes de se questionar quanto ao posicionamento e à representação a fazer do seu papel no seio daqueles com quem se trabalha na organização educativa. Dir-se-ia que professores motivados sabem, prioritariamente, ao que dar importância, ou melhor, a quem a dar (aos alunos), desenvolvendo possibilidades e circuitos de comunicação; construindo instrumentos de trabalho geradores de interações criadas e participadas em ambientes tecnológicos; facilitando, entenda-se, facultando orientações, procedimentos necessários a desempenhos sustentados em múltiplas situações de aprendizagem.

No arrazoado deste texto, pretende-se sublinhar, nalgumas respostas dadas pela escola a este contexto pandémico, outras tantas questões / perguntas suscitadas pelas práticas levadas a cabo e pela discussão das “novidades” que se (a)firmam com dinâmicas ora instituídas ora instituintes¹.

¹ Entenda-se que as dinâmicas das escolas refletem, no plano do decretado (da orientação e dos princípios de ação) e no plano da ação concreta, lógicas de a(tua)ção onde o campo das possibilidades persiste, face a tomadas de decisão que, por um lado, contextualizam algumas condicionantes específicas, particulares da ação não respondidas por uma orientação geral; por outro, exploram ambiguidades, incertezas e/ou contradições que as orientações gerais habitualmente não conseguem esbater. Entre a

Parafraseando Arends ([1995] 2008), vivem-se tempos de aprender a ensinar, ou de reaprender, conjugando, articulando e construindo pontos de interseção entre conhecimentos diversos: os de conteúdos, os de abordagem pedagógico-didática, os de domínio e utilização tecnológica. Não sendo cada um por si uma realidade nova, é-o na exploração da rede de relações e nos denominadores comuns resultantes dessa triangulação, configuradores de variadas respostas aos desafios que o contexto tornou emergentes, no sentido crescente de se ensinar a aprender. Se a preocupação inicial de dominar um conhecimento tecnológico viabilizador de circuitos de comunicação se revelou fundamental, progressivamente ela começou a dar lugar a outras mais ao nível do plano pedagógico-didático e do conhecimento de conteúdos, encarados nomeadamente nas relações destes últimos com o primeiro. As conexões e interseções mantidas por esses planos, nas variações e dominantes perspectivadas, acabam por conferir a todo o processo de ensino-aprendizagem cambiantes determinantes nos modelos pedagógicos a considerar. Poder-se-ia dizer que, ao privilegiar o conhecimento dos conteúdos (e no reconhecimento de quem, à partida, os domina), se tenderá para uma lógica, ainda que não exclusiva, de um modelo de ensino centrado no professor e no saber a transmitir (entre o expositivo, o explicativo, baseado na formulação de instruções diretas e no ensino de conceitos, bem como na recolha de instrumentos de avaliação); focando mais o conhecimento pedagógico-didático, a preocupação e a incidência orientadas para o trabalho a desenvolver com os alunos convocará ambientes de aprendizagem mais consentâneos com dinâmicas interativas, colaborativas, entre professor-aluno e/ou entre aprendentes (monitorizadas segundo o princípio do *feedback* e os processos de recolha de informação²); perspetivando o conhecimento

lógica de ação instituída (conforme às orientações estabilizadas e generalizadamente institucionalizadas) e a instituinte (mais focada em dinâmicas particulares, de resposta variável, atenta às contingências, problemas e necessidades específicas de ação), abre-se com a última o sentido da alternativa, da inovação periférica (focada mais nos atores ou agentes que a executam), mais do que na inovação surgida dos centros de decisão. É para a primeira que se orientam abordagens do imprevisível e do singular, explorando construções de redes de cooperação e colaboração em torno de agentes implicados na participação / construção de respostas aos desafios contingenciais e conjunturais surgidos.

² Confronte-se, a propósito da distinção entre instrumentos e processos de recolha de informação, o contributo formulado pelo Professor Domingos Fernandes (2019c: 10-11): “A designação *Instrumento* é a mais comum, quando nos queremos referir a qualquer técnica que permita recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Muito sucintamente, dir-se-á que é uma designação que não é consistente com a conceção que hoje temos de avaliação pedagógica. Na verdade, é uma designação que remete para uma visão da avaliação como medida e como uma mera técnica e não como

tecnológico, explorar-se-ão mais as possibilidades de compromisso, corresponsabilização e participação ativa de ambos os papéis (professores-alunos), num ambiente propício à coprodução, interlocução, utilização de recursos múltiplos e multimodais para intervir, modificar, transformar, recriar conteúdos, formas de comunicação e avaliação, seja nas relações entre pares, seja nas de quem ensina e de quem aprende (o que, não raras vezes, pode dar lugar à partilha de conhecimentos, ora mais académicos, ora mais utilitários; à inversão pontual de papéis entre os dois polos, tomados como interagentes e interatuantes). No entanto, nos diferentes planos da triangulação e no jogo de relações / interseções construído, algumas questões podem ser colocadas: o domínio do conhecimento tecnológico não poderá ser equacionado como reafirmação do modelo centrado no professor, quando o primeiro é posto predominantemente ao serviço deste último na transmissão de conteúdos?³; um conhecimento pedagógico-didático não estará implicado em todos os outros quando, no processo de ensino-aprendizagem, se jogam valores, concepções acerca deste último numa perspetiva mais ou menos ativa dos alunos?; será a qualidade do ensino e das aprendizagens percecionada ou reconhecida, por todos e em paridade, em qualquer um dos planos triangulados?

Perante estas interrogações, uma opção ressalta como mais central e basilar a assumir por quem exerce a docência: a de adotar uma postura mais congruente com os valores de maior participação, menor diretividade e maior responsabilização discente

um processo pedagógico. (...) Por outro lado, trata-se de uma designação que nos remete para uma visão que limita bastante o espectro de processos de recolha de informação avaliativa (...). Isto porque, quando um(a) professor(a) está a ensinar não pode preencher, simultaneamente, ou mesmo imediatamente a seguir, certo tipo de grelhas de observação e também, muito dificilmente, terá tempo para utilizar devidamente inquéritos por questionário ou por entrevista. Por isso mesmo, aqui se advoga a ideia de que os processos informais e pouco estruturados de recolha de informação podem e devem constituir uma parte importante do *sistema de avaliação* utilizado nas salas de aula (e.g., diálogos, observações, formulação de questões), devendo o seu registo ser tão simplificado quanto possível. Além do mais, é necessário considerar que há um largo espectro de propostas de trabalho (tarefas) que podem ser apresentadas aos alunos e que devem permitir, ensinar, aprender e avaliar (e.g., problemas, produção de uma diversidade de textos, conceção e desenvolvimento de pesquisas, produção de relatórios, utilização de instrumentos). No caso da avaliação será sempre necessário recolher informação para se poder distribuir *feedback* e/ou poder fazer balanços acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento.”

