

M

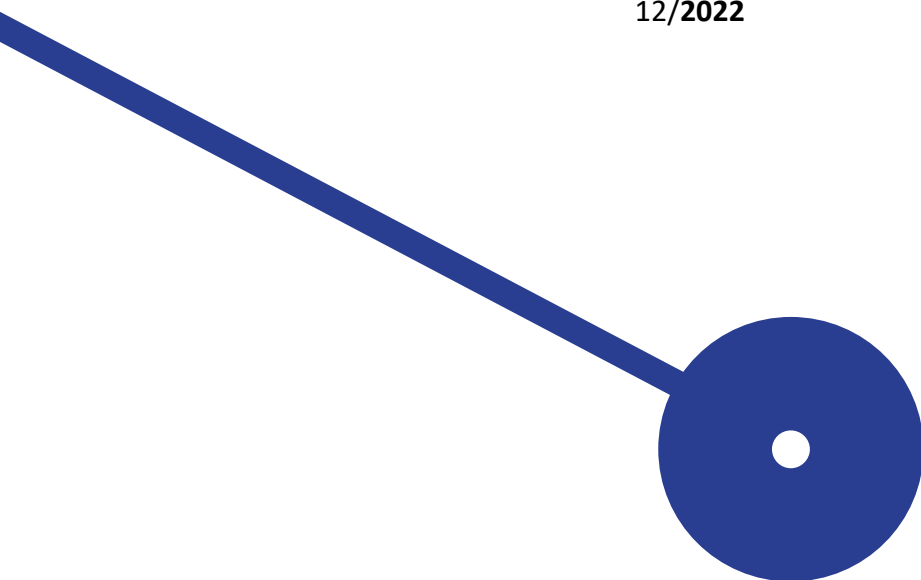
MESTRADO

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

Crescer sempre a aprender: Percurso de uma futura docente

Alexandra Santos Guimarães

12/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Santos Guimarães

Crescer sempre a aprender: Percurso de uma futura docente

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Porto, dezembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Santos Guimarães

Crescer sempre a aprender: Percurso de uma futura docente

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Porto, dezembro de 2022

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Fernando Diogo

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Paula Flores

À minha querida avó Rosa

AGRADECIMENTOS

No findar desta etapa, resta-me agradecer a todas as pessoas que se cruzaram, ao longo da licenciatura e do mestrado e que, de alguma forma, carimbaram este percurso inesquecível. Portanto, segue o meu profundo e honesto obrigada:

Aos meus pais, pelas palavras de consolação e força, em momentos de fragilidade e por, permanentemente, acreditarem no meu potencial.

À minha irmã, pela colaboração em tarefas e por toda a paciência em ouvir os meus desabafos.

Ao meu avô António, por toda a tranquilidade e paciência transmitidas.

Ao resto da minha família por todo o apoio.

Aos familiares que já partiram, mas que acredito que estejam a cuidar de mim.

Ao meu namorado, pelo suporte, proteção e por todas as palavras de coragem e carinho.

À Ana Oliveira, par pedagógico e companheira de toda a aventura, por, em conjunto, termos ultrapassamos dificuldades.

Aos colegas das turmas de licenciatura e de mestrado, que possibilitaram o meu crescimento e aperfeiçoamento, enquanto colega e/ou amiga.

A todos os professores e profissionais da Escola Superior de Educação, pelos momentos partilhados.

Às professoras cooperantes, Cláudia Pimentel, Maria Augusta Pinho e Sara Fonseca, que contribuíram para a minha formação docente.

Às professoras Doutora Cristina Maia, Doutora Inês Oliveira e Doutora Paula Flores, supervisoras da prática, por todas as aprendizagens e conhecimento proporcionados.

Ao coordenador de curso, professor Doutor José António Costa, pela disponibilidade e atenção ao longo de todo o mestrado.

À minha orientadora, professora Doutora Inês Oliveira, por me demonstrar as valências de um professor e pelas palavras de incentivo para a conclusão deste ciclo.

E, por fim, a todos os alunos que fizeram parte desta formação e que a tornaram, ainda, mais especial e única.

RESUMO ANALÍTICO

O atual relatório de estágio foi produzido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, agregada ao plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, no Porto. De igual modo, o presente documento surgiu como um requisito formal para a admissão a prova pública, da mesma forma que consagrou a obtenção do grau de Mestre das áreas, anteriormente, mencionadas.

O relatório reflete o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do ano letivo de 2021/2022 bem como os conhecimentos teóricos e pedagógico-didáticos adquiridos, não só neste ano, mas em toda a jornada académica. Por isto, aqui espelha-se a ação posta em prática durante o estágio, em que após a caracterização do contexto de intervenção educativo, se expõe e se reflete sobre os diferentes momentos da Prática de Ensino Supervisionada: os desafios, as dificuldades, as aprendizagens, as competências desenvolvidas tanto no 1.º ciclo como no 2.

º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, considerando a necessidade de um professor investigativo e reflexivo, as dificuldades de uma turma do 6º ano de escolaridade na escrita, mais especificamente, no texto de opinião, constituíram o mote para o desenvolvimento de um projeto investigativo. Assim, este projeto visa o desenvolvimento de competências de escrita, ao nível do texto de opinião, através de um trabalho sequencial e faseado no âmbito da metodologia de sequência de ensino.

Por último, importa referir que assumir uma conduta investigativa, reflexiva e crítica no decorrer do estágio foi fundamental para uma aprendizagem pessoal. Assim, acreditando que a formação docente não se finda, há a urgência de o professor se manter atualizado de modo a dar respostas às necessidades dos seus discentes.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino no 2º Ciclo do Ensino Básico; Texto de Opinião; Sequência de Ensino.

ABSTRACT

The current internship report was produced within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, added to the study plan of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Superior School of Education, in Porto. Likewise, this document emerged as a formal requirement for admission to the public exam, in the same way that it enshrined obtaining a Master's degree in the previously mentioned areas.

The report reflects the work developed by the master's student throughout the 2021/2022 academic year, as well as the theoretical and pedagogical-didactic knowledge acquired, not only this year, but throughout the entire academic journey. For this reason, the action put into practice during the internship is mirrored here, in which, after characterizing the context of educational intervention, the different moments of the Supervised Teaching Practice are exposed and reflected on: the challenges, difficulties, learning, the skills developed, both in the 1st cycle of basic education and in the 2nd cycle.

On the other hand, considering the need for an investigative and reflective teacher, the difficulties of a 6th grade class in writing, more specifically, in the opinion text, constituted the motto for the development of an investigative project. Thus, this project aims at developing writing skills, at the opinion text level, through sequential and phased word within the framework of the teaching sequence methodology.

Finally, it should be noted that assuming an investigative, reflective and critical conduct during the internship was fundamental for personal learning. Thus, believing that teacher training does not end, there is an urgency for teachers to keep up to date in order to respond to the needs of their students.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Teaching in the 1st Cycle of Basic Education; Teaching in the 2nd Cycle of Basic Education; Opinion Text; Teaching Sequence.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	4
1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO E AS SUAS MUDANÇAS.....	4
1.2. FORMAÇÃO DOCENTE E O PROFESSOR NO SÉCULO XXI	6
1.3. PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO	10
1.4. PROFESSOR NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO.....	13
1.4.1. PROFESSOR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	14
1.4.2. PROFESSOR NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	15
1.5. REFLEXÃO	17
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	19
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	19
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CEB.....	23
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 2º ANO	27
2.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 2º CEB.....	31
2.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 6º ANO	34
2.6. REFLEXÃO	37
3. CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	39
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E O SEU FUNCIONAMENTO.....	39
3.2. INTERVENÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	42
3.2.1. PORTUGUÊS	43
3.2.2. MATEMÁTICA.....	51
3.2.3. ESTUDO DO MEIO	56
3.2.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	59
3.3. INTERVENÇÃO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	62
3.3.1. PORTUGUÊS.....	62
3.3.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	70
3.4. COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES.....	78

3.5. REFLEXÃO	80
4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: “A CAMINHAR PARA UMA OPINIÃO COM CONFIANÇA E DETERMINAÇÃO”	82
4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	82
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A ESCRITA E A SEQUÊNCIA DE ENSINO COMO METODOLOGIA DE ABORDAGEM DO TEXTO DE OPINIÃO	84
4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	91
4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	94
4.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	95
4.4. ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	96
4.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	105
4.6. REFLEXÃO	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	124
DOCUMENTOS LEGAIS	125
APÊNDICES.....	126

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Planeamento de estágio. Fonte: Documento orientador da PES.....	40
Quadro 2: Regências lecionadas no 1º Ciclo do Ensino Básico	43
Quadro 3: Unidades Didáticas no 1º Ciclo do Ensino Básico	43
Quadro 4: Regências lecionadas na disciplina de Português	63
Quadro 5: Unidades Didáticas lecionadas na disciplina de Português	63
Quadro 6: Regências lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal.....	72
Quadro 7: Unidades Didáticas lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal	72
Quadro 8: Organização de uma sequência de Ensino. Fonte: Graça & Pereira, 2015, p. 202	88
Quadro 9: Intervenções decorridas no âmbito do projeto de investigação	97
Quadro 10: Quadro de verificação das produções escritas dos alunos	100
Quadro 11: Sistematização acerca das partes constituintes do texto de opinião.....	104
Quadro 12: Quadro de verificação das produções iniciais (pré-teste) dos discentes.....	106
Quadro 13: Quadro de verificação das produções finais (pós-teste) dos discentes.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organização geral da Sequência Didática. Fonte: Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38	87
Figura 2: Produção escrita do aluno A (produção inicial e produção final)	108
Figura 3: Produção escrita do aluno B (produção inicial e produção final)	109
Figura 4: Produção escrita do aluno C (produção inicial e produção final).....	110

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A: UD "Água: Fonte de Vida" no 1º CEB.....	127
Apêndice B: Regência "Como é que comunico" no 1º CEB	129
Apêndice C: UD "Aprender com Arte" no 1º CEB	131
Apêndice D: Regência "25 de abril" no 1º CEB	135
Apêndice E: UD "Estado Novo- Conhecer e Compreender" no 1º CEB	136
Apêndice F: UD "Conhece(r) e Comunica(r)" no 2º CEB	137
Apêndice G: Regência sobre um domínio da Gramática no 2º CEB.....	142
Apêndice H: Regência "A colonização dos arquipélagos Portugueses" no 2º CEB.....	144
Apêndice I: UD "Estado Novo- Conhece(r) e Compreende(r) no 2º CEB	147
Apêndice J: Projeto de Investigação – Regência do dia 13 de dezembro de 2021	148
Apêndice K: Projeto de Investigação – Regência do dia 23 de maio de 2022	150
Apêndice L: Projeto de Investigação - Regência do dia 25 de maio de 2022.....	152
Apêndice M: Projeto de Investigação - Regência do dia 26 de maio de 2022	155
Apêndice N: Projeto de Investigação - Regência do dia 30 de maio de 2022	157

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIACÕES

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CREC - Complemento Regular Específico de Curso

DL – Decreto-Lei

EQAVET – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional)

HGP – História e Geografia de Portugal

Jl – Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MSAI- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

O – Observação

OC – Observação-Cooperação

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PCA – Projeto Curricular do Agrupamento

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

R – Regência

RE – Relatório de Estágio

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

“Crescer sempre a aprender: Percurso de uma futura docente” apresenta-se como o Relatório de Estágio (RE), desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrante no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação.

O presente documento é uma exigência imprescindível para a obtenção do grau de Mestre, da mesma forma, que confere a qualificação como Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório de estágio espelha todo o envolvimento na mestranda ao longo do ano letivo de 2021/2022. Efetivamente, o propósito deste documento prende-se com a apresentação e a, posterior, análise da atividade efetuada. Por isto, além destas páginas serem portadoras de um caráter teórico, também, somam um rumo mais reflexivo, em que se abordam os conhecimentos efetuados, as fragilidades e os obstáculos vivenciados e, ainda, as emoções sentidas.

A PES decorreu em duas escolas, simultaneamente, uma delas referente ao 1.º ciclo do ensino básico, onde se estabeleceu o contacto com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Enquanto a escola básica e secundária, relativo ao 2.º ciclo do ensino básico, concedeu o trabalho com a turma do 6.º ano de escolaridade.

Para além dos objetivos elencados nos documentos reguladores da prática de ensino supervisionada, como por exemplo o Complemento Regular Específico de Curso (CREC), aos quais os professores estagiários têm que dar resposta, existem, igualmente, os objetivos e ambições de cariz pessoal. De facto, esta pequena passagem pela Escola Superior de Educação é apenas o início da aventura enquanto professora, num mundo em constante mudança.

O processo de formação da mestranda, apesar de não ser estático, é de destacar uma grande evolução ao longo do seu percurso académico, seja ele na licenciatura e no

mestrado. Efetivamente, esta aprendizagem possibilitou a compreensão da teoria com a prática, em articulação. De outra forma, esta experiência permitiu uma autorreflexão, corrigindo e melhorando a prática enquanto futura docente.

O título selecionado para o documento, “Crescer sempre a aprender: Percurso de uma futura docente” prendeu-se com dois pressupostos. O primeiro tem a ver com a vertente pessoal do RE que evidencia a passagem da mestranda pelos seus anos de formação inicial, com principal enfoque no último ano de mestrado. Por isto, assiste-se a um percurso em que é visível a partilha de opiniões, de desabaços e de expectativas, mas, também, a construção de conhecimentos científicos.

Por outro lado, ao título do relatório, está vinculada a necessidade e até a urgência de o professor se manter atualizado e informado, face ao meio que se encontra envolvido. Isto tudo porque a mestranda acredita que só assim é que o docente consegue corresponder às necessidades encontradas. Ora, compreende-se, agora, o propósito da emergência de estar “sempre aprender”, pois, de facto, é uma profissão que assim o exige.

Relativamente à estrutura do documento, este está organizado em quatro capítulos: o enquadramento curricular e profissional, a caracterização do contexto educativo da prática de ensino supervisionada; a prática de ensino supervisionada e, finalmente a dimensão investigativa, conhecida como “A Caminhar para uma opinião com confiança e determinação”. Estes capítulos encontram-se divididos em subcapítulos.

Mesmo antes do capítulo I, a *Introdução*, atual secção, apresenta um sumário daquilo que será o relatório de estágio, procurando referir o seu propósito, a escolha do título do documento e a sua estrutura.

O capítulo I, *Enquadramento Curricular e Profissional*, procura clarificar a formação docente e a importância de um professor investigativo e reflexivo, ao mesmo tempo que define as especificidades de um professor do 1.º ciclo do ensino básico como do 2.º ciclo do ensino básico. Tudo isto baseado e sustentado por um conjunto de pressupostos teóricos e legais.

Já o capítulo II, *Caracterização do Contexto Educativo da Prática de Ensino Supervisionada*, tal como o seu nome sugere, contém a descrição do contexto no qual decorreu a prática de ensino supervisionada, detalhando o agrupamento, as escolas e, ainda, as turmas com as quais a mestranda teve a oportunidade de interagir.

O capítulo III, *Prática de Ensino Supervisionada*, apresenta-se como uma seção, unicamente, destinada à intervenção da professora estagiária em contexto de estágio. Para isto, detalham-se algumas das intervenções levadas a cabo em ambos os ciclos de ensino, de forma a proporcionar a reflexão. Ainda nesta temática, explanam-se os projetos e atividades desenvolvidos na comunidade educativa.

Posteriormente o capítulo IV, *Dimensão Investigativa*, abrange o projeto de investigação, intitulado “A Caminhar para uma opinião com confiança e determinação”, cumprindo com umas das dimensões de um professor investigativo. Este projeto teve como intenção incentivar os alunos para a escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de conhecimentos acerca do texto de opinião e foi posto em prática com a turma do 6º ano de escolaridade. Este projeto ancorou-se na metodologia de investigação-ação, definindo-se os seus fundamentos teóricos bem como se procede à análise e discussão dos dados obtidos com o estudo.

Como forma de finalizar o documento em causa, seguem-se as *Considerações Finais* que reúnem uma reflexão da estagiária acerca do percurso de formação.

Importa ressaltar as *Referências* que sustentam todo o relatório de estágio com os autores e, ainda, os documentos *Normativos e Legais*, consultados no desenvolvimento do relatório em questão. Numa mesma linha, acrescentam-se os *Apêndices* que servem de consulta para a compreensão do que é exposto.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

O presente capítulo procura clarificar a profissão docente, fazendo uma breve contextualização histórica do mesmo e, ainda, entender a evolução ao longo do tempo até aos dias de hoje, fundamentado pelo enquadramento legal.

Por sua vez, no penúltimo subcapítulo, analisa-se a importância do professor investigativo e reflexivo relativo à sua prática. Por fim, de forma a fazer referência ao mestrado do 1.º ciclo do ensino básico e do 2.º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal, que a mestrandia frequentou, é possível constatar a descrição e reflexão do perfil destes profissionais nos diferentes ciclos bem como uma breve reflexão de final de capítulo.

1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO E AS SUAS MUDANÇAS

A instituição escolar e a profissão docente consagraram-se, mas sem antes passar por diversas e notáveis alterações no que concerne à sua legislação bem como avanços na própria mentalidade da sociedade na qual se inserem. De facto, é interessante analisar estes progressos para se entender o caminho feito e melhor compreender, tantos os avanços como os desafios, patentes até ao século XXI.

O ato de ensinar advém, historicamente, do tempo dos escravos gregos em que a estes era concebido “ensinar aos filhos dos vencedores” romanos. No entanto, foi a partir da Idade Média, com as fundações das Universidades que os alunos começaram a ter acesso ao saber que, em tempos, era tão limitado a um certo número de entendidos. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, os professores começaram a ser vistos como um grupo de maior “visibilidade social”, realçando a urgência de formação, tendo em vista a prática da sua ocupação. A escola era vista como uma instituição transmissora do conhecimento (Roldão, 2005, p. 115).

Já durante o século XX, mais concretamente, nos seus últimos trinta anos, a escola sofreu aquilo a que se chama de massificação, ou seja, a instituição em causa começou a abarcar um maior número de alunos bem como as suas particularidades e especificidades, fazendo-se acompanhar por uma formação mais qualificada e especializada para os docentes. Posteriormente, havia a obrigação da escola corresponder à inclusão, levando todos os alunos a sentirem que pertenciam à instituição e, ao mesmo tempo proporcionou-se um “alargamento da função docente”, ou seja, era prioritário que o professor desse resposta às novas necessidades, como por exemplo: “apoio pedagógico, [...] colaboração com a família” dos estudantes (Cunha, 2008, pp. 8-9). De igual modo, Formosinho (2009) afirma que o docente “deve ser um membro activo da comunidade escolar [...] um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (p. 51). Esta massificação contribuiu para que a atividade da docência perdesse, efetivamente, peso. Se, por um lado, os professores deveriam dar resposta a esta nova realidade das escolas; por outro lado, viam-se restritos à intervenção e mudança do currículo estipulado. Por isto, a comunidade de professores viu-se obrigada a associar-se a um sindicato que salvaguardasse os seus direitos, ao mesmo tempo que os protegesse do Estado (Roldão, 2005).

Em jeito de parêntesis, vale a pena afirmar que os professores procuraram e procuram, constantemente, traçar um caminho de notoriedade e de destaque, na comunidade em que se encontram inseridos, contrariando a representação do conhecimento vulgar que afirma que, para se ser professor, basta dominar a matéria e os seus alunos (Roldão, 2005).

Interessa referir um importante marco que modificou o sistema educativo até então. De facto, foi a 14 de abril de 1986 que, através da Lei Constitucional nº 46/86, de 14 de outubro, que se cessou a reforma educativa do Estado Novo, com a divulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Assim, esta Lei visava o direito à educação a todos os indivíduos, ao mesmo tempo que garantia a igualdade de oportunidades de admissão e êxito académico. O Decreto-Lei (DL) aqui divulgado, viu a sua alteração para o Decreto-Lei nº 115/97, de 19 de setembro.

À semelhança, também, a UNESCO definiu que a educação tem que ser para todos e que os discentes, no culminar da escolaridade obrigatória, com a prática de atividades escolares, devem desenvolver determinados valores, competências e capacidades, tal como evidenciado no documento de referência para uma melhor organização do sistema educativo - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho).

A Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999, consagrou uma restauração dos padrões no que confere à formação de professores, garantindo um acesso ao ensino superior que salvaguardasse a qualidade e prestígio, numa formação exigente, enriquecedora e que garantisse uma maior e melhor qualificação a quem o frequentasse. Face a isto, o ensino superior reestruturou-se em três ciclos, em que o acesso à profissionalização se regeu pelo segundo grau (mestre).

O DL nº 75/2008, de 22 de abril, corrobora, às instituições escolares, um regime de administração, de autonomia e gestão. De facto, e indo ao encontro da ideia de Roldão e Almeida (2018), é importante que cada escola proceda à seleção de determinadas escolhas, de modo a dar sentido para a comunidade escolar em questão, proporcionando, portanto, uma maior adaptação ao seu público-alvo. Se se particularizar para o currículo e para a necessidade de revisão deste documento, entende-se que não pode ser visto como algo inerte e eterno. Pelo contrário, cada instituição escolar deve proceder às suas transformações tendo em vista as respostas às necessidades do meio em que se encontra inserido (Roldão & Almeida, 2018)

1.2. FORMAÇÃO DOCENTE E O PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Numa sociedade contemporânea, ser-se docente é um enorme desafio, já que se tem de dar resposta a uma enorme diversidade de causas e circunstâncias. O professor procura que os seus alunos, face às adversidades, consigam enfrentar as hesitações e sejam capazes de viver numa sociedade em constante transformação.

Para ensinar, é fulcral que os docentes sejam sujeitos a uma série de procedimentos, que construam conhecimentos próprios e essenciais para a sua futura atividade (Mendes & Baccon, 2015). Assim, surge a formação dos professores. No entanto, e conforme o ponto de vista dos autores, tem-se assistido à separação da relação “teoria-prática” tão imprescindível para o entendimento deste momento inicial que é a formação dos docentes. O primeiro conceito - a teoria - diz respeito à forma de “como ensina”, enquanto a prática fala em como o realizar, ou seja, “como ensinar aqui e agora” (Roldão, 2007; Marcelo, 2009). “Pedagogia” é um outro nome dado à relação entre a teoria – prática, tal como defende Silva (2013). Assim sendo, a pedagogia é vista como um “saber profissional de referência” que confere “saber reflexivo, ético e estático e não apenas técnico” (E. Silva, 2013, pp. 68-70).

Por tudo isto, é importante que o professor compreenda que a formação é um processo contínuo e de enriquecimento, que permite um atualizar do ensino e, num mesmo momento, obter ferramentas para conseguir ensinar, pois é escasso o docente ter o conhecimento e não saber como o pôr em prática (Mendes & Baccon, 2015).

Num outro sentido, Baccon (2011) confirma que a docência é demorada e lenta, na medida em que engloba um “investimento energético afetivo” por parte do professor com o seu aluno, fortalecendo os ensinamentos e transformando-o. Em conclusão, o exercício do professor deve englobar os conhecimentos captados durante a formação inicial assim como as aprendizagens ao longo do quotidiano profissional (Baccon, 2011, citado por Mendes & Baccon, 2015, p. 39788).

A investigação - ação está muito presente na formação inicial e contínua dos docentes. Efetivamente, a investigação é crucial para proporcionar avanços na educação, uma vez que este não segue modelos previamente estipulados e elaborados, pelo contrário, procede à construção e desenvolvimento de alternativas, com vista ao triunfo escolar. Deste modo, este tipo de metodologia tenta combater a fragilidade na ligação entre a teoria - prática, anteriormente apresentada, propondo a “planificação, acção, observação e reflexão” como alternativa no processo da docência. Numa outra perspectiva, defende uma “educação problematizadora”, dando valor à relação teoria - prática, ao mesmo tempo que valoriza o diálogo entre o professor e estudante (Pires, 2007, pp. 28-29).

Face ao apresentado, facilmente se relaciona com a Prática de Ensino Supervisionada, frequentada pela mestranda na sua formação inicial. Efetivamente, no estágio, foi possível partir de uma observação para, posteriormente, planificar e agir de acordo com o meio e suas especificidades. De seguida, fez todo o sentido refletir sobre essa prática, de modo a contrariar os aspetos menos positivos e confirmar o que fez sentido e motivou os alunos, para os aplicar numa próxima, aspetos esses que serão abordados nos capítulos três e quatro.

Para Roldão (2005), o professor, mais do que o que partilha o saber, deve ser visto como essencial para o exercício da sua função. À semelhança, o pedagogo Schön (1992), afirma que a profissão aqui falada não pode ser, meramente, sintetizada à aplicação de conhecimentos escolares ou académicos, uma vez que, para a sua aplicabilidade, reclama de um conhecimento profundo, essencial para uma prática disciplinada (Schön 1992, citado por E. Silva, 2013).

Este conhecimento deve estar em constante crescimento, pois o professor tem que ser capaz de se ir atualizando face aos alunos e ao próprio ensino que estão em constante alteração. Por isso é que se afirma que a profissão de professor está associada a uma profissão do conhecimento e que este tem capacidades de convertê-lo em conteúdo significativo para os seus discentes. (Marcelo, 2009).

O conhecimento, para Imbermón (2004), distingue-se em duas categorias, sendo elas o “conhecimento pedagógico vulgar” e o “conhecimento pedagógico especializado”. Quanto ao primeiro tipo de conhecimento, o autor afirma que é tudo o que o indivíduo está exposto desde a sua infância, como é o exemplo observar e interagir no processo de aprendizagem a que está sujeito ou, também, à cultura e rotinas que vivencia. Por outro lado, o “conhecimento pedagógico especializado” identifica, se portador, um professor em pleno. De facto, o docente que acredita que o processo de aprendizagem está em constante crescimento e aprimoramento é um professor peculiar (Imbermón, 2004, citado por E. Silva, 2013, p. 69).

Aos olhos de Roldão, coexistem duas vertentes ao ato de ensinar: “ensinar como professar um saber” e “ensinar como fazer com o que o outro seja conduzido a aprender/aprender”

(Roldão, 2005, p. 115). Efetivamente, a primeira perspectiva advoga que o conhecimento era apenas dos estudiosos; enquanto a segunda conceção aborda a importância do professor ter a capacidade de ensinar o aluno a aprender, ou seja, conduzir o discente e auxiliá-lo na aprendizagem para que este entenda o processo de construção do sentido. Numa outra perspectiva, a autora afirma que o docente é aquele que se ocupa por ensinar algo a alguém, pois é possuidor de competências profissionais (Roldão, 2005). Em concordância:

o professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Roldão, 2005, p. 117)

Tendo por base o descrito, a mestranda, no que diz respeito à PES, teve sempre em atenção em ser apenas a mediadora de todo o conhecimento. Para isto, na planificação das regências, foram criadas atividades, de modo a que fossem os próprios alunos a desenvolver esse mesmo conhecimento.

A profissão docente apresenta, igualmente, diversos desafios. De acordo com a opinião de Marcelo (2009), é necessário converter a profissão, torná-la cativante e chamativa, de modo a levar mais indivíduos para a sua formação, ao mesmo tempo que se têm de preservar os melhores profissionais e, ainda, motivar os professores para que se mantenham informados no decorrer da sua prática. Importante será mencionar, igualmente, que Leite e Fernandes (2010), declaram que os professores, atualmente, vivem um processo de contradições, dado que, por um lado devem corresponder às necessidades de forma inovadora e criativa; ora, por outro, devem-se reger por uma “lógica técnico-burocrática” (p. 199). Esta instabilidade permanente influencia tanto a prática dos docentes como contribui para a sua insatisfação e desagrado.

Em pleno século XXI, a escola deve ser vista como um espaço que favorece a educação para a cidadania e onde, também, se destaque como o local de ofício do professor. Por isto, é nele que o docente desenvolve e aperfeiçoa as suas práticas e capacidades com bases na ideologia do construtivismo. De facto, é na interação com o meio em que está inserido que

o professor desempenha as suas funções e vai correspondendo às necessidades bem como aprimorando o seu conhecimento (Marcelo, 2009).

Para Roldão (2007), o professor deve ser visto como o indivíduo que ensina, mas porque tem competências e conhecimento para o fazer e, ainda, porque possui habilidades para adaptá-los aos alunos bem como ao contexto em que se encontram inseridos, de modo a proporcionar aprendizagens significativas.

Em conclusão, o profissional docente não pode descartar o conhecimento teórico, procurando respostas para um aperfeiçoamento do ensino. Não obstante, não se define um profissional docente com um caráter e personalidade autênticos, de forma a dar resposta a todas as necessidades que o sistema educativo exige, até porque “educar e formar é um acto complexo”. Assim, espera-se que o professor seja dinâmico, com a consciência de um aperfeiçoamento ao longo da vida profissional e que proporcione, aos seus alunos, um sentido livre de pensamento e reflexivo (Cunha, 2008, pp. 200-252).

1.3. PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO

O professor é aquele que observa o impacto que a sua ação tem nos seus alunos. Deste modo, torna-se imprescindível que este reflita sobre essa ação e, também, que analise as problemáticas daí inerentes. Só assim, partindo da investigação, é plausível reconsiderar, adaptando assim a sua intervenção e prática (Gouveia, 2015).

Para Ambrósio (2001), a investigação é compreendida como um “processo de produção de conhecimento que exige problematização, questionamento, reflexibilidade crítica, autonomia”. Esta investigação, uma vez mobilizada pelo docente, acaba por ser um processo de enriquecimento pessoal, já que o vai mobilizar na sua vida, essencialmente, profissional. Acrescenta, ainda, dizendo que a “autonomia e a reflexibilidade” são pontos fulcrais para um crescimento educacional urgente (Ambrósio, 2001, citado por Pires, 2007, p. 20).

Numa mesma linha, e de acordo com a opinião de Alarcão (2000), o professor tem que ser mais para além daquele que cumpre com o currículo. De facto, o docente tem de conduzir

a sua prática e dar sentido à mesma, alterando-a, se necessário, em coordenação com os seus colegas, mas também, com os alunos, de modo a dar sentido a todo o processo de ensino – aprendizagem. À semelhança, Pires (2007), concorda que a identificação de uma adversidade, pelo docente, num determinado contexto escolar e a sua posterior investigação, além de permitir compreendê-la, vai levar a uma manifestação do professor, de modo a combater a realidade insatisfatória. No entanto, Máximo-Esteves (2008), acrescenta que é importante o docente estar a par da heterogeneidade da turma, aquando da readaptação da sua ação bem como do contexto em que esta se desenrola, conferindo então sentido à modificação efetuada (Máximo-Esteves, 2008, citado por Gouveia, 2015).

Indo ao encontro do ponto anterior que dialoga com as competências e atitudes do professor, mais uma vez, e conforme a opinião de Alarcão (2000), é importante ressaltar que este deve ser reflexivo sobre todo o processo de ensino, alcançando o aperfeiçoamento do seu desempenho e função. A mesma autora inclui, ainda, a preocupação de relacionar a investigação com a prática bem como a pesquisa com a reforma. Só assim, é possível cooperar e auxiliar o crescimento do conhecimento sobre o ensino atual.

Por tudo isto, o professor - investigador coloca em prática um tipo de investigação, conhecida como investigação - ação, como exposto no tópico antecedente. Em concordância, para se apelidar de investigação é fulcral que dela resulte novos conhecimentos para, posteriormente, ser estudada e quem sabe, aplicada noutros contextos com uma problemática idêntica ou semelhante (Alarcão, 2000; Gouveia, 2015). De facto, sendo esta uma investigação do tipo qualitativa, vai recolher dados e ações do contexto para a sua investigação, procurando um cunho descritivo nos factos. O procedimento com as devidas estratégias é posto em prática com a intenção de minimizar ou aniquilar a problemática encontrada. No final da intervenção, o docente deve refletir sobre o que implementou de modo a concluir os resultados obtidos (Gouveia, 2015).

Alarcão (2000) acredita que um docente que preze pela sua prática é, igualmente, um investigador pois, questiona tudo, incluindo, a sua intervenção. Por outro lado, a mesma autora, defende que a formação inicial dos professores deve incutir a importância para a

investigação, desenvolvendo-lhes “competências para investigar na, sobre e para a acção educativa” ao mesmo tempo que ensina a “partilhar resultados e processos” (p. 6).

Num outro prisma, infelizmente, a conceção de investigação ainda está muito relacionada com os estudiosos e que para a realizar, é necessário ser-se académico. Porém, importa pensar que o “papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (Alarcão, 2000, pp. 6-7).

Por fim, Alarcão (2000) enumera capacidades que o professor terá que assumir de modo a desempenhar um trabalho investigativo rico e impulsionador da mudança. Pelo exposto, refere-se apenas algumas delas: “autoconfiança, sentido de realidade, espírito de aprendizagem ao longo da vida, capacidade de trabalhar em conjunto, diálogo”, entre muitas outras. Efetivamente, apresentam-se estas aptidões, pois a mestranda acredita que sustenta a informação por mim descrita ao longo do presente capítulo (Alarcão, 2000, p. 9). O professor deve acreditar na sua docência e valorizar o seu empenho durante a sua atividade bem como nas tarefas que daí advenham, adaptando-as ao meio/ contexto em que as desenvolve. Importa ressaltar a cooperação entre docentes de forma a solucionar os desafios encontrados, da mesma maneira que prioriza o diálogo tanto com os colegas como com os seus alunos.

Todo o empenho do professor na vertente investigativa contribuirá, como já referido, para o seu desenvolvimento, mas não só pois, também, afetará o desenvolvimento e progressão da escola em que isto acontece (Alarcão, 2000). De outra forma, é urgente a necessidade de fomentar o questionamento e reflexão para os alunos, desenvolvendo, assim, o seu espírito reflexivo e de investigador.

Nóvoa (2001) afirma que a experiência na profissão do professor é deveras importante, no entanto, reforça que “[a] experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas” (Nóvoa, 2001, p. 3). De facto, é crucial que o professor seja capaz de refletir, individualmente, mas, também, coletivamente, para ser possível a mudança, delineando novas metas e objetivos que façam sentido.

1.4. PROFESSOR NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Segundo Roldão (2005) e à semelhança do descrito nos subcapítulos anteriores, o professor, além do conteúdo teórico que deve ser portador, deve, igualmente, proporcionar uma adaptação aos níveis de ensino em questão, ou seja, criar uma certa adequação aos alunos. Por isto, a autora salva a importância das formações de professores e educadores direcionadas e específicas para o ciclo em causa, até porque só assim se obtém saberes científicos concretos.

O Decreto-Lei (DL) nº 139/2012, de 5 de julho, declara os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Este DL tem como intenção proporcionar uma maior agilidade e flexibilidade na organização das atividades letivas, ao mesmo tempo que contribui para autonomia das escolas, preservando um ensino de qualidade, rigor e excelência. Esta autonomia passa, por exemplo, pela oferta de disciplinas adicionais, ou a gestão do tempo de cada aula. Concretiza, igualmente, uma atualização do currículo, possibilitando um acompanhamento direcionado e competente dos discentes. Em concreto, no 1.º CEB, as instituições têm a possibilidade de pôr em prática a “coadjuvação” nas áreas de expressões. Enquanto, no 2.º CEB, existe a oportunidade de apoio diário ao estudo de forma a acompanhar os discentes com mais dificuldades. Em síntese, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, tem como propósito a criação de um fio coerente e lógico no decorrer dos três ciclos do ensino básico, promovendo, portanto, uma qualidade de ensino mais concreta e benéfico. Por tudo isto, o docente deve garantir que o currículo seja possuidor de aprendizagens múltiplas, postas em prática numa escola inclusiva e que responda à multiculturalidade visível nos dias de hoje.

Em consonância, o DL nº 79/2014, de 14 de maio, realça a necessidade de uma formação educacional geral, bem como das didáticas e da prática de ensino supervisionada. No seguimento, a articulação entre diversas disciplinas é vista como facilitadora aos olhos

dos alunos e dos docentes. De facto, esta ligação permite uma melhor compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, melhores resultados na avaliação dos discentes.

1.4.1. PROFESSOR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, descreve o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. O Anexo nº 2 dá lugar ao professor do 1.º CEB, salientando o desenvolvimento da sua prática numa escola inclusiva e a obrigatoriedade de mobilizar conhecimentos científicos na sua docência. Os saberes prévios dos alunos devem ser tidos em conta bem como o incentivo a um papel ativo na construção de conhecimentos. O DL aborda, ainda, a pertinência da boa relação que deve existir entre o professor e o aluno do 1.º CEB de modo a que os alunos se sintam motivados para aprender.

No 1.º ciclo do ensino básico, no que confere à Língua Portuguesa, o professor procura desenvolver competências nos seus alunos no âmbito da compreensão e expressão oral, escrita, leitura gramática e educação literária, mobilizando diferentes estratégias de ensino. Já na Matemática, é fulcral que o docente consiga articulá-la com a vida real dos seus alunos. De facto, só assim é que os alunos irão compreender e atribuir sentido a esta área curricular e assimilar conceitos, técnicas e processos matemáticos. No âmbito das Ciências Sociais e da Natureza, é esperado que o docente desenvolva, nos alunos, a atitude científica e, ainda, a realidade social e natural daí inerente. Num outro prisma, é essencial a adequação de referentes espaciais, temporais e factuais de modo a que os alunos se consigam situar no tempo e no espaço. Em relação à Educação Física, a prática docente passa por um desenvolvimento físico-motor, salientando a importância da prática de exercício físico e uma alimentação equilibrada. Por fim, na educação artística, o professor promove o contacto com as expressões artísticas e a capacidade de a apreciar, aos seus alunos.

Indo ao encontro do descrito, articulando-o com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, facilmente se entende que o professor do 1.º ciclo de ensino básico atua em diferentes componentes, ou seja, orienta e ensina em diferentes áreas curriculares e, por essa mesma razão, essas componentes devem ser desenvolvidas de forma articulada em regime de

monodocência. Por isto, entende-se que professor do 1.º ciclo tem que ser possuidor, efetivamente, de uma polivalência curricular. No entanto, a coadjuvação, composta por uma equipa educativa especializada, permite dizimar algumas fragilidades no ensino, essencialmente, nas áreas de expressão. Neste âmbito, José Pacheco (2000) salienta a importância de não olhar para a monodocência e coadjuvação como uma oposição/separação, mas sim numa complementaridade que permite um trabalho em equipa e que, conseqüentemente, proporcionará sucesso escolar aos alunos aí envolvidos.

O perfil do professor de 1.º CEB dá conta da promoção da autonomia dos alunos, para que estes sejam capazes de a pôr em prática quer em contexto escolar como, também, na sua própria vida (Abrunhosa, 2008). Numa outra vertente, o professor deste ciclo é visto como detentor do conhecimento e guia, os alunos, na construção de sentido e informação por parte dos alunos. O carácter motivacional deverá estar sempre presente para que alunos atribuam significado aquilo que aprendem e fazem.

Fazendo referência ao que, anteriormente, foi descrito, a mestranda, teve sempre a preocupação de desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, captando assim a sua atenção. É importante que as planificações se foquem nos discentes, e que tenham em consideração o que, efetivamente, lhes cativa, pois só assim será possível os discentes se sentirem motivados e atribuir sentidos nas atividades a desenvolver.

Na atualidade, os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam algumas fragilidades que influenciam a sua prática docente. De acordo com a opinião de Jesus (2019), os professores salientam a instabilidade sentida “nos fundamentos básicos” da prática, associando, também, a falta de experiência. No segundo ponto, destacam as contínuas “mudanças/colocações” destes profissionais, o que obriga a uma constante adaptação face à diversidade de contextos (p. 116). Por isto, o autor ressalva a importância de repensar nestas realidades, de modo a compreendê-las e alterá-las.

1.4.2. PROFESSOR NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente DL nº 240/2001, de 30 de agosto, visa os referenciais à atividade dos educadores e, também, dos professores do ensino básico e secundário, da mesma forma que declara as exigências de acordo com as habilitações profissionais. No seguimento, afirma que o docente tem a função de ensinar, pois é portador de um saber concreto e específico e, ainda, recorrer da investigação e reflexão. Este profissional docente deve garantir que todos aprendam em contexto inclusivo, mas também fomenta a autonomia dos seus alunos, atentando na diversidade e peculiaridades de cada um.

Relativamente ao professor do 2.º ciclo, contrariamente ao professor do 1.º CEB, esta valência assenta numa prática de pluridocência, ou seja, cada professor é especializado numa determinada área ou áreas, em concreto. Cada docente deve, portanto, transmitir, aos seus alunos “[...] ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins & al., 2017, p. 7). Por outras palavras, o docente deve ser capaz de conduzir, os discentes, numa prática com sentido e eficiência, de modo a que sejam indivíduos interventivos e críticos, em sociedade.

Assim sendo, o professor do ensino básico deve proporcionar (à semelhança do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), aos seus discentes, um envolvimento ativo na construção de conhecimento, ao mesmo tempo que tem em consideração aspetos culturais, pessoais e, também, em valores sociais que são portadores. Desta forma, o profissional docente vai criar meios de suporte para uma aprendizagem com significado para os aprendizados e combater o insucesso que, por vezes, é sentido.