³ Cenário não muito distante do verificado em testemunhos vários (os dos *media* e das redes sociais, por exemplo), apontando para a acumulação de tarefas e atividades na ânsia de “dar tudo”, de “cumprir programas”, numa lógica de ação apriorística, desfocada tanto das condições emergentes de uma pandemia condicionadora como das orientações desejadas de uma construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem.

no seu papel ativo de construtor do seu conhecimento e do desenvolvimento das suas competências ou, então, a de (continuar a) centrar a ação do professor no papel de transmissor de conteúdos, de um saber por ele organizado e fundamentalmente centrado na técnica da lição aprioristicamente traçada, sem necessidades adaptativas (ou tenuemente equacionadas).

Entre a mediação e a disponibilidade docente da primeira escolha ou a transmissão dominante e a estabilidade artificial, controlad(or)a da segunda continuam a pautar-se genericamente as distinções substantivas em todo o processo educativo, estando em jogo sempre a preferência ou propensão para modelos pedagógicos mais ou menos ativos, inventivos e participativos; menos ou mais diretivos, respetivamente. Partir do ensino para um maior enfoque das aprendizagens é sublinhar os princípios orientadores da pedagogia ativa; é reconhecer outras formas de equacionar o modo como se ensina e como se aprende⁴; é demonstrar orumo e a recetividade para estruturar situações de aprendizagem assentes na clarificação de objetivos, na indicação precisa de orientações (por forma a poder aceder-se a conteúdos no delinear de percursos de trabalho propiciadores da ativação de competências e procedimentos estratégicos dos alunos, tanto para prosseguir estudos como para contemplar percursos a fazer ao longo da vida), na elaboração de critérios de sucesso e no entendimento da avaliação numa perspetiva mais formativa (e, também, formadora).

Neste alinhamento, faz sentido equacionar o esquema estratégico das aulas em modalidade síncrona (sem a compresença no espaço, mas com a do tempo, em suporte áudio e vídeo *online* entre os comunicantes, em grande grupo) e assíncrona (tendencialmente *offline*, sem a presencialidade no espaço nem necessariamente no tempo) globalmente adotado pelas escolas. Não pela distinção das modalidades no dispositivo em si, mas pela gestão a fazer delas. Face a uma distribuição temporal mais

⁴ Entre elas, figuram, por exemplo, dinâmicas apoiadas nas pedagogias de projeto, em percursos interdisciplinares, em práticas de maior autonomia e de tomada de decisão colaborativa ou cooperativa (integradoras de várias competências), filiadas na pedagogia ativa e na senda do que John Dewey preconizava como “instintos naturais dos alunos para investigar e criar”. Genericamente pode também referir-se aqui a aprendizagem baseada em problemas: “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido. Não é apenas uma maneira de fazer com que os alunos encontrem a resposta correta. Frequentemente, os problemas não têm uma só resposta ‘correcta’. Em vez disso, os alunos aprendem pela tentativa de resolução do problema. Interpretam a questão, reúnem informação adicional, criam soluções possíveis e, depois, apresentam as suas conclusões” (Delisle [1997] 2000: 5).

alargada dos momentos assíncronos face à mais reduzida dos síncronos, interessará apostar numa planificação que foque mais a definição de orientações e indicações propiciadoras do trabalho autónomo e assíncrono dos alunos (por recolha, leituras, consultas, pesquisas, resolução de atividades preparatórias à abordagem de um conteúdo, por exemplo), em detrimento da transmissão desse conteúdo sincronamente. Aproveitar a sessão síncrona para receber contributos discentes na construção de conclusões, de sínteses; projetar novas etapas, desafios para o desenvolvimento / aprofundamento a fazer; explorar relações do conteúdo com as “lições para a vida” são encaminhamentos para os estudantes irem ao encontro de conteúdos através do meio virtual, ou outros, e chegarem à aula síncrona com alguns dados para produção / reconstrução conjunta (momento de maior interação, junto dos pares e do professor, no decurso de um trabalho prévio, do qual são agentes principais, na dose e no ritmo próprios e na sequência das orientações propostas). A otimização desta gestão, fazendo do encontro síncrono ponto de confluência do estudo dinamizado com diretrizes previamente facultadas e/ou pontapé de saída para novas etapas / orientações no processo de ensino-aprendizagem (para momentos assíncronos posteriores de desenvolvimento / aprofundamento) constitui uma aproximação à “*flipped classroom*” ou método da aula invertida.⁵ Estará aqui uma solução, um modelo a considerar (por mais que ele tenha chegado de uma transposição de ensino-aprendizagem em contexto universitário)?⁶ Indagação a poder dar lugar à constatação de que um número representativo de estudantes parece aderir, genericamente, ao modelo. Não pode, porém, omitir-se neste raciocínio dois fatores significativos: um

⁵ O modelo de aula invertida assenta na ideia / no objetivo de inversão de espaços / tempos: se tipicamente os conteúdos são apreendidos pelos alunos em sala de aula, em presença com os pares e o professor, a consolidação / o estudo complementar dos primeiros é feita em casa (resolvendo tarefas e fazendo estudo por conta própria); com a aula invertida a lógica é a contrária. Mediante diretrizes e recursos previamente facultados pelo professor, pode o aluno autonomamente desenvolver um trabalho que, a posteriori, reequaciona, (re)constrói, contando com pares, professores ou tutores em momento síncrono e/ou presencial.

⁶ Desde os anos 90 do século passado, o modelo tem sido abordado numa transposição de experiências levadas a cabo nas universidades americanas de Harvard e Yale. Com a entrada no novo século, J. Wesley Baker proferiu uma conferência na Flórida (11ª Conferência Internacional de Ensino e Aprendizagem Universitária), apresentando o conceito de flipped classroom (sala de aula invertida, traduzido do inglês). Desde aí, o modelo tem vindo a ser aplicado em várias universidades conceituadas dos Estados Unidos (Harvard, Stanford, MIT e Duke University), bem como de países tão diversos culturalmente como Islândia, Espanha, Itália, Turquia, Emirados Árabes, Austrália, Noruega e China.

associado a algumas desvantagens notórias (complexidade de abordagens e níveis de aprofundamento nem sempre compagináveis com estádios menos desenvolvidos dos agentes; disfuncionalidades técnicas comprometedoras no acesso a recursos digitais ou plataformas comunicativas globais; exigências de planificação e organização a requerer maior envolvimento e disponibilidade de tempo, tanto para professores como para alunos; representação de instabilidade e dispersão motivacional, abarcando desde elementos distratores a fatores de envolvimento / investimento pessoal fortes, numa complexidade e variabilidade de estilos de aprendizagem que podem culminar na formulação de estratégias metacognitivas, a explicitar e a construir – abordagens sujeitas a regulação aturada e nem sempre imediatas); outro, o de este modelo, transposto do âmbito universitário, nem sempre se revelar compatível com o de outros ciclos / níveis de ensino regulados por práticas como os exames nacionais, seja no ensino básico, seja no secundário (por estas exigirem uma abordagem temporal de conteúdos e competências nem sempre ajustável a ritmos mais flexíveis).