No que respeita ao professor de português no 2.º CEB, este deve assegurar o desenvolvimento de competências dos seus alunos nos diferentes domínios da disciplina em questão, ou seja, na oralidade, na escrita, na leitura, na educação literária e, ainda, na gramática.

No que concerne ao perfil do docente de História e Geografia de Portugal, é esperado que o professor, através das suas intervenções, leve os discentes a compreenderem a importância da HGP. Para isto, deve incidir em aprendizagens que valorizem o

conhecimento da história e do território de Portugal, com a dinamização de diversas fontes e recursos a serem explorados.

Em contexto da PES, a mestranda teve a oportunidade de compreender que para além de dar resposta ao currículo e de todas as suas peculiaridades, é necessário um olhar atento sob a heterogeneidade da turma de modo a corresponder às necessidades e expectativas dos alunos para os manter cativados e motivados para as aulas, tanto de Português como de História e Geografia de Portugal.

O professor do ensino básico, além de possibilitar, aos discentes, a evolução do conhecimento, de competências, mas também de valores e atitudes, deve, igualmente, proporcionar a envolvimento na realidade em que isto acontece, incentivando e cativando os alunos para que esta aprendizagem, também, seja feita por eles (Abrunhosa, 2008).

No capítulo referente à Prática de Ensino Supervisionada, serão retomados muitos aspetos da especificidade de um docente do 1.º CEB e do 2.º CEB.

1.5. REFLEXÃO

No decorrer do presente capítulo, clarificou-se a pertinência da instituição “escola” e a importância desta para a formação de cidadãos conscientes e críticos em sociedade, possibilitando um crescimento, a todos os níveis, aos que a frequentam. No entanto, esta entidade não se movimenta sozinha. A equipa docente ocupa, claramente, um lugar de destaque quando se fala em ensinar.

Para isto, é necessário que o profissional em causa, efetivamente, detenha um conhecimento científico-pedagógico bastante característico e adequado ao ano escolar que está a lecionar. Desta forma, torna-se indispensável uma formação docente rigorosa, repleta de novas dinâmicas, tendo em vista aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos.

Numa outra perspetiva, elencaram-se as especificidades do professor do 1.º CEB e do 2.º CEB. De facto, concluiu-se que a profissão de professor é polivalente e moldável, ou seja,

este profissional tem que ser capaz de se ir adaptando ao meio que está inserido, procurando dar resposta às necessidades que vão surgindo ao mesmo tempo que cria aprendizagens valorizadas e com significado para os seus discentes. A mestrande tem a noção que, num futuro próximo, terá que colocar em prática os todos os ensinamentos para alcançar os objetivos estipulados, já que terá a valência tanto como professora do 1.º ciclo do ensino básico como do 2.º ciclo do ensino básico.

Em suma, os professores são, efetivamente, essenciais para a transformação das instituições, da mesma maneira que contribuem para o aperfeiçoamento da educação, fazendo corresponder um currículo pertinente à prática do seu exercício (Leite & Fernandes, 2010).

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O atual capítulo destina-se, e tal como o nome indica, à caracterização do contexto educativo no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Assim, e de modo a apresentar esta fase do relatório, primeiramente faz-se uma caracterização do agrupamento em que as instituições estavam inseridas. Expõe-se, igualmente, a caracterização das escolas e, conseqüentemente, das turmas intervenientes sendo elas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A observação decorrente da PES e a posterior cooperação nestes contextos permitiram analisar as fragilidades e potencialidades das instituições, mas, também, a eficiência das escolhas, no que diz respeito, por exemplo, às estratégias, metodologias e, ainda, às planificações criadas pela mestrandia. Assim, a observação é um dado imprescindível para o sucesso da atividade docente, permitindo, não só adequar a atividade do professor como, também, dar resposta às especificidades observadas.

Para o cumprimento deste propósito houve a necessidade da consulta de diversificados documentos estruturantes, nomeadamente, o Plano Plurianual de Melhoria (PPM), o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEA), o Regulamento Interno, o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA), o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional (EQAVET) e, por fim, o Plano Anual de Atividades (PAA). No entanto, e visando o anonimato do agrupamento em questão, não foram mencionados quaisquer documentos nas referências do presente relatório. Finalmente, e tendo em vista uma caracterização realista, procedeu-se, igualmente, à consulta de documentos caracterizadores do meio circundante do agrupamento.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A PES teve lugar num agrupamento de escolas da região norte do país, mais especificamente, no distrito do Porto e no concelho da Maia.

De acordo com o Relatório sobre o Estado de Ordenamento do Território da Maia, este concelho contava com uma superfície de 82,99 km² e cerca de 136011 habitantes, sendo considerado uma área reconhecida pela evolução urbana e empresarial, com predominância do setor terciário (Câmara Municipal da Maia, 2018). Ainda no que confere ao registo geográfico desta região, o concelho da Maia possuía “[...] uma relação privilegiada, assente [...] na proximidade geográfica, com os concelhos do Porto, Matosinhos, Vila do Conde, Trofa, Santo Tirso, Valongo e Gondomar” (Câmara Municipal da Maia, 2008, p. 13).

A cidade da Maia destacou-se como um importante foco de serviços a diversos níveis, salientando-se a restauração, o comércio e o turismo, por exemplo. A preocupação com o ambiente era, igualmente, notória com a presença de diferentes parques, quintas e diversos espaços verdes, pela cidade. De notar a presença de um conjunto de infraestruturas que, de alguma forma, foram imprescindíveis, para o reconhecimento desta cidade, a nível nacional. Exemplo disto é o Jardim Zoológico, o aeroporto Sá Carneiro bem como o edifício Fórum da Maia, tão caracterizantes deste local.

Em concordância, a cidade da Maia visava a formação de crianças e jovens para o desenvolvimento de diversas características essenciais, na construção de um cidadão crítico, criativo e autónomo da mesma forma que o preparava para o mundo desafiante ao qual todos nós pertencemos.

O sistema educacional português tira partido de uma determinada organização institucional, dispondo de agrupamentos de escolas que abrangem um conjunto de escolas de diferentes ciclos, desde o pré-escolar ao ensino secundário, norteados por uma administração e gestão particulares, mas comuns nesta mesma comunidade (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril). De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, os estabelecimentos de ensino visam a formação dos intervenientes para o desenvolvimento de competências e conhecimentos para que estejam aptos a se integrarem, de forma ativa, na sociedade.

A PES decorreu, portanto, no agrupamento de escolas P., localizado na cidade da Maia, como, anteriormente, referido. Este agrupamento estava incluído nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano letivo 2006/2007, devido às realidades desfavoráveis e complicadas vivenciadas, havendo, por isso, a urgência de “[...] alterações/adaptações/melhorias que [...] permitam responder com eficiência e eficácia” aos problemas detetados (PPM, 2018). De facto, o agrupamento apresentava algumas fragilidades socioeconómicas visíveis, ao longo de todo estágio. Como forma de sustentar este aspeto e com base nos dados recolhidos acerca do agrupamento em questão, este abrangia um total de 20% de alunos que beneficiavam de SASE - Ação Social Escolar (EAQVET, 2021).

O agrupamento de escolas P. englobava um total de 11 escolas distribuídas por dois concelhos, Maia e Gondomar. No primeiro concelho encontrava-se a escola sede (escola do 2.º e 3.º ciclos e secundária) e, também, cinco escolas de 1.º ciclo com Jardim de Infância (JI). Por sua vez, em Gondomar, existiam dois Jardins de Infância, duas escolas básicas de 1.º ciclo e, por fim, uma escola básica de 1.º ciclo com Jardim de Infância (PPM, 2018).

Tendo por base a consulta do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional, no ano letivo de 2018/2019, o agrupamento, continha um total de 90 turmas. Por sua vez, no ano letivo 2020/2021, as instituições somavam cerca de 1895 mil 895 discentes e a equipa docente 395 pessoas. Por fim, no que diz respeito aos assistentes operacionais reunia um total de 56 intervenientes (EQAVET, 2021).

No que diz respeito aos projetos existentes, de facto, existia uma grande diversidade. Assim sendo, destacam-se: as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que visavam o acompanhamento dos alunos em atividades motivadoras e progressistas, integrando, igualmente, o projeto “Cria +”; o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, que tencionava fortalecer a relação escola-família, da mesma maneira que apoiava alunos com uma aprendizagem colaborativa; e, numa mesma linha, o projeto “Maia não desiste”, que pretendia combater o abandono/absentismo escolar. A criação da plataforma “Participa+”, na qual os discentes do 1.º ciclo podiam usufruir de jogos,

animações e atividades; o projeto PEPPA (Primary English Practise Programme for Ages 6-7) que contribuiu para o ensino do Inglês nos 1.º e 2.º anos de escolaridade; e, por fim, o programa “LUDI +” que consistia na criação de atividades para a educação pré-escolar (Câmara Municipal da Maia, 2021).

Num outro prisma, o agrupamento preocupava-se em dinamizar projetos englobadores, nomeadamente projetos regionais, nacionais e, ainda além fronteiras, como era o caso dos projetos internacionais. Quanto ao primeiro, os projetos regionais, o agrupamento participava em eventos do “Qualifica”, promovendo uma feira acerca da educação, formação, juventude e emprego (EQAVET,2021). No que diz respeito aos projetos nacionais, destacava-se o evento “Investir na capacidade” em que os alunos sobredotados tinham a possibilidade de realizar atividades no âmbito das ciências, expressões, mas também em humanidades. A componente curricular de Português ocupava um lugar de destaque, exemplo disso foi o concurso nacional de leitura, tendo como principal objetivo despertar o interesse dos alunos para a leitura. O par pedagógico teve oportunidade de assistir a diferentes momentos abrangidos por este projeto. Por fim, nos projetos internacionais, evidenciava-se o “Erasmus+” que envolvia um trabalho colaborativo entre seis países O par pedagógico constatou a participação de três estudantes do 6º ano de escolaridade nesta aventura (EQAVET, 2021).

O agrupamento beneficiava de diferentes parcerias que contribuía para o envolvimento de toda a sociedade, preparando e formando, assim, alunos críticos e interventivos. Primeiramente, frisa-se o relevante contributo da Câmara Municipal da Maia em todo o processo de concretização de atividades de progressão curricular. Os projetos “Bué de escolhas” e “A escolha é tua” que guiavam os alunos nas suas preferências por cursos profissionalizantes. Acresciam ainda parcerias com a Universidade Católica, a Escola Superior de Educação, a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, entre outros, contribuía para a dinâmica do projeto TEIP, mas também para a formação de docentes, permitindo a realização de estágios. Por fim, mas não menos importante, a parceira “Escola Segura”, que dava voz a campanhas de sensibilização e a resolução de problemas como a indisciplina escolar (EQAVET, 2018). O par pedagógico constatou, diversas vezes, ações deste tipo, que garantiam a segurança e bem-estar de todos os intervenientes.

No que confere às instituições frequentadas, a mestranda realizou a PES numa escola básica de 2.º, 3.º ciclos e secundário de P., sendo esta a escola sede do agrupamento e, ainda, numa escola básica de 1.º ciclo de ensino básico de P. que abrangia, igualmente, o Jardim de Infância. De seguida, estas duas instituições serão caracterizadas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 1º CEB

Ao longo da PES, foi possível analisar e constatar diversas características marcantes e únicas nesta instituição, recolhendo informação dos docentes, assistentes operacionais bem como de observações elaboradas pela professora estagiária.

A escola básica de P. abrangia o 1.

º CEB, da mesma forma que contemplava o Jardim de Infância. No ano letivo de 2021/2022, a entidade somava um total de 102 discentes, dos quais 19 inerentes ao JI e os restantes ao 1.º ciclo (20 alunos do 1.º ano, 19 alunos do 2.º ano, 21 alunos do 3.º ano e, ainda, 23 alunos do 4.º ano). No que concerne aos colaboradores da escola, existiam cinco docentes, cinco assistentes operacionais, duas animadoras da Câmara Municipal (que davam apoio aos alunos no prolongamento depois do final das aulas, ao pré-escolar, mas também, ao 1.º CEB) e duas funcionárias de cozinha (da empresa Gertal), encarregues de preparar e servir o almoço às crianças.

Os alunos estavam distribuídos por turmas de acordo com as suas idades, sendo atribuído o número de cinco turmas, em que apenas uma correspondia ao Jardim de Infância e quatro turmas ao 1.

º ciclo.

No que diz respeito à estrutura do edifício da escola em questão, salientava-se a presença de dois edifícios. O primeiro, caracterizante pela sua grande dimensão, apresentava uma arquitetura que remetia para o passado, como por exemplo a perceção de arcos e de diversos pormenores característicos presentes em pedra. No entanto, e apesar deste

cunho antigo, era um edifício restaurado de tons claros e com condições satisfatórias. Ainda neste espaço, encontravam-se as salas destinadas ao 1.º CEB e ao JI, sendo feita esta diferenciação através da entrada por diferentes portas. Desta forma, na parte dianteira da escola, localizava-se a entrada para o Jardim de Infância, enquanto para o 1.º ciclo, a sua entrada se localizava na parte lateral do edifício.

A zona do Jardim de Infância usufruía de duas salas, pois, habitualmente, havia a necessidade da criação de duas turmas do pré-escolar. Porém, no ano em causa, devido ao número reduzido de crianças, existia apenas uma turma.

Quanto à entrada de acesso ao 1.º CEB, no rés do chão, localizavam-se as salas do 4.º ano e outra correspondente ao 3.º ano de escolaridade. Neste piso, existia ainda uma pequena sala que reunia material de enfermaria e arrumação. No primeiro andar era evidente a existência de mais duas salas de aula, divididas por um pequeno átrio. Estas salas diziam respeito aos 1.º e 2.º anos, tendo sido neste último realizada a PES do par pedagógico.

O segundo edifício, recente e modernizado, dava conta de diversos espaços caracterizantes: duas instalações sanitárias adequadas aos alunos; um pequeno ginásio, no qual decorriam os momentos destinados à prática de exercício físico ou de outras atividades que assim se considerassem viáveis, possibilitando o convívio entre alunos e, por fim, o refeitório, composto por diversas mesas e cadeiras adequadas aos mais pequenos e, ainda, uma pequena cozinha de apoio à confeção dos alimentos. Para além disso, existia uma casa de banho, destinada ao pessoal docente e não docente, com um chuveiro e máquina de lavar a roupa, de modo a dar resposta aos imprevistos dos discentes e, ainda, a arrumação de material indispensável à manutenção de todo o estabelecimento. No primeiro piso deste segundo edifício encontrava-se uma pequena sala de apoio educativo que foi convertida num espaço de isolamento caso se verificasse alguma situação de contágio do vírus Covid-19. De seguida, seguia-se uma sala portadora de uma fotocopiadora e de todo o material adjacente e necessário a toda a comunidade escolar. Esta sala, devido às suas dimensões, por vezes, também abarcava apoio ao estudo dos estudantes com necessidades adicionais de suporte (NAS) tendo, para isso, duas mesas e cadeiras de suporte a esta realidade. Finalmente, uma sala da coordenação, na qual se encontrava o diretor da instituição. Ocasionalmente, o par pedagógico observou o

diretor a realizar, igualmente, apoio a alunos nesta mesma sala. De ressaltar que a escola não possuía biblioteca nem um polivalente, o que implicava que a comunidade escolar se deslocasse à escola sede para visitas à biblioteca, como o par pedagógico teve oportunidade de presenciar.

Em relação ao espaço exterior da instituição, este caracterizava-se pela sua dimensão. Este espaço circundava toda a escola; todavia, os espaços verdes eram escassos, estando estes substituídos por cimento e/ou betão. Existia, contudo, algumas árvores com um certo porte, remetendo, portanto, para a sua existência remota. Importante será referir que estas árvores, em seu redor, eram acompanhadas por uns bancos dos quais os alunos tiravam partido. Além disto, a escola possuía pequenos canteiros, permitindo que os alunos realizassem atividades relacionadas com a natureza, existindo, igualmente, um parque infantil constituído por um escorrega e baloiço. O exterior incorporava, ainda, uma área coberta, onde os alunos usufruíam mais regularmente nos dias de chuva, possuindo, também, pequenos bancos em pedra incorporados nas paredes. Nesta área coberta, realizavam-se, de igual forma, atividades em pares ou em grande grupo, como por exemplo, a confeção das compotas, no dia da alimentação, ou ainda, a realização de tarefas de leitura, a que a díade teve oportunidade de assistir.

De notar, pois mereceu a atenção da mestrandia, que todas as entradas e saídas dos alunos bem como dos elementos da comunidade em questão, da escola, eram acompanhadas por uma campainha. Após este sinal, as funcionárias abriam ou não o portão principal, possibilitando assim o controlo dos intervenientes. Tudo isto, era seguido com o desinfetar das mãos dos alunos tão imprescindível num momento pandémico.

A sala de aula do 2.º ano de escolaridade, na qual decorreu a PES, tal como mencionado acima, encontrava-se no primeiro piso, na zona lateral da instituição. Delimitada por quatro paredes e uma porta, a sala ia sofrendo alterações ao longo do tempo, com diferentes adereços e colagens que os alunos iam personalizando de uma forma muito única e especial. Ainda na entrada deste espaço, do lado direito, encontrava-se o local de reciclagem. Para isto, estavam à disposição três baldes, de modo a fazer corresponder ao papel, ao plástico e o vidro. Nas paredes, eram visíveis diferentes cabides, onde os alunos penduravam os seus casacos ou objetos pessoais. A sala tinha, ainda, uma dimensão

bastante generosa, confortável e acolhedora e com uma boa iluminação. Esta última advinha, essencialmente, dos diversos focos de luz artificiais de que era possuidora. No entanto, também dispunha de três grandes janelas, mas, que, por vezes, condicionavam a visão dos alunos para o quadro. Tendo em vista a resolução deste problema, a professora cooperante tirava partido dos estores.

No que diz respeito ao mobiliário presente, a sala era composta por 24 cadeiras e 17 mesas para os alunos usufruírem. A professora cooperante dispunha de uma mesa e uma cadeira e, ainda, de material informático, como o computador e colunas. Num dos cantos existiam três armários, tendo em vista a recolha do material escolar dos alunos, como cadernos e capas, mas também de material lúdico-didático. Um dos armários era exclusivo para guardar os *tablets* de cada estudante, estando este preparado para o carregamento deste material eletrónico. Efetivamente, importa referir que este dispositivo eletrónico era facultado pela instituição através da iniciativa do “Projeto Maia” e deveria ser entregue no final do ano em perfeito estado de conservação. Este contacto com a tecnologia é deveras fundamental, mas a transmissão dos valores de cuidar e preservar o tablet era observável, também, nos discentes.

Para além disto, como forma a combater as temperaturas mais frias dos meses de inverno, a sala era composta por três aquecedores. As mesas da sala estavam dispostas em grupos, obrigando assim os alunos a desenvolverem, inevitavelmente, atitudes de cooperação e interajuda, entre os colegas. Em suma, observavam-se cinco grupos compostos por duas ou três mesas, formado por quatro estudantes. Por necessidade, existiam dois elementos da turma mais próximos da professora, numa mesa à parte, pois possuíam NAS.

Na sala de aula, observou-se, igualmente, leite achocolatado a que os alunos tinham livre acesso no seu consumo.

Quanto ao material informático e tecnológico presente nesta sala de aula salientava-se, além do computador, das colunas e dos *tablets*, já referidos, um quadro interativo e projetor. Por outro lado, existia, também, um quadro de giz e outro de caneta, no fundo da sala.

Para terminar, toda a sala estava decorada por trabalhos realizados pelos alunos nas diferentes áreas curriculares de ensino. Por vezes, os alunos tiravam partido do que estava exposto para responderem a questões colocadas, o que se revelava interessante, na medida que estes conseguiam ver uma certa utilidade nos trabalhos por eles desenvolvidos. Por sua vez, o par pedagógico também usufruía das diferentes paredes, procedendo, por isso, à exposição e colagem de tarefas dos discentes.

Por tudo isto é fundamental, de modo a complementar a informação aqui partilhada, descrever a turma que “vivia” nesta sala de 1.º ciclo e lhe dava vida, da mesma forma que apresentar as suas características e especificidades.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 2º ANO

O par pedagógico, na PES, teve o privilégio de acompanhar a turma do 2.º E. O grupo em questão era formado por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, 13 do sexo masculino e apenas 6 elementos do sexo feminino.

Além da professora titular, que acompanhava, de uma forma mais presente e regular, o 2.º ano contava, igualmente, com a interação de outros professores, nomeadamente, a professora de inglês, a professora de educação física e, ainda a professora de educação especial, que acompanhava os alunos com mais dificuldades, às segundas-feiras.

Neste contexto, nas primeira e segunda semanas de estágio, estabeleceram-se diferentes diálogos com a professora cooperante, tendo em vista um melhor conhecimento dos alunos bem como dos seus meios socioculturais.

De facto, a turma do 2.º E apresentava uma grande diversidade no que confere ao meio familiar, uns sendo filhos únicos e outros com um elevado número de irmãos. Da mesma forma, também, os meios socioeconómicos se pronunciavam desiguais, pois, por um lado, existiam pais/ encarregados de educação com carências económicas, mas por outro, pais titulares de cursos superiores e, naturalmente, com ausência de estes tipos de carência. Tendo em vista estas realidades tão díspares e de modo a combater as necessidades

sentidas pelos alunos mais fragilizados, algumas crianças desfrutavam do (SASE), presentes no decreto-lei nº 7255/2018, de 31 de julho, como já referido, anteriormente.

Em generalidade, os discentes eram assíduos e pontuais, com exceção dos períodos de isolamento, obrigatórios por lei, que obrigavam os alunos a ficar em casa durante um período de doze dias sem frequentar as aulas. No entanto, a professora cooperante, com a criação da plataforma *Teams*, tentava que esta ausência fosse menos sentida, como será explorado mais adiante.

Os discentes eram bastante participativos e interventivos com um grande espírito de interajuda entre os colegas. De igual modo, demonstravam um elevado cuidado com os materiais em geral, tendo sido alertados para a necessidade da sua conservação e durabilidade. Por vezes, havia a necessidade de a professora titular ou do par pedagógico, de forma a captar, novamente, a atenção dos alunos recorrer à voz, através do aumento do volume. Além de tudo isto, e de modo a justificar a cooperação entre alunos, todos tinham frequentado o 1.º ano nesta instituição, ou seja, as amizades tinham sido construídas logo no 1.º ano de escolaridade. Eventualmente, surgiam confrontos entre os diferentes alunos da turma, provenientes do intervalo, da partilha de brinquedos. No entanto, a professora cooperante dava liberdade e autonomia para que fossem eles a resolver o sucedido, sem ter qualquer tipo de influência na situação. De uma forma geral, era uma turma flexível e proativa com um enorme gosto pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

No que confere às dificuldades de aprendizagem, destacava-se a existência de dois alunos com NAS, tendo sofrido, portanto, adaptações no processo de ensino-aprendizagem bem como na avaliação. Estes dois alunos, embora estivessem sempre presentes na sala de aula, realizavam muitas tarefas adaptadas de acordo com as suas competências. A aluna “A” apresentava muitas dificuldades na oralidade, no entanto, era muito participativa em todo o processo. Em concordância, a aluna apresentava maior dificuldade ao nível do Português, estando ao nível de aprendizagem do 1.º ano de escolaridade. Relativamente, às outras áreas (Estudo do Meio e Matemática), dependendo da atividade a ser realizada, existia, por vezes, a necessidade de simplificações, de modo a que esta não se sentisse frustrada na sua resolução. Efetivamente, sempre que necessário, o par pedagógico

consultava a professora cooperante, para compreender se determinada tarefa estava ao encontro das capacidades da aluna.

Por sua vez, também, o aluno “B” apresentava mais dificuldades no âmbito do Português, tirando partido da terapia da fala. Quanto ao Estudo do Meio e à Matemática, este discente conseguia, facilmente, acompanhar o ritmo da turma. Tendo em vista um maior desempenho e evolução destes alunos, ambos dispunham de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), de modo a serem seguidos por um profissional, desfrutando, portanto, de um acompanhamento individualizado e especificado. Por tudo isto, era uma turma bastante heterogénea no que confere aos níveis de aprendizagem, destacando-se, ainda, um aluno diagnosticado com défice de atenção e hiperatividade.

Num outro prisma, existia, igualmente, outro aluno “C”. Este, apesar de pertencer ao 2.º E, frequentava as aulas da parte da manhã na turma correspondente ao 1.º ano de escolaridade. Esta situação verificava-se, uma vez que o aluno era proveniente de outro país e não possuía bases sólidas do conhecimento da língua portuguesa. No entanto, o discente, durante a parte da tarde participava nas atividades da turma do 2.º E, onde era muito bem recebido pelos colegas.

Em forma de conclusão, a turma do 2.º E, ainda que diversificada no que diz respeito aos níveis de aprendizagem, apresentava, de uma forma geral, um balanço positivo no que confere ao aproveitamento. Conforme a informação facultada pela professora titular e a observação da mestrandia, o Português era de facto a área do saber mais fragilizada. Assim sendo, a mestrandia procurou desenvolver intervenções dinamizadoras de maneira a incentivar os alunos para a leitura e a sua importância bem como para a escrita, da mesma forma que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, tendo por base sempre a adaptação de tarefas aos alunos com NAS.

Numa vertente paralela, ressaltava-se a incontestável participação e interação dos familiares em todo o processo de construção e desenvolvimento dos seus educandos. De facto, os familiares ou tutores demonstravam ter uma relação estável e quase inabalável com os mais pequenos bem como com a professora titular. Isto tudo foi possível observar no decorrer das diferentes tarefas propostas, em festejos ou projetos e, ainda na

plataforma *Teams*. Esta plataforma foi criada no ano transato para facilitar a comunicação entre professora, pais e alunos, em tempos de Covid-19, que continuava a acompanhar e a caracterizar os dias dos discentes. Efetivamente, esta plataforma digital permitiu um aproximar das relações e um maior conhecimento das atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, mas também, nos espaços exteriores. A professora titular publicava fotografias, vídeos, trabalhos criados bem como informações pertinentes a todos os intervenientes à distância de um clique. Os familiares dos alunos conseguiam proceder a comentários das diferentes publicações como, também, expor dúvidas ou inquietações relacionadas com a instituição ou referentes ao seu educando. Incontestavelmente, os encarregados de educação ou familiares são um importante eixo no processo de ensino aprendizagem dos discentes e, positivamente, este aspeto refletiu-se neste contexto. Diversos acontecimentos comprovaram esta situação, entre eles a elaboração de robots, em que os alunos, em sala de aula, numa folha de papel, desenharam o ideal do seu *robot*, escrevendo, igualmente, os materiais reciclados que queriam usar, e a tarefa de casa era proceder à sua construção. Posto isto, em aulas posteriores, a d'ade observou os diferentes trabalhos realizados pelos alunos e pais, bastante criativos e esteticamente bem conseguidos. A sala de aula foi o palco da exposição destes *robots*. Outro exemplo foi o Magusto, a comemoração do Dia Mundial da Prevenção do Cancro da Mama, o Natal, entre muitos outros, em que os alunos teriam que trazer castanhas e um cartuxo elaborados por os alunos, um adereço rosa e ainda um adereço de Natal à escolha, respetivamente. Estas pequenas atividades demonstraram uma adesão bastante significativa devido, obviamente, ao interesse dos alunos, mas também, ao acompanhamento realizado pelos encarregados de educação em todo o processo de evolução.

Em suma, a mestrandia teve em consideração as diversificadas características, realidades e contextos dos discentes desta turma do 2.º E para a criação e desenvolvimento das planificações bem como de todas as intervenções.

Ao longo de todo o processo, a prática educativa teve como principal intenção proporcionar aprendizagens significativas nos alunos bem como cativá-los e incentivá-los para o processo de ensino e aprendizagem.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB

A escola básica e secundária de P. contemplava o 2.º e 3.º ciclos e o secundário, abrangendo, portanto, desde o 5.º ano até ao 12.º ano de escolaridade, destacando-se, igualmente, como a escola sede do agrupamento.

De acordo com a informação do EQAVET, referente ao ano letivo 2020/2021, a instituição em causa reunia um total de 926 discentes, distribuídos por 50 turmas. No que diz respeito aos colaboradores, registavam-se 96 docentes, sendo que 78 diziam respeito aos 2.º e 3.º ciclos, e os restantes 18 ao secundário (EQAVET, 2021).

Os edifícios que compunham esta escola bem como todo o espaço integrante, apresentavam, de forma geral, uma aparência agradável e eficiente, salvo pequenos detalhes, em que já era observável o desgaste e dano dos materiais, como por exemplo em certas paredes, casa de banhos e telhados. Combinando a cor clara das paredes com o laranja dos telhados e o vermelho de certos pormenores da arquitetura da edificação, a escola contava com blocos e um alargadíssimo espaço exterior.

Tendo em vista uma melhor organização da descrição desta instituição, possuidora de uma avantajada área, iniciar-se-á pelo espaço exterior e, posteriormente, os três blocos existentes (A, B e C), principalmente, do bloco A, que consagrava as principais divisões caracterizantes da entidade.

A escola básica e secundária dispunha de um pavilhão desportivo, onde normalmente, decorria, as aulas de Educação Física. Este pavilhão era composto por bancadas, balneários e, ainda, por diferentes salas, sendo uma delas destinada ao gabinete dos professores da área curricular em questão. Ainda neste espaço encontrava-se uma sala de maiores dimensões com a finalidade da prática de ginástica. De forma a dar resposta às necessidades da escola, através de um acordo com a Câmara Municipal da Maia, a escola fazia uso do pavilhão municipal, vulgarmente, conhecido como “13”. Para além disto, dispunha, igualmente, de um campo desportivo em relva sintética composto por balizas e cestos de basquetebol.

Ao longo de todo o espaço exterior desta instituição, existiam vários bancos de pedra/cimento, bebedouros e locais de depósito de lixo.

No que respeita aos espaços verdes, estes eram mais escassos comparativamente aos espaços cimentados. No entanto, constatou-se a presença de diferentes árvores de grande porte bem como de arbustos de diferentes naturezas.

Em referência à estrutura do edifício da escola básica e secundária de P., mais concretamente, aos blocos, estes eram constituídos por dois andares, possuindo passagens entre si, de forma a facilitar as deslocações de todos os intervenientes bem como evitar as intempéries sentidas, principalmente, nos meses de Inverno. Estes blocos reuniam um total de 43 salas de aula.

O primeiro edifício, isto é, o bloco A, distinguia-se dos restantes, uma vez que a mestranda, além de ocupar a maior parte do tempo neste espaço, era onde se localizavam os principais recursos de toda a escola. Assim sendo, na entrada deste estava presente o PBX, a enfermaria, a secretaria, a sala dos professores e uma casa de banho privativa e, ainda, o gabinete da direção. Importante salientar que os corredores de acesso a estes diferentes espaços estavam em constante modificação, já que eram nessas paredes que se encontravam expostos os trabalhos realizados pelos alunos da instituição. Além disto, existia um elevador, como forma de facilitar a deslocação de pessoas com mobilidades reduzidas ou condicionadas e, ainda, toda a comunidade tinha acesso a diversas máquinas de alimentação.

Relativamente à sala dos professores, que a professora em formação frequentou por diversas vezes, saltava à vista diversos computadores e uma impressora, na qual se imprimia diversos materiais de aulas; mesas e cadeiras, onde era possível a concretização de pequenas reuniões e, por fim, um bar que se encontrava desativado. Com bastante luz natural, através das diversas janelas, a sala dos professores, contava com a movimentação de muitos profissionais ao longo de todo o dia, mas, também, de auxiliares e alunos.

Por sua vez, o primeiro piso contava com as diferentes salas de aula, incluindo a da informática, de apoio às AEC, uma sala de seminário, mas, também, ao apoio especializado

aplicado aos discentes. Neste piso encontrava-se, ainda, a biblioteca da escola. Este espaço, repleto de livros, de coleções, de materiais e, ainda, de trabalhos dos alunos, apresentava-se como um forte apoio ao desenvolvimento dos discentes, uma vez que era incentivador de diversos projetos.

No que diz respeito ao bloco B, além das habituais salas de aula, abarcava, igualmente, pequenas salas portadoras de material escolar e recursos. Por fim, ainda neste bloco, destacava-se a presença de laboratórios que serviam de exploração nas aulas de ciências e químicas.

Finalmente, o bloco C, que, no primeiro piso, contava com as salas convencionais, enquanto, no andar inferior, era onde se localizavam a papelaria, o refeitório e a cantina, um pequeno bar e, também, uma sala de convívio. Estes dois últimos espaços encontravam-se encerrados devido ao vírus Covid-19. Ademais era onde se notavam as salas destinadas à educação musical, artística e, ainda, visual.

Indo ao encontro do descrito acima, a mestrandia acompanhou a turma em duas salas, a A006 e a A012, tal como o nome indica, ambas localizadas no bloco A. Na primeira sala mencionada decorria, unicamente, a aula de HGP. Já na sala A012, realizavam-se as aulas de Português como também as sessões de HGP.

As salas eram bastante idênticas entre si, sendo compostas por quatro janelas, o que permitia muita luz natural e, também, eram asseguradas por luz artificial, através de lâmpadas espalhadas pelos espaços. No que diz respeito ao material tecnológico, dispunha de um quadro interativo, de um computador e um projetor afixado ao teto. Seguidamente, havia, igualmente, dois quadros de ardósia juntos, 16 mesas e 23 cadeiras, o que fazia corresponder às necessidades da turma. Além disso, dispunha, também, de um balde de lixo, de um local específico para os discentes pendurarem os seus casacos e dois aquecedores. Por fim, mas não menos importante, numa das paredes, possuía cortiça, tendo em vista o afixar de avisos ou trabalhos concretizados pelos alunos.

Em concordância com o acima apresentado, a biblioteca do agrupamento de escolas de P., assumia um papel de destaque e interesse. De modo a chegar a todos os alunos desta

comunidade, a biblioteca tirava partido das tecnologias e dispunha de um blogue cujo nome era “Na pegada do Livro”. Este blogue online permitia que todos os intervenientes pudessem estar a par das novidades bem como participar nos eventos lá apresentados. Assim, neste site foi possível constatar a partilha de textos desenvolvidos pelos discentes, de desenhos, de provérbios, de registos fotográficos de atividades desenvolvidas, de frases de reflexão, de trabalhos manuais, a divulgação de concursos, entre muitos outros.

No entanto, não era só a disciplina de Português beneficiada pela biblioteca pois, a título de exemplo, o evento “Caixa mágica – caixa doada... magia redobrada”, foi dinamizada pela unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Neste evento, toda a unidade escolar procedeu à recolha de bens essenciais, reunindo um total de 25 cabazes a distribuir pelas famílias mais necessitadas.

A temática principal abordada durante o ano letivo de 2021/2022 foi a água, assim, a biblioteca, disponibilizou diferentes livros da *Ajudaris'21*. Estas iniciativas, tal como muitas outras, que o par pedagógico teve oportunidade de acompanhar, inevitavelmente, contribuíram para o crescimento e formação de indivíduos sensíveis ao mesmo tempo que permitiu desenvolver o seu espírito crítico e autonomia.

Ressalva-se a importância e pertinência das equipas educativas, em que os professores das diferentes áreas curriculares se reuniam de modo a partilharem conteúdos acerca das fragilidades sentidas nas turmas bem como a resolução desses mesmos problemas. Esta cooperação entre docentes possibilitou uma melhor eficiência do processo ensino-aprendizagem, contribuindo, num mesmo momento, para um aproveitamento positivo e significativo. Face à pandemia, estas reuniões aconteciam à distância, através da plataforma *Microsoft Teams*.

2.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 6.º ANO

Ainda durante a PES, e de uma forma articulada com o 1.º CEB, o par pedagógico, também, teve a oportunidade de acompanhar o 2.º CEB, uma turma do 6.º ano, em Português e História e Geografia de Portugal – o 6.º D. A turma era constituída por 22 alunos, dos quais

14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Quanto às idades, os discentes apresentaram-se entre os 10 e os 14 anos.

As aulas de cada unidade curricular tinham apenas a duração de 50 minutos, porque, em conversa com as professoras cooperantes, entendeu-se a urgência deste modo de trabalho, uma vez que, com as aulas de 90 minutos, não tinham o mesmo proveito e com os alunos exaustos, a aprendizagem não se demonstrava significativa. Assim, com um intervalo de dez minutos, entre aulas, liberava os alunos para o relaxamento e descontração.

A observação direta, a interação com esta turma e, ainda, os diferentes diálogos com as duas professoras cooperantes (uma de Português e outra de HGP), contribuíram para um melhor entendimento e conhecimento dos discentes. Ao mesmo tempo, através do feedback socioeconómico, foi possível obter uma justificativa para certos comportamentos ou atitudes dos mesmos.

No que diz respeito às necessidades adicionais de suporte, havia um discente, o aluno “D”, que estava, ainda, num processo de diagnóstico, de modo a detetar alguma necessidade de apoio. No entanto, e apesar de demonstrar algumas fragilidades na escrita, no domínio da oralidade, o aluno era o mais participativo em contexto de sala de aula, demonstrando-se bastante perspicaz e até astuto, nos diferentes temas abordados. Na área curricular de HGP o “D” gostava de partilhar diversas curiosidades, sendo necessário, portanto, dispensar cinco minutos de aula para que este aluno pudesse partilhar o conhecimento que, alegremente, tinha pesquisado. Por tudo isto, houve a necessidade de um olhar atento face a este aluno bem como ao seu acompanhamento. De outra forma, havia, igualmente, a existência do aluno “E”, que merecia um principal destaque pelas suas particularidades. Assim, este aluno repetente, por duas vezes consecutivas, no sexto ano de escolaridade, demonstrava uma certa rebeldia e desinteresse no decorrer das aulas, tanto no âmbito da disciplina de Português como também na de HGP. Contudo, se a aula fosse ao encontro dos seus interesses, revelava uma postura completamente distinta, passando assumir, então, uma participação atenta e interventiva.

Por outro lado, a turma era caracterizada por diferentes episódios peculiares e até agressivos. De facto, o par pedagógico teve oportunidade de constatar, por diversas vezes, momentos de discórdia e até agressões físicas em contexto de sala de aula, entre alunos. Face a esta realidade, existiu um cuidado redobrado dos docentes de modo a combater esta indisciplina. Estes momentos, efetivamente, estavam sempre ligados a uma aluna em particular, a aluna “F” que, em conversas com as professoras cooperantes, eram o resultado de um meio socioeconómico e familiar bastante instável e problemático. Esta aluna, na maior parte do tempo, encontrava-se desatenta e desinteressada das tarefas de sala de aula, com exceção de atividades realizadas em grande grupo.

Enquanto uns discentes apresentavam um grau de autonomia bastante elevado, sendo capazes de realizar determinada tarefa sem qualquer ajuda ou dúvida e até finalizar a mesma num curto espaço de tempo, com outros elementos da turma era necessário um apoio mais individualizado na realização de tarefas de carácter individualizado.

De forma geral, a área do saber que mais motivava os alunos, entre o Português e História e Geografia de Portugal, era, efetivamente, esta última. Os alunos sentiam-se mais cativados e participativos nesta aula. A realização de trabalhos práticos, como o exemplo da construção dos objetos de navegação da época dos descobrimentos ou, ainda, as visitas de estudo (que a mestranda presenciou), podem estar na origem deste maior gosto por esta componente curricular. Contrariamente, o Português era a disciplina em que a turma sentia mais dificuldades e fragilidades. Dos vários domínios do Português, os alunos demonstravam-se pouco predispostos para a escrita, mais concretamente, para os textos de opinião, possuindo diversas dificuldades, no que confere à expressão de pontos de vista. Assim, e como forma de solucionar esta problemática sentida no 6º D, a mestranda decidiu incidir o seu tema de investigação nesta vertente, algo que será alvo de exploração nos próximos capítulos.

Na sua generalidade, os alunos eram pontuais e assíduos, salvo pequenos períodos de isolamento devido ao vírus covid-19, obrigatórios por lei. Nas sessões de Português, a professora cooperante fazia questão de, através da plataforma *Microsoft Teams*, diminuir o entrave destes períodos, e os alunos assistiam, à distância, às aulas.

Ressalva-se, ainda, a peculiaridade que mereceu o reparo, em que os cadernos diários dos alunos se apresentavam bem organizados e estimados, com principal destaque para as meninas da turma. De facto, esta vertente fazia parte da avaliação dos discentes.

Por último, o 6º D obtinha um balanço razoável, no que diz respeito ao aproveitamento da turma, apesar das disparidades apresentadas.

Por tudo isto, esta turma dispunha de um leque variadíssimo de alunos, em que a mestranda teve em atenção a adaptação de metodologias, de estratégias, de recursos e de fontes, que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, permitindo, assim, o aumento da sua predisposição face à aula, encontrando nelas um propósito e um posterior interesse e dedicação.

2.6. REFLEXÃO

Ao longo do capítulo, a mestranda apresentou o contexto educativo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, durante o ano letivo de 2021/2022. Para isto, descreveu-se a forma organizativa das instituições bem como a caracterização dos espaços externos e internos onde decorreram todas as ações.