Interessará mesmo questionar e estudar se este esquema estratégico, tão familiar e operacional num ensino à distância (metodologia de ensino tecnicamente complexa, orientada para públicos mais específicos de formação contínua e continuada para a vida), pode ser acriticamente transposto para formações mais regulares (de nível básico ou secundário), nas quais subsistem preocupações elementares na área do ensinar a estudar, da formação de jovens e adolescentes não só ao nível dos conteúdos como também de competências básicas de estudo (aprender a estudar) e de socialização secundária, promovida em contexto escolar. O deslumbramento tecnológico não pode descuidar a ideia de que a aposta num nível de autonomia na formação adulta, já com alguma estruturação, é necessariamente distinta da exercida num público mais jovem, menos adulto, a requerer abordagens cognitivas e comportamentais diferenciadas a estruturar.

Um outro aspeto convém também aqui salientar: quando se defende que o que interessa são as aprendizagens, há que ter em atenção o nível de aprendizagem que está a ser referido, já que o conceito é bem diverso, cobrindo desde o que se consegue episodicamente (e rapidamente se esquece, por vezes) ao que passa a constituir memória de médio e longo prazo (a todo o tempo reativado). Em termos de processamento, o que se ativa por *input* nem sempre corresponde a um *output* linear.

E no que diz respeito ao *intake*, a história é bem outra.⁷ Ora, um dos desafios que se coloca a qualquer ambiente de aprendizagem é precisamente o de fazer esta última representar-se como estruturante e significativa para os alunos - o que tem mais condições de ocorrer quando se criam e multiplicam oportunidades de trabalho, a comple(men)tar-se na integração com a realidade vivida. A gestão entre aulas síncronas e assíncronas pode permitir explorar este aspeto, quando a planificação e a organização de ambas são feitas de forma (mais) consistente.

Um dos sinais desta consistência pode ser evidenciado numa sequencialização de procedimentos, ainda que moldável às circunstâncias de a(tua)ção, a que os discentes são chamados a operar. A título de exemplo, foi reconhecida como positiva, pelos alunos, uma sequência de passos como: (i) interação inicial para verificação das condições necessárias ao decurso da aula síncrona, averiguando-se requisitos técnicos e pessoais; (ii) orientações precisas sobre o trabalho a desenvolver no encontro; (iii) eliciação sumária dos contributos solicitados em tempo síncrono anterior (nomeadamente, do que era expectável preparar assincronamente); (iv) interação para partilha / recolha de conclusões quanto às tarefas / atividades desenvolvidas, com tomada de notas e oportunidade de partilha de dúvidas; (v) confirmação dos tópicos / das notas recolhidas; (vi) construção de um guião (pelo professor e/ou por indicação de aluno) da sessão dinamizada; (vii) monitorização assíncrona do guião, tanto pelo professor como por alunos responsabilizados para tal; (viii) partilha desse guião com a globalidade da turma (o que será objeto de apreciação final na sessão síncrona seguinte, com acrescentos / revisões pontuais); (ix) formulação de orientações para posterior trabalho assíncrono (a recuperar / apresentar em próximo encontro síncrono conjunto).

É disto reflexo um guião como o elaborado para um encontro de trabalho acerca do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.⁸ A partir dele, é possível verificar um,

⁷ Genericamente, quanto maior for a exposição a *input* maior será a possibilidade de criação de automatismos que permitem a exteriorização, (re)produção de conteúdos (*output*) a que um aprendiz se encontra exposto, num crescendo de sustentabilidade cognitiva. A imersão num contexto de ativação e apropriação de conteúdos, numa lógica de interestruturação e articulação com desempenhos e competências, contribui para um garante maior de aprendizagens (*intake*), isto é, para um efeito de consciencialização na própria cognição (Schmidt, 1990:139), transformando algo episódico em (mais) temporário (a médio ou longo prazo).

⁸ Cf. Anexo 1, com um guião / roteiro para uma aula síncrona de língua materna, com 40-45 minutos, numa turma de décimo segundo ano.

entre outros, esquema de aula síncrona assente na verificação de tarefas definidas para cumprir em trabalho assíncrono, na construção de correntes de participação (“Vamos lá fazer uma corrente, não a quebrem.”) baseadas numa série de alunos a responder a segmentos da tarefa (com o professor apenas a intervir no final da corrente, organizando os dados / tópicos facultados), em interações mais conduzidas de forma individualizada, em resolução de tarefa (apoiada na leitura prévia do conto) como base de trabalho para a sessão seguinte. Com um mesmo esquema ou em esquema interativo mais alargado, prevê-se, no encontro seguinte (síncrono), a verificação do preenchimento completo de uma tabela (assíncrono), conforme o modelo preparado numa das colunas (síncrono). O próprio guião, ora construído pelo professor previamente, ora produzido em articulação com alguns elementos da turma, ora, ainda, cumprido por um par de alunos (assincronamente, com maior ou menor monitorização docente), pode constituir-se como processo de recolha de informações / avaliação (no caso de a sua elaboração contemplar a participação discente), além de poder ser facultado a toda a turma no final do processo de produção⁹.

Uma outra forma de marcar a consistência já mencionada prende-se, precisamente, com a avaliação, entendida na sua modalidade formativa, numa exploração de diálogo contínuo síncrono e assíncrono acerca das condições do trabalho desenvolvido, permitindo regulação e monitorização do processo. É este o foco a destacar, mais do que o dos produtos, por forma a proceder a reajustamentos, reconfigurações do planificado e/ou do executado. Numa situação em que o ensino à distância e a sincronia / assincronia de encontros de aprendizagem ocorrem, esta modalidade, assente no papel fulcral do *feedback* (mais ou menos imediato)¹⁰, responde a muitas questões colocadas pelo próprio processo. As exigências implicadas na preparação de ambientes e plataformas de aprendizagem requerem uma componente

⁹ A este propósito, e na sequência da adoção desta prática, é possível verificar a adesão generalizada dos discentes à iniciativa proposta, a julgar pela amostra de alguns registos avaliativos por eles produzidos no final da atividade por que foram responsabilizados. Deles se dá prova no Anexo 3, onde é possível constatar o pedido de um breve texto (100-150 palavras) no qual se dê conta da opinião sobre a atividade, das vantagens e desvantagens associadas e das dificuldades sentidas na sua concretização.

¹⁰ Entenda-se por *feedback* o mecanismo ou dispositivo estratégico avaliativo configurado por três componentes fundamentais a refletir as complementaridade de um percurso faseado no processo de ensino aprendizagem: a do *feedup* (mais focada na perceção e disponibilidade de descentração do professor face ao aluno), a do *feedback* (focada no processo de trabalho com os alunos, central para as aprendizagens), a do *feedforward* (orientada para a tomada de decisões a fazer mediante a recolha de dados / informações fornecida pelo *feedback*).

de *feedup*, na qual o foco do professor se centra na planificação consciente do trabalho a desenvolver, na definição precisa de objetivos a atingir e na elaboração de critérios (com os quais venha a ser processada a avaliação de práticas e de desempenhos demonstrados pelos alunos); de *feedback*, com a qual é possível perceber o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, face aos objetivos e critérios estabelecidos, pelo recurso à interação, à evidência de desempenhos, à recolha descritiva de passos / procedimentos / desempenhos dos alunos, tanto nos seus pontos fortes como nos críticos; de *feedforward*, com a predisposição para, a partir da monitorização feita, se proceder a reajustamentos futuros, intervenções que possam vir a configurar, por exemplo, redefinição de percurso, reajustamentos do processo (motivando, inclusive, rumos de diferenciação).

Foco basilar é o das aprendizagens – no fundo, avaliar para aprender –, sublinhando a continuidade, sistematicidade, organização e integração da recolha de informações do e no processo, predominantemente; facultando dispositivos que permitam regular, autorregular desempenhos, por forma a construir maiores oportunidades de autonomia nos alunos (orientando para a própria noção de avaliação formadora). Faz sentido, neste momento, equacionar a questão dos critérios de avaliação, enquanto definidores de um padrão de qualidade dos desempenhos, assente em qualidades desejáveis formuladas em termos de cumprimento / não cumprimento, formulação essa capaz de estabelecer estratégias avaliativas a explicitar e a induzir como requisitos qualitativos de aprendizagens. Independentemente dos níveis de ensino e dos contextos (virtuais, híbridos ou presenciais), os critérios constituem-se como referenciais de qualidade viabilizadores de leituras comparativas de desempenhos (os aprendentes que cumprem e os que não cumprem tais referenciais) os objetivos das tarefas / atividades solicitadas.

Nesta medida, e a título de exemplo, considere-se o Anexo 2, com o trabalho baseado na composição escrita restrita de respostas a itens de compreensão e de interpretação, a propósito da leitura do conto “A Abóbada”, de Alexandre Herculano.¹¹

¹¹ O trabalho da escrita, desenvolvido em contexto de ensino a distância para alunos de 11^o ano de escolaridade, foi antecipado, ainda em contexto de aulas presenciais, pela leitura e pela abordagem analítica da narrativa. Na sequência desse trabalho inicial, e entretanto surgido o contexto pandémico que originou a prática de ensino à distância, foi solicitada a resolução de uma ficha de trabalho com instruções / itens de resposta restrita a propósito do conto lido / abordado. Salientaram-se os critérios

Mais do que a estratégia de definir tópicos que subjazam à textualização dessas respostas (os quais se reveem nos cenários de produção escrita propostos), é de destacar que a toda a exercitação presidiu um conjunto de critérios a cumprir na própria produção escrita. Este último reflete o que se espera(va) na resolução da tarefa, além de se assumir como orientação qualitativa explícita de aprendizagens a fazer / evidenciar noutras oportunidades de composição textual. Pela comparação das respostas redigidas com o cenário facultado (contemplando critérios, listagem de tópicos e exemplificação desses tópicos em texto), pretendeu-se, efetivamente, a autoavaliação do aluno (entre o que foi produzido e o que era esperado), monitorizando e regulando desempenhos (no caso, *a posteriori* face ao ato redacional) e proporcionando a aprendizagem de condições implicadas em desempenhos de maior sucesso; orientando para estratégias de revisão e consciencialização de formas de reescrita e maior correção formal.

No caso de um professor de língua materna, esta não deixa de ser uma das suas preocupações: a correção. Também a da adequação e avaliação a fazer do próprio ato comunicativo, particularmente quando está em jogo o recurso a um canal que frequentemente os jovens assumem como prático, intuitivo, natural, imediato e informal (daí, naturalmente, afirmarem que, às vezes, as comunicações “dão galo” ou que * “não tão a ver o professor”). A consciencialização da adequação da linguagem não deixa de ser vetor fundamental para o ensino e a aprendizagem a fazer, requerendo-se uma espécie de código de normas e procedimentos a adotar nos contextos de comunicação vivenciados (uns mais informais e familiares; outros, mais formais, institucionais e regulados, na interação criada, por princípios de cooperação, cortesia e adequação nas formas de tratamento). Fala-se e escreve-se, recorrendo a um computador, numa exposição clara e imediata não só do domínio de competências tecnológicas mas também do de competências comunicativas (nas quais a dimensão pragmática não descarta a avaliação de para quem se fala / escreve, sobre o que se diz / redige, quando e onde a comunicação acontece). E, no meio de tudo isto, a exposição

a adotar (conforme se pode evidenciar no topo do Anexo 2, com o cenário de respostas facultado), pediram-se as respostas escritas aos alunos (enviadas por mail para o professor) e, posteriormente, procedeu-se a um levantamento de exemplos críticos a rever (num exercício de tipologia de análise de erros), bem como ao envio de um exemplo de respostas sustentado nos critérios definidos, mais os tópicos previstos e respetiva textualização.

social não sai, por certo, relativizada. Este é, aliás, um desafio transversal aos contextos em que a aprendizagem das línguas, em geral, e da materna, em particular, acontece: atender à dimensão das competências de receção e produção oral e escrita, à dimensão da gramática, à da educação literária (onde também jogam as subdimensões da história da língua, da literatura e do cruzamento cultural, interartístico, estético), à da avaliação das condições de comunicação.