O contexto de estágio foi deveras importante, já que permitiu conhecer e compreender o meio na qual os discentes se inserem. Com isto, a estagiária conseguiu entender quais as necessidades dos alunos e, ainda, motivá-los para a aprendizagem, indo ao encontro dos seus interesses, obtendo, naturalmente, aprendizagens significativas.

A escola deve ser vista como um espaço de troca de conhecimentos, na qual é impensável descartar a relação entre professor - aluno. O professor deve conhecer e avaliar o espaço de intervenção para uma prática com sentido e fundamento para os seus alunos, baseando-se nos princípios de investigação – ação e, inevitavelmente, na observação.

Por tudo isto, este capítulo demonstrou-se essencial para a compreensão das planificações desenvolvidas pela professora estagiária, de modo a combater as

fragilidades sentidas no campo da ação ao mesmo tempo que reforçou relações e desenvolveu conhecimento.

3. CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No atual capítulo, pretende-se realizar uma reflexão acerca da prática educativa levada a cabo pela mestrandia, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para isto, assiste-se a uma dialética entre a ação da estagiária ao longo de todo o estágio, em conciliação com a teoria que a sustenta. Todavia, previamente, realiza-se um breve enquadramento sobre o funcionamento da PES. Segue-se a reflexão sobre a prática desenvolvida pela mestrandia durante o estágio que se encontra estruturada por ciclos, por componentes e domínios. Por fim, apresentam-se os projetos e atividades.

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E O SEU FUNCIONAMENTO

Primeiramente, importa compreender o que é, efetivamente, a supervisão e a prática que daí decorre na formação inicial de professores, para que seja possível compreender como a PES se encontra organizada, para que de seguida se possa explorar a prática da futura docente.

A supervisão é vista “como um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento [...], através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, citado por Alarcão, Leitão & Roldão, 2010, p. 3). Por isto, compreende-se que a supervisão está, inevitavelmente, associada à formação inicial de professores.

No que confere às etapas no ciclo de Supervisão, destacam-se três: a pré-observação, a observação e, ainda, a pós-observação. Segundo Reis (2011), a pré - observação garante a recolha de informação para se delinear objetivos e estratégias, enquanto na observação se realiza o balanço das informações captadas. A pós-observação surge como um momento de debate crítico sobre o que houve de positivo e negativo do que se foi

observando (Reis, 2011, citado por M. Silva, 2013), acreditando que a observação, num seu todo, contribui para um “processo de crescimento e desenvolvimento profissional” dos professores (M. Silva, 2013, p. 328).

A Prática de Ensino Supervisionada, nas palavras de Alarcão e Tavares (2015), possibilita um crescimento e evolução, de docentes ou futuros docentes, ao nível pessoal e profissional, sendo orientada por um professor experiente na prática em questão. Esta UC integra o 2.º ano, em período anual, do mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico, permitindo um contato direto com a futura realidade, consagrando um trabalho exigente que é inerente ao professor. De acordo com as informações disponíveis no Complemento Regular Específico de Curso, a PES usufrui de 1323 horas, repartidas em quatro tipologias: o estágio que dispõe de 400 horas, os seminários com cerca de 30 horas; a orientação tutorial com, apenas, 8 horas e, por fim, o trabalho autónomo do estudante, com um total de 885 horas (Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto, 2020).

A PES decorreu, sincronicamente, nos dois ciclos de ensino, ou seja, no 1.º ciclo mais, concretamente, no 2.º ano, mas, também, no 2.º ciclo com uma turma do 6.º ano de escolaridade.

Quanto à organização e calendarização das regências, estava previsto um total de 180 horas, em que 120 eram destinadas à preparação das mesmas; 50 dedicadas, unicamente, à intervenção e, finalmente, 10 horas de reuniões. De modo a compreender todo o planeamento do estágio, segue o seguinte quadro:

MÊS	SEMANAS			
OUT 21	4-8	11-15 O	18-22 O	25-29 OC
NOV 21	1-5 OC	8-12 R	15-19 R	22-26 R
DEZ 21	29-3 R	6-10 R	13-17	NATAL
JAN 22	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R
INTERRUPÇÃO LETIVA				
MAR 22	7-11 R	14-18 R	21-25 R	28-1
ABR 22	PÁSCOA		18-22 R	25-29 R
MAI 22	2-6 R	9-13 R	16-20 R	23-27 R

Quadro 1: Planeamento de estágio. Fonte: Documento orientador da PES

Com a exploração do quadro 1 compreendeu-se que a PES decorreu em três momentos distintos, agregados ao contexto de estágio: a observação (O); a observação-cooperação (OC) e a regência (R). No primeiro momento, que diz respeito às primeiras semanas de estágio, mais concretamente, a segunda e terceira semanas do mês de outubro conferiram à observação do futuro espaço de ação da estagiária, como o espaço, as necessidades, as atitudes, as atividades, entre muitos outros. Quanto à segunda fase, a observação-cooperação, a mestranda já possuía uma ação mais direta com o meio, isto é, auxiliava a professora cooperante nas atividades que assim se justificassem bem como noutras tarefas que daí adviessem. Por fim, as regências que se resumiram às intervenções planificadas e postas em prática pela professora estagiária.

Pelo apresentado, o estágio contou com o seu início na segunda semana de outubro, tendo sido o seu findar no final de maio. No entanto, e devido a uma multiplicidade de acontecimentos, a mestranda finalizou apenas este período no dia 13 de junho, com a regência no 2.º ano de escolaridade.

Assim, nos meses de novembro, dezembro e janeiro, estavam delineadas duas articulações horizontais no 1.º CEB (uma delas desenvolvida em par pedagógico); uma articulação horizontal e vertical, idealizada em par pedagógico e, ainda, três regências para a disciplina de Português e História e Geografia de Portugal, respetivamente. Nos meses de março, abril e maio, estavam previstas duas articulações horizontais e duas articulações horizontais e verticais.

A partir do mês de janeiro, optou-se por planificar em unidade didática (UD). A UD reúne um conjunto organizado e pensado, de modo a corresponder a uma série de objetivos. António Pais (2013) define “[...] as unidades didáticas como unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central” (Pais, 2013, p. 69).

No que confere ao calendário das intervenções, era esperado que a professora estagiária cumprisse com 13 regências no âmbito da disciplina de Português, 11 na área de História e Geografia de Portugal e, por fim, quanto ao 2.º ano de escolaridade, quatro dias e duas

manhãs. Porém, foi indispensável a concretização de mais sessões na área curricular do Português com a finalidade de corresponder ao projeto de investigação, contabilizando, então, um total de 15.

Seguidamente, apresenta-se a análise crítica de algumas intervenções educativas efetuadas nos dois ciclos de ensino, da mesma forma que se distingue as duas áreas curriculares (Português e História e Geografia de Portugal), todas elas sustentadas por argumentos científico-pedagógicos.

3.2. INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao professor do 1.º ciclo está inerente o regime de monodocência, ou seja, um único professor deve ser responsável por lecionar um conjunto de áreas curriculares, tal como já foi abordado em capítulos anteriores. As áreas que lhe estão associadas devem surgir de forma articulada, procurando uma sequência lógica e não uma desintegração de saberes, de modo a consagrar aprendizagens significativas para os discentes.

O Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística são, então, as áreas curriculares que o professor do 1.º ciclo do ensino básico tem de lecionar e são estas, também, que a mestrandia lecionou durante o seu percurso no estágio com a turma do 2.º ano de escolaridade e que serão alvo de reflexão, neste mesmo capítulo.

Tendo em vista uma melhor organização da reflexão, o texto será diferenciado nas suas diversas áreas curriculares. Para isto, aborda-se, as especificidades das diferentes unidades curriculares, refletindo-se acerca do trabalho desenvolvido com as mesmas.

Nos quadros seguintes, estão sintetizadas as regências efetuadas neste ciclo com as respetivas articulações e UD.

Regências do 1º Ciclo do Ensino Básico		
Data	Duração	Domínio
11 de novembro de 2021	1 manhã	- Português: <i>Oralidade, Escrita, Leitura, Educação Literária, Gramática</i> - Estudo do Meio: <i>Natureza</i>
16 de dezembro de 2021	1 manhã	- Português: <i>Oralidade, Escrita, Leitura, Educação Literária</i> - Estudo do Meio: <i>Natureza</i> - Matemática: <i>Números e Operações</i>
31 de março de 2022	1 dia	- Português: <i>Oralidade, Escrita, Leitura</i> - Estudo do Meio: <i>Sociedade/Natureza/ Tecnologia</i> - Matemática: <i>Organização e Tratamento de Dados</i> - Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>
21 de abril de 2022	1 dia	- Português: <i>Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita</i> - Estudo do Meio: <i>Natureza</i> - Matemática: <i>Números e Operações</i> - Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>

Quadro 2: Regências lecionadas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidades Didáticas do 1º Ciclo do Ensino Básico			
Nome	Data	Duração	Domínio
“Água: fonte de vida” (articulação horizontal + articulação vertical)	31 de janeiro de 2022	1 dia	- Português: <i>Oralidade, Leitura, Educação Literária</i> - Estudo do Meio: <i>Natureza, Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</i> - Matemática: <i>Números e Operações, Organização e Tratamentos de Dados, Geometria e Medida</i>
“Aprender com Arte” (articulação horizontal + articulação vertical)	28 de abril de 2022	1 dia	- Português: <i>Oralidade, Leitura, Escrita Educação Literária</i> - Estudo do Meio: <i>Natureza</i> - Matemática: <i>Números e Operações, Geometria e Medida</i> - Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>
“Estado Novo – Conhecer e Compreender” (articulação horizontal + articulação vertical)	13 de maio de 2022	1 dia	- Português: <i>Oralidade, Leitura, Educação Literária</i> - Estudo do Meio: <i>Natureza</i> - Matemática: <i>Geometria e Medida</i> - Educação Artística: <i>Experimentação e Criação</i>

Quadro 3: Unidades Didáticas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Pelo exposto, nos quadros 2 e 3, a mestrandia privilegiou, nas suas regências, a articulação de saberes: ora dentro do mesmo ciclo (articulação horizontal), ou seja, articuladas com diferentes áreas curriculares do mesmo ano de escolaridade; ora, articulando as várias áreas curriculares com diferentes ciclos (articulação vertical).

3.2.1. PORTUGUÊS

Ensinar português, isto é, a língua materna, constitui um verdadeiro desafio, uma vez que os alunos, no início da escolaridade já detêm de um conhecimento, resultante do contacto inerente com o meio em que se encontram inseridos (Amor, 1993).

O ensino do português compreende um “[...] conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (DGE-MEC, 2018a, p.1). Ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, é notável, nos alunos, uma evolução progressiva, uma vez que estes são desafiados constantemente pela língua materna que os incentiva a esse mesmo crescimento.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018a), a disciplina de Português encontra-se repartida em cinco domínios, sendo eles: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e, ainda, a Gramática.

Quanto ao primeiro domínio mencionado, a Oralidade, este contempla, não só o desenvolvimento da capacidade de falar, genericamente falando, mas, também, um domínio que espelhe conteúdos, como por exemplo, a realização de debates, entrevistas, palestras, entre outros (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011). Tendo em vista o descrito, a mestrandia, em ambos os ciclos, promoveu atividades que incentivassem ao diálogo, discussão e partilha de pontos de vista, da mesma forma que proporcionou exercícios de escuta ativa (pré-escuta, escuta e pós-escuta), estratégias essas valorizadas neste tipo de domínio.

Na Oralidade, importa referir que a mestrandia optou por propor momentos de partilha em grande grupo bem como de reflexão de diversos assuntos, tendo em vista a compreensão do oral e, simultaneamente, a expressão oral.

Assim sendo, a UD “Água: Fonte de vida” (Apêndice A), privilegiou a compreensão, com a prática das etapas de pré-escuta, escuta e pós-escuta (Sá, 2018), dando cumprimento às Aprendizagens Essenciais: “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta” e “Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras” (DGE-MEC, 2018a, p. 7).

A regência iniciou-se com a apresentação do tema a ser trabalho, seguindo-se uma breve explicação das professoras estagiárias acerca da importância de os alunos atentarem em diferentes aspetos a observar no vídeo a que iriam assistir (pré-escuta). De facto, é

essencial que o professor seja o orientador da atividade e que guie os seus alunos na atividade para que estes entendam o que é suposto fazerem ou, neste caso, observarem.

Após a visualização e audição do vídeo (escuta) que abordava a temática da poluição, procurou-se criar um diálogo em grande grupo de modo a concluir a informação relevante. Com a tarefa exposta, os alunos foram capazes de reter a informação captada e de a mobilizar para as questões que iriam sendo colocadas em sala de aula (pós-escuta). De um outro prisma, os vídeos surgiram como um recurso bastante útil para o desenvolvimento deste domínio, dado que mantiveram os alunos atentos e interessados, captando, facilmente, as ideias partilhadas.

Já que ler é compreender, o domínio da Leitura privilegia a evolução do aluno para a compreensão de diversas tipologias textuais, uma vez que “[...] não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana & al., 2018, p. 3). Por isto, é necessário que os discentes sejam capazes de entender que a leitura “[...] é uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem” (Sim-Sim, 2009, p. 9), com a consciência da passagem por várias etapas. Assim sendo, a futura docente, propiciou atividades de leitura que levassem os alunos à compreensão do texto, através de tarefas compostas por: pré-leitura; leitura e pós-leitura, aplicadas tanto no 1.º ciclo do ensino básico como também no 2.º ciclo.

De modo a demonstrar o trabalho desenvolvido pela mestranda no âmbito do domínio da leitura, refletir-se-á acerca de duas partes distintas de intervenções, de modo a expor a importância das três fases da leitura: a pré-leitura, a leitura, propriamente dita e, por fim, a pós-leitura (Sá, 2018).

Tendo em atenção que a etapa de pré-leitura abarca: “a ativação de conhecimentos prévios”; “a elaboração de previsões sobre o texto” e “a formulação de hipóteses sobre o texto” (Sá, 2014, citado por Sá, 2018, p. 14), na UD “Água: fonte de vida” (Apêndice A), o par pedagógico concordou que um puzzle seria uma escolha acertada, já que, em grupos, seria descoberto a capa do livro a ser lido. Esta UD estava relacionada com as problemáticas associadas a este elemento indispensável à vida, mas, também, com a potencialização de soluções de modo a preservar e conservar a água. Ainda nesta primeira

fase, efetuou-se um pequeno diálogo de modo a explorar os diversos elementos do livro (título, autora, ilustradora, entre outros), mas, também se antecipou alguns conteúdos a abordar na história. A conceção dos conhecimentos já possuídos pelos alunos foi fundamental para as futuras docentes de modo a organizar a aula em função dos mesmos.

Na UD de 31 de março (Apêndice B) referente à exploração do poema “Liberdade de Comunicar é...” de Regina Célia Villaça Lima, na pré-leitura, realizou-se um jogo que passou por desvendar o título da obra, com a organização das sílabas do título que estavam espalhados dentro de um envelope. Organizados por grupos, cada um deles teve direito a um envelope, ficando patente o desenvolvimento de competências agregadas ao trabalho de grupo bem como a antecipação de conteúdos relativos à obra. Este tipo de atividades é cativante, já que possibilita a descoberta e o “desvendar” de algo, o que acaba por incentivar os estudantes.

Um outro exemplo de pré-leitura presente na UD “Aprender com Arte” (Apêndice C), foi a projeção da capa do livro, no quadro interativo, em que se partiu para um pequeno debate refletindo acerca dos materiais que compunham a capa. Numa outra perspetiva, exploraram-se os elementos que a compunham. Efetivamente, esta tarefa surgiu como uma alavanca para o conteúdo a ser abordado em aula, ao mesmo tempo, que foi motivador e interessante para os alunos, pois manteve-os ativos em sala de aula (Pais, 2013).

Na fase da leitura, os alunos constroem o sentido do texto, e segundo Leopoldina Viana (Viana & al., 2010, p. 10), pressupõe-se a adoção de um conjunto de estratégias para que sejam desenvolvidos os diferentes níveis de compreensão: a compreensão literal, a de reorganização, a compreensão crítica, os processos lexicais e a compreensão inferencial. Desta forma, nas aulas lecionadas várias foram as estratégias pedagógicas para desenvolver estes níveis de compreensão leitora. Exemplo disto foi o preenchimento de esquemas, de quadros e, ainda, os diálogos, em grande grupo, que consagraram o entendimento do texto. A leitura, propriamente dita, foi bastante diversificada ao longo das diferentes regências. Se, por vezes, era o par pedagógico a ler a obra, outras vezes, eram os próprios alunos a assumirem uma leitura expressiva.

Na pós-leitura, no que confere à intervenção da UD “Água: Fonte de vida” (Apêndice A), foi realizado um jogo *Kahoot!* em que se desenvolveu a compreensão literal, inferencial e de reorganização, o que possibilitou a consolidação da informação crucial para o entendimento da obra “O Bando do Mar” (Sá, 2018). A plataforma *Kahoot!* foi um recurso muito acarinhado pelos discentes, tendo sido possível acompanhar as contagens dos pontos e tornar este jogo mais desafiante e competitivo para os alunos. No entanto, foi fundamental o papel do professor em saber gerir o lado mais competitivo dos alunos, evitando o desânimo de alguns deles como, também, a sobrevalorização de outros.

Por outro lado, na regência de 31 de março (Apêndice A), na pós-leitura, contemplou-se a realização de um esquema onde, de forma individual, os alunos deveriam proceder ao seu preenchimento (Sim-Sim, 2009). O aluno com NAS teve um esquema adaptado às suas dificuldades, acompanhado, igualmente, por um apoio individualizado, procurando corresponder às ideias de Pais (2013). Efetivamente, o autor afirma que o professor deve ter em atenção a criação e o desenvolvimento das tarefas, de forma a ir ao encontro do contexto pedagógico que encontra na turma (Pais, 2013). Por fim, um último exemplo de pós-leitura foi uma discussão em grande grupo, desenvolvida na regência do dia 28 de abril, conhecida como a UD “Aprender com Arte” (Apêndice C), em que se procurou estabelecer a relação do título da obra com a obra em si. De facto, foi interessante a partilha de diferentes ideias e pontos de vista dos alunos, ao mesmo tempo que se proporcionaram atitudes de respeito e cortesia.

Por tudo o que foi apresentado, a mestranda teve em atenção respeitar as Aprendizagens Essenciais e corresponder a diferentes objetivos, especificamente: “Compreender o sentido de textos”; “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto”; “Identificar informação explícita no texto”; “Identificar e referir o essencial de textos lidos” e, ainda, “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (DGE-MEC, 2018a, p. 8).

A Escrita, terceiro domínio abordado, abarca a harmonia necessária entre as expressões linguísticas, facilitando a reprodução do conhecimento, através de um texto escrito. Para isto, é necessário que, quem escreve, esteja consciente das estratégias que o caracterizam (Barbeiro & Pereira, 2007). Face ao exposto, a mestranda assegurou a abordagem das

diferentes etapas, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão de texto (Amor, 1993; Barbeiro & Pereira, 2007).

Com o propósito de refletir acerca da prática da PES no domínio referido, apresentam-se duas partes de intervenções que abordam as fases da escrita: a planificação, a textualização e a revisão (Sá, 2018), claramente, exploradas, no capítulo referente ao projeto de investigação.

O dia 31 de março de 2022 (Apêndice B), à semelhança do descrito no domínio da leitura, focava os meios de comunicação. No que confere, concretamente, ao domínio da escrita foi proposto a atividade “Adivinha quem sou eu!” que priorizou o papel ativo dos alunos nas tarefas, da mesma forma que desenvolveu a criatividade e imaginação destes. A atividade de escrita proposta seguiu as três etapas essenciais abordadas, anteriormente, e que serão demonstradas de seguida.

Numa primeira fase, foram explicadas as regras para que os estudantes entendessem a forma de organização da atividade. Numa segunda parte, visualizou-se uma adivinha em que a turma teria que decifrar qual o meio de comunicação a que se referiria ao mesmo tempo que atentava na sua estrutura. Já na última fase, em grupos, os alunos elaborariam a sua própria estrofe. Para isso, foi lhes distribuído, aleatoriamente, um meio de comunicação e, posteriormente, preencheram um quadro de acordo com características e utilidades do meio de comunicação dos grupos (planificação do texto). Efetivamente, esta fase surgiu como guia para as estrofes dos alunos de modo a organizar as diferentes ideias sugeridas pelo grupo, mas, também para a “ativação, na memória, das informações pertinentes para a sua elaboração” (Sá, 2014, citado por Sá 2018, p. 15). Por último, importa referir que quanto à textualização e revisão, os discentes escreveram no seu caderno diário as tentativas de construção da adivinha e as professoras estagiárias procederam, em diálogo com os alunos, à sua correção. Ainda houve tempo para a partilha de todas as adivinhas criadas bem como os seus registos e respostas.

Em suma, a atividade apresentada possibilitou uma responsabilidade acrescida aos alunos em que estes foram o foco de toda a tarefa. Os alunos demonstraram-se sempre bastante empenhados e motivados para a construção da adivinha, mas também, na fase

de partilhar a resposta de outras adivinhas dos diversos grupos, pois, por vezes, até foi impossível cumprir com a regra do dedo no ar antes de falar.

Por tudo o que foi refletido neste domínio, ao mesmo tempo, procurou-se dar resposta a diferentes objetivos presentes nas Aprendizagens Essenciais, exemplo disso são “Escrever textos curtos com diversas finalidades”; “Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização” e “Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista” (DGE-MEC, 2018a, pp. 8-9).

Tal como afirma Dromundo (2000), a Educação Literária tem como finalidade o contacto com obras literárias de diversos autores, tratando diferentes temas, abrangendo, portanto, um leque variado de tendências e, conseqüentemente, um maior número de alunos possível (Ministério da Educação, 2022). A estagiária concretizou o contacto com obras literárias de diversos autores, da mesma forma que trataram diferentes temas.

O domínio da Educação Literária viu a sua aplicabilidade em praticamente todas as sessões, uma vez que, efetivamente, o texto foi o centro de toda a ação na disciplina de Português. Contudo, a mestranda teve o cuidado de proporcionar o contacto com textos literários, mas também, com textos não literários.

Assim sendo, houve a necessidade de explorar obras presentes no Plano Nacional de Leitura, exemplo disso foi a sessão que refletiu a festividade do Natal que decorreu no dia 16 de dezembro de 2021, com o texto “Eu sei tudo sobre o Pai Natal”, de Aurélie Blanz e Nathalie Delebarre, presente no Portefólio¹ da mestranda.

De outra forma, surgiu a obra “A Rainha das rãs” de Davide Cali e Marco Somã, levada a cabo no dia 13 de maio de 2022, que explorava a temática do poder e possibilitava a reflexão de variados valores. Já que alguns textos narrativos foram apresentados, importa

¹ [Portefólio Planificar, Concretizar e Recordar](#) Alexandra Guimarães

salientar, também, que o texto poético esteve de igual modo presente nas intervenções da professora estagiária. A título de exemplo é a aula do dia 31 de março de 2022, em que se analisaram os meios de comunicação existentes com o poema “Liberdade de comunicar é...” de Regina Lima.

Por outro lado, tal como afirmado, consagrou-se também o contacto com obras não literárias com o propósito de informar, explicar e, ainda, comunicar, para que os alunos pudessem desenvolver o seu conhecimento relativo a algo. Exemplo disto, é, igualmente, a UD “Água: Fonte de Vida” em que se disponibilizou, aos estudantes, a exploração de um panfleto relativo à reciclagem. Efetivamente, foi com este documento que se analisou a política dos 3 R’s, compreendendo, portanto, a importância da reciclagem, especialmente, nos dias em que correm. Um outro exemplo foi a receita culinária elaborada no dia 21 de abril de 2022 dos “Docinhos da Liberdade” relativo à temática do 25 de abril de 1974. Este sentido mais prático, que possuía a receita culinária, permitiu o entendimento da função utilitária que teria o papel dos “Docinhos da Liberdade”.

Em jeito de conclusão, o professor assumiu um papel fundamental já que foi este que proporcionou o contacto com diferentes temas, mas também, de diferentes formas de texto, sejam eles literários e/ou não literários. Esta diversidade potenciou o desenvolvimento do conhecimento do aluno, ao mesmo tempo que o tornou mais crítico e informado em diferentes assuntos. Correspondendo às Aprendizagens Essenciais, procurou-se consagrar os seguintes objetivos delineados: “Ouvir ler obras literárias”; “Ler narrativas e poemas adequados à idade”; “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género em elementos do paratexto”; “Compreender narrativas literárias” e “Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos” (DGE-MEC, 2018a, p. 10).

Relativamente ao último domínio, a Gramática, importa destacar a sua transversalidade a todos os domínios, podendo mesmo ser trabalhada em qualquer um deles. Por outro lado, o domínio em questão, permite desenvolver a consciência linguística, compreendendo as regras inerentes à língua portuguesa (DGE-MEC, 2018a). Efetivamente, é essencial que a gramática surja contextualizada para que o aluno consiga ver um propósito e proporcionar aprendizagens significativas.

Face ao exposto, constatou-se que, em todas as regências, houve o trabalho com o texto, explorando diferentes domínios: a leitura, a oralidade, a escrita e a educação literária. Contudo, neste ciclo, o domínio da gramática não foi explorado de uma forma sistemática, à semelhança dos outros, tendo apenas sido desenvolvido no 2.º CEB.

Pelo apresentado, mas, também, pelo evidenciado no Portefólio, a mestranda teve o cuidado de proporcionar aos seus alunos “a capacidade de ouvir e de falar, [e de escrever] sabendo que são aptidões distintas”, mas que são indiscutíveis para o desenvolvimento da língua materna (Salema, 2011, p.7).

3.2.2. MATEMÁTICA

“Aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas — em particular, de todas as crianças e jovens — e uma resposta a necessidades individuais e sociais” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 17). Nesse sentido, a futura docente teve em atenção e, de maneira a cumprir com o calendário de regências, proporcionar o trabalho com esta disciplina.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018b), a matemática encontra-se organizada em quatro domínios e visa o contributo de aprendizagens significativas aos alunos, proporcionando o seu desenvolvimento pessoal. É esperado, portanto, que os discentes compreendam a importância da Matemática e a possam aplicar em contextos matemáticos e não matemáticos.

O domínio dos Números e Operações coordena a “compreensão do sentido dos números e das operações, bem como da fluência do cálculo mental e escrito”. Por outro lado, o domínio da Geometria e Medida pressupõe a observação e o manuseamento das propriedades de figuras geométricas, noção de grandeza e, ainda, de processos de medida. Já no domínio da Organização e Tratamento de Dados, é suposto os estudantes contactarem com dados estatísticos e concluírem um determinado estudo sobre algo. Finalmente, o domínio da Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação que, tal como o seu nome indica, preocupa-se com o solucionar de problemas que obriguem os alunos a raciocinar matematicamente (DGE-MEC, 2018b, pp. 3-4).

Pelo exposto, a matemática surge como uma disciplina potencializadora da resolução de problemas pessoais, sociais e profissionais, uma vez que habilita quem a trabalha. Efetivamente, foi mesmo com esta intenção que a mestrande pôs em prática as suas diversas regências com o 2.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à ação da mestrande, em contexto de PES e com a observação dos quadros referente às regências e unidades didáticas, conclui-se que o domínio mais trabalhado pela professora estagiária foi o de Números e Operações, seguindo-se a Geometria e Medida e a Organização e Tratamento de Dados. Pelo notório, importa mencionar os conteúdos desenvolvidos nos diferentes domínios aqui descritos. No domínio de Números e Operações, foi possível rever e aplicar conhecimentos associados à adição, subtração e multiplicação e, ainda, desenvolver competências no âmbito das sequências. Já em Geometria e Medida trabalhou-se a localização no espaço e as relações espaciais, mas também, as horas. Por fim, na Organização e Tratamento de Dados procurou-se mobilizar conhecimentos acerca do gráfico de pontos e de barras, bem como todo o tratamento de dados que lhe são inerentes.

Durante a prática de ensino supervisionada e de acordo com a disciplina em questão, a mestrande teve o cuidado de envolver os estudantes nas tarefas, evitando, portanto, o modo expositivo. Teve-se como intenção a prática de tarefas em que os alunos tivessem, efetivamente, um papel ativo e principal, e que os levasse a refletir sobre determinada atividade. Do mesmo modo, procurou-se proporcionar o contacto com os materiais tecnológicos bem como a prática de atividades significativas e que colmatassem dificuldades sentidas. Por tudo o que foi descrito, e face à incapacidade de refletir acerca de todas as tarefas efetuadas, seguem-se algumas atividades postas em prática que refletem a prática da mestrande.

“O conhecimento dos números e das operações constitui um saber indispensável ao dia a dia dos alunos”, tal como afirma Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999). Por isso, a mestrande contribuiu para a mobilização de conhecimentos relativos à adição e subtração bem como o domínio de Organização e Tratamento de Dados, na UD “Água: Fonte de Vida” (Apêndice A).

Assim, em cada grupo de trabalho distribuíram-se diferentes tipos de lixo apanhados de uma praia. Após um breve diálogo, em grande grupo, acerca do tipo de material, era esperado que os discentes conseguissem responder a um conjunto de questões que englobavam o estudo dos conjuntos. Posteriormente, houve tempo para organizar todos os dados (o lixo), disposto na mesa, e transpô-los para um gráfico de pontos, respeitando o tipo de lixo no ecoponto adequado.

Esta atividade, aos olhos da professora estagiária, foi positiva já que foi evidente o empenho e envolvimento dos alunos da turma em participar, colocando o braço no ar para intervir. Mais uma vez, foi essencial o feedback positivo aos alunos pelo empenho e dedicação em toda a atividade. Numa outra vertente, foi, ainda, positiva a coordenação entre professoras estagiárias no acompanhamento dos alunos com mais dificuldades.

Referente ao domínio de Geometria e Medida, e tendo como objetivo desenvolver atividades fora do contexto de sala de aula, o par pedagógico pensou num jogo, como forma de consolidar o conhecimento adquirido. A intenção era desenvolver competências nas relações espaciais, isto é, o aluno ser capaz de se localizar no espaço seguindo as indicações que lhes fossem dadas. Para isto, concretizou-se a atividade “A reciclagem vamos realizar, mas para isso as indicações temos de dar!” que, tal como sugere o nome, reforçava o ato de reciclar.

Previamente, as professoras estagiárias, no ginásio da escola, desenharam uma malha (5x5) com giz, que iria permitir aos alunos movimentarem-se. Realizada em pares, o objetivo era que um elemento do par, vendado, levasse o tipo de lixo ao ecoponto correspondente, a partir das orientações do colega. Antes de levarem o lixo, uma vez que estavam vendados, através do tato, deveriam descobrir qual o lixo que lhes seria dado, percebendo, assim, que material o constituía. O jogo terminava com a análise, em grande grupo, do lixo colocado em cada ecoponto, por todos os grupos, verificando se estavam no lugar mais apropriado para a sua reciclagem.

O jogo em questão superou as expectativas quanto à diversão dos estudantes e predisposição, uma vez que estes se encontravam bastante excitados e entusiasmados com a atividade, tendo sido, por vezes, difícil gerir o barulho e a euforia. Por outro lado,

apesar de a mestranda acreditar que a mensagem foi passada, relativamente, ao processo de reciclar, o jogo possuiu algumas fragilidades. Um delas foi o facto de a malha ficar com os seus quadrados muito grandes em relação aos discentes o que invalidava o cumprimento dos passos corretos. Outro aspeto menos positivo foi, efetivamente, o contentamento excessivo dos alunos e que as professoras estagiárias não tiveram controlo. No entanto, a atividade em questão possibilitou uma reflexão acrescida para as mestrandas, de modo a contribuir para um crescimento pessoal e profissional, aprendendo novas técnicas a ser tidas em conta nos momentos adequados. Isto tudo porque a PES é um processo evolutivo e que contribui para uma aprendizagem significativa.

Um outro exemplo desenvolvido na Matemática foi a confeção da receita “Docinhos da Liberdade”, proposto no dia 21 de abril (Apêndice D). Mesmo antes da confeção foi essencial que os alunos descobrissem as quantidades de cada passo para concluir o preparado. Assim, com o preenchimento e correção dos diferentes desafios, em grande grupo, reviram-se conceitos e operações essenciais à matemática. Contudo, foi importante “o professor estar atento e construir as situações de aprendizagem [...], e promover a reflexão dos alunos sobre essas experiências e esses conhecimentos” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 27) para que, efetivamente, se conseguissem produzir um conhecimento significativo.

Refletindo acerca da atividade, a mestranda acredita que a coordenação entre o par pedagógico foi essencial para o sucesso da mesma até porque a ansiedade era muita por parte dos alunos em quererem efetuar a receita culinária. Por outro lado, a atividade prática foi sempre valorizada pelos alunos que atentaram nas regras e cumpriram com o que era suposto, proporcionando a importância da matemática no quotidiano, até porque “os números estão presentes em múltiplos campos da sociedade actual” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 43). Visando os objetivos descritos nas Aprendizagens Essenciais, fez-se voz à multiplicação mais, especificamente, ao uso da tabuada do 2,4 e 5 e, também, ao conceito de dobro e quádruplo, referentes ao domínio de Números e Operações (DGE-MEC, 2018b).

A UD “Aprender com Arte” (Apêndice C) foi pensada para ser desenvolvida em trabalho de grupo, organizados em quatro estações, em que a matemática não foi exceção. De facto, o trabalho em grupo proporcionaria o desenvolvimento de técnicas de socialização e, ainda, de cooperação, como por exemplo, “guardar em silêncio para ouvir os colegas” ou “discutir, emitindo opiniões e respeitando as opiniões alheias” (Salema, 2011, p.13). Já que a regência foi organizada por estações, importa abordar a estação número três e quatro, estações essas em que desenvolveram os conteúdos da matemática.

A estação número três, “Que percurso percorre a seiva no interior de uma planta?”, tinha o intuito de desenvolver competências no âmbito das relações espaciais. Para isso, os estudantes tinham à disposição um guião de atividades em que teriam de efetuar o caminho que a seiva efetuará. Já numa segunda fase, de uma forma mais prática, com a manipulação do *blue-bot*, os alunos efetuaram esse caminho, anteriormente, delineado, mas agora numa malha disposta na sala.

Efetivamente, numa primeira fase, privilegiou-se o exercício desenvolvido no papel e só, posteriormente, a sua experimentação, numa vertente prática. Numa outra perspetiva, fez-se uso de materiais tecnológicos e o contacto direto com os mesmos, proporcionando atividades divertidas, mas pedagógicas.

Na estação número quatro, “Sequências nas folhas”, os discentes partiam das folhas dispostas nas mesas e teriam de dar continuidade à sequência apresentada. No findar, ainda, deveriam representar a regra observada e registar no guião de atividades; explicar a regularidade observada e, ainda, corrigir a sequência desenvolvida pelo colega, se necessário. No entanto, e após a reflexão com a professora supervisora, ficou o reparo de que teria sido mais vantajoso se as folhas se encontrassem coladas à mesa para evitar a sua mobilidade. Efetivamente, é um dado a ser tido em conta, futuramente, uma vez que com os movimentos dos discentes as folhas deslocavam-se o que dificultava a perceção da sequência existente.

Com esta tarefa, os alunos conseguiram “reconhecer e descrever regularidades em sequências”, mas, também, “expressar, oralmente, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões” (DGE-MEC, 2018b, p. 8). Com isto, privilegiou-

se a ação, mas também a reflexão após a realização da atividade. Por outras palavras, foi notório o envolvimento ativo do aluno durante toda a tarefa, mas o facto de o professor dar espaço ao estudante para este refletir acerca das suas construções e até mesmo sobre as ações de um outro colega foi deveras essencial, uma vez que possibilitou um melhor entendimento da questão, ao mesmo tempo, que o discente se sentiu valorizado por estar a ser ouvido. Num outro prisma, auxiliar, igualmente, um colega com dificuldades ou, então discordar, uma vez que não era possuidor da mesma opinião, foi uma atitude de valor. Isto tudo porque “a aprendizagem é um processo de construção de significados por parte dos alunos, então a comunicação e a negociação desempenham um papel central na sala de aula” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 27).

3.2.3. ESTUDO DO MEIO

O Estudo do Meio surge como uma disciplina que integra um conjunto de áreas do saber, especificamente, da Física e Biologia, da Geografia e da História, como, também, da Geologia, Química e Tecnologia. Aliando-se aos “conceitos e métodos” fornecidos por estas mesmas disciplinas, esta área possibilitará um entendimento da acerca da Sociedade, Natureza e Tecnologia (DGE-MEC, 2018c, p. 1).

O documento das Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018c) da área curricular aqui discutida, está organizado sob quatro domínios: Sociedade, Natureza, Tecnologia e, por fim, Sociedade/Natureza/Tecnologia.

Quanto ao primeiro domínio, a Sociedade, tal como o seu nome indica, preocupa-se em abordar questões sobre a identidade, seja ela, pessoal, local ou nacional. Já o domínio da Natureza procura corresponder à área das ciências naturais, abordando diferentes temáticas que englobem o ecossistema e a biodiversidade; a saúde e a física. Efetivamente, este domínio é amplo e tem como propósito proporcionar, aos alunos, um maior conhecimento acerca de si próprio, da mesma forma que amplia sobre o conhecimento do mundo. O terceiro domínio, relativo à Tecnologia, encontra-se intimamente ligado à área da Física já que explora diferentes fenómenos e incentiva ao manuseamento e contacto com os objetos. Finalmente, o domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia, que

compreende todos os domínios, anteriormente, tratados e foca-se na necessidade de problematizar e questionar para alcançar o conhecimento (DGE-MEC, 2018c).

Quanto à ação da mestranda é, nitidamente, visível e de acordo com os quadros apresentados relativo às regências e unidades didáticas, que o domínio mais trabalhado foi o da Natureza. Contudo, também, houve a possibilidade de desenvolver conteúdos no âmbito da Sociedade/Natureza/Tecnologia. Por isto, importa referir quais os assuntos tratados quer num domínio, quer noutra. No que confere ao domínio da Natureza, procurou-se desenvolver conteúdos referentes às Estações do Ano, esmiuçando as especificidades de cada uma delas. Por outro lado, abordou-se a temática da higiene alimentar associada à alimentação típica do Natal bem como os cuidados a ter para uma alimentação rica e equilibrada. Numa outra regência, o par pedagógico considerou que falar sobre problemáticas atuais seria benéfico e foi nessa vertente que surgiu a poluição marinha, tendo em atenção a relevância da reciclagem. Ainda nesta intervenção procurou-se transmitir a importância de reconhecer a água como elemento essencial à vida, presente no domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia. Os seres vivos, nomeadamente os animais e as plantas marcaram, igualmente, o percurso da futura docente pela PES.

A mestranda, no decorrer da prática de ensino supervisionada e no que se refere, concretamente, à disciplina de Estudo do Meio, teve como intenção proporcionar o contacto direto com os materiais, sendo possível a sua observação e manuseamento; viabilizar momentos de partilha de opiniões e pontos de vista; providenciar assuntos interessantes e relevantes para os estudantes; motivá-los com jogos, vídeos ou mesmo atividades lúdicas; promover atitudes de preservação e conservação, essenciais ao bom funcionamento do planeta Terra bem como a valorização de comportamentos e atitudes a adotar.

A título de exemplo, na intervenção da UD “Aprender com Arte” (Apêndice C) procurou-se desenvolver conteúdos relacionados com a Natureza, dando enfoque aos seres vivos (plantas) e aos seus constituintes, correspondendo aos objetivos presenciados nas AE: “Categorizar os seres vivos (plantas: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente, etc.)” (DGE-MEC, 2018c, p. 7).

Toda a sessão decorreu em trabalho de grupo, com exceção da área de português. Efetivamente, partiu-se da exploração de estações/postos dispostos na sala de aula e, em grupos, os alunos deveriam ir realizando as diferentes tarefas apresentadas. Uma dessas estações consistia na observação da raiz de uma planta, no microscópio em que, posteriormente, à observação, deveriam desenhar aquilo que conseguiriam ver. Já numa outra tarefa, os discentes tinham à disposição uma planta real bem como os constituintes escritos em diferentes papeis desorganizados. O objetivo consistia na correspondência dos papeis portadores dos diferentes constituintes ao local correto da planta. Para consolidar esta tarefa, os estudantes, no seu guião de atividades, deveriam assinalar os nomes dos constituintes da planta que, também, estariam representados no documento. Numa outra estação, ainda, lhes foi permitido explorar a seiva que se encontrava no interior da planta, podendo mesmo tocar e cheirar.

O contacto direto com o objeto de estudo, neste caso em particular, a planta e os seus constituintes, motivou os estudantes para o trabalho a realizar. De facto, foi gratificante de observar as diversas comparações e até sensações que os alunos, ansiosamente, partilhavam em contactar com a seiva da planta.

De uma forma geral, a regência em causa proporcionou competências no âmbito da cooperação e entajuda, com o trabalho de grupo. Efetivamente, observou-se entre alunos o auxílio em diferentes questões, em especial com o aluno com NAS, em que foi crucial um acompanhamento gerido de uma forma mais presente e cuidada.