Também aqui se afirma o sentido de língua como projeto, mais alicerçado e motivado pela comunicação mediada por um canal que, de forma síncrona ou assíncrona, presencial ou não presencial, imediata ou mediata, convoca uma rede de possibilidades em que o modo oral e o escrito não deixam de ser objeto de regulação, de adequação e de avaliação nos usos em concreto.

As respostas encontradas para um contexto novo, surgido do imprevisto e pautado pela incerteza, dão por certo lugar a muitas perguntas, particularmente quando as “certezas” se constroem na ação e se revelam construções, a todo o momento, em redefinição, face a perspectivas de análise propostas; à avaliação dos processos adotados; ao confronto com estudos surgidos em cima da situação, aos quais se dá atenção por necessidade e/ou por apresentarem pistas de orientação para dados conjunturais a todo o momento surgidos.

Um posicionamento de abertura e de descoberta preside a toda a situação vivenciada no ensino-aprendizagem de jovens: os desafios lançados pela novidade contextual vivida com a pandemia do Covid-19, ou mesmo por outra tão generalizada e limitativa da ação humana no mundo, são simultaneamente expressão de constrangimentos (com a dificuldade de acesso à tecnologia, a ausência presencial, o assincronismo, a falta de controlo direta e imediata, entre outros, a instanciar alguns fatores de perturbação) e perspetivação de oportunidades, de promoção de lógicas de ação inovadora, instituintes (dentro de possibilidades estratégicas criadas, de reconfiguração de práticas e de identidades profissionais, no sentido de se suplantar dificuldades nos circuitos de comunicação e/ou na abordagem de conteúdos / competências implicados no ensino-aprendizagem).

Neste artigo, entre o que se viu de algumas respostas encontradas nas práticas docentes e as perguntas que (ainda) se formulam à medida que o tempo passa, procurou-se equacionar alguns compromissos entre o que teve de ser feito de uma

forma rápida, imediata (por forma a não criar maiores instabilidades ou entropias); algumas articulações com o que, não sendo completamente novo, pode introduzir algumas diferenças nas práticas, na gestão de tempos e interações, no papel do professor e do aluno (assim ambos queiram explorar oportunidades que introduzam alguma novidade), a ganhar mais relevo num futuro que se deseja mais livre, menos rotinizado e explorador de hipóteses ensaiadas num presente crítico: com modelos pedagógicos mais congruentes com o compromisso; com a corresponsabilização no trabalho; com dinâmicas de projeto ou com atividades integrativas de competências múltiplas, mais transversais (como pesquisas, resolução de problemas, questionação para construção de esquemas / conhecimentos) e articuladas, entrançadas com atitudes e valores.

Cumpridos os confinamentos, desejada a normalidade, que esta não seja a repetição, a retoma do que foi. Os desafios criados, as respostas encontradas, as perguntas feitas e as por fazer sublinham a vitalidade de todo um sistema de ensino que, funcionando, dá a ver que nem o mar é de rosas nem estas (nem ele) deixam, por vezes, de lembrar que há espinhos. Sem fechar a porta do passado, sem esquecer as ameaças ao presente, nem deixar de abrir a janela ao futuro, interessa fazer caminho nas curvas e contracurvas que a estrada da vida, dos conhecimentos e das competências vai apresentando; traçar rumos ora no sentido reto e previsível do envolvimento de todos na viagem, ora com os desvios necessários que a monitorização requer e o valor da inclusão demanda.

Por mais que o devir seja incógnito, o sentido de expectativa e de vontade, de ir em frente é ainda a forma melhor de encarar a vida e de testemunhar aos mais e menos jovens a lição para continuamente se fazer a adaptação às circunstâncias e contingências que nem sempre se pode, no imediato, controlar. Citando Jorge Palma, “Enquanto houver estrada para andar / a gente vai continuar / (...) / enquanto houver ventos e mar / a gente não vai parar”. Estão aqui respostas (possíveis) do mundo para a pergunta “E agora?”, a todo o tempo surgida quando novas condicionantes se anunciam.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, José Matias (1999) – *A Escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*, Col. CRIAPASA, nº 1, Porto, Asa Editores II, S.A.

AMANTE, Lúcia e OLIVEIRA, Isolina <coord.> (2016) - *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*, Lisboa: Universidade Aberta

ARENDS, Richard I. ([1995] 2008) – *Aprender a ensinar*, 7ª ed., McGraw-Hill de Portugal, Lda.

BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aaron (2012: 19-33) - *Flip your classroom*, International Society for Technology in Education

CORREIA, José Alberto (1989) – *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto, Edições ASA

DELISLE, Robert ([1997] 2000) – *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*, trad. Vítor Oliveira, Col. Cadernos do CRIAP, Porto, Asa Editores II

FERNANDES, Domingos (2019a) - *Avaliação formativa*, Folha de apoio à formação - Projeto MAIA, Lisboa,

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

(2019b) - *Critérios de Avaliação*, Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

(2019c) – *Diversificação de Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*, Folha de apoio à formação - Projeto MAIA, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

MACHADO, Eusébio A. (2019) – *Feedback*, Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

OCDE (2020) - *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration* (https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_120_120544-8ksud7oaj2.pdf)

PINTO, Maria da Graça L. C. (2008) – *Da Aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*, Col. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, nº 5, Porto, Faculdade de Letras

SCHMIDT, Richard (1990: 129-158) – “The role of consciousness in second language learning” in *Applied Linguistics*, vol. 11, nº 2, Oxford University Press

ANEXOS 1, 2 e 3

Anexo 1: Guião de aula síncrona (12º ano)

Anexo 2: “A Abóbada”, Alexandre Herculano (critérios e revisão da escrita – respostas a itens de composição restrita)

Anexo 3: Registos de avaliação de alunos a propósito da atividade de construção dos guiões de aula, por eles levada a cabo, numa lógica de corresponsabilização pelo estudo a fazer pelos próprios e para a turma (atividade mediada pelo professor na fase de revisão de texto).

Vítor Manuel Fernandes de Oliveira

Professor de Português

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira (Espinho)

vitor.oliveira.300@aemlaranjeira.pt

maio 2020

(em tempo de gradual desconfinamento e regresso às aulas presenciais)

ANEXO 1

Guião de aula síncrona (12º ano – dia 30 de abril, 9:30-10:15)

SUMÁRIO:

Aula síncrona: abordagem do conto "George", de Maria Judite de Carvalho.

Segmentação da narrativa em partes.

Categoria da personagem (na narrativa epónimo) e do tempo (físico / psicológico).

Esquematização das “idades de uma mulher”.

Esclarecimento de dúvidas.