Todavia, refletindo acerca dos obstáculos, destaca-se o tempo. Para a atividade das estações, atribuiu-se um total de 105 minutos, o que se demonstrou, totalmente, desapropriado, tendo sido necessário perfazer um total de uma manhã de trabalho de grupo. Outra dificuldade sentida foi a gestão dos diferentes ritmos dos diversos grupos. Por outras palavras, o par pedagógico teve alguns obstáculos, já que havia grupos que trabalhavam de uma forma mais rápida e eficaz, enquanto outros precisavam de um tempo acrescido e, por vezes, era complicado coordenar tudo num mesmo momento. Com esta atividade, destacou-se uma vez mais a importância da capacidade do professor em se saber adequar às características da turma e às diferentes necessidades dos seus alunos.

A UD “Estado Novo – Conhecer e Compreender” (Apêndice E) teve como intuito a exploração das características dos seres vivos (animais domésticos e selvagens). Para isto, visualizou-se um vídeo “Animais Domésticos e Selvagens – 1.º Ciclo do Ensino Básico” divulgado pelo Jardim Zoológico de Lisboa. No entanto, relevante será afirmar que o aluno com NAS teve acesso a um Guião de atividades diferenciado de modo a dar resposta à incapacidade de escrita e leitura. Por isto, uma das professoras estagiárias ocupou-se de prestar uma atenção direcionada e diferenciada, lendo as frases, tendo o aluno de fazer a correspondência da figura à liberdade correspondente. Depois da visualização do vídeo e do diálogo sobre o mesmo, efetuou-se o preenchimento de uma grelha, disposto no Guião de Atividades, em grande grupo. Esta fase foi crucial para que os alunos conseguissem resumir a informação essencial e relevante partilhada no vídeo.

Importa refletir acerca da regência em causa, já que a mestranda partilha da opinião que o tema tratado foi de importância relevante para a via quotidiana dos alunos, uma vez que, grande parte dos alunos, teriam animais domésticos ou conheciam alguém que os tivesse. Por isto, é fundamental que o docente leve assuntos da vivência dos discentes e que estes vejam o trabalho levado a cabo na escola como algo valorativo e com significado para eles.

3.2.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A Educação Artística é, igualmente, uma unidade curricular do ensino básico e que desenvolve diversas capacidades e técnicas nos alunos deste ciclo, motivando-os para uma maior sensibilidade estética e artística. Por isto, a mestranda em diversas regências proporcionou momentos em que se valorizasse o papel das artes.

Esta unidade curricular é composta por quatro disciplinas, nomeadamente, a Expressão Dramática, a Dança, a Música e as Artes Visuais. Todas elas se encontram organizadas pelos mesmos domínios: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação (DGE-MEC, 2018d). No que diz respeito ao primeiro domínio, é suposto o desenvolvimento de vocabulário concreto e específico de cada disciplina, através dos diferentes processos, como por exemplo, a observação. Já na Interpretação e Comunicação, pretende-se a evolução do aluno em diferentes competências, de acordo

com a disciplina. Por último, a Experimentação e Criação tem em vista os conhecimentos obtidos até então, postos em prática (DGE-MEC, 2018d).

O trabalho da futura docente com a turma do 2.º ano incidiu sobre a disciplina das Artes Visuais. A intenção era levar os alunos a produzirem as suas próprias construções, sob um trabalho guiado e supervisionado pelas professoras estagiárias, correspondendo, portanto, ao objetivo “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais [...], adequando o seu uso a diferentes contextos e situações, integrante do domínio da Experimentação e Criação” (DGE-MEC, 2018d, p. 8).

Assim sendo surge a UD “Como é que comunico?”, posta em prática no dia 31 de março de 2022 (Apêndice B). Dado o tema tratado, que abordava o conhecimento dos diferentes meios de comunicação, foi proposto aos alunos a construção de um telefone, tendo por base a visualização de um vídeo que auxiliava nos passos necessários à construção. Para esta atividade, os alunos necessitaram de material de escrita e recorte, bem como de cartolinas de diferentes cores, disponibilizados pela professora estagiária. Tendo em vista uma maior coordenação, a futura docente proporcionou os moldes já efetuados. No entanto, os alunos teriam de recortar esses mesmos moldes, seguindo a linha pré-estabelecida. Por último, importa referir que os discentes tiveram, ainda, a oportunidade de dar o seu cunho pessoal às criações, pois eram estes que selecionavam as cores dos seus telefones.

De facto, as construções demonstraram-se bastante diferenciadas o que possibilitou, aos discentes, um contacto com diferentes formas de combinação de cores. Contudo, apesar de ser uma atividade muito bem recebida pelos alunos, por vezes tornou-se complicado gerir os pedidos de auxílio durante a atividade de diversos alunos ao mesmo tempo. Portanto, realça-se a capacidade de o professor coordenar esses momentos da melhor forma, para que os alunos não se sintam desorientados e/ou esquecidos. Graças à colega do par pedagógico e à professora cooperante, foi possível uma melhor gestão.

Um outro exemplo relacionado com o desenvolvimento de competências ao nível desta área encontra-se na regência do dia 28 de abril de 2022 (Apêndice C). Integrante da

Sequência Didática “Aprender com Arte”, esta regência teve como intenção dar a conhecer diferentes formas de arte, nomeadamente a técnica de *assemblage*.

A mestranda sugeriu que os alunos decorassem o seu próprio vaso, onde, posteriormente, iria ser colocado uma semente. Efetivamente, é crucial o professor proporcionar atividades com significado para os alunos. O vaso não iria ser decorado em vão, pelo contrário, iria ser uma criação individual, onde iria nascer a sua planta que necessitariam de cuidar e tratar.

Refletindo, agora, foi, de facto, um processo demorado em que os alunos necessitaram mais do que o tempo que tinha sido disponibilizado. Por isto, é essencial que o professor se molde conforme as necessidades dos seus discentes e que corresponda às suas necessidades. Assim sendo, a professora em formação auxiliou-se da professora cooperante e questionou se poderia dar continuidade à sessão numa aula posterior, já que gostaria de a finalizar e proceder à plantação da semente (findar da intervenção).

Por último, no que confere às artes visuais, foi proposto, aos alunos, a construção de cravo, através da técnica de *Origami*, carimbando, portanto, o dia da Revolução de 25 de abril de 1974. Efetivamente, foi uma atividade bastante gratificante, já que os alunos compreenderam o propósito deste tipo de flor e, mais que isto, atribuíram o valor ao sentido de liberdade tão indispensável para se aprender e viver!

Por tudo o que foi referido, relativo ao 1.º ciclo do ensino básico, a mestranda teve em consideração o uso de tecnologia em quase todas as suas intervenções no 1.º CEB, já que os discentes demonstravam uma predisposição bastante considerável. Por outro lado, os *tablets*, que cada estudante possuía, foram muitas vezes alvo de práticas educativas, em que foi possível realizar jogos no *Kahoot!*, no *Mentimeter*, no *WorldWall*, mas, também, a visualização de vídeos em diversas plataformas, como, por exemplo, o *Youtube*. Acreditando que o uso das tecnologias em contexto escolar é deveras importante, a escola deve preocupar-se em propor, aos seus estudantes, “uma cultura de desenvolvimento e atualização permanentes”, tendo em vista a práticas de metodologias participativas e enriquecedoras (Maia, 2014, p. 24).

Pelo apresentado, foi patente a diversidade de modos de trabalho, seja em grupos, pares ou individuais; a diversificação de atividades bem como de fontes a serem exploradas; o uso e interação com a tecnologia, isto tudo com uma articulação de saberes proporcionadora do desenvolvimento de aprendizagens significativas (Moreira, 2001).

No portefólio “Planificar, Concretizar e Recordar” da professora estagiária, encontram-se todas as planificações, recursos e registos fotográficos, das sessões analisadas, mas também, de outras efetuadas no campo de ação.

3.3. INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que concerne ao 2.º ciclo do ensino básico, este é orientado por um regime de pluridocência, tal como se explorou em capítulos anteriores deste documento. De outra forma, os professores dos 5.º e 6.º anos de escolaridade são responsáveis por lecionar uma área curricular em específico, ao contrário do professor em regime de monodocência, como referido previamente relativamente ao professor do 1.º CEB.

Face ao exposto e dada a dupla vertente deste mestrado referente ao 2.º CEB, são alvo de reflexão algumas regências postas em prática pela professora estagiária, no âmbito do Português como, também, da unidade curricular de História e Geografia de Portugal.

3.3.1. PORTUGUÊS

De modo a facilitar o caminho efetuado pela mestranda, ao longo da PES, os dois quadros apresentados ilustram as regências, relativamente, à disciplina de Português da mesma forma que especificam as unidades didáticas criadas.

Regências de Português – 2º Ciclo do Ensino Básico		
Data	Duração	Domínio
17 de novembro de 2021	50 minutos	<i>Oralidade, Leitura, Educação Literária</i>
24 de novembro de 2021	50 minutos	<i>Oralidade, Leitura, Educação Literária</i>
13 de dezembro de 2021	50 minutos	<i>Oralidade, Leitura, Educação Literária</i>
7 de junho de 2022	50 minutos	<i>Gramática</i>

Quadro 4: Regências lecionadas na disciplina de Português

Unidades Didáticas de Português – 2º Ciclo do Ensino Básico			
Nome	Data	Duração	Domínio
“Água: fonte de vida” (articulação horizontal + articulação vertical)	17 de janeiro de 2022	50 minutos	<i>Oralidade, Escrita, Leitura, Educação Literária</i>
	19 de janeiro de 2022	50 minutos	
“Conhece(r) e Comunica(r) no Século XIX” (articulação horizontal)	07 de março de 2022	50 minutos	<i>Oralidade, Escrita, Leitura</i>
	09 de março de 2022	100 minutos	
“Aprender com Arte” (articulação horizontal + articulação vertical)	11 de março de 2022	100 minutos	<i>Oralidade, Escrita, Leitura, Educação Literária</i>
“Estado Novo – Conhecer e Compreender” (articulação horizontal + articulação vertical)	23 de maio de 2022	50 minutos	<i>Oralidade, Leitura</i>
	25 de maio de 2022	50 minutos	
	26 de maio de 2022	50 minutos	<i>Oralidade, Escrita, Leitura</i>
	30 de maio de 2022	50 minutos	<i>Oralidade, Escrita, Leitura</i>

Quadro 5: Unidades Didáticas lecionadas na disciplina de Português

Após a análise dos quadros, conclui-se que, a partir de janeiro, houve oportunidade de articular com outras unidades curriculares. No que confere à ação da mestranda, a reflexão incidirá sobre os diferentes domínios trabalhados em contexto de estágio, à semelhança da análise realizada para o 1.º ciclo do ensino básico.

Especificamente, no que diz respeito ao domínio da Oralidade, a futura docente optou por pôr em prática situações de debate e partilha de opiniões, efetuadas em contexto de turma. No entanto, desenvolveram-se, igualmente, atividades que fossem ao encontro do desenvolvimento de competências no âmbito da escuta, da compreensão do oral.

A regência do dia 9 de março de 2022 (Apêndice F), referente à UD “Conhece(r) e Comunica(r) no Século XIX” refletiu, exatamente, as diferentes fases da oralidade no processo de escuta, ou seja, a “pré-escuta, escuta e pós-escuta” (Luna, 2016, citado por Sá, p. 11). Em concreto, a intervenção em causa prendeu-se com a exploração dos meios de comunicação e estava organizada em duas sessões, tendo sido realizado esse trabalho na segunda, que se focou na história de um jornal do século XIX.

Tal como afirma Luna (2016), é crucial que a pré-escuta se encarregue de assegurar, posterior, compreensão, e, por isso mesmo, procedeu-se à projeção, no quadro interativo, de uma imagem alusiva ao vídeo que, de seguida, iriam visualizar, representativo do jornal “O Século” (Luna, 2016, citado por Sá). Estabeleceu-se, portanto, um diálogo, com a intenção de explorar qual o meio de comunicação que iria ser visualizado bem como as suas características. Já depois disto, foram comunicados, aos estudantes, os objetivos da audição bem como a importância da retirada de notas acerca dos assuntos tratados no vídeo.

A fase da escuta, propriamente dita, fez alusão à visualização do vídeo “A história do Jornal o Século”, publicado pela Rádio e Televisão Portuguesa (RTP) Ensina. A primeira audição possibilitou a retirada de notas, por parte dos alunos. A segunda audição realizou-se com o intuito de confrontarem o apontado com o guião de questões e uma terceira audição, se necessário, para retificar algum apontamento (Salema, 2011).

Já numa fase posterior, a mestrandia optou por realizar uma breve reflexão com os alunos acerca da atividade de modo a concluir se houve dificuldades na sua realização. Nesta fase, os alunos argumentaram que, por vezes, era complicado entender as datas mencionadas pelo locutor do vídeo, já que as condições de áudio não eram as melhores.

Refletindo acerca das palavras de Luna (2016), a pós-escuta deve permitir a construção de sentido do que foi escutado (Luna, 2016, citado por Sá, 2018). Assim sendo, na pós-escuta, analisou-se o vídeo com base em algumas questões sugeridas pela professora em formação, bem como a correção do guião de atividades.

Em suma, a mestranda concorda que tenha sido uma atividade produtiva, em os alunos se mantiveram atentos e focados ao longo da atividade, até porque queriam dar resposta às questões apresentadas no guião de atividades. Por outro lado, o ponto negativo da atividade foi, definitivamente, a qualidade de som, sendo importante o professor contornar as adversidades e, se necessário, reproduzir o vídeo mais uma vez, de modo a concluir o pretendido. De facto, foi crucial que os alunos compreendessem a importância da retirada de notas, uma vez que possibilitaria captar as ideias chave presentes.

Face ao exposto, procurou-se dar ênfase aos seguintes objetivos: “Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos” e “Comunicar, informação essencial e opiniões fundamentadas” (DGE-MEC, 2018g, p.8), presentes nas Aprendizagens Essenciais, desenvolvendo a compreensão e expressão orais.

Relativamente ao domínio da Leitura, efetivamente, na aula de português, o texto foi o foco. Como refere Emília Amor, é crucial a existência do texto – “objecto discursivo portador de uma dada intenção comunicativa e cujo processo de codificação obedeceu a essa intenção e ao contexto a que se destina” (Amor, 1993, p. 21). Concordando com as palavras da autora, refletir-se-á sobre o trabalho desenvolvido com a notícia “Estou sim? Afinal quando é que o telefone é para mim” de Sofia Santos, explorada UD “Conhece(r) e Comunicar(r) no século XIX” (Apêndice F).

Numa primeira fase, a pré-leitura, os alunos visualizaram o vídeo alusivo à obra “Telefone sem Fio” de Yara Kono. Aqui era esperado que os discentes respondessem a uma série de questões formuladas pela estagiária, estabelecendo-se a relação deste vídeo com o jogo, vulgarmente, conhecido como o telefone sem fios. Após o diálogo entre a mestranda e os alunos, e a partilha dos conhecimentos prévios, concluiu-se que o objeto que estava em causa era o telefone e que o tema da sessão eram os meios de comunicação (Sá, 2018). Com isto, a intertextualidade nas aulas de português destacou-se, possibilitando ao aluno relacionar o texto em estudo com outras obras e, conseqüentemente, compreendê-las melhor. Numa outra UD, na atividade de pré-leitura, foi ainda realizada intertextualidade com outras manifestações artísticas, como a pintura. Por exemplo, na UD “Aprender com Arte”, em que se proporcionou a exploração da obra “Retrato” de Cecília Meireles. Esta obra exprimia as mudanças físicas no humano ao longo do tempo e, dado isto, foi proposta

a sua relação com a pintura de Goya, intitulada “As velhas”. Este exercício consagrou a reflexão acerca do tema, mas, também, na ampliação do seu sentido.

Tal como afirma Amor (1993), é crucial o contacto com os “aspectos exteriores da obra” (Amor, 1993, p. 100), ou seja, mesmo antes da leitura da notícia, houve espaço para a exploração do seu título. Para isto, debateram-se as possibilidades de informações que o texto poderia partilhar, ou seja, “previsões sobre o texto”, ao mesmo tempo que se fez a análise do “estou sim” e de outras formas de atender o telefone (Sá, 2018, p.14).

A leitura, propriamente dita da notícia, foi repartida por unidades de sentido, por diferentes alunos que leram, em voz alta, para toda a turma. Após esta fase, seguiu-se o trabalho em grupos, em que os discentes deveriam sublinhar, nos seus próprios textos, os diversos temas/conteúdos abordados (Sá, 2018). Seguidamente, a mestranda distribuiu, pelos alunos, um impresso em que estavam escritas as respostas. No entanto, as questões a essas respostas não existiam. Assim, a tarefa dos alunos era criarem essas mesmas questões de maneira a fazerem sentido com o apresentado no documento. No final, com a correção, em grande grupo, desta atividade, foi pertinente a diversificação de possíveis questões a uma única resposta.

Na pós-leitura ou, por outras palavras, a “visão global da obra” (Amor, 1993, p. 101), a mestranda propôs que os discentes, numa frase, reunissem o assunto tratado nessa aula, logo a seguir de um breve diálogo, em grande grupo, relembrando o fio condutor de toda a regência (Amor, 1993). A partilha oral de algumas criações possibilitou a visão múltipla dos alunos face ao aprendido e desenvolvido em aula, dando, por vezes, mais valor a uns conteúdos/assuntos do que outros.

Efetivamente, é crucial que o professor seja capaz de proporcionar atividades motivadoras, mas que, essencialmente, os faça sair da sua zona de conforto e que os ponha a pensar. Por outras palavras, focando no domínio da Escrita, uma das atividades tinha como propósito o desenvolvimento da imaginação e criatividade dos alunos, incentivando-os para uma realidade diferente, inserida na UD “Conhece(r) e Comunica(r) no Século XIX” que, à semelhança, já foi explorada nos domínios anteriores. Assim, foi proposto aos alunos escreverem um pequeno texto em que descrevessem um objeto que

seria um meio de comunicação que não existisse, mas que fosse fundamental nos dias de hoje. Tal como refere Amor (1993), a intenção da atividade prendeu-se com o facto de os alunos serem livres de “incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais” no texto que iriam desenvolver (Amor, 1993, p. 131). Para isto, contemplaram-se as três fases da escrita: planificação, textualização e revisão.

Na fase de planificação, a mestranda distribuiu uma tabela com o objetivo de orientar o processo de escrita, partindo do plano geral para o plano particular, do seu objeto de meio de comunicação. A textualização foi realizada de forma individual, com o auxílio da professora estagiário, se necessário. Na etapa da revisão, em que se “[...] promove a reformulação/melhoria do discurso planeado” (Sá, 2018, p.12), os alunos procederam à revisão do seu texto, através da confrontação com a tabela de revisão e, se conveniente, procederam à alteração do escrito. Esta fase possibilitou, aos discentes, compreenderem e levaram a cabo determinadas regras, na construção do seu texto. Finalmente, foi ainda possível a partilha oral de algumas produções escritas.

Em jeito de reflexão, a atividade em questão envolveu todos os alunos, até os mais distraídos. No início da atividade, os alunos ficaram surpresos e alguns até repreensivos com o que era suposto efetuar. No entanto, o papel do professor é, exatamente, auxiliar os alunos com mais dificuldades, proporcionando-lhes uma orientação mais específica. Com isto, no findar da atividade de escrita, partilharam-se diversas invenções criativas que seriam úteis nos dias de hoje.

Efetivamente, face ao apresentado, foi possível o trabalho e desenvolvimento de diversos objetivos que estão descritos nas Aprendizagens Essenciais, no entanto, ressalva-se o seguinte: “Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos” (DGE-MEC, 2018g, p.10), mas, também, a revisão de conteúdos do 5º ano – “Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais” (DGE-MEC, 2018e, p.10).

Numa outra vertente, o processo de escrita foi bastante desenvolvido nas intervenções da mestranda já que o projeto de investigação se focou no texto de opinião. As fases da

escrita, encontram-se desenvolvidas, bem como todo o trabalho desenvolvido com os alunos face à escrita, no capítulo referente a este mesmo tema.

Tal como sugere o seu nome, Educação Literária, privilegia o contacto com obras literárias, portanto, a docente teve em atenção proporcionar, nas regências, a leitura que, inevitavelmente se traduzisse na compreensão de obras, fossem elas de carácter narrativo ou poético. Efetivamente, a exploração de “textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e ao interesse das crianças” (Sim-Sim, 2007, p. 35). Por isto, a futura docente preocupou-se em trazer obras presentes no Plano Nacional de Leitura e, exemplo disso, são as intervenções do dia 17 e 24 de novembro de 2022, em que se estudou a obra de António Mota, “Pedro Alecrim”. Numa primeira aula, foi-lhes facultado o primeiro capítulo da história, enquanto, no dia 24 de novembro, a mestranda proporcionou a leitura do capítulo décimo primeiro. Tal escolha não foi aleatória, já que o objetivo era, exatamente, criar curiosidade nos alunos e os levar a ler os capítulos que não tivessem sido lidos e explorados em aula. Por isto, esta foi uma escolha acertada, pois, numa aula posterior, se verificou que alguns alunos requisitaram o livro de António Mota na biblioteca da escola.

No entanto, foram ainda exploradas outras obras literárias trabalhadas em aula, nomeadamente “A Lenda do Milagre das Rosas” de Gentil Marques, que carimbou a sessão do dia 13 de dezembro de 2021. Por outro lado, também, houve espaço para a análise de poemas que, a título de exemplo, se ressalva a intervenção do dia 7 de março de 2022.

Todavia, nas regências também se contemplou o contacto com textos não-literários, por exemplo, a notícia. Exemplo disso são as regências da UD “Água: Fonte de Vida” que abarcava uma notícia referente às problemáticas da escassez de água. De outra maneira, a sessão do dia 9 de março de 2022, abordava o assunto dos meios de comunicação, mais propriamente, da invenção do telefone.

Por tudo o que foi apresentado, foi notória a diversidade de obras literárias e não-literárias desenvolvidas no contexto de estágio, acreditando que tenham sido uma mais-valia para os alunos na sua formação pessoal e social.

Importa, por último, compreender que a tarefa da professora estagiária foi guiada pelas Aprendizagens Essenciais, concretamente, os objetivos: “Ler obras literárias narrativas, poéticas”; “Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário”; “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica” e “Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados”, entre outros (DGE-MEC, 2018g, pp. 9-10).

De acordo com a opinião de Duarte (1992) “[...] é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial sobre a língua” (Duarte, 1992, citado por Silvano & Rodrigues, 2010, p. 279). Portanto, foi nesta perspetiva que o par pedagógico reservou a regência do dia 7 de junho de 2022 (Apêndice G) e desenvolveu a metodologia de Laboratório Gramatical para o ensino da gramática. Efetivamente e face às dificuldades apresentadas pelos discentes no domínio da gramática mais, especificamente, no conteúdo do discurso direto e indireto, se consagrou o estudo sobre esta temática.

De forma a desenvolver uma intervenção com significado para os alunos, foi pertinente a abordagem do Dia Mundial da Segurança Alimentar, já que se celebrou, exatamente, no dia da regência.

Tendo como finalidade o desenvolvimento de um fio condutor da sessão, foi construído um guião que reunia as atividades que iriam sendo realizadas ao longo de toda a intervenção. Num outro prisma e carimbando com um lado mais motivador e cativante para os alunos, todo o documento era organizado por desafios.

O início da sessão focou-se com o levantamento de ideias prévias dos alunos de modo a orientar a sessão em função das fragilidades dos discentes. Para isto, foi projetado o cartaz “As cinco medidas para garantir a segurança alimentar”, clarificando o assunto que iria ser tratado, mas, também, o conteúdo gramatical.

Um dos desafios foi realizado em grande grupo e consistia na análise do cartaz, de uma forma mais detalhada, com a seleção das medidas propostas pela Organização Mundial de Saúde e Instituto Nacional de Saúde e, ainda, na clarificação da definição de discurso

direto e indireto. Indo ao encontro da opinião da autora Inês Duarte (2008), a atividade partiu de uma observação e, posterior, análise para se identificarem as semelhanças e diferenças encontradas. Todos os desafios presentes no guião de atividades seguiram a metodologia referenciada em que foi possível levar o aluno a “exercitar o conhecimento atingido” (Duarte, 2008, p. 19).

Pela regência em questão, compreendeu-se que os discentes desempenharam “um papel central e activo”, apercebendo-se “de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida” (Duarte, 1992, citado por Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281), na qual tiveram a “oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência da linguística a partir do conhecimento da intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 279).

Nesta vertente, foi possível desenvolver o seguinte objetivo: “Transformar [...] o discurso direto em discurso indireto (e vice-versa)”, presente nas Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018g, p.12).

Em súpula, a mestranda procurou integrar diferentes estratégias, fontes, métodos, dinâmicas, atividades e recursos, que motivassem os alunos, mas que procurassem, igualmente, o desenvolvimento de conhecimentos e o progresso dos estudantes.

3.3.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Embora o ensino da História se inicie logo no 1.º ciclo do ensino básico, através do Estudo do Meio, é apenas no 2.º ciclo que esse contacto se realmente verifica. Isto porque é a HGP que estuda e aprofunda, concretamente, alguns assuntos estudados nos anos transatos.

A História e Geografia de Portugal, tal como o seu nome indica, abarca duas áreas do saber: a História e a Geografia. Por isto é fundamental que estas duas componentes se integrem no ensino e possibilitem, aos discentes, o desenvolvimento de “[...] competências históricas e geográficas” (DGE-MEC, 2018f, p.2). De outra forma, esta disciplina interessa-se por dar a entender, a quem aprende, da importância do seu papel, da mesma forma que potencia uma atitude crítica, inclusiva e cooperativa (DGE-MEC, 2018h).

Face a um ensino vinculado, apenas, para a aquisição e memorização de conhecimentos, completamente ausente do desenvolvimento de atitudes, valores e competências, torna-se essencial questionar e agir (Moreira, 2001). Neste âmbito, o ensino da história deve contribuir para “forjar uma memória fundada na razão, informada, crítica e plural” que advém de “quadros de referência suficientes para pensar sobre o mundo e a sociedade, para continuar a informar-se e a ter interesse pela história” (João, s.d.). Por outras palavras, o ensino da História desenvolve uma memória histórica nas gerações mais recentes, de modo a que estas compreendam o mundo contemporâneo e sua complexidade (Félix, 1998), mas, também, que os alunos consigam detetar as diferenças entre épocas históricas e “a pensar historicamente e de um modo disciplinado”, ao mesmo tempo que reforça e fortalece as atitudes (Freitas, 2014, p. 26).

Outra preocupação da disciplina aqui apresentada é a sua lecionação segundo dois eixos estruturantes: o tempo e o espaço. De facto, é essencial que o ensino surja contextualizado, proporcionando uma aprendizagem significativa, sendo possível efetuar a ligação entre passado-presente.

Atendendo aos aspetos mencionados, a professora estagiária procurou, nas suas diversas sessões, pôr em prática estes ensinamentos teóricos e proporcionar aulas em que os alunos ficassem convencidos que sem a História era impossível compreender o mundo em que habitamos (Mattoso, 1997).

Ao nível dos documentos orientadores, a ação da mestranda teve em consideração as Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018h; DGE-MEC, 2018f), devidamente articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins & al., 2017).

O documento em questão, organizado por domínios e objetivos, consagram, ainda, sugestões de abordagens metodológicas. Uma vez que a ação da mestranda se focou no 6^o ano de escolaridade, o estudo desta disciplina centrou-se na dimensão nacional, ou seja, do domínio “Portugal no século XVIII” até ao “Portugal Hoje”; traçando, portanto, a evolução até à atualidade (DGE-MEC, 2018h, p. 2.).

Tendo em vista uma melhor percepção da prestação da mestranda no contexto de estágio, apresentam-se dois quadros que organizam as regências efetuadas. Uma delas que reflete as aulas lecionadas no âmbito da HGP e outro quadro referente às unidades didáticas em que esta disciplina se integrou.

Regências de História e Geografia de Portugal – 2º Ciclo do Ensino Básico		
Data	Duração	Domínio e Subdomínio
16 de novembro de 2021	50 minutos	<i>Portugal do Século XIII ao Século XVII – Portugal nos Séculos XV e XVII: Os efeitos da Expansão Marítima</i>
29 de novembro de 2021	50 minutos	<i>Portugal do Século XIII ao Século XVII – Portugal nos Séculos XV e XVII: O Império Português do Século XVI</i>
06 de dezembro de 2021	50 minutos	<i>Portugal do Século XIII ao Século XVII: Da União Ibérica à Restauração da Independência</i>

Quadro 6: Regências lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal

Unidades Didáticas de História e Geografia de Portugal – 2º Ciclo do Ensino Básico			
Nome	Data	Duração	Domínio e Subdomínio
“Água: fonte de vida” (articulação horizontal + articulação vertical)	17 de janeiro de 2022	50 minutos	<i>Portugal Hoje: Setores de Atividade em Portugal – As Atividades que desenvolvemos</i>
	18 de janeiro de 2022	50 minutos	
“Conhece(r) e Comunica(r) no Século XIX” (articulação horizontal)	18 de março de 2022	50 minutos	<i>Portugal do Século XVIII ao Século XIX: Portugal na Segunda Metade do Século XIX</i>
	21 de março de 2022	50 minutos	
“Aprender com Arte” (articulação horizontal + articulação vertical)	22 de abril de 2022	50 minutos	<i>Portugal do Século XVIII ao Século XIX - Portugal na Segunda Metade do Século XIX</i>
	06 de maio de 2022	50 minutos	<i>Portugal Hoje - Lazer e Património</i>
“Estado Novo – Conhecer e Compreender” (articulação horizontal + articulação vertical)	16 de maio de 2022	50 minutos	<i>Portugal do Século XX – O Estado Novo (1933-1974)</i>
	23 de maio de 2022	50 minutos	

Quadro 7: Unidades Didáticas lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal

Pelo exposto, a mestranda teve a oportunidade de articular com a HGP outras áreas do saber. Por isto, foi importante compreender que a articulação de saberes se traduziu em significado e sentido para os alunos.

Relativamente às regências implementadas nesta área, a mestranda teve o cuidado em planificar as regências incidindo em três momentos: a motivação, o desenvolvimento de

conteúdos e, por fim, a consolidação. Quanto à motivação, momento inicial da aula, procurou-se despertar o interesse dos alunos para o assunto a ser tratado, da mesma forma que se tinha como objetivo compreender quais as ideias prévias acerca do assunto. O desenvolvimento de conteúdos, tal como o nome indica, era o momento mais longo da aula que contemplava as fontes a serem analisadas. Já a consolidação surgia como uma síntese de toda a intervenção.

Segundo Maia (2014) a “Escola não pode ficar indiferente ao potencial do multimédia como uma preciosa ferramenta de pesquisa e apoio didático, quer para o professor, quer para o aluno” (p. 24). Assim, a professora estagiária teve em consideração e proporcionou, em diferentes momentos, aos seus alunos, o contacto com a tecnologia para que se sentissem motivados para o conhecimento, já que a tecnologia marca, definitivamente, as suas gerações.

Face ao exposto, salientou-se a regência do dia 29 de novembro (Apêndice H) que teve como intenção a resposta aos seguintes objetivos delineados nas AE: “Identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, colonização, capitánias” (DGE-MEC, 2018f, p. 10), mas, também, a compreensão da colonização dos Arquipélagos Atlânticos: Madeira e Açores. Estes objetivos estão presentes nas Aprendizagens Essenciais do 5º ano, isto porque, a turma se encontrava atrasada nos conteúdos e, por isso mesmo, foi necessário abordar, primeiramente, aprendizagens referentes ao ano transato.

O desenho e a construção da personagem “Gui” em diferentes vídeos promoveram a condução dos alunos ao longo de toda a intervenção. Importa ressaltar que a personagem criada representava um antigo colono o que permitiu interligar as suas informações com as que iam sendo exploradas nas diferentes fontes durante a aula. Efetivamente, estes momentos foram sempre recebidos de braços abertos pelos discentes que se mantiveram, de um modo geral, muito atentos e participativos.

Apesar de estas aulas, que potenciaram a multimédia, terem acarretado um trabalho adicional ao professor (antes da sessão) para a sua construção e dinamização, foi bastante gratificante na prática, sendo tudo recompensado, com a participação e atenção dos alunos, até os mais distraídos.

Após a visualização do vídeo de motivação da regência, pôs-se em prática um momento de reflexão e partilha de opiniões em grande grupo, com o objetivo de resumir as informações partilhadas no recurso multimédia. De facto, a promoção de “espaços” de partilha em sala de aula tornou-se importante, pois, por um lado deu a voz aos alunos, enriquecendo à participação e valorização de pontos de vista e, por outro lado, desenvolveu o espírito de cooperação entre colegas e, ainda, a aceitação de perspetivas diferentes.

Concordando com a opinião de Moreira (2001), é crucial que as aulas de HGP “forneç[am] aos alunos quadros de referência temporal e espacial”, para que estes consigam compreender os factos e interligar conhecimentos (Moreira, 2001, p. 38), a mestranda procurou que os alunos compreendessem a localização geográfica destes dois arquipélagos. Assim sendo, no desenvolvimento de conteúdos, foi importante proceder à projeção de uma figura com lacunas representativas destes arquipélagos e preencher em grande grupo. De outra forma, os alunos recorreram aos seus conhecimentos prévios sobre diferentes assuntos, nomeadamente nomes dos arquipélagos, o oceano que os banhava e, ainda, os descobridores e datas da descoberta destes territórios.

Incentivando aos momentos de registo, tão essenciais na aula de HGP, a professora estagiária distribuiu, por cada elemento da turma, um esquema. Este recurso surgiu como uma síntese da informação trabalhada até então, neste momento preencheu-se apenas uma parte do esquema. Efetivamente, a professora em formação concorda que é crucial proceder a pausas no diálogo e promover estes momentos escritos, já que possibilitam a sua consulta, posteriormente, e evitam a perda de informação essencial para a compreensão do seu todo. Para além do mais, contraria o comportamento dos alunos mais distraídos, uma vez que devem registar a informação pretendida, contribuindo, conseqüentemente, para a captação do que está a ser debatido. A intervenção contou, ainda, com a análise de dois documentos escritos, lidos por dois alunos voluntários, mas, também, com a resposta a questões fulcrais de compreensão do texto: “Quais os recursos explorados no arquipélago da Madeira? E dos Açores? Qual o tipo de clima da Madeira? E dos Açores?”.

Além do apresentado, houve oportunidade de partilhar algumas curiosidades acerca dos arquipélagos, contribuindo, não só para o leque de cultura geral do aluno, como também, para o entusiasmo e estimulação desta temática. Realmente, concordando com a opinião de Moreira (2001), recorrer aos “fait divers”, ou seja, “o lúdico, a curiosidade”, acentam em práticas educativas significativas para os discentes (Moreira, 2001, p. 38).

Por fim, no que concerne à consolidação, foi entregue a cada discente, um crucigrama que reunia todos os conceitos fundamentais acerca da colonização dos arquipélagos: Madeira e Açores. Infelizmente, por questões de tempo, não foi possível o seu preenchimento individual, em contexto de sala de aula, por isso, seguiu como trabalho de casa. Efetivamente, a mestranda concordou que concretizar, em papel, a planificação de uma intervenção, é bem diferente daquilo que será na prática. Por isso mesmo, é essencial que a planificação surja como um documento bastante flexível e adaptável, sendo plausível a sua dinamização conforme dita a necessidade em sala de aula.

Na UD “Estado Novo – Conhecer e Compreender”, mais concretamente, na regência do dia 23 de maio (Apêndice I), tal como o seu nome indica, incidiu-se na ditadura Salazarista. Citando Barca (2004), o professor deve apresentar “questões orientadoras problematizadoras”, uma vez que conferem um certo desafio para os alunos que, conseqüentemente, os vais motivar e cativar para o conteúdo ou tema (Barca, 2014, s.p.). Por isto, a mestranda com a exposição de diversas questões colocadas à turma, delineou a questão-problema da aula: “Quais são os mecanismos de repressão levados a cabo durante o regime do Estado Novo?”, à qual, no findar da sessão, os discentes deveriam ser capazes de responder. Esta técnica de questão-problema, possibilita ao docente compreender se os alunos, efetivamente, conseguiram acompanhar a regência, ou se será necessário retomar novamente os conteúdos abordados, o que se demonstra bastante útil aos olhos da mestranda.

Em conformidade com a regência integrante desta UD, também, esta se auxiliou de um Guião de Atividades. Este documento explorado em pequenos grupos, possibilitou incidir numa pedagogia ativa, com o desenvolvimento de competências associadas ao trabalho de grupo, mas, também, de práticas educativas em que se sobressai a autonomia do aluno (Moreira, 2001). Além do mais, esta dinâmica (Guião de Atividades) permitiu o contacto

com diversas fontes, sendo possível “[...] organizar fontes históricas, ler, criticar e sintetizar informações extraídas de fontes históricas” (Freitas, 2014, p. 42).

De modo a comprovar a variedade de fontes históricas exploradas em contexto de sala de aula, são apresentados alguns exemplos: as imagens fotográficas que espelhavam a censura provocada pela ditadura; o gráfico que dava conta do número de presos políticos de acordo com os anos em que foram capturados e um vídeo da RTP Ensina, “Acabou-se a Legião”, que explicava o que consistia a Legião Portuguesa. Por fim, importa referir que o manual fez parte da regência com a leitura de um testemunho da atuação da Polícia Internacional e de Defesa do Estado. Concordando com Alves (2014), o manual escolar surge como um “eixo norteador da prática pedagógica devido ao fato da sua organização estar feita de acordo com o programa”, transmitindo uma certa “segurança” para o docente, é crucial a sua dinamização e prática em contexto de aula (Alves, 2014, p. 26).

Concordando com Moreira (2001), que afirma que as aulas de HGP carecem de dinamismo, sendo importante a partilha de vídeos, jogos e até de visitas de estudo, que estimulem os alunos, a mestrandia teve o cuidado de carimbar as sessões com ações lúdicas e participativas. Para isto, como consolidação da sessão pôs-se em prática a atividade “Testa os teus conhecimentos!”. A mestrandia projetou as questões no quadro interativo para que todos os grupos de trabalho pudessem visualizar, assim, cada grupo dispunha de três minutos para conversarem e selecionarem a resposta que considerassem correta. De seguida, todos os grupos partilhavam as respostas e, no final, ganhava o grupo que consagrasse o maior número de respostas corretas. Importa salientar a diversidade de formatos das questões, como, por exemplo, de verdadeiro e falso, seleção da alínea correta e, também, de preenchimento de espaços.

Também, na sessão do dia 16 de maio, o jogo marcou a consolidação da temática. Apelidado de “Vê se Acertas!”, esta dinâmica tinha como intuito a resposta a uma questão escolhida, aleatoriamente, pela professora estagiária, em que cada grupo deveria escolher o elemento que a respondia. Caso acertasse à pergunta, o grupo somava um ponto, pelo contrário, ou seja, caso não soubesse a resposta, o grupo não tinha qualquer ponto extra. As questões iriam sendo feitas a todos os grupos e ganhava os que conseguissem reunir o máximo de pontos. Isto tudo porque o jogo é, efetivamente, uma vertente bastante

dinâmica que, além de envolver os alunos de uma forma mais evidente e natural, proporciona o desenvolvimento de diversas aptidões e atitudes (Moreira, 2001) e possibilita ao aluno concluir o conteúdo que já domina e, por outro lado, o conteúdo que ainda não está bem presente e precisa de consolidar.

Dando continuidade ao exposto, também, a dinamização do dicionário histórico dos alunos foi um ponto bastante positivo, já que, com este recurso, caso os discentes necessitassem de consultar algum vocabulário específico da temática, o podiam encontrar num documento único de fácil consulta dado que este se encontrava organizado por ordem alfabética. Por isto, a mestranda, em diversas regências, usufruiu deste recurso, tal como comprovam as planificações.

A exploração de fontes foi outro ponto bastante importante nas aulas de HGP, em que se partiu de documentos escritos, por exemplo, e foi possível a sua análise em diferentes formas: sublinhar a diferentes cores conforme a informação; rodear elementos-chave; desenhar chavetas, escrevendo a síntese de uma parte do texto, entre outras. Por outro lado, a criação de esquemas ou a sua sintetização neste modo de apresentação facilitaram a perceção do conteúdo.

No que diz respeito à consolidação das diferentes sessões, foram efetuados diferentes desfechos das mesmas, exemplos disso são o Quiz, as palavras cruzadas, visita virtual ao museu romântico do Porto, entre muitos outros.

À semelhança do Português, importa refletir sobre a dificuldade na gestão do tempo. Efetivamente, por questões alheias à planificação, demonstrou-se, em diferentes, aulas, a incapacidade de concluir o conteúdo, aspeto esse que a mestranda tem a noção que precisa de aperfeiçoar na sua prática futura.

Ao consultar o Portefólio² da mestranda, é possível constatar todos os recursos criados bem como as planificações e registos fotográficos das sessões aqui refletidas, como de todas as outras postas em prática na PES.