TÓPICOS DA SESSÃO:

- . Verificação das condições (quem está, quem não está, como está - em diálogo)
- . Indicação do que está previsto para a sessão: segmentação da narrativa em partes / protagonista do conto / a categoria do tempo (físico / psicológico) / as três idades de uma só personagem
- . Verificação das tarefas assíncronas cumpridas, em interação com os alunos (corrente de participação – por séries de alunos)
 - 1) segmentação do conto em quatro sequências (para verificar os tópicos que resumam o que nelas se sucede):
 - a) primeira: linhas 1 a 120 (uma série de alunos)
 - regresso de George à vila natal (venda da casa herdada)
 - interação George – Gi (recordação / lembrança / memória do passado)
 - situação presente (adulta) em contacto com o passado (juventude)
 - mulher de 45 anos em confronto com o que foi aos 18-25 (há mais de vinte anos)
 - a relação com os pais e com Carlos
 - b) segunda: linhas 121 a 133 (segunda série de alunos)
 - retoma da condição presente com o esquecimento / a despedida do passado
 - viagem de comboio (metáfora de passagem, mudança (“Agora... fugir de dantes...”))
 - aparecimento / anúncio de Georgina (futuro) – com a linguagem da pintura
 - c) terceira: linhas 134 a 173 (terceira série de alunos)
 - interação George – Georgina (advertências desta relativamente ao futuro – com cerca de 25 anos mais)
 - a sabedoria e os problemas da velhice
 - desconforto / incómodo de George face ao que Georgina representa
 - d) quarta: linhas 174 a 186 (quarta série de alunos)

- recusa de George relativamente à premonição do futuro (“fecha os olhos com força”)
- sinais de bem-estar e riqueza do presente (sucesso profissional, viagem, dinheiro – sentido do prazer e do materialismo)
- apologia da vivência do presente (relação com Caeiro-Reis-Campos)

- . Leitura dúplice da frase final do conto: “o último dos seus amores” (vivência amorosa mais recente, apoiada na informação de que George teve amores “grandes e não tantos, definitivos e passageiros”, casou, se divorciou / o amor ao materialismo, ao dinheiro nos bancos, “uma das suas últimas paixões”)
- . O discurso dubitativo do “até quando?” (interrogação retórica) típico de uma mulher perspetivada na sua condição adulta, livre, desapegada ao que a possa condicionar (espaços, objetos, relações, tempos que não deseja)
- . Relevância da categoria da personagem para a narrativa (carácter fragmentário da protagonista no percurso de vida – os vários ‘eus’ no percurso de uma só mulher)
- . Destaque da categoria do tempo, seja na dimensão físico-cronológica (idades, fases distintas) seja na psicológica (entre o tempo lento das interações, associado ao estado emotivo de Gi-George-Georgina, e o mais apressado no movimento das viagens pelos espaços físicos)
- . Esquematização das três fases no percurso de vida da protagonista do conto (interação com os alunos para exemplificação do preenchimento da primeira coluna, relativa ao passado)

	TEMPO (as três idades de uma mulher)		
	Passado	Presente	Futuro
Caracterização de cada fase	<ul style="list-style-type: none"> . Recuo de mais de 20 anos . Vivência no “cu de Judas” (vila natal) . Dependência (relativa) face aos pais e a Carlos (enxoval) . Desenho como fuga à loucura . Desconhecimento do mundo para lá da vila . Saída da vila antes dos 25 anos . Partida com uma mala velha de cabedal riscado 		
Nome da personagem	Gi	George	Georgina
Traços do retrato da personagem	<ul style="list-style-type: none"> . Rosto vago, sem contornos 		

	<ul style="list-style-type: none"> . Sorriso de 18 anos (metáfora do 'dia'), portador de um simples mal-estar . Quieta, de olhar esquecido, vazio . Rosto fixado numa fotografia (numa mala qualquer) . Jovem (que podia ser filha de George) . Frágil (metáfora do vime) . Predisposição para a partida 		
--	--	--	--

- . Orientações para a sessão seguinte (a resolver em sessões assíncronas): completar o esquema; resolver as questões gramaticais do manual (pág. 175, exercícios 15 a 18).

ANEXO 2

Cenário de respostas a tarefa de escrita (com critérios orientadores para a produção / revisão escrita)

11º ANO – Abril 2020

ATENÇÃO: Sugere-se que as respostas produzidas a propósito das instruções de leitura obedeam aos seguintes critérios, que devem ser objeto da sua autoavaliação (confrontando com o que escreveu):

- i) apresentação de raciocínio completo (resposta com princípio-meio-fim);
- ii) fundamentação concreta, baseada na experiência de leitura;
- iii) estruturação lógica do discurso;
- iv) extensão das frases, não ultrapassando duas / três linhas;
- v) recurso a vocabulário adequado;
- vi) correção de escrita (pontuação, concordância, ortografia, essencialmente).

Teste 4 – Educação Literária – “A Abóbada”, de Alexandre Herculano (Caderno de atividades, pp. 14-15)

1. Tópicos de resposta previstos:

- (a) Momento da representação do auto dos reis, perante D. João I;
- (b) Interrupção do espetáculo, com os gritos descompostos de Mestre Ouguet;
- (c) Estranheza de comportamentos do Mestre (entre a loucura e a imobilidade);
- (d) Exorcismo praticado por Frei Lourenço interrompido por um ruído acompanhado do grito do mestre.

O excerto lido de “A Abóbada” corresponde ao **momento da representação do auto dos reis, perante D. João I** (capítulo III). Aí narra-se a **interrupção súbita do espetáculo, com os gritos descompostos de Mestre Ouguet**, que surgiu do meio dos espectadores e não deixou que o “rei preto” continuasse o seu discurso na peça. Neste instante, **a estranheza de comportamentos do mestre** estrangeiro era também evidente: ora agia como se estivesse **louco**, ora ficava completamente **imóvel**. **Frei Lourenço pratica**, então, **um exorcismo** para que Ouguet ficasse livre de forças encaradas como diabólicas, enquanto este **grita**, cai por terra e se ouve **outro ruído inesperado**.

2. Tópicos de resposta previstos:

- (a) D. João I refere-se a Frei Lourenço como “padre prior”;
- (b) Frei Lourenço exercia o “ministério tremendo” do exorcismo a Mestre Ouguet;
- (c) O ruído escutado por D. João I provinha da Sala do Capítulo (desabamento da abóbada).

No seu discurso, **D. João I refere-se a Frei Lourenço como “padre prior”**. Este último estava a exorcizar **Mestre Ouguet**, como que para o libertar do comportamento de loucura com que este havia entrado no espaço da representação do auto. A par desta situação insólita, o rei havia também escutado um **ruído**, que **provinha da Sala do Capítulo**. A **abóbada** que **Ouguet** construía tinha desabado.

3. Tópicos de resposta previstos:

- (a) Um segundo ruído ouvido;
- (b) Desabamento da abóbada na Sala do Capítulo;
- (c) Um conjunto de pedras no chão.

Um segundo ruído ouvido, aquando da chegada de Ouguet junto da representação do auto, foi o do **desabamento da abóbada na Sala do Capítulo**. O mestre estrangeiro tinha visto a sua obra a estalar; passados momentos, esta não era mais do que **um conjunto de pedras no chão**. Foi este o ruído que os espectadores do auto ouviram, quando assistiram à chegada do arquiteto.

4. Tópicos de resposta previstos:

- (a) Ouguet apercebera-se do perigo de queda da abóbada;
- (b) Ouguet parecia um louco, mas estava em pânico com o que estava prestes a acontecer;
- (c) O ruído do desabamento foi a confirmação dos receios de Ouguet;
- (d) um ruído – sentimentos; outro ruído – estrondo da queda de pedras.

Ouguet apercebera-se do perigo de queda da abóbada, razão pela qual fugiu **em pânico** da Sala do Capítulo. **Parecia um louco** quando chegou ao local de representação do auto, **mas estava** apenas a demonstrar o seu medo e a agitação próprios de quem **estava prestes** a ver a sua obra no chão. **O ruído do desabamento** da abóbada **foi a confirmação dos receios de Ouguet**. Portanto, **enquanto** um ruído **se associa a** sentimentos, **outro** tem a ver com o **estrondo da queda de pedras**.

5. Tópicos de resposta previstos:

- (a) Cimento, pedras, portal, fragmentos de cantos lavrados, laçarias, cornijas, voltas, relevos, monumentos;
- (b) campo lexical de arquitetura;
- (c) descrição de um espaço arquitetónico em ruínas

Cimento, pedras, portal, fragmentos de cantos lavrados, laçarias, cornijas, voltas, relevos, monumentos são palavras relacionadas com o **campo lexical de arquitetura**. A justificação para

esta utilização prende-se com o facto de o narrador estar a fazer a **descrição de um espaço arquitetónico em ruínas**. A abóbada acabara de ruir e espalharam-se, pelo espaço, muitos dos elementos atrás mencionados.

6. Tópicos de resposta previstos:

- (a) Lua como símbolo associado à noite;
- (b) Palidez do clarão a sugerir fragilidade, percurso dirigido para a morte, o fim de algo;
- (c) Tristeza vivida com a situação de destruição da abóbada.

A lua aparece **como símbolo associado à noite** e a **palidez do clarão** está a **sugerir fragilidade, percurso dirigido para a morte, o fim de algo**. Logo, pode concluir-se que se está a traduzir a **tristeza vivida**, por todos, **com a situação de destruição da abóbada**.

7. Tópicos de resposta previstos:

- (a) Abóbada é o assunto nuclear e o título da narrativa;
- (b) Construção dela entre as mãos de Afonso Domingues e as de Oguet;
- (c) Destruição da construção de Oguet;
- (d) Recondução de Afonso Domingues como arquiteto da obra;
- (e) Conclusão da abóbada garantida pelo arquiteto português, que morre no final.

A **abóbada é o assunto nuclear e o título da narrativa** de Herculano, estando a **construção dela entre as mãos** dos arquitetos **Afonso Domingues e as de Oguet**. Com a **destruição da construção do** mestre estrangeiro, D. João I determina a **recondução de Afonso Domingues como arquiteto principal e original da obra**. A **conclusão** desta **é garantida pelo** velho mestre, **que morre no final**, após a promessa de jejum e depois de ter passado três dias sob a abóbada (como prova de que ela não cairia).

ANEXO 3

Avaliação dos alunos à prática de construção de guiões de aula (amostra)

Exemplo 1: aluna de 12º ano (Sara Costa)

Na atividade proposta pelo professor de português, no que diz respeito à sinopse da aula, é possível adquirirmos várias aptidões para o nosso futuro de aprendizagem.

Em primeiro lugar, um guião é algo que exige uma maior atenção na aula, por parte dos elementos do grupo, para obtermos toda a informação. Consequentemente, este trabalho tem as suas influências positivas, mas também negativas. No que concerne a vantagens, estas são um meio de relembrarmos a matéria lecionada, ajudando-nos num estudo posterior. Relativamente às desvantagens, posso referir o facto de o professor não saber exatamente quem contribui mais ou quem não contribuiu para a produção, o que pode causar variações nas avaliações.

Em síntese, queria mencionar que, embora a desvantagem referida anteriormente seja pertinente, são mais relevantes as vantagens, pois são formas de nos ajudar a ter um maior rigor na escrita.

Exemplo 2: aluna de 12º ano (Sandrina Gonçalves)

No meu ponto de vista, este novo instrumento de avaliação é bastante eficiente e um bom instrumento para os professores avaliarem.

Na elaboração do guião não senti dificuldades; apenas tive de tentar organizar a matéria que foi transmitida na aula da melhor maneira possível.

Creio que esta atividade tem imensas vantagens como, por exemplo, obrigar os alunos a estarem mais focados/atentos nas aulas para conseguirem captar a matéria. A par disto, aprendemos a estruturar a matéria, praticando, assim, a nossa atividade de escrita. Adicionalmente, os guiões realizados poderão vir a ser um ótimo objeto de estudo para os exames nacionais, visto que ficamos com a matéria dada toda organizada.

Por último, a nível de desvantagens apenas posso referir que, sendo um guião elaborado em grupo, vão sempre existir alguns elementos que se esforçam mais do que outros para a sua elaboração.

Exemplo 3: aluna de 12º ano (Clara Castro)

Na minha opinião, a elaboração de um guião de aula foi uma atividade, no geral, proveitosa. Por um lado, este tipo de tarefa obriga os alunos a rever aprofundadamente os

conteúdos lecionados, para além de pôr à prova as suas capacidades de escrita e transmissão de conhecimentos. Por outro lado, constitui uma maneira eficaz de reter pormenores, ainda que relativos a uma matéria restrita. No que toca à componente de trabalho em grupo, não me deparei com entraves de maior, apesar de o grau de cooperação fora da sala de aula ficar, tendencialmente, aquém das expectativas. É inevitável existirem desequilíbrios relativos aos níveis de responsabilidade assumida pelos membros do grupo, para não mencionar outras incompatibilidades que possam, eventualmente, surgir. Por essa razão, penso que, enquanto instrumento de avaliação, este tipo de atividade não é tão eficaz no apuramento de aptidões dos alunos, como são as tarefas individuais. Ainda assim, há que relevar a importância desta experiência no intercâmbio de conhecimentos entre alunos e na promoção de técnicas de síntese de matéria, fundamentais para quem realizar o Exame Nacional.