Por tudo o que foi descrito no âmbito de História e Geografia de Portugal, procurou-se uma delimitação de objetivos coerentes nas intervenções, da mesma forma que se privilegiou uma diversificação de fontes e recursos, para uma “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, [...] que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, s.p.).

3.4. COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

A interação e a colaboração da mestranda em projetos e atividades foram inevitáveis, já que estas decorreram durante a prática de ensino supervisionada. Estruturados em par pedagógico, grupo de estagiárias e/ou em coordenação com as professoras cooperantes e supervisoras, todos os projetos e atividades promoveram momentos únicos, enriquecedores, memoráveis e com aprendizagens consideráveis.

Importa iniciar esta temática com o projeto desenvolvido pelas quatro futuras docentes, no agrupamento de P., em que decorreu toda a prática da PES. Este projeto, intitulado de “Dias que nos marcam”, ficou reconhecido pela sua ação em diversos campos, isto é, atuou no Jardim de Infância e 1.º CEB com o subtítulo “O brinquedo da nossa vida”, mas, também, no 2.º CEB, 3.º CEB e cursos profissionais, ficando conhecido com “O nosso STOP à violência infantil”. No que confere à prática na primeira escola mencionada, através do reconhecimento do dia 28 de maio (Dia Internacional do Brincar), o principal objetivo prendia-se com a valorização deste ato, assinalando a importância do mesmo. Por outro lado, na escola básica e secundária, o propósito era refletir e sensibilizar os discentes para a realidade de crianças vítimas de violência. Para isto, partiu-se da celebração do dia 4 de junho – Dias Internacional das Crianças Inocentes Vítimas de Agressão. Este projeto, para

² [Portefólio Planificar, Concretizar e Recordar](#) Alexandra Guimarães

além de ter proporcionado o envolvimento e cooperação das professoras estagiárias, cooperantes, mas, também, de outros professores das escolas, possibilitou o contacto com os alunos noutra vertente e a sensibilização para assuntos pertinentes e essenciais nos dias de hoje. Desta forma, foi possível reunir momentos duradouros e até inesquecíveis, em que as fotografias ajudam a relembrar.

No que diz respeito ao 1.º CEB, o par pedagógico teve a oportunidade de acompanhar a turma de 2.º ano de escolaridade, na celebração do dia 1 de junho, o Dia Mundial da Criança. Este dia, celebrado, apenas, no 9 de junho devido a questões climatéricas, contou com a disposição de insufláveis, um espaço destinado ao teatro, corrida com cores (*color run*) e, ainda, visitas a ambulância e carro de bombeiros. De facto, esta dinâmica permitiu, à mestranda, a perceção de cuidados de auxílio aos discentes que até então não tinham sido vivenciados.

Relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico, as oportunidades mostraram-se diversas, como é o exemplo do projeto “As Cores da Vida”, “Quem quer se Historiador”, mas, também, uma visita de estudo e a realização de um *PeddyPapper*.

“As Cores da Vida” foi um projeto desenvolvido entre as professoras da escola, e que, naturalmente, se consagrou com a envolvimento de todas as disciplinas. O par pedagógico participou na sua dinamização no que toca à área curricular de História e Geografia de Portugal. Assim, a principal tarefa era acompanhar e auxiliar nas construções das bandeiras levadas a cabo pelos discentes.

Numa outra perspetiva, também a realização do *PeddyPapper*, aglutinador de diferentes temáticas das disciplinas, possibilitou um papel ativo ao par pedagógico. Efetivamente, este divertimento reuniu o par, numa estação em que os discentes deveriam realizar o jogo do saco, num curto espaço de tempo, de modo a consagrar o máximo de pontos possíveis.

Já o projeto “Quem quer se Historiador” refletiu uma dinâmica motivadora no ensino da História e Geografia de Portugal. Os alunos deviam responder a um total de vinte questões sobre os conteúdos do Absolutismo e Liberalismo. Os que apresentassem o maior número

de pontos, com as suas respostas corretas, iam passando às fases seguintes. O par pedagógico teve oportunidade de proceder às correções dos documentos dos alunos, concluindo assim os alunos apurados para a próxima fase.

Por último, mas não menos importante, a visita de estudo. Esta decorreu em Vila do Conde e reuniu turmas de diferentes anos escolares. O par pedagógico teve a hipótese de acompanhar a turma que segue em contexto de sala de aula e visitar a Nau Quinhentista, a Alfândega e, ainda, o Centro de Memória. Esta experiência foi deveras a mais entusiasmante para a mestranda, pois possibilitou um crescimento profissional muito grande. De facto, foi importante compreender quais os passos a ser tidos em conta para a realização de uma visita bem como os procedimentos daí inerentes.

Pelo descrito, estes momentos permitiram uma grande evolução, enquanto futura professora, da mesma forma, que possibilitaram diversos contactos com os alunos.

Em jeito de parênteses, no Portefólio³ da mestranda, encontram-se variados registos fotográficos e, ainda, a documentação auxiliadora de todo o processo relatado.

3.5. REFLEXÃO

A PES é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho, 2009, p. 130). Efetivamente, todas as páginas aqui descritas traduziram um crescimento da professora estagiária a diversos níveis como, por exemplo, na aquisição de novos conhecimentos e competências essenciais ou, ainda, de estratégias e técnicas próprias do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, foi notória a superação de fragilidades, tais como a gestão do tempo, já que a mestranda tinha dificuldade em cumprir com a planificação até ao seu findar, no período estipulado. No entanto, será uma vertente em constante melhoria, no decorrer da carreira,

³ [Portefólio Planificar, Concretizar e Recordar](#) Alexandra Guimarães

tendo em conta uma diversidade de fatores (alunos, meio de ação, materiais, entre outros). Outro exemplo foi a seleção de tarefas e/ou atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos NAS. Isto porque, inicialmente, a estagiária tinha alguma reticência em compreender se a tarefa desenhada se adequava ao aluno em questão. Ao longo do tempo, foi evidente essa evolução, em que a mestranda se preocupou em abranger esse aluno em atividades para que este se sentisse englobado e integrado na turma e nas tarefas propostas.

Este capítulo espelhou, igualmente, um período de muita dedicação e trabalho, vivido com uma enorme satisfação. Todavia, também, foi visível alguma inquietação, por parte da mestranda, ao longo do percurso, já que este foi marcado por exigência e um sentido de responsabilidade a que era necessário corresponder.

A PES mais, concretamente, o estágio possibilitou o contacto com a futura realidade de ação da estagiária, ao mesmo tempo, que fortaleceu relações quer com professores quer com alunos. Todo este processo, contemplando a observação, cooperação, intervenção e, por fim, a reflexão, demonstrou-se bastante desafiador, aos olhos da mestranda, contando, a todo o instante, com uma série de contribuições, como é o caso da colega integrante do par pedagógico, os colegas de estágio, juntamente, com os professores cooperantes e supervisores. Além do mais, este conhecimento construído deveu-se, igualmente, às interações com professores e funcionários das escolas, a consulta de documentos de apoio curricular e científico, e, ainda, a colaboração em diversos projetos no contexto de estágio.

4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: “A CAMINHAR PARA UMA OPINIÃO COM CONFIANÇA E DETERMINAÇÃO”

“A conceção do papel do professor como elemento conservador do sistema educativo, mero executor das propostas desenvolvidas por outrem, tem vindo a ser substituída pela de um agente de mudança, colaborador na investigação e inovação pedagógica” (Simões, 1979, citado por Cardoso, 2014, p. 11). Esta nova realidade do professor - investigador que questiona e reflete sobre a sua prática educativa é incentivadora da transformação e da mudança. De facto, o docente é aquele que ensina, sendo fulcral proporcionar ensinamentos significativos para os alunos e para ele próprio (Formosinho, 2009).

Para isto, e tal como afirma Estrela (1992), é fundamental que a formação docente passe pela valorização da investigação, pois, de facto “é a melhor estratégia”, sendo a escola, a instituição de análise favorecida (Estrela, 1992, citado por Cardoso, 2014, p. 25).

Neste capítulo, está presente o projeto de intervenção decorrente da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que abrangeu a área curricular de Português e teve como principal objetivo verificar se o trabalho sistemático sobre os diferentes aspetos de um texto de opinião se traduzia em melhorias nas produções escritas dos alunos.

No que diz respeito à organização do capítulo em causa, primeiramente apresentar-se-á a motivação, a questão de investigação e os objetivos que servem de base a toda a investigação. Em seguida, destacam-se a fundamentação teórica que sustenta as escolhas da mestranda e a metodologia adotada. Posteriormente, dar-se-á conta da descrição das sessões que permitiram a sua concretização; a inevitável caracterização dos participantes e os instrumentos de recolha de dados. Por fim, segue-se análise e discussão dos dados e uma breve conclusão do estudo.

4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A seleção do assunto como um interesse a ser investigado e estudado deveu-se a, essencialmente, três aspetos: à observação direta do contexto de estágio, ao gosto pessoal pelo domínio da escrita e, ainda, à consulta dos documentos curriculares para o ciclo em causa.

Primeiramente, a observação do contexto foi indispensável à prática do docente e, perante a realidade verificada e as necessidades dos alunos, entendeu-se que os mesmos, não estavam predispostos para a escrita, em geral. Para além disto, foi possível verificar a dificuldade sentida pelos alunos em expressar a sua opinião bem como a sua fundamentação através das aulas e da realização de um pré-teste.

Pelo exposto, a mestrande, aliando o gosto pessoal pela escrita e as dificuldades observadas neste domínio, concluiu que seria uma temática fundamental a ser trabalhada e desenvolvida nestes discentes. Acresce a estes aspetos, a consulta dos documentos curriculares auxiliares da prática docente bem como o contributo das professoras (orientadora e cooperante). Assim, sendo um dos objetivos deste ano levar os alunos a “Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas” (DGE-MEC, 2018g, p. 11), entendeu-se que o texto de opinião seria o mais adequado a abordar, dado as lacunas, anteriormente, descritas dos alunos da turma.

Em conformidade com o aludido, a estagiária teve a necessidade de criar uma questão de investigação assim como objetivos, indo ao encontro das necessidades apresentadas e, inevitavelmente, criar uma linha orientadora das intervenções. Neste sentido, a questão de investigação foi a seguinte: De que forma um trabalho sistemático sobre os diferentes aspetos de um texto de opinião se pode traduzir em melhorias na produção escrita?

Como forma de dar resposta à questão de investigação deste projeto, os objetivos de investigação assim como os pedagógicos ocuparam um lugar de destaque, na medida em que permitiram um maior entendimento deste estudo, ao mesmo tempo que guiaram toda a intervenção da estagiária. Em vista disso, elencaram-se os seguintes objetivos de investigação:

- (i) Perceber a importância do desenvolvimento de competências de escrita no 2.º ciclo, partindo de aprendizagens particulares e específicas sobre um determinado género, em particular o texto de opinião;
- (ii) Refletir sobre as implicações de um trabalho sequencial do texto de opinião para compreender a seleção e organização de conteúdos a integrar bem como aspetos discursivos e linguísticos e, assim, contribuir para a progressiva autonomia do aluno ao nível da escrita.

No que diz respeito aos objetivos pedagógicos, definiram-se os seguintes:

- (i) Expressar a opinião, devidamente fundamentada, através da produção escrita, mobilizando mecanismos linguísticos de diferente complexidade;
- (ii) Delinear estratégias pedagógicas diversificadas para o desenvolvimento da competência de escrita ao nível do texto de opinião;
- (iii) Ilustrar a importância de a aprendizagem da escrita incidir em atividades sequenciais com vista a uma progressiva autonomia do aluno, e, conseqüentemente, melhoria das produções escritas.

Tendo em consideração estes objetivos, foi essencial proceder a uma revisão de literatura que estará desenvolvida no subcapítulo subsequente bem como a metodologia de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os participantes. Em seguida, serão apresentados os dados e, por fim, a análise e discussão dos resultados.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A ESCRITA E A SEQUÊNCIA DE ENSINO COMO METODOLOGIA DE ABORDAGEM DO TEXTO DE OPINIÃO

Bell (1993) concorda que as leituras sustentam os argumentos presentes na investigação e que se demonstram pertinentes e até essenciais, dado que estabelecem uma apropriação do contexto em que a pesquisa se inclui. Acrescenta, ainda, que o investigador deve realizar “uma selecção, devendo apenas incluir-se as obras e artigos que se relacionem directamente com o tema” a ser investigado (Bell, 1993, p. 213).

Pelo exposto, o presente subcapítulo destina-se à fundamentação teórica que sustenta todo o trabalho desenvolvido pela mestranda relativo à escrita e à sua importância bem como à metodologia da sequência de ensino que serviu de base ao projeto de investigação e, ainda, se reflete acerca da pertinência do texto de opinião.

A escrita e a escola, aos olhos da sociedade, sempre foram vistas como algo intrínseco. De facto, é na escola que o sujeito conquista e aperfeiçoa aptidões para o uso desta “variedade da língua verbal, quer na perspectiva da receção quer na da produção” (Carvalho, 2013, p. 187). Também, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que a sociedade contemporânea atual impõe, aos seus integrantes, a emergência dessas mesmas competências. Sob outra perspectiva, também, a investigação na educação tem comprovado que as aptidões da escrita contribuem para a evolução do pensamento como da construção do conhecimento (Graça & Pereira, 2015). Pelos motivos mencionados, a instituição escolar deve proporcionar, aos seus alunos, a capacidade de serem detentores de diversas eficiências para que se sintam integrados e valorizados no meio em que se encontram inseridos, auxiliando-os neste processo vagaroso e profundo, que é a escrita.

Para Carvalho (2013), há a urgência de a escrita ser vista como um domínio essencial por todos os professores, já que a mesma é transversal a qualquer disciplina e ano escolar, procurando atividades que possibilitem a produção de conhecimento e, coincidentemente, que favoreçam a aptidão do uso da escrita dos discentes. Apesar de se considerar que “o ensino da escrita é complexo”, o docente tem à sua disposição um “significativo conjunto de ferramentas didáticas” que o auxiliam na construção das planificações (Graça & Pereira, 2015, p. 197).

Além de a escrita estar vinculada ao processo de avaliação, mais que isso, “ela pode ser associada a todo o processo de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, tornando-se numa poderosa ferramenta de aprendizagem” (Carvalho, 2013, p. 196).

Aos olhos de Barbeiro e Pereira (2007), o ensino da escrita passa por duas principais ações: a “acção sobre o processo de escrita” e a “acção sobre o contexto dos escritos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). A primeira faz referência à importância da aquisição de competências específicas e concretas deste domínio, tal como já foi referido

anteriormente. A segunda ação passa pela inevitabilidade do contacto com textos cultural e socialmente pertinentes. Transpondo a teoria apresentada com a prática associada ao projeto de investigação e a todo o processo, a mestranda procurou seguir estes dois propósitos. Por outras palavras, a estagiária levou para o campo de ação processos que permitiam os alunos adquirir aprendizagens significativas, como por exemplo os guiões e, ao mesmo tempo, proporcionou o contacto com textos do género a ser trabalhado, reunindo dois modelos. Numa outra perspetiva, a estagiária aliou a este trabalho momentos de diálogo e partilha em grande grupo, pois acredita que a turma constitui um “espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Diversos autores, seguindo o modelo de Flower e Hayes (1981), defendem a estruturação do processo de escrita em três etapas: planificação, textualização e revisão. A fase de planificação, normalmente, decorre antes da redação, pois define as informações a serem abordadas, mas, também, a forma de organização do texto de acordo com o seu género. No entanto, a planificação, enquanto processo reflexivo, pode, igualmente, ser um processo a decorrer durante a escrita. A textualização diz respeito à escrita, propriamente dita em que, conseqüentemente, com a associação de diferentes partes, sejam eles parágrafos ou frases, formam um todo, -o texto-, com conteúdo e articulação linguística. Por último, a revisão que procura remodelar o texto, se necessário, sendo considerada, por vezes, uma ponderação entre o que foi pensado e o que foi, efetivamente, escrito (Barbeiro & Pereira, 2007; Graça & Pereira, 2015; Meireles, Teixeira & Possacos, 2017).

Segundo Graça e Pereira (2008, p. 3), o momento de escrita, organizado em função do género textual específico a desenvolver, “permite, por um lado que os alunos aprendam a escrever [...] e, por outro lado, que os próprios discentes fiquem na posse de instrumentos que lhes permitam ser bem sucedidos em outras situações (extra)escolares”. Assim, cabe aos professores a evolução da escrita dos estudantes, para que estes consigam escrever com aptidão lexical e linguística (Barbeiro, 2015).

A iniciativa da criação do grupo Protexos possibilitou a “criação e a validação de dispositivos didáticos capazes de promover o desenvolvimento da escrita em diferentes géneros de texto [...] numa perspetiva de progressão” (Graça & Pereira, 2015, p. 201). Por

isto, a sequência de ensino surge como uma modelização transformadora do ensino que se foca, unicamente, na aprendizagem de um único género textual. Esta sequência de ensino vem no âmbito da proposta de sequência didática, ambas com o contributo da autora Luísa Álvares Pereira. Portanto, será fundamental abordar as duas propostas e compreender que a diferença de terminologias resulta num único objetivo – o trabalho sistemático num género textual específico com a intenção de uma aprendizagem significativa para os alunos.

Mesmo antes de desenvolver como a sequência didática atua, importante será defini-la. Este tipo de sequência abarca diversas tarefas que surgem de forma sequencial e organizada com o intuito de o discente dominar um género textual (Barbeiro & Pereira, 2007). Com o projeto de investigação em causa, pretendeu-se um trabalho sistemático sobre o texto de opinião, já que se verificou que os discentes apresentavam diversas fragilidades a esse nível. Neste âmbito, a sequência de ensino, procura o aprofundamento de um género de texto, com a sua exploração em intervenções sequencializadas.

Como forma de clarificar a sequência didática, mas, também, de toda a sua ação, apresenta-se a seguinte figura:

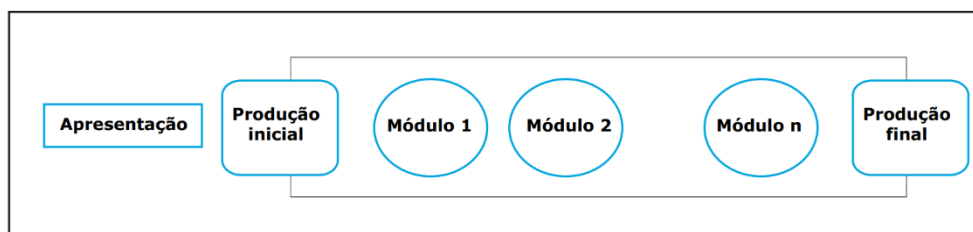


Figura 1: Organização geral da Sequência Didática. Fonte: Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38

A figura 1 aqui sugerida serviu de base para a organização do projeto da mestranda. Contudo, importa mencionar quais os requisitos que caracterizam cada parte e que estão espelhados no projeto desenvolvido. A apresentação representa a primeira escrita dos alunos, tarefa essa que deve ser clara aos olhos dos alunos. Por outras palavras, este momento corresponde à produção inicial dos discentes, permitindo avaliar os conhecimentos prévios acerca do texto de opinião, em específico, e detetar dificuldades sentidas. Este momento está refletido na intervenção do dia 15 de dezembro de 2021.

A definição de “módulos” passa por atividades ou tarefas atribuídas aos alunos, em que se apresentam os conteúdos a serem abordados. Nos diferentes módulos, é importante a diversificação das atividades como “análise de textos [...]”; tarefas simplificadas de escrita; exercícios gramaticais e de vocabulário” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 39). Do mesmo modo, é crucial que se verifique o desempenho de tarefas de forma faseada, ou seja, com a exploração da planificação, textualização e revisão. Efetivamente, no projeto de investigação, implementado as propostas apresentadas seguiram estes princípios, como será explorado nos subcapítulos seguintes. Importante será, ainda, mencionar que os desafios desenvolvidos pela mestrandia corresponderam aos módulos aqui descritos. Assim, cada intervenção com a duração de 50 minutos procurou desenvolver um módulo em concreto. Por fim, e já depois de todos os módulos, segue-se a produção final, que funcionou como pós-teste dos participantes integrantes da investigação. Neste ponto, os discentes tiveram a possibilidade de demonstrar os conhecimentos que foram conquistando (Barbeiro & Pereira, 2007). Esta última intervenção decorreu no dia 30 de maio de 2022.

Em concordância, e de uma forma mais detalhada, apresenta-se a seguinte quadro que resume a estrutura da sequência de ensino:

Sequência de ensino A produção de textos escritos			
Pré-intervenção	Abertura	Desenvolvimento	Fechamento
Caderno de encargos do género textual	Apresentação da situação de comunicação Produção textual inicial Definição dos conteúdos a ensinar	Módulos (tarefas focadas em problemas específicos do género)	Produção intermédia (partes do texto) Produção textual final

Quadro 8: Organização de uma sequência de Ensino. Fonte: Graça & Pereira, 2015, p. 202

Pelo exposto, tanto a sequência didática como a sequência de ensino refletem os mesmos ideais, clarificando que a sequência de ensino advém, concretamente, dos fundamentos da primeira.

Numa primeira parte, é importante que o professor selecione os textos do género textual a ser trabalho, inserido no “caderno de encargos”. Nesta fase, foram selecionados dois textos de opinião: “Salazar, o ditador” de Pedro Lains e, ainda, o “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?” de Nuno Palma.

Já na fase da abertura, “o professor apresenta a situação de comunicação à turma, em todas as suas especificidades, seguindo-se a produção textual inicial, pelos alunos” (Graça & Pereira, 2015, p. 202). Esta correção e análise são cruciais, uma vez que alertam o professor para as dificuldades da turma e possibilitam planear os módulos a serem desenvolvidos.

Quanto ao desenvolvimento, essencialmente, diz respeito à parte prática, ou seja, representa as sessões que contribuíram para o exercício das fragilidades sentidas pelos discentes, englobando, igualmente, atividades de planificação, textualização e revisão de textos, já especificados acima e que a estagiária executou.

Finalmente, o fechamento que diz respeito à reescrita de partes do texto de opinião, que se desenvolveu nas últimas intervenções do projeto de investigação, mas, também, a produção final dos discentes, que correspondeu ao pós-teste, possibilitando a comparação, através das grelhas de verificação, com o pré teste (a produção inicial).

Pelo exibido, facilmente se compreende a inevitável ligação entre a sequência didática e sequência de ensino. Efetivamente, estas sequências propostas têm como “objetivo colocar o enfoque, desde logo, na importância de um ensino explícito da escrita” (Cardoso, Graça & Pereira, s. d., p. 5). No caso específico desta investigação, propôs-se o estudo do texto de opinião, pelas razões já descritas.

Os textos de opinião são, geralmente, relacionados ao jornalismo, nos quais se exprime, tal como o seu nome indica, a opinião face a uma temática. Estes textos podem assumir-se como orais ou escritos. No caso desta investigação tratou-se, naturalmente, do seu formato escrito. Por sua vez, este género textual, apesar de não apresentar um esboço pré-definido, segue uma disposição argumentativa, com a identificação de factos e

argumentos, contra-argumentos, bem como os exemplos de modo a fundamentar a sua opinião face ao tema (Coutinho & Jorge, 2019).

Para a idealização de textos argumentativos, o indivíduo deve possuir “competências textuais, como a consciência do modelo de texto, e de um repertório de estruturas linguísticas, como [os] conectores” (Carreto, Cerqueira & Costa, 2017, p. 52). Na opinião de Ducrot (1980), argumentar implica a emprega de “recursos linguísticos” com o intuito de persuadir o recetor (Ducrot, 1980, citado por Alves & Nogueira, 2018, p. 166).

Pela pertinência da objetivação e diferenciação entre facto e opinião, a estagiária reservou um desafio, para os alunos, de modo a esclarecer esta distinção tão crucial neste tipo de texto, como será desenvolvido nas intervenções educativas mais à frente. Efetivamente, de acordo com o estudo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), publicado pelo Jornal Público, em 2019, apenas 10% dos alunos do mundo compreende a diferença entre facto e opinião (Gonçalves, 2021). Interessa, portanto, priorizar a temática em questão e refletir sobre ela, facilitando o seu entendimento. Por “facto”, entende-se algo que é corroborado e/ou comprovado por algo, enquanto a “opinião” é meramente um ponto de vista, não sendo considerado correto ou errado.

Quanto ao sujeito de enunciação, no texto de opinião, este pode corresponder a uma primeira pessoa do singular, vinculando, assim o “[...] elevado grau de implicação do produtor textual” (Coutinho & Jorge, 2019, p. 18); a uma primeira pessoa do plural ou, também, à terceira pessoa do plural. Este fator foi objeto de estudo no projeto de investigação, pois a mestranda teve o cuidado de priorizar textos de opiniões que fossem distintos, no que confere ao seu carácter autoral, para que os alunos tivessem o contacto com diferentes formas de escrita.

Relativamente à coesão textual, Coutinho e Jorge (2019) esclarecem que este género textual, geralmente, integra diversos conectores que sustentam os argumentos, contra-argumentos e os exemplos. A título de exemplo, enumero alguns conectores trabalhados em sala de aula com a turma do 6º ano de escolaridade: os causais como é o caso do “porque” e “graças a”; os de listagem aditiva “também” e “e”; os temporais “enquanto”, “a seguir”, “quando” e “então”, entre muitos outros. Mais uma vez, esta vertente foi tida em

conta no projeto de investigação e, os alunos, tiveram diferentes momentos que aprofundaram o seu leque de conectores/marcadores de discurso.

Em jeito de síntese, a redação de um texto de opinião “pode constituir um motor para o envolvimento em contextos linguísticos com sentido, promotores do conhecimento e uso de mecanismos de coesão interfrásica” (Carreto & al, 2017, p. 70), se o docente conseguir envolver os seus alunos nestas práticas significativas e motivadoras.

4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação é considerada uma etapa essencial para o desencadear de todo o projeto de investigação, uma vez que orienta todo o processo, guiando o investigador na procura de respostas às suas questões.

Os pressupostos deste projeto assentaram na metodologia de investigação-ação, possuindo, num mesmo momento, uma abordagem mista, ou seja, foram selecionados métodos de análise dos tipos qualitativo e quantitativo, neste estudo, que serão alvo de análise mais à frente.

O termo “investigar” advém do latim, “in-vestigāre” e significa seguir uma pista, procurar algo (Cardoso, 2014). De acordo com a opinião de Beillerot (1991), para se considerar uma atividade investigativa, esta deverá obedecer aos seguintes pontos: “i) ser geradora de novos conhecimentos; ii) apoiar-se numa metodologia rigorosa; iii) ter um carácter público, para poder ser apreciada pela comunidade científica” (Beillerot, 1991, citado por Cardoso, 2014, p. 27).

A investigação-ação manifestou-se em 1944, por Kurt Lewin, com a intenção de “mudanças de atitudes e de conduta” no âmbito social, em geral (Cardoso, 2014, p. 31). Só mais tarde é que o contributo de Lewin privilegiou a área da educação, priorizando a transformação curricular e a importância da instrução dos docentes.

Kemmis (2007) afirma que este tipo de investigação se caracteriza por um teor “cíclico”, que envolve diferentes fases: “planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007,

citado por Cardoso, 2014, p. 46). Por sua vez, João Formosinho e Júlia Formosinho (2008), demonstram que esta metodologia “[...] ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos”, já que investiga e age para modificar algo que acredita que não está em conformidade (Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

Perante isto, e tal como comprovam os próximos subcapítulos, a mestranda cumpriu com o descrito. De facto, a planificação reflete a mudança pretendida (avaliar se o trabalho sistemático acerca do texto de opinião traduz melhorias na escrita), em que o plano, flexível e direcional (turma do 6º ano de escolaridade), possibilita a ação nesse mesmo meio. A observação alia-se à ação, já que decorre desta, ou seja, observa-se a ação desenvolvida e reflete-se acerca da prática. Por isto tudo, é que se afirma que “a reflexão reconstrói a ação”, uma vez que propicia a sua mudança (Cardoso, 2014, p. 32).

Segundo Cohen e Manion (1994), este tipo de investigação parte de “um problema concreto localizado numa situação imediata” e “através de diversos mecanismos”, resulta em “modificações, ajustamentos, mudanças de direcção” (citado por Bell, 1993, pp. 20-21).

No entanto, no que diz respeito a este tipo de metodologia, alguns autores colocam em causa a sua veracidade, já que partem de observações e conclusões difundidas do investigador, daí a incerteza de que será, concretamente, uma investigação de carácter científico (Cardoso, 2014).

No que confere, exclusivamente, à investigação na área da educação, decorre da preocupação com a melhoria da prática educativa, intercetando a teoria com a prática. Neste sentido, esta investigação auxilia os docentes a enfrentar as problemáticas existentes e a revertê-las, de modo a produzir significado para os envolvidos (Formosinho & Formosinho, 2008). Da mesma forma, Pires (2010) afirma que a investigação neste âmbito deve promover a transformação, possibilitando um conhecimento prático, ao mesmo tempo que elucida para a escolha de uma determinada decisão. Numa mesma linha, Cardoso (2014, p. 12) assegura que a metodologia de investigação-ação permite uma “produção de conhecimento, modificação da realidade/inação e formação ou desenvolvimento dos participantes”. Por todas estas considerações, anteriormente,

mencionadas, é que Bell (1993) certifica que a investigação-ação é vista com um elevado interesse pelos profissionais da área, dado que possui uma vertente prática, facultadora da mudança e da transformação no seu meio de ação.

Efetivamente e concordando com a opinião de Pires (2010), a investigação em educação auxilia o docente a compreender a ação educativa que coloca em prática e a interrogá-la, obrigando-o a pesquisar novas alternativas que garantam uma aprendizagem significativa para os alunos. Para que o professor seja capaz desta autoanálise, é essencial que seja reflexivo e com abertura de espírito para a tomada de decisões ponderadas e conscientes, desempenhando, portanto, um papel dinâmico em todo o processo (Cardoso, 2014).

Procurando um estudo rigoroso e suportado por estes propósitos, este projeto de investigação seguiu então, uma abordagem mista, tal como mencionado, previamente. A abordagem mista é, consideravelmente, bastante completa já que engloba o “tratamento estatístico” (método quantitativo) como, também, a “análise interpretativa de conteúdo” (Morais & Neves, 2007, p. 4). Numa mesma linha, Carmo e Ferreira (2008) afirmam que este conciliar de métodos, poderá ser vantajoso na perceção dos acontecimentos e na informação recolhida dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

Importante será mencionar que “[...] tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-acção” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

No que consagra ao método quantitativo “pressupõe[-se] [da] observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196). Assim, este método é bastante rigoroso, conferindo uma pouca possibilidade de deturpação (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Segundo Carmo e Ferreira (2008), neste tipo de abordagem, espera-se que o investigador, mesmo antes de começar o processo de investigação, delineie, objetivamente, os propósitos bem como os mecanismos que tenciona tirar partido. Comprova-se, portanto,

esta abordagem, com a dinamização do pré-teste, como forma de avaliar os conhecimentos dos participantes face ao texto de opinião e o pós-teste com o intuito de uma nova avaliação, mas agora no findar das intervenções efetuadas pela mestrandia. Isto possibilitou uma comparação e avaliação dos conteúdos do antes e depois do projeto de investigação de modo a obter uma resposta à questão principal de investigação. Estas informações recolhidas foram registadas numa tabela.

O método qualitativo, nas suas diversas fases do processo, sucede-se com uma interação entre si, isto é, contempla uma forte ligação entre a teoria, as “estratégias de pesquisa, [os] métodos de recolha e análise de informação, [a] avaliação e [a] apresentação dos resultados” (Colás, 1998, citado por Aires, 2011, p. 14) e procura, afincadamente, pelo “significado dos fenómenos” (Amado, 2014).

Quanto ao investigador, este método assegura a criação de ideias sobre o mundo e sobre si mesmo (Aires, 2011). Efetivamente, a mestrandia, com a investigação, teve a possibilidade de crescer, como profissional, mas também, ao nível pessoal, uma vez que consagra um certo distanciamento, em que é possível uma autoanálise (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador leva a cabo a tarefa de recorrer informação do terreno para captar o máximo de informação crucial para o seu projeto (Aires, 2011), sendo necessário, portanto, um constante questionamento aos “sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Exemplo deste tipo de abordagem foi a observação não-participante e participante da mestrandia, no seu (futuro) meio de ação, a sala de aula. Com isto, foi exequível a recolha de informações pertinentes para a organização do projeto de investigação. A observação não-participante consagrou-se num primeiro momento, onde se verificou e avaliou os pontos fortes e fragilidades da turma. Tudo isto para afirmar que a observação no meio consagra, efetivamente, a descoberta de “contradições entre normas, regras e práticas” (Minayo & Costa, 2018, p. 147).

Após a descrição da metodologia de investigação adotada, é importante realizar uma breve caracterização dos participantes envolvidos e dos instrumentos de recolha de dados, antes da apresentação das intervenções.

4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O projeto de investigação descrito contou com a colaboração de 22 alunos, correspondentes ao 6º ano de escolaridade, no 2.º ciclo do ensino básico. Esta turma era composta por 14 elementos do género feminino e oito do masculino, integrantes do Agrupamento de Escolas P., onde a mestranda estagiou. Importa referir, também, que as idades dos alunos variavam entre os 10 e 14 anos.

Como já referido no capítulo dois, era uma turma desmotivada na aprendizagem do Português, apresentando lacunas em alguns domínios, sobretudo na escrita.

4.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tal como afirma Bell (1993), os instrumentos de recolha de informação relacionam-se com a intenção da investigação e, ainda, com a informação que o investigador pretende alcançar.

Em concordância com o indicado e relembrando subcapítulos anteriores, o presente projeto de investigação reflete a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados mistos, sendo eles de natureza qualitativa como quantitativa.

Relativamente aos instrumentos de abordagem qualitativa, a mestranda teve a oportunidade de observar, diretamente, o contexto de uma forma não-participante, no início do contexto de estágio na recolha de informações e, posteriormente, já numa vertente participativa aquando da fase de ação/intervenção. Esta observação facultou na análise do meio em causa, em especial, a sala de aula e a sua interação, apreciando “as relevâncias dos atores sociais” (Minayo & Costa, 2018, p. 146)

No que diz respeito aos instrumentos do método quantitativo, através da análise de conteúdos, criaram-se umas grelhas de avaliação das produções escritas quer na produção inicial (pré-teste), quer na produção final (pós-teste), permitindo contabilizar os diferentes aspetos em estudo. A grelha de análise do pré-teste, permitiu a recolha de informações e a identificação dos conteúdos a serem abordados. Por sua vez, a grelha de análise para o pós-teste possibilitou a verificação da evolução, ou não, dos discentes já depois das intervenções realizadas.

Por tudo isto, os instrumentos de recolha de dados possibilitaram a definição do estudo, ao mesmo tempo que forneceram informações fulcrais a serem analisadas (Minayo & Costa, 2018).

Importa agora descrever a organização do projeto de intervenção levado a cabo pela mestrandia e, conseqüentemente, debater sobre as conseqüências da sua aplicabilidade, refletindo acerca do mesmo.

4.4. ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

A realização do projeto de investigação exposto, mais concretamente, para o desenho das sessões que caracterizaram a linha de toda a intervenção da docente, só foram possíveis devido à revisão da literatura da temática, tendo sempre como objetivo contrariar a realidade observada e proporcionar, aos alunos, momentos de aprendizagem significativos e com interesse para os mesmos.

Neste subcapítulo, está presente a descrição das sessões agregadas ao projeto, decorrentes na disciplina de Português, mas não sem antes fazer referência à organização e objetivos/finalidades, inerentes a todo o processo.

O projeto de investigação apresentado enquadrou-se na última unidade didática do calendário de regências, referente ao mês de maio. Nesta unidade didática, era esperado que houvesse uma temática conjunta, ou seja, articulação horizontal e vertical, englobando duas regências de História e Geografia de Portugal, um dia completo no 1.º ciclo do ensino básico e, ainda três aulas de Português. No entanto, e devido ao projeto de investigação, houve a necessidade de acrescentar mais duas sessões, perfazendo um total de cinco intervenções na área curricular de Português. Assim, a temática escolhida foi o Estado Novo e a sequência didática intitulou-se de “Estado Novo – Conhecer e Compreender”.

Para o projeto de investigação selecionou-se o seguinte título “A caminhar para uma opinião com confiança e determinação!”. A escolha não foi despropositada e muito menos aleatória, pelo contrário, o projeto mereceu ser reconhecido por esta designação já que os

alunos embarcaram nesta aventura com sentido de evolução do seu próprio conhecimento, daí a ligação com a palavra “caminho”. Por outro lado, pretendeu-se que os discentes, no findar do projeto, se demonstrassem mais seguros de si, mas, também, com coragem, ao longo de todo o processo, para que o sucesso acontecesse e, efetivamente, desenvolvessem uma aprendizagem significativa.

No que confere à organização das intervenções, no âmbito da dimensão investigativa, o quadro 9 (Intervenções decorridas no âmbito do projeto de investigação) sintetiza as cinco intervenções realizadas. Cada sessão contou com um desafio, com exceção da intervenção número um, já que esta se prendeu, unicamente, com a recolha dos conteúdos a serem alvo de abordagem (pré-teste). Estes desafios propostos foram criados e desenvolvidos, em contexto de sala de aula, para que os alunos se sentissem motivados e cativados para o domínio da escrita, já que não era algo muito desejado por eles. Por outro lado, estes desafios surgiam como o objetivo principal de aula, ou seja, no findar de cada sessão era fundamental conseguirem responder a esse mesmo desafio.

	Intervenção	Data	Duração	Desafio
Produção inicial	1ª Intervenção	13 de dezembro de 2021	50 minutos	-
Módulo 1	2ª Intervenção	23 de maio de 2022	50 minutos	Desafio 1: “Para o texto de opinião conhecer, as três partes constituintes tenho de saber!”
Módulo 2	3ª Intervenção	25 de maio de 2022	100 minutos	Desafio 2: “Para a sua compreensão, é crucial distinguir facto de opinião!” Desafio 3: “Para a coesão do texto existir, os conectores terei de persistir!”
Módulo 3	4ª Intervenção	26 de maio de 2022	50 minutos	Desafio 4: “Que estratégias devo usar, para o meu texto de opinião brilhar?”
Produção final	5ª Intervenção	30 de maio de 2022	50 minutos	Desafio 5: “Para a opinião sobre o Estado Novo dar, os conhecimentos adquiridos terei de aplicar!”

Quadro 9: Intervenções decorridas no âmbito do projeto de investigação

Por norma, como exposto no quadro 9, as sessões tinham a duração de 50 minutos. Contrariamente, a intervenção número três, contou com o dobro, 100 minutos, permitindo uma ação mais duradoura e sequencial.

Tendo em consideração os objetivos delineados na investigação, a mestrandia, em coordenação com os horários estipulados de estágio, teve o cuidado de distribuir as sessões de modo a dar continuidade de forma sequencial, sem que houvesse muitos dias de intervalo entre as sessões. Isto tudo, porque o suposto era desenvolver um projeto sequencial, em que os alunos dariam resposta aos problemas específicos do género a trabalhar e, assim, realizarem a produção final.

Quanto ao esquema das sessões do projeto de investigação, optou-se por seguir uma estrutura semelhante em todas elas. Tal decisão prendeu-se com o facto de os discentes terem conhecimento da tipologia e da tarefa a ser realizada, da mesma forma que se criava um ritmo próprio de aula. O esquema ou estrutura da aula estavam, essencialmente, no primeiro momento do mesmo denominado motivação, mas, também no último, conhecido como síntese. A primeira parte consistia na disposição, na sala de aula, de um ícone de opinião bem como um balão de pensamento que tinha como propósito, a consecutiva colagem do desafio da sessão (presentes no Portefólio⁴, através dos registos fotográficos). De uma forma mais prática, um aluno da turma, solicitado pela professora, deslocava-se ao ícone de opinião, retirava, do seu interior, o desafio proposto para a regência em questão, lia-o em voz alta para a restante turma e, finalmente, colava no balão de pensamento que estava afixado no quadro a giz, da sala de aula. A mestranda teve como intenção a disposição, em sala de aula, do ícone de opinião, do balão de pensamento e, ainda, do bloco do projeto de investigação, como algo motivacional, mas sobretudo como elemento aglutinador de todas as intervenções. No que diz respeito à última parte, a síntese, os alunos tiravam partido do bloco do projeto de investigação e delineavam, em grande grupo, o que escrever de forma a dar resposta ao desafio da aula. Assim, cada sessão do projeto correspondia a uma página do bloco, em que os discentes escreviam tanto o desafio apresentado como a resposta a esse mesmo desafio. No final de todo o projeto de investigação, os alunos ficaram com o bloco preenchido, reunindo as informações cruciais para a produção escrita de um texto de opinião. Por tudo isto, o bloco do aluno serviu e servirá, certamente, como um objeto/material orientador para os alunos para as suas futuras práticas no domínio da escrita mais, particularmente, do texto de opinião.