Exemplo 4: aluna de 12º ano (Beatriz Castro)

Na minha perspetiva, a atividade de elaboração do guião de aula é um bom mecanismo de estudo. Para além de nos ajudar a focar nos conteúdos abordados, revela-se uma forma eficaz de sistematizar os conhecimentos e, desse modo, rentabilizar o trabalho realizado na sessão.

Pese embora não ter sentido particulares dificuldades na elaboração conjunta do guião, penso dever considerar-se que tal implica um dispêndio de tempo, tempo esse necessário para aplicar num estudo mais abrangente, direcionado para o exame. Enquanto instrumento de avaliação, deve ser tido em conta que, em geral, as tarefas exigidas num trabalho conjunto raramente são equitativamente distribuídas pelos seus membros; tomando como exemplo a responsabilidade acrescida que, pelo menos um deles, se vê forçosamente a tomar numa revisão e num ajuste do trabalho a ser submetido.

Exemplo 5: aluno de 12º ano (Hugo Silva)

Com base nos guiões previamente fornecidos pelo professor, o grupo encarregue do trabalho de resumo e esquematização da matéria lecionada na aula desempenhou a sua função sem grandes dificuldades.

Este trabalho é sem dúvida funcional e muito vantajoso para os alunos, uma vez que avalia a capacidade de organização de ideias, ainda que por esquemas, e também a capacidade de recolha de dados para estudo futuro.

Nesta atividade, o grupo abordou os resumos e apontamentos tomados durante a sessão, nos quais contém toda a informação lecionada pelo professor.

Em jeito de conclusão, afirmo que esta dinâmica é um método eficaz de avaliação para o professor e, por outro lado, eficaz e interessante para o aumento do interesse do aluno pela disciplina.

Exemplo 6: aluno de 12º ano (Miguel Fonseca)

A realização do trabalho proposto pelo professor foi uma ajuda relevante para o estudo da matéria lecionada.

Esta tarefa ajudou-nos na assimilação e organização da matéria num esquema, facilitando o estudo desta.

Quanto ao processo de construção, uma vez que tínhamos os guiões construídos pelo professor anteriormente, usamo-los como base para a construção deste último. Desta forma, com os apontamentos da aula sobre os poemas "Sísifo" e "Dies irae", a realização da atividade não apresentou grandes dificuldades.

Em conclusão, penso que este método de esquematização da matéria torna-se funcional e, deste modo, deveria ser adotado pelos restantes professores.

Exemplo 7: aluno de 12º ano (Vasco Marques)

O processo de construção do trabalho baseou-se na reunião dos conceitos lecionados pelo professor na aula em questão, bem como nos outros guiões propostos pelo mesmo anteriormente- isto é, construção do sumário e consequente exposição, segundo a ordem cronológica, dos tópicos de trabalho: associação de itens-chave e posterior textualização de cenários de resposta para cada item proposto para casa, após abordagem do poema 'Dies irae', do poeta Miguel Torga (linhas temáticas, mensagem sugerida pelo poeta, divisão do poema em partes, critério de divisão e versos a destacar).

Confesso que as dificuldades que poderiam ocorrer foram colmatadas com a rigorosa tomada de notas que possuíamos e com o esclarecimento das dúvidas no decorrer da sessão em foco.

Considero a produção do trabalho benéfica, dado as vantagens assentarem, sobretudo, numa maior consolidação dos conteúdos abordados, bem como na melhoria dos níveis de escrita.

Exemplo 8: aluna de 12º ano (Francisca Sousa)

A atividade proposta, pelo professor de português, relativamente à súmula da aula, ajudou-me a compreender de uma forma mais organizada a matéria lecionada.

O trabalho contribuiu para o esclarecimento de dúvidas por parte dos elementos do grupo em questão. É importante salientar que, como qualquer outro trabalho, deparei-me com vantagens e desvantagens. Na composição do trabalho consegui rever toda a informação adquirida na sessão síncrona, assim como obter melhores resultados no que diz respeito à construção de frases com princípio, meio e fim, beneficiando-me para um maior estudo posterior. No que concerne a desvantagens, a única com que me deparei foi o facto de o trabalho em questão contar como elemento de avaliação. Não é um grande inconveniente, mas requer uma maior atenção e precisão nos conteúdos-chave, visto que este guião servirá também para ajudar no estudo dos meus colegas.

Em jeito de término, considero que, embora a desvantagem anteriormente referida seja uma causa para um maior nervosismo da minha parte, o trabalho em si ajuda-nos a reter a informação necessária para um estudo ulterior.

Exemplo 9: aluna de 12º ano (Carina Araújo)

A meu ver, a elaboração deste trabalho decorreu, naturalmente, bem. As tarefas foram distribuídas antecipadamente e cada elemento do grupo realizou a parte que lhe foi atribuída. Assim, com o trabalho final já concluído, todos concordaram com a estrutura e constituição do mesmo.

Em relação às instruções do trabalho, penso que seja uma boa forma de avaliação dos alunos nestes tempos difíceis de COVID-19. Apesar de ter desvantagens associadas à produção da atividade em grupo, há mais vantagens. Um dos pontos fortes deste trabalho é o facto de os alunos poderem exercitar-se na elaboração textual e nos conteúdos lecionados em aula síncrona. Um dos pontos fracos tem a ver com a dificuldade de comunicação entre os colaboradores no trabalho, para a eficaz conceção do projeto comum.

Exemplo 10: aluna de 12º ano (Ana Rita Rio)

Na minha opinião, a atividade proposta pelo professor é uma boa forma de sermos avaliados, pois reflete a nossa atenção na aula de Português e o modo como absorvemos a informação.

Como qualquer outro trabalho, este apresenta vantagens e desvantagens. A maior vantagem desta atividade é a melhor aprendizagem dos conteúdos lecionados. Tal acontece, pois temos de estar com muita atenção durante a aula; em casa temos de fazer um resumo da matéria e, como é um guião realizado em grupos de três pessoas, conseguimos obter mais informações sobre o que é ensinado.

Relativamente às desvantagens, a única que consigo apontar é a incerteza sobre aquilo que estamos a escrever, uma vez que é um guião que vai ser enviado para o professor corrigir e, depois, para a turma. Vai servir de registo de avaliação.

Em suma, esta atividade permite-nos ver o quanto o trabalho feito em casa e a atenção nas aulas são importantes para uma melhor aprendizagem.