O projeto de investigação foi iniciado no dia 13 de dezembro de 2021, na disciplina de Português, tal como todas as outras aulas, e contou com a duração de 50 minutos (Apêndice J). A professora cooperante deu total liberdade no tema a tratar na regência em questão, portanto, a mestranda, optou por seleccionar a obra de Gentil Marques, “A lenda do Milagre das Rosas”, e trabalhar o texto narrativo, ao mesmo tempo que ia ao

⁴ [Portefólio Planificar, Concretizar e Recordar](#) Alexandra Guimarães

encontro da época festiva do Natal bem como da campanha de recolha de alimentos, a decorrer na escola P. Tendo em vista uma planificação da aula de português clara e coesa, esta apresentou-se dividida em diferentes fases: pré-leitura, leitura propriamente dita e, ainda, a pós-leitura. Numa primeira parte, surgiu a exploração de uma imagem e a capa da obra, em que se debateram os elementos essenciais para a, posterior, compreensão da obra de Gentil Marques. Esta fase tinha, também, como intenção a partilha de ideias e conhecimentos prévios acerca da narrativa. De seguida, a leitura propriamente dita, consistiu na audição da lenda, mas, também, na leitura expressiva dos discentes da obra trabalhada. A exploração da obra foi realizada, abarcando diferentes níveis de compreensão: a reorganização, a compreensão literal, a inferencial e a crítica. Por último, na pós-leitura, foi possível constatar o momento da partilha de ideias, em grande grupo, sobre a obra lida bem como a sua relação com a época festiva Natal e, ainda, com a campanha de recolha de produtos/bens que a escola apoia. No âmbito desta exploração, foi proposto, ainda, uma atividade de escrita em que os alunos deveriam demonstrar a sua opinião face à atitude da Rainha Dona Isabel na ajuda de pessoas carenciadas.

A posterior recolha destas produções (que constitui o pré-teste) permitiu, através da análise das mesmas, detetar os pontos fortes e fragilidades na escrita dos alunos face à estrutura interna e externa deste tipo de texto. Além disso, a análise dos textos criados pelos discentes contribuiu para entender quais os conhecimentos prévios acerca da construção do texto em questão, da mesma forma que possibilitou a condução do projeto de investigação segundo as necessidades (Barbeiro & Pereira, 2007; Graça & Pereira, 2015). Por isto tudo, o principal objetivo desta sessão prendeu-se, exatamente, por avaliar os conhecimentos dos alunos relativamente à estrutura do texto de opinião, de forma a delinear os diferentes módulos da sequência de investigação. Assim sendo, houve a necessidade da construção do quadro 10, de modo a explicar as análises das produções escritas (pré-teste), mas, também, e de forma posterior, as produções finais (pós-teste).

Funcionamento Textual	Alunos																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Macroestrutura																						
o Conteúdo Adequado																						
o Texto repartido: Introdução, desenvolvimento e conclusão																						
o Introdução: Apresenta o tema																						
o Desenvolvimento: Apresenta argumentos e fundamenta-os																						
o Desenvolvimento: Apresenta exemplos que validem os argumentos																						
o Conclusão: Reforça a opinião pessoal																						
o Conclusão: Sintetiza a informação																						
o Coerência na ligação entre frases																						
Microestrutura																						
o Respeito pela pontuação																						
o Vocabulário diversificado																						
o Coesão frásica																						
o Respeito pelas regras de ortografia																						
o Marcação de parágrafos																						
o Uso de maiúsculas e minúsculas																						
o Presença de conectores/marcadores que garantem tom argumentativo																						
o Presença de conectores/marcadores que conferem sentido à conexão de ideias/parágrafos																						

Legenda: ✓ – o aluno cumpre com o descrito; X – o aluno não cumpre com o descrito; - – sem informação.

Quadro 10: Quadro de verificação das produções escritas dos alunos

A segunda intervenção (Apêndice K) ocorreu no dia 23 de maio de 2022 e teve, igualmente, a duração de 50 minutos. Logo após o término da atividade de motivação, os discentes tiveram o contacto com o desafio número um – “Para o texto de opinião conhecer, as três partes constituintes tenho que saber!”.

Importa referir que foi nesta regência que a mestranda procedeu à explicação do título do projeto bem como à exposição da estrutura das restantes aulas que iriam abarcar este projeto. Após o momento de motivação e de antecipação de sentidos do texto a ser explorado (pré-leitura), houve a leitura pelos alunos do texto de opinião, intitulado de “Salazar, o ditador” de Pedro Lains. Este texto era considerado o “texto mentor”, isto é, um texto que se apresentava como um modelo do género a ser trabalhado (Graça & Pereira, 2015, p. 202). Inicialmente, a professora estagiária selecionou, de forma aleatória três alunos para lerem o texto, cada um fazendo corresponder a cada parte constituinte e essencial do texto de opinião. Numa fase posterior e já após a leitura e compreensão, foi questionado, aos alunos, o porquê da leitura desta forma. Assim, e com esta pergunta, teve-se como intenção entender se os alunos conseguiriam associar o desafio da aula com esta tarefa em específico e, desta forma, analisar se o fio condutor da intervenção da mestranda faria sentido ou se havia necessidade de readaptar a estratégia.

Na exploração do texto, existiu o esclarecimento de eventuais dúvidas, por parte dos discentes, no que diz respeito ao significado de palavras, de modo a atenderem à compreensão. Numa fase subsequente, existiu a exploração detalhada de cada parte constituinte deste tipo de texto, com a especificação do tema tratado, dos argumentos e exemplos utilizados, da sistematização de conteúdos, entre outros. De outra forma, o estudo sob as marcas linguísticas presentes no documento permitiu o primeiro contacto com esta temática. De acrescentar que todas as tarefas, anteriormente, descritas foram concretizadas em grande grupo. Assim, a estagiária ia escrevendo no quadro, onde se encontrava projetado o texto, as intervenções dos alunos, ao mesmo tempo que estes iam escrevendo nos seus documentos pessoais. Finalmente, a síntese da sessão, em que os alunos, com os seus blocos, resumiam a aula e procediam à escrita da resposta ao desafio. Resumindo, esta sessão teve como intenção a compreensão e distinção do texto de opinião em três partes constituintes, do mesmo modo que garantiu a exploração das marcas linguísticas deste tipo de texto.

A terceira intervenção (Apêndice L) decorreu no dia 25 de maio de 2022 e contou com a duração de 100 minutos. Mesmo antes da atividade de motivação houve a emergência de recorrer aos conteúdos abordados na aula transata, já que se pretendia um trabalho sequencial e com lógica para todos os intervenientes. Depois deste momento e com a atividade de motivação da sessão em causa, os discentes do 6º ano tiveram o contacto com o desafio número dois – “Para a sua compreensão, é crucial distinguir facto de opinião!”.

Nesta sessão, numa segunda fase, a atividade “Será que sei?” pretendia que os alunos conseguissem organizar o texto de opinião “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?” de Nuno Palma, nas suas partes constituintes, já que o texto se apresentava desorganizado. Assim, o principal objetivo era consolidar a temática trabalhada na aula anterior, ao mesmo tempo, que a estagiária conseguia avaliar o grupo de trabalho e entender se, efetivamente, este conteúdo tinha ficado compreendido. Depois, seguiu-se a leitura, pelos alunos, do documento de forma segmentada, cumprindo com as partes, anteriormente, divididas. A colagem no caderno diário dos discentes permitiu evitar eventuais perdas do texto de opinião e garantir a sua presença na próxima aula. De imediato, se estabeleceu um pequeno diálogo bem como a tomada de diversos apontamentos acerca das características deste tipo de texto, no próprio documento. Por

último, ainda no que diz respeito à exploração deste documento, foi essencial o preenchimento do guião de orientação, em pequenos grupos, permitindo a consolidação dos argumentos e contra-argumentos bem como a temática presente. Numa outra perspetiva, os discentes foram desafiados a retirar do texto de opinião, citações que correspondiam a factos e a opiniões. Para esta atividade, surgiu um diálogo, em grande grupo, em que os discentes ocuparam um lugar de destaque, já que foram eles que argumentavam a razão pela distinção entre o facto e uma opinião. Depois disto, ainda houve tempo para abordar algumas marcas linguísticas deste género textual: os tempos verbais e o sujeito de enunciação. No que confere à correção do guião, realizado em grande grupo. No término da sessão, procedeu-se à resposta ao segundo desafio, no bloco de cada um dos estudantes. Pelo apresentado e descrito, esta primeira parte da sessão do dia 25 de maio teve como propósito a consolidação das três partes constituintes de texto de opinião como também a distinção entre o facto e opinião.

Numa segunda parte da intervenção do dia 25 de maio, isto é, nos restantes 50 minutos, houve tempo para a exploração e compreensão dos conectores de discurso essenciais para a escrita do texto de opinião.

Com a atividade de motivação, os estudantes contactaram com o terceiro desafio – “Para a coesão do texto existir, os conectores terei de persistir!”. De seguida, os alunos realizaram a atividade “Recolho, organizo e aprendo!”, com o auxílio do dicionário ou do computador, procurando o significado dos conectores. Por outras palavras, a sua função e intuito do seu uso, mas, também, a procura de sinónimos desses mesmo conectores de forma proporcionar o “alargamento do vocabulário” (Barbeiro, 2015, p. 211). Por último, os estudantes deram resposta ao desafio número três no bloco, referente ao projeto.

No que diz respeito à quarta sessão, no dia 26 de maio de 2022 (Apêndice M), teve a sua duração de, igualmente, 50 minutos. Primeiramente, a regência contou com cerca de cinco minutos para fazer uma breve mobilização de conhecimento relativo à aula anterior. Mais uma vez, estes momentos são de extrema importância já que possibilitam um trabalho continuado e com sentido, em que se assentaram as principais ideias do texto analisado.

A atividade de motivação da presente sessão permitiu decifrar qual o objetivo central da mesma – “Que estratégias devo usar para o meu texto de opinião brilhar?” (desafio número quatro).

Para a realização da atividade “Será que domino a escrita” foi crucial a organização da turma em quatro grupos de trabalho, em que dois destes ficaram responsáveis pela reescrita da introdução, enquanto os restantes dois grupos, pela conclusão, da obra lecionada na aula transata – “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos” de Nuno Palma. De modo a auxiliar a escrita, foi-lhes facultado uma pequena grelha de planificação e revisão para que tivessem em atenção todos os elementos fundamentais de cada parte constituinte, claramente visíveis no documento de planificação da regência.

Numa fase posterior, os quatro grupos partilharam, oralmente, as suas produções. De facto, foi pertinente esta partilha já que possibilitou, aos discentes, o contacto com outras formas de escrita de uma mesma parte constituinte do texto de opinião.

De seguida, concretizou-se a atividade “Sistematizar para consolidar”. Esta fase permitiu a consolidação dos conectores de discurso, que foram sendo trabalhados ao longo da sessão, já que os alunos foram convidados a preencher um quadro com todos os conectores abordados até então. O quadro desenvolvido pela estagiária, apresenta-se de seguida.

Partes do texto	Objetivo	Conectores de discurso
Introdução		
Desenvolvimento		
Conclusão		

Quadro 11: Sistematização acerca das partes constituintes do texto de opinião

De facto, o quadro 11, além de reter os conectores de discurso do género textual trabalhado, possibilitou o registo do objetivo de cada parte constituinte do texto de opinião. O principal objetivo consistiu em tornar claro, para o discente, os diferentes exemplos passíveis de serem usados em cada parte do texto bem como a especificidade de cada uma dessas partes. O seu preenchimento decorreu do trabalho individual de cada elemento da turma do 6º ano e contou com a correção, em grande grupo. Como habitual, a sessão viu o seu término com a escrita no bloco, dando resposta, então, ao desafio número quatro, em cada bloco.

A última intervenção relativa ao projeto de investigação (Apêndice N) teve lugar no dia 30 de maio de 2022, com a duração de 50 minutos. Antes de tudo, à semelhança de sessões anteriores, houve tempo para relembrar os conteúdos abordados. De seguida, e com atividade de motivação, os alunos contactaram com aquilo que seria a atividade fundamental daquela aula – a escrita do seu texto de opinião. Assim, o desafio número cinco, consistiu em: “Para a opinião sobre o Estado Novo dar, os conhecimentos adquiridos terei que aplicar!”.

Efetivamente, a escrita do texto de opinião referente à época ditatorial em Portugal, para além de ir ao encontro da unidade didática, em que havia uma articulação com HGP,

consagrou, aos alunos, a mobilização de conteúdos de uma disciplina para a outra e vice-versa, existindo, portanto, uma articulação de saberes.

Para a produção escrita, os alunos podiam consultar qualquer documento que os auxiliasse, já trabalhado em aulas transatas. Interessa acrescentar que, mais uma vez, foi-lhes facultado uma tabela de planificação e revisão, que auxiliasse na escrita. As produções dos estudantes foram escritas numa folha à parte e foram recolhidas, para a sua posterior análise, como será realizado num dos próximos subcapítulos.

Por fim, e à semelhança de outras sessões, os alunos deram resposta, no seu bloco do projeto, ao quinto desafio. Pelo apresentado, facilmente, se entende que o objetivo desta sessão seria a recolha das produções finais dos discentes em causa, que funcionaria como pós-teste e fase final da sequência de ensino.

Ao longo destas diferentes intervenções, a professora estagiária procurou incentivar os alunos para a escrita e mostrar que esta ao ser realizada de forma contínua e sistemática pode contribuir para a progressiva autonomia do aluno e, assim, propiciar uma visão positiva da mesma. De realçar o empenho dos alunos na concretização dos diferentes desafios e, conseqüente, registo no bloco do projeto.

4.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo deste subcapítulo será realizada a análise e reflexão das informações recolhidas através do preenchimento dos quadros de produção textual, efetuando uma comparação com os dados obtidos na fase de produção inicial (pré-teste) com a produção final (pós-teste), desenvolvidos pelos alunos.

Mesmo antes de se partir para uma avaliação do projeto de investigação levado a cabo com a turma do 6º de escolaridade, importa referir que o pré-teste (produção-inicial) agrupou 21 elementos da turma. Enquanto o pós-teste (produção final), lamentavelmente, só conseguiu reunir um total de 12 alunos. No entanto, e tendo noção que a turma em questão era composta por 22 discentes, apenas foi possível contar com 11 estudantes para o projeto de investigação descrito.

A primeira sessão, decorrida durante o dia 15 de dezembro de 2021, permitiu a recolha das produções iniciais dos discentes, oficialmente denominadas de pré-teste. A análise da escrita dos alunos, segundo o quadro 12, no que confere à estrutura interna e externa do texto, possibilitou a conclusão de diversas fragilidades, à qual se passa a enumerar: desrespeito da organização do texto em três partes constituintes (introdução, desenvolvimento e conclusão); ausência de parágrafos; falhas na apresentação de argumentos a favor e contra, bem como exemplos que os sustentam; carência de conectores/marcadores de discurso que garantam o tom argumentativo como, também, conectores/marcadores que conferem conexão de ideais e parágrafos. Por outro lado, os alunos foram apresentando alguma valência quanto ao respeito pela pontuação, do mesmo jeito que cumpriam com as regras de ortografia.

Funcionamento Textual	Alunos																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Macroestrutura																						
o Conteúdo Adequado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
o Texto repartido: Introdução, desenvolvimento e conclusão	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
o Introdução: Apresenta o tema	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	✓
o Desenvolvimento: Apresenta argumentos e fundamenta-os	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	✓
o Desenvolvimento: Apresenta exemplos que validem os argumentos	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	✓
o Conclusão: Reforça a opinião pessoal	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
o Conclusão: Sintetiza a informação	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
o Coerência na ligação entre frases	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓
Microestrutura																						
o Respeito pela pontuação	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	✓
o Vocabulário diversificado	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	X	✓
o Coesão frásica	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	✓
o Respeito pelas regras de ortografia	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
o Marcação de parágrafos	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
o Uso de maiúsculas e minúsculas	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
o Presença de conectores/marcadores que garantem tom argumentativo	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓
o Presença de conectores/marcadores que conferem sentido à conexão de ideais/parágrafos	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	✓

Legenda: ✓ – o aluno cumpre com o descrito; X – o aluno não cumpre com o descrito; - – sem informação.

Quadro 12: Quadro de verificação das produções iniciais (pré-teste) dos discentes

A produção final do texto de opinião decorreu durante a última intervenção do projeto de investigação mais, propriamente, no dia 30 de maio de 2022. De uma forma generalista e no que diz respeito às produções finais dos alunos, isto é, o pós-teste, os discentes demonstraram uma grande melhoria na organização dos seus textos, sendo notório o cuidado na delimitação dos parágrafos bem como na explicitação do essencial de cada parte constituinte. Num outro prisma, os estudantes apresentaram uma evolução notória

no uso dos conectores de tom argumentativo e, ainda, daqueles que conferem sentido à conexão de ideias e parágrafos. Tudo isto, pode ser constatado no quadro 13.

Funcionamento Textual	Alunos																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Macroestrutura																						
o Conteúdo Adequado	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
o Texto repartido: Introdução, desenvolvimento e conclusão	-	X	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	X	-	✓	-	-	-	-	X	-	X
o Introdução: Apresenta o tema	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	X	-	X
o Desenvolvimento: Apresenta argumentos e fundamenta-os	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
o Desenvolvimento: Apresenta exemplos que validem os argumentos	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
o Conclusão: Reforça a opinião pessoal	-	✓	-	✓	X	✓	✓	-	✓	X	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	X
o Conclusão: Sintetiza a informação	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	X	✓	-	✓	-	-	-	-	X	-	X
o Coerência na ligação entre frases	-	✓	-	X	X	✓	✓	-	✓	✓	-	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X
Microestrutura																						
o Respeito pela pontuação	-	✓	-	X	X	✓	✓	-	X	X	-	✓	X	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
o Vocabulário diversificado	-	X	-	X	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	X
o Coesão frásica	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X
o Respeito pelas regras de ortografia	-	✓	-	X	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
o Marcação de parágrafos	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	X	-	✓
o Uso de maiúsculas e minúsculas	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
o Presença de conectores/marcadores que garantem tom argumentativo	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	X	✓	-	✓	✓	-	X	-	-	-	-	✓	-	✓
o Presença de conectores/marcadores que conferem sentido à conexão de ideias/parágrafos	-	✓	-	X	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	X	-	-	-	-	X	-	X

Legenda: ✓ – o aluno cumpre com o descrito; X – o aluno não cumpre com o descrito; - – sem informação.

Quadro 13: Quadro de verificação das produções finais (pós-teste) dos discentes

Partindo, agora, para uma análise mais detalhada das observações feitas no pré e pós-teste, serão apresentados três exemplos de produções escritas de alunos.

Primeiramente, e como referido, a disposição do texto de opinião dos alunos sofreu aprimoramento visual e estético, bem como a divisão dos próprios parágrafos determinantes das três partes constituintes deste tipo de texto. Por outro lado, notou-se um maior empenho na escrita, até porque aparentemente denotou-se o aumento da extensão do texto. Segue-se o primeiro exemplo ilustrativo, de um aluno da turma (Figura 2).

A primeira dava esmola para os necessitados, e eu acho
isso uma boa discussão.
A Dona Isabel entregava pão aos mais pobres, por
causa disso eu acho que ela era uma boa pessoa. Mas
pelo contrário ele queria a cebrar as leis e se
isso é uma coisa boa.

Eu irei falar sobre o Estado Novo. O Estado Novo foi
um regime ditatorial em que Oliveira Salazar estava
no comando. Durante o Estado Novo criou a polícia
PIDE que torturava os até matava quem falava mal
do Estado Novo. Durante esse período também tinha a
censura que proibia filmes e músicas.
Durante o Estado Novo teve vários pontos baixos
mas também teve pontos altos, como por exemplo,
diminuiu as dívidas de Portugal para com outros
países. Também tem o ponto mais que eu já citei
aqui no texto.
Na minha opinião eu acho que o Estado Novo foi
um regime mau porque apesar de ter melhorado a reza
condição financeira os portugueses deram um
principalmente por causa da PIDE que matava e
torturava as pessoas praticamente sem motivo como
já disse antes.
O Estado Novo podia ter sido um regime muito
bom para o nosso país, mas seguiu um caminho mau
e acho que só piorou o país.

Figura 2: Produção escrita do aluno A (produção inicial e produção final)

Após a leitura das duas produções escritas ilustradas acima, claramente, se distinguiu a evolução significativa do aluno. Por um lado, o aluno, no pré-teste não respeitou os parágrafos, nem as informações essenciais a reter em cada parte constituinte (introdução, desenvolvimento e conclusão). Por outro, o estudante não foi capaz de fundamentar, convenientemente, os seus argumentos. No que diz respeito ao pós-teste, apesar de apresentar fragilidades ao nível do texto repartido nas três fases e no vocabulário, foi de notar a sua evolução a diferentes níveis.

Numa mesma linha, os discentes da turma demonstraram o aperfeiçoamento da escrita quer na introdução, desenvolvimento como na conclusão. Para isto, além de integrarem os conectores de tom argumentativo e de sentido à conexão de ideias e parágrafos, os alunos foram capazes de desenvolver e até dar exemplos nos seus argumentos de modo a fundamentar o seu ponto de vista. Segue o segundo exemplo destas melhorias acentuadas (Figura 3).

Eu acho que a mãe da rainha D. Isabel fez uma boa
 ação. Como filha da rainha. Porém a sua ação foi
 gentil e necessária. E acho que fez bem mentir, porque
 se ela não tivesse mentido não teria ajudado.
 Se digo que fez bem em mentir porque não era
 uma mentira que poderia prejudicar alguém. Coi-
 sa. Os pobres não iam receber comida se a
 rainha D. Isabel não tivesse dito que
 eram coisas.
 A rainha fez tudo isto para ajudar
 pessoas que precisam mais que ela. Mas acho
 que ela podia perguntar ao rei se podia
 e o rei se dissesse não ela insistia como fez
 a dizer que eram coisas e assim ela podia ter
 o conteúdo de outra porque como se o rei
 dissesse sim.

Na minha opinião a Erika não tem aspectos positivos e negativos. Vou
 falar de mais um aspeto positivo e negativo. A economia
 portuguesa melhorou. E os aspetos positivos foram a economia dos
 PT DE (Política Internacional Defesa de Saúde). Agora um desenvolvimento
 e vários argumentos. A
 A diminuição do analfabetismo em Portugal influencia positiva-
 mente o desenvolvimento e a capacidade intelectual. Apesar de termos
 com mais desenvolvimento e conseguimos passar por elas por gases. O
 Pacto da economia Portuguesa ter conseguido possibilitar a melhoria das
 condições de vida dos portugueses.
 Por outro lado, em muitos aspetos não podemos ter liber-
 dade de expressão devido à censura. As pessoas vivem
 oprimidas com medo de dizer o que pensavam. Apesar de que di-
 ziam coisas contra a governação eram perseguidos pela PIDE e
 muitas vezes eram presos.
 Apesar dos aspetos positivos que enunciei, a cidade de Lisboa
 tem muitos aspetos prejudiciais para o desenvolvimento
 de uma sociedade. Na minha opinião viver em democracia
 é mais justo para os cidadãos.

Figura 3: Produção escrita do aluno B (produção inicial e produção final)

De facto, com a análise das produções escritas (figura 3), conseguiu-se observar a evolução do aluno a diversos níveis. Enquanto no pré-teste existia a repetição contínua de “eu acho que”, o que demonstrava a debilidade ao nível do vocabulário específico na demonstração de opinião; no pós-teste, o discente já fazia uso de diversos conectores, exemplo disso são as seguintes passagens: “Na minha opinião”, “No meu ponto de vista” e “Por outro lado”. No que confere aos parágrafos, o estudante apresentou melhorias, dividindo o texto por unidades de sentido, aspeto esse que não era visível, anteriormente, apesar de eventuais falhas. Por outro lado, entendia-se a evolução da escrita ao nível dos exemplos e da fundamentação dos argumentos.

O exemplo apresentado, posteriormente, (Figura 4), comprova, uma vez mais, as melhorias efetuadas ao nível da produção.

da minha opinião o Estado Novo teve um lado positivo e ao mesmo tempo um lado negativo.
Em primeiro lugar por um lado positivo do Estado Novo o Analfabetismo diminuiu e a economia portuguesa também aumentou.
Apesar do Estado Novo ter um lado positivo também teve um lado negativo que foi por causa da censura de livros e a PIDE que matava, torturava e castigava.
Em conclusão acho que o Estado Novo trouxe alguma melhoria seja o que fosse sobre esse período.

text de opinião Alenda da milagre
da minha opinião das fadas Isabel foi uma ótima pessoa em geral por que ela que mais precisavam porque ela fez que mentir ao rei por uma boa forma de ajudar, ela levou ao que por acaso se eram parecidas com várias coisas.
(Mas) ela fez uma coisa de mal que foi mentir ao rei.
Mas no final das coisas por de-se ver que a Rainha Dona Isabel era muito bondosa solidária e muito amiga das pessoas mas acalentadas.
Acho que está longe é muito boa, porque supostamente é uma personagem da vida da Rainha Dona Isabel porque ela estava a fazer a corte.

Figura 4: Produção escrita do aluno C (produção inicial e produção final)

Mais uma vez, este aluno C veio demonstrar que, apesar do uso de alguns conectores de tom argumentativo, na sua produção inicial, era, igualmente, visível a repetição do “mas” e do “porque”. De facto, este trabalho com os conectores de discurso melhorou substancialmente e o discente procedeu à mobilização de outros conectores, atribuindo um maior enriquecimento ao seu texto. Exemplo disto são as seguintes passagens: “Em primeiro lugar” e “Em conclusão”.

Em jeito de síntese, poderiam ser outras as figuras seleccionadas para englobarem este relatório de estágio e mais, concretamente, o projeto de investigação, mas, de facto, todas as produções escritas, de uma forma geral, demonstram uma certa evolução a diferentes níveis.

Ao longo de todo o projeto, os estudantes demonstraram grande interesse e empenho por todas as tarefas em geral. Particularizando, as atividades de motivação foram momentos muito acarinhados pelos alunos, diversas vezes questionavam se poderiam deslocar-se ao ícone de pensamento e comunicarem o desafio à turma. Já no findar do projeto, os discentes ficaram muito entusiasmados por obterem o bloco final, aglomerando todas as tarefas que tinham vindo a realizar.

O lado mais ingrato do projeto foi a ausência de diversos alunos na última intervenção do projeto de investigação, não permitindo a recolha de um nível acentuado de pós-testes. Esta insuficiência de estudantes deveu-se a um conjunto de fatores, nomeadamente o obrigatório isolamento face ao contágio do vírus covid-19, o Erasmus e, ainda, doenças que os incapacitavam de estar presentes em sala de aula.

Por tudo isto, foi gratificante perceber que o projeto de intervenção teve consequências positivas para os alunos do 6º ano de escolaridade, esperando que levem esses conhecimentos para as suas futuras produções escritas.

4.6. REFLEXÃO

Mesmo antes de abordar uma reflexão geral do projeto de investigação, importa realizar um parêntesis acerca dos dois textos de opinião analisados nas intervenções. Efetivamente, a escolha dos dois textos trabalhado, conhecidos como “Salazar, o ditador” de Pedro Lains e “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?” de Nuno Palma, não foram aleatórios. De facto, enquanto o primeiro possuía o sujeito de enunciação na terceira pessoa e relata um lado negro daquilo que foi este regime; o segundo texto foi produzido na primeira pessoa e transparecia o positivismo vivido naquele tempo. Por isto, a seleção dos documentos em causa, além de terem proporcionado uma apreciação para o âmbito do texto de opinião, possibilitou, igualmente, uma visão histórica mais ampla, permitindo, aos alunos, um conhecimento mais alargado daquilo que foi o regime ditatorial que marcou o país para sempre.

Num outro prisma, ao longo do projeto, verificou-se uma diversidade de formas de trabalho, ou seja, a mestranda para além de selecionar atividades diferentes, incutiu o trabalho de variadas formas, como por exemplo, o individual, em pequenos grupos e, ainda, em grande grupo de turma, de modo a cativar os alunos. Numa mesma linha, também, o título atribuído a cada atividade teve um cunho motivacional já que prendia e entusiasmava os alunos para a sua realização.

Importa, agora, refletir sobre os aspetos positivos deste projeto de investigação da mesma forma que se salienta as fragilidades deste mesmo trabalho.

Assim sendo, o projeto de investigação “A caminhar para uma opinião com confiança e determinação!” teve um balanço positivo, já que proporcionou melhorias significativas nos participantes, dando cumprimento ao objetivo que referia a necessidade de uma aprendizagem da escrita incidir em atividades sequenciais. De outra forma, e tal como a opinião de Bell (1993), os intervenientes “continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 1993, p. 21), havendo uma necessidade de continuidade de um trabalho sistemático a este nível, uma vez que existiam, ainda diversos aspetos, relativos à microestrutura do texto de opinião, que necessitariam de um trabalho continuado. Exemplo disso foi o respeito pela pontuação, a coesão frásica e, também, a coerência da ligação entre frases (aspeto este de macroestrutura). De facto, era necessário um envolvimento mais duradouro que, efetivamente, incidisse sobre estas lacunas. No entanto, foi impossível à mestranda disponibilizar de mais regências ou sessões para o efeito.

A organização do projeto de investigação seguiu um plano, concretamente, delineado de modo a desenvolver intervenções fundamentadas e que, num mesmo momento, dessem resposta às necessidades e fragilidades dos alunos, consagrando-se, assim, num progresso positivo no que confere à produção escrita do texto de opinião.

Apesar de a estagiária concordar que o projeto não deveria ser finito, foi possível (cor)responder à questão de investigação, aos objetivos delineados bem como às expectativas criadas pela mestranda e pelos participantes, acreditando que a metodologia de investigação-ação foi uma boa decisão. De uma forma mais clara, um trabalho sistemático sobre os diferentes aspetos de um texto de opinião pode traduzir, efetivamente, melhorias na produção escrita.

Finda-se, assim, o atual capítulo com as palavras de Morais e Neves (2007, p. 20): “Se se considerar agora a possível aceitação que os resultados da investigação podem ter na sociedade, ela dependerá grandemente do estatuto que é dado aos investigadores educacionais e da sua visibilidade”, portanto, um professor investigador possibilita, definitivamente, melhorias na sua prática com os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório de Estágio visou a reflexão da prática da mestranda ao longo do seu processo de formação acadêmico e, por isso mesmo, o documento apresentou e refletiu diversos acontecimentos que marcaram esta jornada, sob uma perspectiva crítica.

“A formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho, 2009, p. 125). Em conformidade com as palavras de Formosinho (2009), apresentou-se a Prática de Ensino Supervisionada que concedeu a aplicação dos conhecimentos teóricos e pedagógico-didáticos, alcançados ao longo da licenciatura e do mestrado, nas suas diferentes unidades curriculares.

Além de um processo evolutivo, a formação inicial docente teve períodos de fragilidades, em que foram essenciais a reformulação e a substituição de planificações, para melhor se adequarem às necessidades do campo de ação. Por outro lado, a colaboração entre o par pedagógico contribuiu para uma maior partilha de conhecimentos e pontos de vista, espelhados nas regências elaboradas em conjunto. No entanto, este trabalho de nada servira, se não fosse guiado pelas professoras cooperantes como supervisoras, que nortearam todas as planificações.

Efetivamente, no percurso de estágio foi pertinente a aplicabilidade de diferentes estratégias, técnicas, metodologias e fontes, procurando regências enriquecedoras, portadoras de atividades lúdico-pedagógicas que motivassem os discentes das duas turmas envolvidas.

A PES possibilitou um crescimento e aperfeiçoamento da futura prática, enquanto professora, no que diz respeito ao clima de sala de aula, mas, também, relativamente ao comportamento dos alunos. Naturalmente, um maior número de regências com as duas turmas foi possibilitador de uma maior capacidade relacional, ou seja, a mestranda, ao conhecer melhor os seus alunos, permitiu uma resposta às suas necessidades de uma forma mais eficaz e instantânea, compreendendo quais as dificuldades e como

(cor)responder às mesmas. De outra forma, a professora estagiária preocupou-se em manter um clima favorável em todas as suas intervenções, já que era potenciador de um maior contacto e relação entre professor-aluno, mas sempre com atenção de modo a manter o equilíbrio do exercício da autoridade e cumprimento de regras. Quanto ao comportamento dos alunos, nem sempre foi fácil manter a harmonia em sala de aula, especialmente, com a turma do 2.º ano de escolaridade. Por isto, em algumas ocasiões, foi necessário tomar medidas de modo a retornar à calma, exemplo disso, foi a separação de alunos do seu lugar habitual.

Por outro lado, importa refletir acerca das fragilidades sentidas pela mestranda que passaram, efetivamente, pela gestão do tempo em sala de aula, impossibilitando, por vezes, de cumprir com a planificação estipulada, mas, também, pela dificuldade inicial em articular horizontal e verticalmente, de modo a corresponder às UD propostas no calendário de regências. Todavia, a futura docente reconhece a importância das articulações entre diferentes disciplinas e/ou ciclos, contribuindo para um melhor entendimento dos conhecimentos para os discentes e, ao longo do tempo, esta barreira foi ultrapassada. Por tudo, isto, este percurso ficou marcado, essencialmente, pelo desafio e pelas conquistas efetuadas.

Destaca-se, ainda, o projeto de investigação produzido com a turma do 6º ano de escolaridade, no qual foi possível uma adequação às particularidades do grupo, em questão, tendo em vista a construção de aprendizagens enriquecedoras, impulsionadoras da mudança necessárias para a escrita do texto de opinião com rigor, sentido e cumprimento das regras deste domínio. Ancorado numa metodologia de investigação-ação, procurou-se com este projeto potenciar uma melhoria nas produções escritas ao nível de género em específico. Nesse âmbito, partindo da proposta de sequência de ensino (Graça & Pereira, 2015), foram implementadas cinco intervenções. Os dados recolhidos na produção final reiteraram a mais-valia desta metodologia, exigindo um trabalho continuado e sistemático.

Ademais, o trabalho concebido no contexto de estágio foi para além do aplicado em sala de aula, uma vez que a professora em formação se envolveu em projetos e atividades para

que, a sua participação e dinamismo promovessem a, eventualidade, de um aperfeiçoamento de competências e capacidades no que confere às tarefas do professor.

Pelo exposto, a futura docente acredita que tenha atingido todos os objetivos de carácter pessoal bem como os propósitos inerentes à PES, referenciados na introdução, tendo a plena noção que, em todo o processo, se empenhou para ser uma professora investigativa e reflexiva, mas, também, dedicada e flexível.

Finalmente, importa referir que este documento encerra esta primeira etapa da vida da mestranda e permitirá experienciar, verdadeiramente, o sonho de ser professora. Para alcançar este mesmo sonho, atravessaram-se fases positivas, mas também, momentos instáveis em que, por vezes, se tornou complicado seguir em frente. Contudo, interessa, com a entrega deste RE, valer-se da conquista efetuada e dar voz à profissão, contribuindo para a formação de jovens que serão, de facto, o futuro da sociedade e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Abrunhosa, S. M. (2008). *Concepções dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/946/1/17708_ulsd_dep.17454_Tese_MestradoSuseteMariaLucasCoelhoAbrunhosa.pdf
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores nº 1*, pp. 1-14.
- Alarcão, I., Leitão, Á., & Roldão, M. C. (2010). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo*, pp. 1-17. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/262535376_Pratica_pedagogica_supervisionada_e_feedback_formativo_co-constutivo
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, L. A. (2014). Ensinar História para dar um sentido à vida! *Revista Transversos*, pp. 6-31. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/262535376_Pratica_pedagogica_supervisionada_e_feedback_formativo_co-constutivo

- Alves, A. P., & Nogueira, M. S. (2018). Texto de opinião e sequência argumentativa: Uma análise do texto argumentativo produzido no ensino superior. *Nova Revista Amazônica v. VI n^o 2*, pp. 161- 173.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2^o ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2015). Reescrita: domínio e alargamento dos recursos linguísticos. *Revista Científica: Didática do Português - Investigação e Práticas*, pp. 209-235. Disponível em <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/07/11-209-235-Barbeiro.pdf>
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *Para uma educação de Qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*, pp. 131-144. Braga: MinhoGrave.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. (M. J. Cordeiro, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal da Maia. (2008). Relatório: I Caracterização e Diagnóstico. Disponível em https://www.cm-maia.pt/cmmaia/uploads/document/file/1696/Relatorio_I_-_caracterizacao_e_diagnostico.pdf

- Câmara Municipal da Maia. (2018). Relatório sobre o Estado de Ordenamento do Território. Disponível em https://www.cm-maia.pt/cmmaia/uploads/writer_file/document/2186/REOT_2018_07_13.pdf
- Câmara Municipal da Maia. (2021). *Projetos/Programas*. Disponível em <https://www.cm-maia.pt/educacao-e-ciencia/projetos-programas>
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2^o ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. (2013). A Escrita na Escola: Uma Visão Integradora. *Revista Interações* n^o 27, pp. 186-206.
- Costa, A. L., Cerqueira, S., & Carreto, V. (2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 51-73. Disponível em <https://ojs.apl.pt/index.php/RAPL/article/view/83/79>
- Coutinho, A., & Jorge, N. (2019). Géneros da atividade jornalística: Texto de Opinião. In A. Coutinho, & N., Jorge, *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 17-21). Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos Quantitativos e Qualitativos: Um Resgate Teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada* v. 2, n^o 4, pp. 1-13.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

- Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto. (2020). Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. *Complemento Regular Específico de Curso*, pp. 1-16. Disponível em https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/CRECMPHGP_signed.pdf
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. M. Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Portugal: Porto Editora.
- Freitas, I. (2014). *Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica*. Aracaju-SE: Eletrônica.
- Gouveia, V. R. (2015). *Relatório de Estágio de Mestrado*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Jesus, M. E. (2019). Tornar-se professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo sobre o início da carreira docente. *Revista Multidisciplinar*, pp. 107-120.
- João, M. I. (s.d.). *O Ensino e a Memória Histórica*. Disponível em <https://aph.pt/o-ensino-e-a-memoria-historica/>
- Leite, C., & Fernandes, P. (dezembro de 2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Dossiê - Formação de professores, currículo e prática*. (Educação, Ed.) Porto Alegre. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076>
- Maia, C. (2014). Aprender História com PowerPoint Didático. Uma perspectiva construtivista - Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos. pp. 24-29.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação* nº 8, pp. 7-22.
- Mattoso, J. (1997). O ensino: A função social da História no mundo de hoje. In *A Escrita da História: Teoria e Métodos*. Editorial Estampa.
- Meireles, S., Teixeira, C., & Possacos, M. E. (2017). Da planificação à textualização: atividades promotoras do desenvolvimento de competências de escrita. Em M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, ... C. Teixeira (Edits.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de Atas - Didática e Formação de Educadores e Professores* (pp. 273-284). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Mendes, T. C., & Baccon, A. L. (2015, outubro). Profissão docente: o que é ser professor? (XII Congresso Nacional de Educação), Paraná, Brasil.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação* nº 40, pp. 139-152.
- Ministério da Educação. (2022). *Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário: Contributos para o Estudo da Educação Literária*. Lisboa: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 20(2), pp. 1-26.
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras*, pp. 33-39.
- Nóvoa, A. (2001). O professor pesquisador e reflexivo - Entrevista com António Nóvoa. Portugal. Disponível em https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf

- Pacheco, J. (2000). Paineis: Monodocência - Coadjuvação. In G. Aníbal (Ed.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo* (pp. 53-59). Viseu: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Pais, A. (2013). Capítulo 3: A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática. Em M. G. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e Práticas: A Língua e a Educação Literária* (pp. 66-86). Opera Omnia.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2008). *A didáctica da escrita de textos na formação de professores*, pp. 1-13. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2015). PROTEXTOS - Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico. *Contributos para a aprendizagem da escrita: Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*, pp. 195- 208. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6496631.pdf>
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (s.d.). *Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: Enquadramento teórico e exemplos de prática*, pp. 1-25. Disponível em https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/27-AtasCongInt_DefSeqEnsino_VF.pdf
- Pires, A. L. (2007). Capítulo 1: A Investigação na Formação de Educadores e Professores. Contributo para (re)pensar as Práticas de Formação Inicial. *XVI Colóquio da AFIRSE, FPCE/UL: Complexidade - Um Novo Paradigma para a Investigação e a Intervenção em Educação?* (pp. 17-34). Portugal: Investigação Científica em Educação em Portugal.
- Pires, C. M. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de Educação - Inovação, Investigação em Educação v. 2(2)*, pp. 66-83.

- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Nuances: Estudos sobre Educação - ano XI, v. 12, nº 13*. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>
- Roldão, M. C. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação v. 12 nº 34*, pp. 94-180.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.
- Sá, C. M. (2018). *Técnicas de Comunicação Oral e Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. B. (2013). Profissão Professor - Saber Profissional de Referência. *Revista Profissão Docente v. 13, nº 28*, pp. 67-72.
- Salema, L. F. (2011). *Compreensão e Expressão Oraís: Conceções e Práticas à luz dos NPPEB*. Disponível em https://www.academia.edu/14939485/COMPREENS%C3%83O_E_EXPRESS%C3%83O_ORAIS_Conce%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1ticas_%C3%A0_luz_dos_NPPEB
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Oral: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. D. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: conceções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 321-344. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. Em *Gramática; História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da Teoria à Prática Pedagógica* (2^o ed.). Coimbra: Almedina.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral da Educação – MEC (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018f). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018g). *Aprendizagens Essenciais de Português no 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018h). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal no 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República nº 217 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República nº 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República nº 139 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República nº 92 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República nº 192 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 7255/2018, de 31 de junho. *Diário da República nº 146 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Condições de aplicação das medidas de ação social escolar.

Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República nº 139 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil de saída dos alunos com 18 anos de idade, no finar de 12 anos de escolaridade obrigatória.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

APÊNDICES

Apêndice A: UD "Água: Fonte de Vida" no 1º CEB

P.PORTO	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	20 minutos	2. Apresentação da obra <i>O Bando do Mar</i> , de Joana M. Lopes:	<ul style="list-style-type: none"> • Puzzle; • <i>O Meu Guião de Atividades</i>; • <i>Documento do Pequeno Leitor</i>; • Quadro interativo; 	<p>Educação Literária/ Leitura</p> <p>- Compreensão do texto; (Compreender o sentido do texto.)</p> <p>- Leitura em voz alta dramatizada;</p> <p>(Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido do texto.)</p>
1 hora	3. Leitura e compreensão do excerto "A plastiquite da Orca Olívia", presente na obra <i>O Bando do Mar</i> de Joana M. Lopes:	<p>2.1. Explicação, pelas professoras em formação, das tarefas a realizar;</p> <p>2.2. Organização, pelas professoras em formação, da turma, em pequenos grupos;</p> <p>2.3. Distribuição, pelas professoras em formação, de um puzzle relativo à capa da obra (Apêndice 1), bem como d' <i>O Meu Guião de Atividades</i> (Apêndice 2);</p> <p>2.4. Construção, pelos grupos, do puzzle e início do preenchimento do <i>Documento do Pequeno Leitor</i> (Apêndice 3), disponível n' <i>O Meu Guião de Atividades</i>, no qual os alunos identificam o título da obra, a autora e a ilustradora;</p> <p>2.5. Correção, em grande grupo das tarefas realizadas;</p> <p>2.6. Análise, em turma, da capa da obra:</p> <p>a) Que elementos conseguem visualizar na capa?</p> <p>b) Onde será que se vai passar, então, a nossa história?</p> <p>c) Além do título, em cima deste, o que conseguimos ler?</p> <p>d) "Missão: Salvar o Oceano", o que quererá isto dizer? Qual será o tema da obra?</p> <p>e) Por que motivo é preciso <i>Salvar o Oceano</i>?</p> <p>3.1. Distribuição, pelas professoras em formação, a cada aluno, de um impresso com o excerto da obra (Apêndice 4);</p> <p>3.2. Leitura, em voz alta, pelas professoras em formação, do excerto da obra;</p>			

P.PORTO	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	<p>3.3. Análise, em grande grupo, do excerto:</p> <p>a) Qual é o título do excerto?</p> <p>b) Onde decorre a ação da história?</p> <p>c) Quais as personagens que surgem ao longo do excerto?</p> <p>d) Quais são os acontecimentos que se sucederam?</p> <p>e) A Olívia tinha uma plastiquite. Já conheciam esta palavra? Que outras palavras parecidas conhecem? (Registo, pelas professoras em formação, no quadro interativo, das palavras indicadas.) Qual a origem dessas palavras? O que estas têm em comum? O que quererá isto dizer?</p> <p>- A partir deste diálogo pretende-se que, com a ajuda das professoras em formação, os alunos compreendam que o sufixo -ite, significa inflamação, logo a palavra plastiquite quer dizer uma inflamação provocada por um plástico;</p> <p>f) O texto refere que é uma "grande, grande plastiquite". Porque é que a palavra grande surge duas vezes?</p> <p>3.4. Identificação, no impresso, em grande grupo, das personagens do texto, sublinhando, de diferentes cores, as falas de cada personagem, tendo como objetivo orientar a leitura:</p> <p>a) Alforreca Aurora - cor lilás;</p> <p>b) Peixe-Balão Bia - cor amarelo;</p> <p>c) Foca Flora - cor de laranja;</p> <p>d) Orca Olívia - cor-de-rosa;</p> <p>e) Tubarão Tobias - cor azul;</p> <p>f) Tartaruga Tomé - cor verde;</p> <p>g) Caranguejo Chico - cor vermelha</p> <p>3.5. Leitura dramatizada, pelos alunos, do excerto:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Lápis de cor; • <i>Documento do Pequeno Leitor</i>; • Material de escrita; 	<p>- Compreensão do texto; (Compreender o sentido do texto.)</p>
---------	-----------------------------	--	--	--

P.PORTO		ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
20 minutos	<p>3.5.1. Explicação, pelas professoras em formação, da forma como será realizada a leitura;</p> <p>3.5.2. Distribuição, das personagens e do narrador, pelos alunos da turma;</p> <p>3.5.3. Segunda leitura, em voz alta, pelos alunos, do excerto;</p> <p>3.5.4. Análise, em grande grupo, das palavras difíceis detetadas ao longo da leitura;</p> <p>3.5.5. Conclusão, individual, do preenchimento do <i>Documento do Pequeno Leitor</i> (<i>A p e n d i c e 3</i>), em que os alunos mencionam a editora, o ano de publicação e, ainda, ordenam os acontecimentos da ação;</p> <p>3.5.6. Correção em grande grupo, da tarefa, anteriormente, realizada;</p> <p>4. Realização, em grande grupo, de um jogo Kahoot!, para sistematização do excerto explorado (<i>A p e n d i c e 5</i>):</p> <p>4.1. Explicação, pelas professoras em formação, da atividade a realizar;</p> <p>4.2. Projeção, pelas professoras em formação, no quadro interativo, do jogo;</p> <p>4.3. Realização do jogo, pelos alunos, no qual cada um dá resposta no tablet individual;</p> <p>5. Análise, em grande grupo, do lixo recolhido na praia:</p> <p>5.1. Distribuição, pelas professoras em formação, de diferentes tipos de lixo (plástico, vidro, papel/cartão e lixo orgânico), pelos grupos;</p> <p>5.2. Diálogo, de turma, acerca do lixo recolhido pelas professoras em formação:</p> <p>a) Em cada um dos grupos, conseguimos observar algum do lixo que foi encontrado na praia. Vamos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Colunas; • Quadro interativo; • Jogo Kahoot!; • Tablet's; <ul style="list-style-type: none"> • Resíduos; • Quadro interativo; • Tarefa de matemática; • Material de escrita; 	<p>Números e Operações</p> <p>- Mobilização de conhecimentos relativos à adição;</p> <p>(Reconhecer e utilizar a adição e subtração.)</p>
20 minutos			

P.PORTO		ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	
35 minutos	<p>observar, atentamente, o lixo que têm à vossa frente?</p> <p>b) Que tipos de lixo conseguem observar?</p> <p>c) O lixo que vemos, aqui, é todo feito do mesmo material?</p> <p>d) Que diferentes tipos de materiais temos, então, presentes?</p> <p>5.3. Registo, pelas professoras em formação, no quadro interativo, dos materiais alusivos ao tipo de lixo;</p> <p>5.4. Distribuição, pelas professoras em formação, de um impresso com uma tarefa matemática acerca dos conjuntos (<i>A p e n d i c e 6</i>);</p> <p>5.5. Explicação, pelas professoras em formação, da tarefa a realizar;</p> <p>5.6. Realização, em grande grupo, da tarefa, em que os alunos vão, aleatoriamente, ao quadro resolver os desafios propostos;</p> <p>6. Concretização do jogo "A reciclagem vamos realizar, mas para a isso as indicações temos de dar!"</p> <p>6.1. Explicação, pelas professoras em formação, do jogo a executar pela turma (A turma irá deslocar-se para o exterior da sala de aula, mais especificamente, para o pátio da escola. Os alunos estarão dispostos em pequenos grupos (os mesmos grupos formados da parte da manhã). À sua frente terão um grande quadrado com várias casas (5x5). O objetivo é que cada elemento, vendado, leve um tipo de lixo ao ecoponto correspondente, a partir das orientações dos colegas, sendo que estas são dadas, à vez, pelos colegas (Por exemplo: Anda 3 casas para a frente. Agora, dá meia $\frac{1}{4}$ de volta sobre ti mesmo e anda mais duas casas em frente.). Antes de levarem o lixo, uma vez que estão vendados, através do tato, devem descobrir qual o lixo que lhes será dado, percebendo, posteriormente, que material o constituiu. O jogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resíduos; • Ecopontos; • Lenços; 	<p>Organização e Tratamentos de Dados</p> <p>- Mobilizar conhecimentos acerca do gráfico de pontos;</p> <p>(Organizar e tratar dados, representando-os num gráfico de pontos; Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados.)</p> <p>Geometria e Medida</p> <p>- Localizar-se no espaço, seguindo as indicações solicitadas;</p> <p>(Identificar e interpretar relações espaciais situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.)</p>

Apêndice B: Regência "Como é que comunico" no 1º CEB

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços				
Piano de Aula				
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595				
Professor(a) Cooperante: Sara Fonseca				
Alunos: 20	Ano/Turma: 2.º E	Período: 2º	Dia da semana: Quinta-feira	Data de Implementação: 31/03/2022
Objetivos: - Conhecer e compreender a existência de diferentes meios de comunicação; - Desenvolver competências no domínio da leitura e escrita; - Desenvolver competências na recolha e tratamento de dados; - Desenvolver competências de motricidade.				
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades	Materiais/ Recursos	Tempo
<p><u>Português</u></p> <p>Oralidade</p> <p>- Expressão de ideias</p>	<p>Mobilizar conhecimentos</p> <p>Partilhar conhecimentos prévios</p>	<p><u>Desafio Inicial:</u></p> <p>1. Exploração dos meios de comunicação dispostos na sala de aula:</p> <p>1.1. Exposição, na sala de aula, dos meios de comunicação para manuseamento dos alunos;</p> <p>1.2. Diálogo de modo a encontrar o tema a tratar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os objetos que estamos a ver?; • Para que servem?; • Será que são utilizados todos da mesma forma?; • Se servem para comunicar, como se chama a este conjunto de objetos? (meios de comunicação); • Comunicar é importante? Porquê?. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos referentes aos meios de comunicação; 	15 min

<p>- Expressão de ideias</p>	<p>Mobilizar conhecimentos</p> <p>Antecipar conteúdos</p>	<p><u>Desenvolvimento da aula:</u></p> <p><u>Pré-Leitura</u></p> <p>2. Introdução ao poema "Liberdade de Comunicar é..." de Regina Célia Vittaça Lima:</p> <p>2.1. Procura do título da obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cada grupo é facultado um envelope com as palavras que compõem o título do poema; • Os grupos organizam o título; <p>2.2. Breve diálogo em turma de modo a concluir o tema do texto partindo da análise do título;</p> <p>2.3. Entrega do impresso relativo ao poema e o preenchimento do título do mesmo (Apêndice 1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Envelopes com as palavras perdidas; • Quadro Interativo; • Impresso do poema (Apêndice 1); 	45 min
	<p>Leitura</p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>- Poema</p> <p>- Registo de informação</p>	<p>Ler em voz alta</p> <p>Reter informação essencial</p>	<p><u>Leitura</u></p> <p>3. Leitura e compreensão do poema <i>Liberdade de Comunicar é...</i> de Regina Célia Vittaça Lima:</p> <p>3.1. Primeira leitura realizada pela professora;</p> <p>3.2. Leitura do poema, pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição aleatória das estrofes pelos quatro grupos da turma; • Leitura silenciosa pelos alunos como forma de treinar; • Seleção aleatória do elemento do grupo que irá ler a estrofe; <p>3.3. Preenchimento de um esquema de compreensão da obra, em pares (Apêndice 2) e correção em grande grupo; (aluna com NAS é integrada num dos grupos e realiza uma tarefa adaptada (Apêndice 3) e com um apoio mais individualizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impresso do poema (Apêndice 1); • Impresso do esquema de compreensão o (Apêndice 2); • Impresso NAS (Apêndice 3);

<p>Escrita</p> <p>- Redação de texto</p>	<p>Respeitar a finalidade da escrita</p>	<p>4. Realização do jogo <i>Adivinha quem sou eu!</i>:</p> <p style="text-align: center;">Planificação</p> <p>4.1. Explicação da tarefa a ser realizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização da adivinha, no quadro interativo, e identificação dos seus aspetos característicos, em grande grupo (Apêndice 4); • Distribuição aleatória do meio de comunicação aos quatro grupos; • Preenchimento de um quadro com as características e utilidades do meio de comunicação (Apêndice 5); <p style="text-align: center;">Textualização e Revisão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação, em grupo, no caderno diário, da adivinha relativa ao seu meio de comunicação; • Revisão, pela professora, das adivinhas criadas; • Os outros três grupos tem de adivinhar qual o meio de comunicação que dá resposta à adivinha; • Registo no caderno diário de todas as adivinhas partilhadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Computador; • Slide da adivinha (Apêndice 4); • Quadro (Apêndice 5); • Caderno diário; • Material de escrita; 	<p>30 min</p>
<p>- Redação de texto</p>	<p>- Partilhar ideias prévias;</p> <p>- Mobilizar conhecimentos prévios;</p>	<p style="text-align: center;">Pós – Leitura:</p> <p>5. Concretização de uma atividade de escrita:</p> <p>5.1. Explicação da tarefa “Escrita à Maneira de...”, a ser realizada pelos alunos, primeiramente, no caderno diário;</p> <p style="text-align: center;">Planificação</p> <p>5.2. Levantamento de ideias sobre o tema a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é ter liberdade?; • E “Liberdade em Comunicar?”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Computador; • Slide do exemplo da professora (Apêndice 6); • Impresso de suporte à 	<p>45 min</p>

<p>Oralidade</p> <p>- Expressão de ideias</p> <p>- Informação essencial</p> <p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</p>	<p>- Respeitar a finalidade da escrita</p> <p>Reter informação essencial</p> <p>Registrar informação pretendida</p> <p>Conhecer e identificar os diferentes meios de comunicação</p>	<p>- Será que é por termos muitos meios de comunicação diferentes?</p> <p>- Será que é por conseguirmos dizer/falar o que sentimos e pensamos?</p> <p>5.3. Projeção, no quadro, de um exemplo criado, pela professora (Apêndice 6);</p> <p style="text-align: center;">Textualização e Revisão</p> <p>5.4. Realização e correção da tarefa, em pares, bem como a escrita da frase num papel à parte entregue pela professora (Apêndice 7); (aluna com NAS é integrada na tarefa. Este par tem um especial acompanhamento na realização)</p> <p>5.5. Concretização da atividade através da retirada aleatória do papel da caixinha e leitura do que o par escreveu seguindo-se um breve diálogo sobre as criações.</p> <p>6. Exploração de um vídeo acerca dos meios de comunicação pessoal e social:</p> <p>6.1. Projeção, explicação da tarefa e entrega do impresso, a ser realizada de forma individual (Apêndice 8);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos devem utilizar os seus tablets pessoais e seguir as orientações projetadas no quadro interativo; • Alunos visualizam o vídeo do minuto 1:05 – 3:00 minutos. <p>6.2. Diálogo com os alunos de modo a transmitir as informações necessárias a reter durante o vídeo; (os alunos ouvem o vídeo quantas vezes acharem necessárias para recolher a informação pretendida)</p> <p>6.3. Leitura e explicação das questões do impresso à qual devem dar resposta (Apêndice 9);</p> <p>6.4. Realização e correção da tarefa.</p>	<p>escrita (Apêndice 7);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caderno diário; • Material de escrita; <ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Computador; • Slide da explicação (Apêndice 8); • Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KJ3mesOvAAAY&ab_channel=Xplicaaplica 	<p>30 min</p>
---	--	--	---	---------------

- Meios de Comunicação	Recolher e tratar os dados recolhidos	7. Exploração dos meios de comunicação na sala de aula: 7.1. Explicação da tarefa a realizar; 7.2. Distribuição do impresso relativo à atividade (Apêndice 10); 7.3. Projeção e preenchimento, em grande grupo, da tarefa 1 do impresso; 7.4. Realização individual do resto da tarefa e, posterior, correção.	<ul style="list-style-type: none"> • Impresso de síntese (Apêndice 9); • Quadro Interativo; • Computador; • Impresso relativo à matemática (Apêndice 10) 	30 min
<u>Matemática</u> Organização e Tratamento de Dados - Tabela de registo de dados - Gráfico de Barras				Desenvolver um telefone, seguindo as dicas do vídeo
Experimentação e Criação	Sintetizar informação	9. Construção, no quadro interativo, de um esquema com as ideias e atividades realizadas durante todo o dia: 9.1. Explicação da atividade a realizar;	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; 	15 min
- Síntese				<u>Sistematização:</u>

Apêndice C: UD "Aprender com Arte" no 1º CEB

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços				
Plano de Aula				
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595 e Ana Oliveira, n.º 3160412				
Professor(a) Cooperante: Sara Fonseca				
Alunos: 21	Ano/Turma: 2.º E	Período: 3º	Dia da semana: Quinta-feira	Data de Implementação: 28/04/2022
Objetivos: - Conhecer e compreender a constituição das plantas; - Desenvolver competências de escrita e o uso do adjetivo; - Dar a conhecer diferentes formas de arte; - Desenvolver o conceito de sequências e orientação espacial;				
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades	Materiais/ Recursos	Tempo
<u>Português</u> Oralidade	Partilhar conhecimentos prévios Mobilizar conhecimentos	<u>Desafio Inicial:</u> 1. Exploração de um vídeo sobre o crescimento de uma planta: 1.1. Diálogo, em grande grupo, acerca do essencial a observar durante o vídeo; 1.2. Primeira visualização do vídeo; 1.3. Explicação e realização da atividade pelos alunos (imitar o crescimento da planta através dos movimentos do corpo) 1.4. Discussão, em grande grupo, sobre o vídeo, partindo de questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • O que observamos?; • De que forma é representado, neste vídeo, o crescimento da planta? (música e dança); 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Interativo; • Computador; • Colunas; • Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z4C6DnDv7ys&ab_channel=NaturezaemMovimento 	15 min

<p><u>Estudo do Meio</u> Natureza</p>	<p>Categorizar os seres vivos (plantas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sabiam que a música e a dança são formas de arte?; O que é uma planta?; Será que todas as plantas são iguais? Porquê?; Como é constituída uma planta? (Questão-problema). <p><u>Desenvolvimento da aula:</u></p> <p>2. Exploração de diferentes estações/postos, dispostos na sala de aula de modo a dar resposta à questão-problema “Como é constituída uma planta?”:</p> <p>2.1. Visionamento e discussão sobre um vídeo de animação acerca do transporte da seiva numa planta: (atividade realizada no dia anterior)</p> <ul style="list-style-type: none"> O que transporta cada seta que está representada na animação?; Qual o caminho que ela faz na planta?; Mas como é constituída, afinal, a planta para que a seiva por lá passe?. (questão-problema a ser resolvida com a exploração das estações) <p>2.2. Explicação das diferentes estações: tarefas e modos de organização dos grupos; (A cada grupo é destinado uma estação, na qual permanecem durante 20 minutos. Todos os grupos devem explorar as quatro estações.)</p> <p>2.3. Organização da turma em quatro grupos;</p> <p>2.4. Entrega do guião, a cada aluno da turma, com os impressos necessários de cada estação; (Apendice 1)</p> <p><u>Estação 1</u>-Os constituintes da planta vais aprender e o microscópio explorar!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Animação disponível em: https://www.casadasciencias.org/recurso/5881; Guião do estudante (Apêndice 1); Microscópio; Raiz da planta; Impresso acerca da observação (Apêndice 2); Planta completa; Constituintes da planta (Apêndice 3); Preenchimento dos 	<p>1 hora 45 min</p>
---	---	---	--	----------------------

<p><u>Português</u> Escrita</p>	<p>Constituintes da planta (raiz, caule, folha, flor e fruto)</p> <p>Escrever textos curtos com diversas finalidades (descrever)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nesta estação, os alunos devem ser divididos em dois grupos (entre a tarefa 1 e 2) depois troca-se os grupos assim que finalizarem as propostas. As tarefas são realizadas individualmente: <u>1ª Tarefa:</u> - Os alunos têm à disposição um microscópio, a partir do qual observam a raiz de uma planta; - Os alunos após observarem no microscópio devem representar, através do desenho, o que veem; (Apendice 2) - Os alunos podem recorrer ao microscópio quantas vezes assim o desejarem para conseguirem realizar o seu desenho, respeitando apenas o tempo de utilização de cada colega. <u>2ª Tarefa:</u> - Os alunos têm à disposição uma planta real disposta na mesa; - Os alunos, após observarem a planta, devem fazer corresponder os seus constituintes ao seu nome, fazendo a sua associação; (Apendice 3) - Os alunos, como forma de registo, devem preencher a informação no seu impresso; (Apendice 4) <p><u>Estação 2</u> – Seiva dos 3 sentidos!</p> <ul style="list-style-type: none"> Nesta estação, os alunos devem realizar a tarefa de forma individual, mas todos em simultâneo: <u>1ª Tarefa:</u> - Os alunos têm à disposição vários caules de uma mesma planta e, além de observar, devem manusear e sentir a seiva; 	<p>constituintes da planta (Apêndice 4);</p> <ul style="list-style-type: none"> Caules de plantas; Seiva de plantas; Quadro de observação e registo do texto (Apêndice 5); <i>Blue Bot</i>; Planta desenhada na malha; Impresso para escrita dos passos da orientação espacial (Apêndice 6); Folhas para a realização das seqüências; Impresso de registo das seqüências (Apêndice 7) Material de escrita; 	
-------------------------------------	--	---	---	--

<p><u>Matemática</u></p> <p>Geometria e Medida</p> <p>Números e Operações</p>	<p>Identificar, interpretar e descrever relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos</p> <p>- Reconhecer e descrever regularidades em seqüências;</p>	<p>- Os alunos devem ser capazes de descrever o que sentem, o que cheiram e o que veem. Para isto, devem auxiliar-se de um quadro que os guie para a composição de um pequeno texto descritivo: (Apendice 7)</p> <p>- A aluna com NAS, como apresenta graves dificuldades na escrita, deve partilhar oralmente o que sente, cheira e vê, e a professora procede à escrita numa folha à parte. A aluna deve copiar para o seu guião.</p> <p>- Após redigirem, os alunos partilham os textos criados com o seu grupo;</p> <p><u>Estação 3</u>- Que percurso percorre a seiva no interior de uma planta?</p> <ul style="list-style-type: none"> Nesta estação, os alunos devem realizar as tarefas de forma individual: concretizar o exercício do percurso da seiva e, posteriormente, a exploração do <i>blue bot</i>. <p><u>1º Tarefa:</u></p> <p>- Os alunos devem realizar o exercício que corresponde à simulação do percurso efetuado pela seiva numa planta; (Apendice 6)</p> <p><u>2º Tarefa:</u></p> <p>- Os alunos, tirando partido do <i>blue bot</i>, devem programá-lo de modo a que este proceda ao percurso da seiva numa planta na malha, criada pelas professoras.</p> <p><u>Estação 4 – Sequências nas folhas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Nesta estação, os alunos devem realizar a tarefa em pares, mas todos em simultâneo: <p><u>1º Tarefa:</u></p>		
---	--	---	--	--

<p><u>Português</u></p> <p>Leitura</p> <p>- Expressão de ideias</p>	<p>Expressar, oralmente, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras</p> <p>Partilhar conhecimentos prévios</p> <p>Mobilizar conhecimentos</p>	<p>- Os alunos têm à disposição 3/4 seqüências (dependendo do número de alunos) com vários tipos de folhas com cores diferentes. Cada cor corresponde a um tipo de planta.</p> <p>- Os alunos têm que observar a seqüência e devem continuá-la, obedecendo à regra. Para isto, usam as folhas dispostas na mesa;</p> <p>-Cada aluno deve explicar qual a regularidade observada;</p> <p>- Quando os alunos acabarem a sua tarefa individual, devem trocar de lugar com outro colega e avaliar se a seqüência criada pelo colega está correta;</p> <p>- Após a correção de todas as seqüências, os alunos devem registar a sua seqüência (desenhar e pintar); (Apendice 7)</p> <p>3. Exploração do livro <i>Ainda Nada</i> de Christian Voltz:</p> <p><u>Pre-Leitura</u></p> <p>3.1. Projeção e diálogo sobre a capa do livro, de modo a analisar os seus constituintes: (Apendice 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais os elementos que observamos na capa do livro?; Quais os materiais presentes na composição do livro?; (arame, cabo da pá de jardim, feijão) Alguma vez viram um livro feito destes materiais?; Consideram este livro criativo e diferente? Porquê?; Qual é o título da obra?; E o autor?; 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Computador; Capa do livro da obra <i>Ainda Nada</i> de Christian Voltz (Apendice 8); Esquema de compreensão (Apendice 9); Material de escrita; 	<p>45 min</p>
---	--	--	---	---------------

<p>Leitura</p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>Leitura</p> <p>- Expressão de ideias</p>	<p>Compreender o sentido de texto</p> <p>Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas</p> <p>Identificar informação explícita</p> <p>Identificar e referir o essencial</p> <p>Mobilizar conhecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Partindo dos elementos da capa e do título, o que consideram que o texto nos vai contar? <p><u>Leitura</u></p> <p>3.2. Leitura expressiva, pelas professoras em formação;</p> <p>3.3. Diálogo, em grande grupo, partindo de questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais as personagens da história?; Onde decorre a ação?; O que o senhor Luís fez?; Porquê é que o senhor Luís ia visitar a sementinha todos os dias?; O senhor Luís conseguiu aquilo que desejava?. <p>3.4. Entrega, aos alunos, do impresso relativo à obra;</p> <p>3.5. Explicação da tarefa a ser realizada pelos alunos; (os alunos devem realizar uma leitura silenciosa de modo a preparar a sua leitura expressiva)</p> <p>3.6. Leitura expressiva da obra, pelos alunos de forma aleatória, por unidades de sentido;</p> <p>3.7. Entrega, preenchimento e correção, em grande grupo, de um esquema alusivo à obra tratada; (Apendice 9)</p> <p><u>Pos-Leitura</u></p> <p>3.8. Diálogo, em grande grupo, acerca da relação do título com a obra, partindo de questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual a relação que existe entre o título e o texto que lemos?; Será que a planta nasceu de imediato? Ou não?. 		<p>50 min</p>
--	---	--	--	---------------

<p><u>Educação Artística</u></p> <p>Experimentação e Criação</p> <p>- Técnica de assemblage</p>	<p>- Integrar técnicas de expressão (assemblage)</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e criativas</p>	<p>4. Construção de uma representação de arte - <i>assemblage</i>:</p> <p>4.1. Explicação da atividade a realizar, em grande grupo;</p> <p>4.2. Breve diálogo, de modo a dar a conhecer a técnica assemblage bem como explicar esta forma de arte;</p> <p>4.3. Projeção do exemplo criado pelas professoras; (Apendice 10)</p> <p>4.4. Distribuição dos materiais pelos grupos e realização individual da atividade;</p> <p>4.5. Partilha dos trabalhos realizados e breve diálogo acerca das construções.</p> <p>5. Concretização da plantação da semente no vaso criado:</p> <p>5.1. Explicação da atividade a realizar, em grande grupo; (as professoras em formação explicam o procedimento da plantação da semente no vaso, ao mesmo tempo que os alunos efetuam a sua própria plantação)</p> <p>5.2. Distribuição dos materiais necessários (semente, terra e água);</p> <p>5.3. Realização da atividade.</p> <p><u>Sistematização:</u></p> <p>6. Realização de um cartaz de turma com as frases dos alunos:</p> <p>6.1. Explicação da atividade a realizar, em grande grupo;</p> <p>6.2. Projeção, no quadro interativo, de um exemplo criado. (Apendice 11)</p> <p>(os alunos devem escrever uma frase "Para mim a arte é..." em forma de desenho de uma flor. Primeiramente, no caderno diário. Posteriormente, as frases devem, ser inseridas num cartaz e exposto na sala de aula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exemplo (Apendice 10); Boiões de vidro; Linhas; Colas; Semente; Terra; Água; Vaso; Cartolina; Material de escrita; 	<p>45 min</p> <p>40 min</p>
---	--	---	---	-----------------------------

Apêndice D: Regência "25 de abril" no 1º CEB

<p>Educação Literária</p> <p>- Compreensão do texto narrativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a sequência dos acontecimentos da obra; • Identificar elementos-chave no texto; • Reconhecer o sentido global do texto; • Identificar, na obra, elementos que permitam preencher o esquema; 	<p>porquê de o dia 25 de abril ser feriado?</p> <p>4.2. Distribuição, a cada aluno, do impresso com o texto da obra em análise;</p> <p>4.3. Organização, individual, da sequência dos acontecimentos apresentados ao longo da obra (Anexo 6);</p> <p>4.4. Identificação, no texto, dos adjetivos utilizados para caracterizar a bicicleta que acompanhou o rapaz durante a sua viagem à procura da liberdade (Aqui, é solicitado, pelas professoras em formação, que sublinhem os adjetivos a azul);</p> <p>4.5. Preenchimento, em grande grupo, de um esquema de compreensão acerca do texto, anteriormente, lido (Anexo 7);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impresso da tarefa de ordenar acontecimentos • Impresso do texto em análise • Lápis de cor azul • Impresso do esquema de compreensão 	
<p>Gramática</p> <p>- Adjetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, num excerto, adjetivos; 			
<p>Matemática</p> <p>Números e operações</p> <p>- Multiplicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, oralmente e por 	<p>5. Confeção da receita dos docinhos da Liberdade:</p> <p>5.1. Projeção, no quadro interativo, de uma animação acerca da atividade, contextualizando a confeção da receita com a obra (Anexo 8);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação alusiva à animação 	1h

	<p>escrito, ideias matemáticas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar a tabuada do 2, 4 e do 5 na resolução de tarefas; • Reconhecer o conceito de dobro e quíntuplo; • Comunicar, utilizando a linguagem matemática; • Reconhecer a importância da Matemática no quotidiano; 	<p>5.2. Explicação, aos alunos, pelas professoras em formação da atividade a realizar;</p> <p>5.3. Organização da turma em grupos de cinco elementos;</p> <p>5.4. Distribuição, a cada aluno, do impresso com a receita incompleta (Anexo 9);</p> <p>5.5. Entrega, pelas professoras em formação, a cada grupo, do envelope com o impresso dos desafios, de modo a completar a receita dos docinhos (Anexo 10);</p> <p>5.6. Correção, em grande grupo, da tarefa, anteriormente, realizada;</p> <p>5.7. Diálogo, breve, com os alunos acerca dos cuidados a ter durante a confeção de uma receita, quer a nível de segurança como de higiene;</p> <p>5.8. Confeção, em turma, da receita;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impresso da receita incompleta • Envelope • Impresso dos desafios • Açúcar • Farinha de trigo • Fermento em pó • Canela • Mel • Ovos • Recipiente • Batedeira • Forno 	
<p>Português</p> <p>Leitura</p> <p>- Compreensão de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos informativos; 			

Apêndice E: UD "Estado Novo- Conhecer e Compreender" no 1º CEB

<p><u>Matemática</u></p> <p>Geometria e Medida</p> <p>- Sólidos geométricos</p> <p>- Horas</p> <p><u>Estudo do Meio</u></p>	<p>Fazer inferências</p> <p>Mobilizar conhecimentos</p> <p>Identificar sólidos geométricos</p> <p>Enumerar características dos sólidos geométricos</p> <p>Reconhecer as horas a partir de um relógio</p> <p>Debater aspetos relacionados com</p>	<p>4.4. Distribuição de um impresso relativo à compreensão da obra (Apêndice 4) bem como para a aluna com NAS (Apêndice 5);</p> <p>4.5. Realização a pares da tarefa;</p> <p>4.6. Correção, em grande grupo, da atividade, no quadro interativo;</p> <p style="text-align: center;"><u>Pos-Leitura</u></p> <p>4.7. Diálogo, em grande grupo, acerca da relação da obra com o Estado Novo/Salazar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a personagem neste texto que ocupava um estatuto de poder como Salazar durante o Estado Novo? Porquê? • Porque é que se tinha de obedecer à rainha e ao Salazar? O que acontecia caso não se obedecesse? <p>5. Realização da atividade <i>Os objetos no fundo do lago</i>, acerca da temática dos sólidos geométricos:</p> <p>5.1. Distribuição, do impresso relativo à temática; (Apêndice 6) bem como à aluna com NAS (Apêndice 7);</p> <p>5.2. Realização individual da atividade, com um apoio individualizado à aluna com NAS;</p> <p>5.3. Correção, em grande grupo, no quadro interativo.</p> <p>6. Exploração da atividade <i>Para o reino animal preservar, as 5 liberdades temos que respeitar!</i>:</p> <p>6.1. Realização de um puzzle alusivo às cinco liberdades do bem-estar animal:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Impresso relativo à matemática (Apêndice 6) • Impresso relativo à matemática NAS (Apêndice 7); • Puzzle (Apêndice 8); 	<p>50 minutos</p> <p>1 hora e 30 minutos</p>
---	--	---	---	--

<p>Natureza</p> <p>- Bem-estar animal</p>	<p>o bem-estar animal</p> <p>Mencionar as cinco liberdades do bem-estar animal;</p> <p>Reconhecer a importância das cinco liberdades do bem-estar animal</p> <p>Partilhar ideias e opiniões, justificando</p> <p>Realizar inferências</p> <p>Manifestar formas de ações de sensibilização para o bem-estar animal</p> <p>Enumerar animais selvagens e domésticos</p>	<p>6.1.1. Distribuição, por cada grupo, do puzzle (Apêndice 8);</p> <p>6.1.2. Montagem, em pequenos grupos, do puzzle;</p> <p>6.1.3. Discussão, em grande grupo, acerca do puzzle:</p> <p>a) Qual o assunto que trata o puzzle que acabaram de montar?</p> <p>b) O que há de estranho neste puzzle?</p> <p>c) Qual a liberdade que representará, então, cada imagem?</p> <p>6.1.4. Distribuição, a cada aluno, do guião <i>Para o reino animal preservar, as 5 liberdades temos que respeitar!</i> (Apêndice 9) bem como para a alunas com NAS (Apêndice 10)</p> <p>6.1.5. Registo na parte um do impresso, anteriormente, distribuído, das informações recolhidas ao longo da discussão realizada;</p> <p>6.2. Análise do vídeo, divulgado pelo Jardim Zoológico de Lisboa, intitulado <i>Animais Domésticos e Selvagens – 1.º Ciclo do Ensino Básico/Jardim Zoológico</i>:</p> <p>6.2.1. Visualização, em grande grupo, do vídeo, entre os 2 minutos e os 11 minutos e 13 segundos, explorando, mais especificamente, as características dos animais domésticos (animais de estimação e animais de quinta) e os animais selvagens;</p> <p>6.2.2. Diálogo, em turma, acerca do vídeo em análise:</p> <p>a) Este vídeo abordava que temática?</p> <p>b) Em que grupos se divide os animais domésticos?</p> <p>c) Quais as diferenças que há, então, entre os animais domésticos e os animais selvagens?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guião <i>Para o reino animal preservar, as 5 liberdades temos que respeitar!</i> (Apêndice 9); • Guião <i>Para o reino animal preservar, as 5 liberdades temos que respeitar! NAS</i> (Apêndice 10); • Vídeo <i>Animais Domésticos e Selvagens</i> disponível em: https://youtu.be/k6nMyvSrX5w; • Vídeo <i>Diversidade Somos Nós</i>, disponível em: https://www.zo.pt/pt/conservar/biodiversidade-somos-nos/; • Cartolina para o cartaz; 	
---	--	---	---	--

<p><u>Português</u></p> <p>Leitura</p> <p>- Leitura e compreensão de textos informativos</p> <p><u>Educação Artística</u> - Artes Visuais</p>	<p>Identificar características dos animais selvagens e dos animais domésticos</p> <p>Reconhecer os diferentes meios onde vivem os animais (habitat), relacionando-o com as suas características</p> <p>Ler textos informativos</p> <p>Recolher informações essenciais de um texto</p>	<p>d) Recordam-se dos animais que exploramos, hoje, na obra? Quais são? A que grupo eles pertencem?</p> <p>e) Nos dias de hoje, alguns animais selvagens já podem ser domesticados. Conhecem algum? Qual?</p> <p>6.2.3. Exploração dos diferentes tipos de animais (domésticos e selvagens):</p> <p>6.2.3.1. Preenchimento da parte dois do guião, alusivo a uma grelha acerca dos diferentes grupos em que se divide os animais;</p> <p>6.2.3.2. Preenchimento da grelha, em grande grupo, tendo em consideração os contributos dos alunos;</p> <p>6.2.4. Levantamento, pela professora em formação, das questões: "Quem são os responsáveis por assegurar as cinco liberdades destes animais? De que modo, em grupo, conseguimos garantir o bem-estar animal?"</p> <p>6.2.5. Análise do vídeo <i>Biodiversidade Somos Nós</i>, também, divulgado pelo Jardim Zoológico de Lisboa;</p> <p>6.2.5.1. Projeção, no quadro interativo, do vídeo de sensibilização;</p> <p>6.2.5.2. Visualização, em grande grupo, do vídeo;</p> <p>6.2.5.3. Leitura, aleatória, pelos estudantes, da parte três do guião, sobre os cuidados a ter na preservação da biodiversidade;</p> <p>6.2.5.4. Diálogo, em turma, acerca das informações essenciais recolhida a partir da informação, anteriormente, lida;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Material de escrita e desenho; 	
---	---	--	--	--

Apêndice F: UD "Conhece(r) e Comunica(r)" no 2º CEB

<p>Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços</p> <p>Plano de Aula</p> <p>Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595</p> <p>Professor(a) Cooperante: Maria Augusta</p> <p>Pinho</p>					
Alunos: 22	Ano/Turma: 6.º D	Período: 2º	Dia da semana: Segunda-feira	Data de Implementação: 07/03/2022	
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
<p>Leitura</p> <p>- Antecipação de conteúdos</p> <p>- Fazer inferências</p>	<ul style="list-style-type: none"> Captar informação; Mobilizar conhecimentos; Fazer inferências; 	<p style="text-align: center;"><u>1º Fase: Pré-Leitura</u></p> <p>1. Exploração do vídeo da obra "Telefone sem Fio", de Yara Kono:</p> <p>1.1. Explicação, pela professora em formação, da tarefa a realizar;</p> <p>1.1.1. Visualização do vídeo;</p> <p>1.1.2. Diálogo com a turma, partindo de questões orientadoras:</p> <p>a) Vamos estar atentos ao número de personagens?;</p> <p>b) Qual a atividade que estavam a realizar?;</p> <p>c) Seria algum jogo? Qual?;</p> <p>d) Qual será o objeto que se pode associar ao jogo que as personagens estavam a realizar?;</p> <p>1.1.3. Visualização, novamente, do vídeo;</p>		<ul style="list-style-type: none"> Vídeo da obra "Telefone sem Fio", disponível em: https://vimeo.com/293931769 Quadro interativo; Computador; Colunas; 	5 min

<p>- Antecipação de conteúdos</p> <p>- Notícia</p> <p>- Fluência de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos; Expressar, de forma clara, ideias e pontos de vista; Leitura em voz alta; 	<p>1.1.4. Discussão, em grande grupo, de modo a concluir o tema a tratar – meios de comunicação, mais concretamente, o telefone.</p> <p>2. Exploração do título da notícia “Estou sim? Afinal quando é que o telefone é para mim?”, por <i>Sofia Santos</i>:</p> <p>2.1. Diálogo com a turma de modo a explorar o título da notícia (antecipação de conteúdo) bem como a análise de “estou sim” e outras formas de atender um telefone;</p> <p>2.2. Projeção, no quadro interativo, da notícia;</p> <p>2.3. Exploração de um slide relativo ao conceito e formação da palavra “telefone” (Apêndice 1);</p> <p style="text-align: center;"><u>2º Fase: Leitura</u></p> <p>3. Leitura da notícia “Estou sim? Afinal quando é que o telefone é para mim?”, por <i>Sofia Santos</i>:</p> <p>3.1. Distribuição, pela professora em formação, a cada aluno, do impresso do texto (Apêndice 2);</p> <p>3.2. Leitura, pelos alunos da turma, de partes do texto (unidades de sentido) selecionadas pela professora;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Computador; Slide de PowerPoint (Apêndice 1); Impresso da notícia (Apêndice 2); 	<p>7 min</p> <p>10 min</p>
---	--	---	---	----------------------------

<p>- Informação relevante; factual e não factual</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar tema e ideias principais; Reconhecer como a notícia está organizada; 	<p>4. Compreensão da notícia “Estou sim? Afinal quando é que o telefone é para mim?”, por <i>Sofia Santos</i>:</p> <p>4.1. Explicação, por parte da professora, da tarefa a realizar:</p> <p>4.1.1. Projeção, no quadro interativo, do texto;</p> <p>4.1.2. Realização da tarefa, em grande grupo, de sublinhar os diferentes temas/ conteúdos tratados no texto;</p> <p>4.2. Explicação da atividade a realizar, por parte da professora em formação;</p> <p>4.2.1. Organização da turma em pares;</p> <p>4.2.2. Distribuição de um impresso para preenchimento das questões (Apêndice 3);</p> <p>4.3. Realização do jogo, em pares: (a professora vai a cada par com um saco fechado e os alunos devem tirar um pedaço de papel na qual estará a resposta. A tarefa dos alunos é criarem a pergunta que vá ao encontro da resposta que lhes calhou e devem, igualmente, escrever no impresso fornecido. Na correção, devem escrever todas as questões criadas pelos pares) (Apêndice 4);</p> <p>4.4. Correção, em grande grupo, do jogo;</p> <p>4.4.1. Projeção, no quadro interativo, do impresso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Impresso da notícia (Apêndice 2); Impresso para preenchimento das questões e respostas do jogo (Apêndice 3); Saco; Tiras das respostas; Quadro Interativo; Computador; Material de escrita; 	<p>20 min</p>
--	---	--	---	---------------

- Síntese	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar sentido global da notícia; 	<u>Pos-Leitura</u>		5. Elaboração de uma frase síntese acerca do assunto tratado durante a aula;	6 min
		5.1. Explicação, por parte da professora, da tarefa a realizar; 5.2. Breve diálogo em que a professora relembra o fio condutor de toda a aula; 5.3. Realização da tarefa, por parte dos alunos; 5.4. Partilha, em grande grupo, das frases criadas. 6. Redação, pela professora estagiária, do sumário da aula: Leitura e compreensão da notícia "Estou sim? Afinal quando é que o telefone é para mim?". Exploração dos conceitos de "telefone".		3 min	
Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de expressão oral; • Capacidade de mobilizar conhecimentos; • Participação nas tarefas. 					

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços					
Plano de Aula					
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595					
Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho					
Alunos: 22	Ano/Turma: 6.º D	Período: 2º	Dia da semana: Quarta-feira	Data de Implementação: 09/03/2022	
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
Oralidade - Antecipação de conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios; • Comunicar com clareza; 	1. Continuação da exploração dos meios de comunicação: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Diálogo com a turma com o objetivo de relembrar os conteúdos abordados na aula anterior, partindo de questões orientadoras, da professora em formação: <ol style="list-style-type: none"> a) O que começamos por realizar na aula anterior?; b) O que aprendemos com a notícia que lemos na aula passada? Era fácil obter um simples telefone?; c) Ainda se lembram da principal diferença entre o telefone e o telemóvel; d) Quais os outros meios de comunicação que vocês conhecem?; 1.2. Escrita, pela professora, no quadro interativo, das sugestões dos alunos; 		<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Material de escrita; 	7 min

<p>- Informação explícita</p> <p>- Deduções e inferências</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as ideias-chave da imagem; 	<p style="text-align: center;"><u>1º Fase: Pré-Escuta</u></p> <p>2. Interpretação de uma imagem alusiva ao vídeo "A história do Jornal o Século":</p> <p>2.1. Projeção, no quadro interativo, da imagem alusiva ao vídeo que, posteriormente, vão visualizar (Apêndice 5);</p> <p>2.1.1. Diálogo, com a turma, de forma a concluir qual o meio de comunicação que vão assistir bem como o nome do jornal, partindo das questões orientadoras:</p> <p>a) Qual será o meio de comunicação que vamos explorar, com base nesta imagem?;</p> <p>b) Qual é o nome do jornal?;</p> <p>c) Que elementos característicos encontramos nesta imagem?;</p> <p>d) Vamos conhecer o percurso do jornal "O século" que se iniciou no século XIX, para isso vamos ouvir um vídeo.</p> <p>2.2. Indicação, pela professora dos objetivos da audição bem como a importância de tirar notas acerca de determinados assuntos tratados, no caderno diário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Imagem alusiva ao vídeo (Apêndice 5); 	<p>7 min</p>
---	--	---	---	--------------

<p>- Manifestação e justificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o sentido global do texto; Captar informação do texto ouvido e mobilizá-la para o guião; 	<p style="text-align: center;"><u>2º Fase: Escuta</u></p> <p>3. Visualização e exploração do vídeo "A história do jornal o Século", da RTP Ensina:</p> <p>3.1. Explicação, pela professora em formação, da atividade a ser desenvolvida:</p> <p>a) Primeira audição para os alunos tirarem notas conforme o indicado, anteriormente, pela professora;</p> <p>b) Segunda audição para confrontarem o apontado e preencher o guião;</p> <p>c) Terceira audição para retificar, se necessário;</p> <p>3.1.1. Entrega, leitura e explicação de cada tarefa do guião, a ser preenchido (Apêndice 6);</p> <p>3.1.2. Visualização do vídeo;</p> <p>3.1.3. Realização da atividade;</p> <p>3.1.4. Correção, em grande grupo com a projeção, no quadro interativo, do impresso do guião. Preenchimento, no quadro, pelos alunos;</p> <p>3.2. Breve reflexão, em grupo de turma, para compreender as dificuldades sentidas durante a atividade e as aprendizagens feitas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo "A história do jornal o Século", disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/a-historia-do-jornal-o-seculo/ Impresso do Guião (Apêndice 6); Quadro Interativo; Computador; Colunas; Material de escrita; 	<p>28 min</p>
--------------------------------------	--	--	---	---------------

<p>- Manifestação e justificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Fundamentar opiniões e pontos de vistas; 	<p style="text-align: center;"><u>3º Fase: Pos-Escuta</u></p> <p>4. Concretização de um diálogo/reflexão, acerca do vídeo:</p> <p>4.1. Diálogo, em grande turma, acerca da visualização do vídeo, partindo de questões orientadoras:</p> <p>a) Como inicia o vídeo?;</p> <p>b) Qual o percurso do jornal?;</p> <p>c) Atualmente ainda existe este jornal?.</p> <p>4.2. Reflexão de maneira a compreender dificuldades sentidas, pelos alunos.</p> <p>5. Redação, pela professora, em formação, do sumário da aula: Visualização e preenchimento do guião, acerca do vídeo "A história do Jornal o Século", da RTP Ensina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Computador; 	<p>5 min</p> <p>3 min</p>
		<p>1. Redação, pela professora, em formação, do sumário da aula: Elaboração de um texto descritivo, partindo da temática dos meios de comunicação. Apresentação dos textos criados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Computador; 	<p>3 min</p>

<p>Escrita</p> <p>- Antecipação de conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; 	<p style="text-align: center;"><u>1º Fase: Planificação</u></p> <p>2. Exploração de uma apresentação PowerPoint, sobre o texto descritivo:</p> <p>2.1. Breve diálogo, em grande turma, de modo a concluir os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto descritivo;</p> <p>2.2. Projeção, no quadro interativo, do slide de apresentação (Apêndice 7);</p> <p>2.2.1. Leitura e exploração do slide.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação no PowerPoint (Apêndice 7); Quadro Interativo; Computador; 	<p>7 min</p>
<p>- Produção de texto descritivo (5º ano)</p> <p>- Planificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar a estrutura do texto descritivo; Descrever, por escrito, de forma clara, as ideias Rever o texto, procedendo às alterações necessárias; Consolidar conteúdos do 	<p style="text-align: center;"><u>2º Fase e 3º Fase: Textualização e Revisão</u></p> <p>3. Elaboração de um texto descritivo, acerca dos meios de comunicação:</p> <p>3.1. Explicação, pela professora em formação, da tarefa a ser desenvolvida (Apêndice 8);</p> <p>3.1.1. Entrega, aos alunos da turma, da tabela de planificação e revisão (Apêndice 9) e (Apêndice 10);</p> <p>3.1.2. Preenchimento, individual da tabela de planificação;</p> <p>3.1.3. Realização, individual, da tarefa;</p> <p>3.1.4. Preenchimento, individual, da tabela de revisão;</p> <p>3.1.5. Retificação dos textos criados, se necessário;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Slide PowerPoint (Apêndice 8); Tabela de planificação (Apêndice 9); Tabela de revisão (Apêndice 10); Material de escrita; 	<p>40 min</p>

Apêndice G: Regência sobre um domínio da Gramática no 2º CEB

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços					
Plano de Aula					
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595 e Ana Oliveira, n.º 3160412					
Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho					
Alunos: 22	Ano/Turma: 6.ºD	Período: 3.º	Dia da semana: Terça-feira	Data de Implementação: 07/06/2022	
Domínios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
Gramática Discurso direto e Discurso indireto	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar pequenos discursos; Fazer inferência relativamente à temática da aula; Manifestar ideias e opiniões, fundamentando-as; 	<p>Redação, pelas professoras em formação, do sumário da aula: Distinção dos tipos de discursos: as características dos discursos direto e indireto</p> <p><u>Motivação e levantamento de ideias prévias</u></p> <p>1. Exploração de um cartaz sobre <i>As cinco medidas para garantir a segurança alimentar</i>:</p> <p>1.1. Projeção, pelas professoras em formação, do cartaz (Apêndice 1);</p> <p>1.2. Discussão, em grande grupo, acerca do conteúdo apresentado:</p> <p>a) Qual a temática que aborda o presente cartaz?</p> <p>b) Sabiam que existe um dia para comemorar a segurança alimentar?</p> <p>c) Consideram importante marcar esta data? Porquê?</p> <p>d) Estas são as medidas divulgadas pela Organização Mundial de Saúde</p>		<ul style="list-style-type: none"> Quadro interativo Computador Colunas Cartaz d'As cinco medidas para garantir a segurança alimentar Guião Para apelar a segurança alimentar, os diferentes discursos tenho de dominar 	12 minutos

<ul style="list-style-type: none"> Utilizar vocabulário adequado; Reconhecer as características do discurso direto e do discurso indireto; Recolher informações-chave do cartaz, tendo em consideração a temática; Mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo da sessão; Responder, adequadamente, às questões levantadas; Transformar o discurso direto em indireto e vice-versa; 	<p>e o Instituto Nacional de Saúde. Quantas e quais essas medidas?</p> <p>e) Quais são as diferenças que visualizam nos diversos tipos de discurso utilizados para alertar para a problemática?</p> <p>f) Enumerem as medidas correspondentes aos dois discursos.</p> <p>g) Quais os excertos, presentes no cartaz, que indicam que estamos perante falas?</p> <p>h) Quais as características que vos levam a acreditar que estas são falas de personagens?</p> <p>i) Quais as diferenças que encontram entre estas falas e os restantes excertos?</p> <p>j) Quais as características destes últimos excertos?</p> <p>1.3. Distribuição, pelas professoras em formação, a cada aluno, de um guião (Apêndice 2)</p> <p>1.4. Explicação, pelas professoras em formação, da atividade a desenvolver ao longo da aula;</p> <p>1.5. Realização, em grande grupo, do primeiro desafio apresentado no guião, tendo em consideração os aspetos até aqui explorados;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Material de escrita 	
---	---	---	--

		<p align="center"><u>Consolidação</u></p> <p>5. Concretização do último desafio do guião, de modo a consolidar os conteúdos explorados durante a aula:</p> <p>5.1. Explicação, após a leitura por um dos estudantes do desafio, da atividade a realizar;</p> <p>5.2. Realização, individual, das tarefas propostas;</p> <p>5.3. Correção, em grande grupo, da atividade.</p>		12 minutos
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de expressão oral ao longo da aula; • Capacidade de reconhecer as características do discurso direto e indireto; • Capacidade de transformar o discurso direto em indireto e vice-versa; • Capacidade de manifestar ideias e opiniões, tendo em consideração o conteúdo em exploração; • Capacidade de respeitar os colegas durante os diálogos em grande grupo; • Empenho nas tarefas propostas. 				

Apêndice H: Regência "A colonização dos arquipélagos Portugueses" no 2º CEB

<p>Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços</p>				
<p>Piano de Aula</p>				
<p>Professora estagiária: Alexandra Guimarães, n.º 3150595</p>				
<p>Professor(a) Cooperante: Cláudia Pimentel</p>				
Alunos: 22	Ano/Turma: 6.º D	Período: 1º	Dia da semana: Segunda-Feira	Data de Implementação: 29/11/2021
<p>Sumário: A colonização dos Arquipélagos Portugueses: Madeira e Açores. Exploração e definição de conceitos: colonização, colonos e capitânias.</p>				
<p>Domínio: Portugal do Século XIII ao Século XVII</p>				
<p>Subdomínio: Portugal nos Séculos XV e XVII: O Império Português do Século XVI</p>				
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais/Objetivos	Percurso/Atividades	Materiais/Recursos	Tempo
<p>A colonização dos Arquipélagos Atlânticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A colonização da Madeira - A colonização dos Açores 	<ul style="list-style-type: none"> • Captar informação do vídeo e mobilizá-la para as questões colocadas; 	<p align="center"><u>1º Momento da aula - Motivação:</u></p> <p>1. Exploração de um pequeno vídeo introdutório a temática - colonização dos arquipélagos da Madeira e dos Açores:</p> <p>1.1. Projeção, pela professora em formação, no quadro interativo, do vídeo;</p> <p>1.2. Visionamento do vídeo, pelos alunos;</p> <p>1.3. Discussão, em grande grupo, acerca do vídeo, partindo de questões orientadoras colocadas pela professora estagiária:</p> <p>a) Qual a profissão da personagem "Gui"?</p> <p>b) Que outras tarefas tinha esta personagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • Computador • Colunas • Vídeo motivacional; 	5 min

<p>- Localização no espaço e no tempo referentes aos Arquipélagos Atlânticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Identificar, no mapa, os elementos pretendidos; 	<p>c) “Gui” fala em “ilhas portuguesas”, o que será que este se refere? d) Então, se o “Gui” era colono e explorava novas terras e fala-nos, ainda, dos arquipélagos portugueses. O que acham que vamos estudar hoje?</p> <p><u>2º Momento da aula – Desenvolvimento de conteúdos:</u></p> <p>2. Exploração de uma figura alusiva aos arquipélagos da Madeira e dos Açores:</p> <p>2.1. Projeção, pela professora em formação, no quadro interativo, de uma figura com lacunas (Apêndice 1);</p> <p>2.1.1. Discussão e preenchimento, em grande grupo, das lacunas, através de questões colocadas pela professora estagiária:</p> <p>a) Quais os nomes atribuídos a estes dois arquipélagos? b) Em que oceano se localizam? c) Consultem os vossos apontamentos e digam quais foram os descobridores destes arquipélagos bem como o ano de descoberta.</p> <p>Resultado final em (Apêndice 2).</p> <p>3. Exploração de conceitos fundamentais (colonização e capitania) aplicados nos arquipélagos da Madeira e dos Açores:</p> <p>3.1. Projeção, pela professora em formação, no quadro interativo, do vídeo 2;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quadro interativo; Figura com lacunas (Apêndice 1); Resultado final do seu preenchimento (Apêndice 2); Quadro interativo; Computador; Vídeo 2; Mapas dos arquipélagos 	<p>10 min</p>
--	---	---	---	---------------

<p>- Exploração de conceitos: colonização, colono e capitania</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos captados no vídeo; Identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, colonização e capitania; Destacar a ação do Infante D. Henrique e de D. João II; Compreender o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas; Interpretar mapas, tendo em vista a temática; 	<p>3.1.1. Discussão, em grande grupo, acerca do vídeo, partindo de questões orientadoras colocadas pela professora estagiária:</p> <p>a) Com o vídeo que acabaste de assistir, consegues clarificar o conceito de <i>colonização</i>?</p> <p>b) Qual o ano de colonização do arquipélago da Madeira? E dos Açores? (1425 e 1439, respetivamente);</p> <p>c) Clarificação do conceito de <i>colono</i>;</p> <p>3.2. Projeção, pela professora em formação, no quadro interativo, dos mapas do arquipélago da Madeira bem como do arquipélago dos Açores, assinalados com as suas capitánias, respetivamente (Apêndice 3);</p> <p>3.2.1. Discussão, em grande grupo, acerca do que é observado no mapa, partindo de questões orientadoras propostas pela professora em formação:</p> <p>a) Estes mapas são referentes a quê? b) Estão divididos? Em quê? c) Quantas capitánias observamos? d) Estas capitánias são administradas? Por quem? e) Porque será que se estabeleceu a organização das ilhas por capitánias?</p> <p>Registo do conceito de <i>capitania</i> no dicionário histórico.</p> <p>3.3. Distribuição, pela professora estagiária, do impresso relativo ao esquema síntese – a ser preenchido ao longo da aula (Apêndice 4);</p> <p>3.3.1. Preenchimento, em grande grupo, de uma parte do esquema síntese;</p>	<p>portugueses (Apêndice 3);</p> <ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Esquema síntese (Apêndice 4); 	<p>20 min</p>
---	--	--	---	---------------

<p>- Recursos explorados nos Arquipélagos Atlânticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sintetizar as ideias essenciais; Analisar fontes escritas, tendo em consideração a temática; Selecionar a informação pretendida; Usar a palavra na sua vez, cumprindo atitudes de respeito e cooperação; 	<p>3.4. Projecção, pela professora em formação, no quadro interativo; 3.4.1. Discussão, em grande grupo, acerca do vídeo, partindo de questões orientadoras colocadas pela professora estagiária: a) Onde vivia, inicialmente, o “Gui”? b) Quais os outros locais mencionados no vídeo? 3.4.2. Preenchimento, em grande grupo, de uma parte do esquema síntese.</p> <p>4. Exploração de dois documentos referentes a colonização dos arquipélagos da Madeira e dos Açores:</p> <p>4.1. Projecção, no quadro interativo, dos documentos (Apêndice 5); 4.2.1. Leitura, em voz alta, por dois alunos voluntários; 4.2.2. Discussão, em grande grupo, acerca dos documentos, partindo de questões orientadoras colocadas pela professora estagiária: a) Quais os recursos explorados no arquipélago da Madeira? b) Refere o tipo de clima desta região. c) Quais os recursos explorados no arquipélago dos Açores? d) Refere o tipo de clima desta região. 4.2.3. Preenchimento, em grande grupo, da última parte do esquema síntese.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Documentos acerca da colonização da Madeira e dos Açores (Apêndice 5); 	<p>5 min</p>
--	---	---	--	--------------

<p>A colonização dos Arquipélagos Atlânticos (consolidação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Definir elementos-chave; 	<p><u>3º Momento da aula – Consolidação:</u></p> <p>5. Preenchimento de um crucigrama, acerca da temática abordada em aula: 5.1. Explicação, pela professora, da tarefa a realizar; 5.2. Distribuição, pela professora em formação, do impresso relativo ao crucigrama (Apêndice 6); 5.3. Realização, individual, da tarefa; 5.4. Correção, em grande grupo, da tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Crucigrama (Apêndice 6); 	<p>10 min</p>
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidade de mobilizar conhecimentos; Capacidade de síntese e definição de ideias-chave; Capacidade de analisar fontes históricas. 				

Apêndice I: UD "Estado Novo- Conhece(r) e Compreende(r) no 2º CEB

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços					
Plano de Aula					
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595			Professor(a) Cooperante: Cláudia Pimentel		
Alunos: 23	Ano/Turma: 6.º D	Período: 3º	Dia da semana: Sexta-feira	Data de Implementação: 23/05/2022	
Domínio: Portugal do Século XX					
Subdomínio: O Estado Novo (1933-1974)					
Objetivos: - Conhecer e compreender quais os mecanismos de repressão usados durante o Estado Novo.					
Sumário: Os mecanismos de repressão do Estado Novo. Realização da atividade "Testa os teus conhecimentos!"					
Conteúdos Programáticos	Aprendizagens Essenciais	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
Mecanismos de repressão de repressão	Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a	<p><u>1º Momento da aula - Motivação:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Exploração do vídeo "Infominuto", desenvolvido pela RTP: <ol style="list-style-type: none"> Projeção, no quadro interativo, do vídeo, até ao segundo 40. Discussão acerca do projetado, partindo de questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> Qual é o regime que é descrito no vídeo? Em que país?; De que forma é que se divulgava os ideais do Estado Novo? (conhecimentos prévios); 		<ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Computador; Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SV1EBNYup8&ab_chann=el=RTP; 	10 min

<p>existência de um partido único;</p> <p>Difusão dos ideais do Estado Novo – a ação da propaganda: valores defendidos, influência sobre a opinião pública, organização de exposições e controlo no ensino</p> <p>Censura Prévia</p> <p>PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mas de que forma é que se mantinha a repressão no Estado Novo? (conhecimentos prévios); O que será que vamos abordar hoje?; (questão problema – Quais são os mecanismos de repressão levados a cabo durante o regime do Estado Novo?) <p><u>2º Momento da aula – Desenvolvimento de conteúdos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Exploração de diferentes fontes com o objetivo de responder à questão-problema "Quais são os mecanismos de repressão levados a cabo durante o regime do Estado Novo?": <ol style="list-style-type: none"> Explicação da professora da forma de organização a adotar durante a aula; Organização da turma em quatro grupos de trabalho equilibrados; (semelhantes à aula passada) Distribuição dos guiões a cada aluno da turma; Leitura das questões do guião, em grande grupo, e esclarecimentos de eventuais dúvidas; Concretização das tarefas; Correção em grande grupo, no quadro interativo, por partes: <p><u>Parte I</u> (Apêndice 1) - Exploração de fotografias alusivas à censura prévia bem como de um documento escrito;</p> <p><u>Parte II</u> (Apêndice 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quadro interativo; Computador; Parte I (Apêndice 1); Parte II (Apêndice 2) Parte III (Apêndice 3); Parte IV (Apêndice 4); Parte VI (Apêndice 5) Vídeo disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/acabou-se-a-legiao/; Material de escrita; 	30 min
--	--	--	--------

<p>Prisões políticas</p> <p>Legião Portuguesa</p> <p>Síntese: Mecanismos de repressão de repressão</p>		<p>- Exploração de um áudio e de gráfico relativos aos presos políticos com o objetivo de compreender a repressão vivida;</p> <p><u>Parte III</u> (Apêndice 3) - Exploração de um relato de violência levado a cabo pela PIDE, como forma de entender o vivenciado nas prisões;</p> <p><u>Parte IV</u> (Apêndice 4) - Análise de um vídeo relativo à Legião Portuguesa;</p> <p><u>Parte V</u> (Apêndice 5) - Síntese das ideias desenvolvidas em sala de aula e resposta à questão-problema.</p> <p><u>3º Momento da aula - Consolidação:</u></p> <p>3. Realização da atividade "Testa os teus conhecimentos!"</p> <p>3.1. Explicação, pela professora, das regras do jogo; (A professora lê as questões. Cada grupo deve selecionar a resposta correta e, para isso, dispõe de cerca de 3 minutos para conversarem. De seguida, cada grupo deve dar a resposta final oralmente. Ganha o grupo que conseguir responder, de forma correta, ao maior número de questões.) (Apêndice 6)</p> <p>3.2. Projeção, no quadro interativo, da atividade e organização da turma nos grupos de trabalho da atividade anterior;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Atividade (Apêndice 6). 	<p>10 min</p>
--	--	--	---	---------------

Apêndice J: Projeto de Investigação – Regência do dia 13 de dezembro de 2021

<p>Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços</p>					
<p>Piano de Aula</p>					
<p>Professora estagiária: Alexandra Guimarães, n.º 3150595</p>					
<p>Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho</p>					
<p>Alunos: 22</p>	<p>Ano/Turma: 6.º D</p>	<p>Período: 1º</p>	<p>Dia da semana: Segunda-feira</p>	<p>Data de Implementação: 13/12/2021</p>	
<p>Dominios/ Conteúdos</p>	<p>Competências</p>	<p>Percurso/Atividades</p>		<p>Materiais/ Recursos</p>	<p>Tempo</p>
<p>Oralidade</p> <p>- Retenção da informação oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Fazer inferências a partir da exploração da imagem; Captar e interpretar informação da imagem; 	<p>1. Exploração de uma imagem relativa ao tema - Milagre das Rosas:</p> <p>1.1. Projeção, no quadro interativo, de uma imagem alusiva ao milagre das rosas (Apêndice 1);</p> <p>1.2. Análise da imagem em questão, partindo de algumas questões realizadas pela professora estagiária (do geral para o particular):</p> <p>a) Quais as cores dominantes da imagem?</p> <p>b) O que observamos no fundo da imagem?</p> <p>c) Quais as duas figuras que sobressaem na imagem?</p> <p>d) O que é que a figura feminina transporta consigo?</p> <p>e) Conhecem algum milagre que tenha acontecido que esta imagem vos faça recordar?</p>		<ul style="list-style-type: none"> Quadro de giz Giz Quadro interativo Computador Colunas Caderno diário Material de escrita Imagem alusiva ao milagre das rosas, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:O_Milagre_das_Rosas_(c._1735-40)_-_Andr%C3%A9_Gon%C3%A7alves_(Igreja_do_Menino_Deus,_Lisboa).png Capa do livro de Gentil Marques 	<p>5 min</p>

<p>Leitura/ Compreensão</p> <p>- Paratexto (Título, autor editora)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fazer inferências a partir da exploração da capa da obra; Mobilizar conhecimentos de modo a dar resposta às questões; 	<p>f) Então, como se chamará o texto que vamos explorar hoje na aula? g) Alguém sabe contar o que aconteceu neste milagre?</p> <p>2. Análise da capa do livro de Gentil Marques, <i>Lendas (uma seleção)</i>:</p> <p>2.1. Projeção, no quadro interativo, da capa do livro (Apendice 2);</p> <p>2.2. Exploração da capa em questão, partindo de algumas questões colocadas pela professora estagiária:</p> <p>a) Qual o título do livro? b) Qual é o autor? c) Qual é a editora? d) Será que este livro só abarca a obra que vamos ler hoje na aula? Justifica. e) Então, se o título do livro faz referência a <i>Lendas</i> e o texto que falaremos aborda o milagre das rosas, como se chamará o título da nossa obra, em concreto? f) E o que é que "lenda" quer dizer? Alguém sabe?;</p> <p>2.3. Projeção, no quadro interativo, da definição de <i>lenda</i> do dicionário de termos literários (Apendice 3):</p> <p>2.3.1. Leitura, por um dos alunos da turma;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Impresso da obra <i>A Lenda do Milagre das Rosas</i> Esquema de compreensão Questão de compreensão crítica 	<p>10 min</p>
--	--	--	--	---------------

<p>Leitura/ Compreensão</p> <p>- Leitura em voz alta</p> <p>Educação Literária/ Leitura</p> <p>- Compreensão do texto</p> <p>- Personagens/ Ação/ Acontecimentos</p> <p>Leitura/ Compreensão</p> <p>- Fazer inferências</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler, expressivamente, em voz alta, excertos do texto; Identificar, no texto, elementos que permitam responder às questões; Identificar o sentido global do texto; 	<p>3. Leitura e compreensão da obra <i>A Lenda do Milagre das Rosas</i>, de Gentil Marques:</p> <p>3.1. Distribuição, de fotocópias da obra, por todos os alunos (Apendice 4);</p> <p>3.2. Audição, pelos alunos, da leitura da obra:</p> <p>3.2.1. Realização, pelos alunos, da tarefa de sublinhar, as palavras que desconhecem o seu significado;</p> <p>3.2.2. Esclarecimento das dúvidas apresentadas;</p> <p>3.3. Breve diálogo, acerca das personagens presentes na obra:</p> <p>3.3.1. Realização, pelos alunos, da tarefa de sublinhar, com diferentes cores, as personagens da obra: Azul – O rei D. Dinis Vermelho – A rainha D. Isabel Verde – O fidalgo Preto – O narrador</p> <p>3.3.2. Correção da tarefa, em grande grupo, com a projeção no quadro interativo;</p> <p>3.4. Leitura, em voz alta, da obra, por quatro alunos que representam as personagens;</p> <p>3.5. Realização, em grande grupo, de um esquema de compreensão da obra:</p> <p>3.4.1. Projeção do esquema, no quadro interativo (Apendice 5);</p> <p>3.4.2. Distribuição, por todos os alunos, do esquema de compreensão;</p>		<p>30 min</p>
---	---	---	--	---------------

	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar um texto de opinião; 	<p>3.4.3. Concretização da tarefa, em grande grupo;</p> <p>3.6. Discussão, em grande grupo, partindo de uma questão colocada pela professora em formação:</p> <p>a) De que forma é que relacionamos esta lenda com o Natal e com a campanha de recolha de produtos/bens que a nossa escola está a realizar?</p> <p>3.7. Realização, individual, de uma tarefa de uma produção escrita:</p> <p>3.5.1. Projeção, no quadro interativo, da questão à qual os alunos devem dar resposta (Apêndice 6);</p> <p>3.5.2. Concretização da tarefa na aula de Oficina de Escrita;</p> <p>3.5.3. Recolha, pela professora, das tarefas realizadas.</p> <p>4. Redação, pela professora em formação, no quadro interativo, do sumário da aula: Exploração da obra <i>A lenda do Miagro das Rosas</i>, de Gentil Marques: leitura e compreensão.</p>		5 min
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidade de mobilizar conhecimentos prévios; Participação dos alunos nas tarefas propostas; Capacidade de interpretar o texto. 				

Apêndice K: Projeto de Investigação – Regência do dia 23 de maio de 2022

<p>Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços</p>					
<p>Piano de Aula</p>					
<p>Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595</p>					
<p>Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho</p>					
Alunos: 23	Ano/Turma: 6.º D	Período: 3º	Dia da semana: Segunda-feira	Data de Implementação: 23/05/2022	
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materials/ Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos; 	<p style="text-align: center;"><u>1º Fase: Motivação</u></p> <p>1. Exploração da atividade de motivação da aula:</p> <p>1.1. Disposição, na sala de aula, da representação do ícone de opinião; (Apêndice 1)</p> <p>1.2. Explicação, pela professora, acerca da concretização da atividade à turma; (Este momento surge com a explicação da professora do título do projeto bem como a exposição da estrutura das próximas aulas. A professora, aleatoriamente, seleciona um aluno da turma para se deslocar à representação do ícone de opinião e assim retirar o primeiro desafio. O aluno, oralmente, deve partilhar a informação que será a questão-problema a que os alunos devem ser capazes de dar resposta até ao final da aula.)</p> <p>1.3. Colagem, no quadro a giz, de um balão de pensamento e registo, por um aluno, do Desafio 1 – <i>Para o artigo de opinião conhecer, as três partes constituintes tenho que saber!</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> Ícone de opinião (Apêndice 1); Balão de pensamento; Quadro Interativo; Caderno diário; Material de escrita; 	5 min

<p>Leitura</p> <p>- Antecipação de conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Expressar, de forma clara, ideias e pontos de vista; 	<p>1.4. Partindo da leitura do desafio da aula, identificação, pelos alunos, do tipo de texto a ser analisado na mesma;</p> <p style="text-align: center;"><u>2º Fase: Pre-Leitura</u></p> <p>2. Análise de uma fotografia alusiva ao ditador do Estado Novo – António de Oliveira Salazar:</p> <p>2.1. Projeção, no quadro interativo, da fotografia de António Oliveira Salazar; (Apêndice 2)</p> <p>2.2. Breve diálogo, em grande grupo, de modo a concluir qual o tema a ser tratado no artigo de opinião:</p> <ul style="list-style-type: none"> Quem se lembra quem é este senhor que falamos em História e Geografia de Portugal?; Qual era o regime político que se vivia, em Portugal, à qual Salazar dispunha do cargo de ditador?; Vamos analisar qual a opinião do autor acerca deste assunto? <p style="text-align: center;"><u>3º Fase: Leitura e compreensão</u></p> <p>3. Exploração do artigo de opinião “Salazar, o ditador” de Pedro Lains:</p> <p>3.1. Distribuição, pelos alunos da turma, do artigo de opinião; (Apêndice 3)</p> <p>3.2. Leitura do texto, por três alunos da turma, por unidades de sentido (introdução, desenvolvimento e conclusão);</p> <p>3.3. Esclarecimento do significado de palavras consideráveis difíceis e posterior registo no caderno diário;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Imagem alusiva a António Salazar (Apêndice 2); Quadro Interativo; 	<p>5 min</p> <p>30 min</p>
<p>- Texto de opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura em voz alta; Identificar tema, argumentos e exemplos; 		<ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião “Salazar, o ditador” (Apêndice 3); Exemplo de exploração (Apêndice 4); 	

<ul style="list-style-type: none"> Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação; Identificar as partes constituintes do texto de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão); Identificar os argumentos presentes; Identificar o sujeito de enunciação; Identificar diversos conectores de discurso; Identificar marcas linguísticas deste tipo de texto; 		<p>3.4. Exploração das três partes constituintes do artigo de opinião, no próprio documento, realizando diversos apontamentos:</p> <p>3.4.1. Sublinhar o tema, na introdução;</p> <p>3.4.2. Sublinhar, os argumentos bem como os exemplos que sustentam os mesmos;</p> <p>3.4.3. Sublinhar, o reforço de opinião e a sintetização da informação, na conclusão;</p> <p>3.5. Continuação da exploração do artigo de opinião, no próprio documento, com enfoque nas marcas linguísticas, características deste género textual;</p> <p>3.5.1. Identificação do tempo do modo verbal predominante;</p> <p>3.5.2. Identificação do sujeito de enunciação;</p> <p>3.5.3. Identificação dos conectores e dos seus valores;</p> <p>3.5.4. Rodear, a cor vermelha, os conectores contrastivos;</p> <p>3.5.5. Rodear, a cor rosa, os conectores de listagem enumerativa;</p> <p>3.5.6. Rodear, a cor preta, os conectores temporais;</p> <p>3.5.7. Rodear, a cor verde, os conectores causais;</p> <p>3.5.8. Rodear, a cor amarela, os conectores de listagem aditiva;</p> <p>3.5.9. Rodear, a cor cinza, os conectores inferenciais;</p> <p>3.5.10. Rodear, a cor laranja, os conectores concessivos;</p> <p>(Apêndice 4) – Exemplo de exploração</p> <p>3.6. Registo, na tabela, dos conectores recolhidos de forma a organizar o conteúdo estudado; (Apêndice 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tabela (Apêndice 5); Caderno diário; Material de escrita; 	
---	--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar, com fundamentação adequada. • Transmitir ideias e opiniões fundamentadas. 	<p>3.7. Sistematização oral, por parte dos alunos, das marcas linguísticas de um texto de opinião;</p> <p style="text-align: center;"><u>3º Fase: Pos-Leitura/Síntese</u></p> <p>4. Exploração do Desafio 1 - <i>Para o artigo de opinião conhecer, as três partes constituintes tenho que saber!:</i></p> <p>4.1. Entrega do bloco do projeto e resposta ao primeiro desafio, lançado no início da aula; (Apêndice 6)</p> <p>4.2. Observação e releitura do Desafio 1 disposto no balão de pensamento, no quadro a giz;</p> <p>4.3. Discussão oral, em grande turma, como forma de dar resposta ao desafio 1.</p> <p>5. Redação, pela professora em formação, no quadro interativo, do sumário da aula: Exploração do texto "Salazar, o ditador" de Pedro Lains. Estudo das partes constituintes do artigo de opinião.</p>	10 min	
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de cooperação e interajuda no trabalho em grupo; • Identificar e compreender as três partes constituintes do texto de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão); • Identificar marcas linguísticas do texto de opinião bem como de conectores de discurso; • Demonstrar interesse e participação nas tarefas propostas. 				

Apêndice L: Projeto de Investigação - Regência do dia 25 de maio de 2022

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços					
Plano de Aula					
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595				Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho	
Alunos: 23	Ano/Turma: 6.º D	Período: 3º	Dia da semana: Quarta-feira	Data de Implementação: 25/05/2022	
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios; • Expressar, de forma clara, ideias e pontos de vista; 	<p style="text-align: center;"><u>1º Fase: Motivação</u></p> <p>1. Diálogo sobre o artigo de opinião "Salazar, o ditador":</p> <p>1.1. Projeção, no quadro interativo, do artigo de opinião, explorado na aula anterior; (Apêndice 1)</p> <p>1.2. Breve diálogo, em grande grupo, de modo a relembrar os aspetos trabalhados na aula anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o Desafio 1 que respondemos na aula passada?; • Afinal, quais são as três partes fundamentais que o artigo de opinião deve obedecer? O que deve apresentar cada uma dessas partes? <p>2. Exploração da atividade de motivação da aula:</p> <p>2.1. Disposição, na sala de aula, de um ícone representativo de opinião; (Apêndice 2)</p> <p>2.2. Explicação, pela professora, acerca da concretização da atividade à turma;</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião "Salazar, o ditador" (Apêndice 1) • Quadro Interativo; • Ícone de opinião (Apêndice 2); • Balão de pensamento; 	5 min

<p>Leitura</p> <p>- Fazer inferências</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organizar, adequadamente, o texto de opinião cumprindo com as partes fundamentais do mesmo; Realizar leitura em voz alta, por unidades de sentido; Mobilizar conhecimentos prévios acerca da distinção entre facto e opinião; 	<p>(a professora, aleatoriamente, seleciona um aluno da turma para se deslocar à cabeça humana e retirar do seu interior o desafio. O aluno, oralmente, deve partilhar a informação que será a questão-problema a que os alunos devem ser capazes de dar resposta até ao final da aula.)</p> <p>2.3. Colagem, no quadro a giz, de um balão de pensamento e registo, por um aluno, do <i>Desafio 2 – Para a sua compreensão, é crucial distinguir facto de opinião!</i></p> <p style="text-align: center;"><u>2º Fase: Leitura</u></p> <p>3. Realização da atividade “Sera que sei?”:</p> <p>3.1. Organização da turma em dois grupos, que devem manter até ao final da aula;</p> <p>3.2. Explicação, em grande grupo, da tarefa a ser realizada; (os alunos, em grupo, devem organizar o artigo de opinião, cumprindo com a organização textual, tal como abordado na aula anterior– Introdução, desenvolvimento e conclusão – de forma a obter sentido.)</p> <p>3.3. Distribuição, por todos os alunos da turma, do artigo de opinião desorganizado em cinco partes, intitulado como “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?” (<i>Apêndice 3</i>)</p> <p>3.4. Leitura, em grande grupo, por unidades de sentido (partes divididas) do artigo de opinião e realização da tarefa;</p> <p>3.5. Partilha, de todos os grupos, da forma de organização textual definidas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião desorganizado (<i>Apêndice 3</i>); Artigo de opinião organizado (<i>Apêndice 4</i>); Cadernos diários; Cola; Guião de exploração (<i>Apêndice 5</i>); Material de escrita;
---	---	--	---

<p>Oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios acerca da distinção entre facto e opinião; 	<p>3.6. Correção e posterior colagem do texto organizado, nos cadernos diários dos alunos; (<i>Apêndice 4</i>)</p> <p>3.7. Breve diálogo, em grande grupo, de modo a entender o porquê da organização textual, partindo da questão orientadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> Porque razão esta é a organização textual correta? <p>3.8. Breve exploração oral e com pequenos apontamentos, no próprio documento, do essencial de cada parágrafo;</p> <p>3.9. Análise do texto de opinião, em pequenos grupos, partindo de um guião de orientação; (<i>Apêndice 5</i>)</p> <p>3.10. Correção, em grande grupo, do guião de orientação, com especial atenção na questão 1.3. do documento;</p> <p>3.11. Breve diálogo, de modo a debater qual a principal diferença entre um facto e opinião.</p> <p>4. Exploração do <i>Desafio 2 – Para a sua compreensão, é crucial distinguir facto de opinião!</i></p> <p>4.1. Entrega do bloco do projeto e resposta ao segundo desafio, lançado no início da aula; (<i>Apêndice 6</i>)</p> <p>4.2. Observação e releitura do Desafio 2 disposto no balão de pensamento, no quadro a giz;</p> <p>4.3. Discussão oral, em grande turma, como forma de dar resposta ao desafio.</p> <p>5. Redação, pela professora em formação, no quadro interativo, do sumário da aula: Atividade de exploração de modo a introduzir a temática de aula. Consolidação da estrutura do texto de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bloco do projeto (<i>Apêndice 6</i>); Material de escrita;
------------------	--	---	---

		Distinação entre facto e opinião, com a leitura do artigo de opinião "Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?".		
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, de forma clara, ideias e pontos de vista; • Identificar conectores de discursos de acordo com a sua intenção; • Mencionar outros conectores de sentido semelhante; 	<p>6. Exploração da atividade de motivação da aula:</p> <p>6.1. Disposição, na sala de aula, de um ícone representativo de opinião; (Apêndice 2)</p> <p>6.2. Explicação, pela professora, acerca da concretização da atividade à turma; (a professora, aleatoriamente, seleciona um aluno da turma para se deslocar à cabeça humana e retirar do seu interior o desafio. O aluno, oralmente, deve partilhar a informação que será a questão-problema a que os alunos devem ser capazes de dar resposta até ao final da aula.)</p> <p>6.3. Colagem, no quadro a giz, de um balão de pensamento e registo, por um aluno, do Desafio 3 – <i>Para a coesão do texto existir, os conectores terão de persistir!</i></p> <p>7. Concretização da atividade "Recolho, organizo e aprendo!":</p> <p>7.1. Distribuição, a cada grupo, das indicações de exploração do texto bem como de desafios propostos (Apêndice 7)</p> <p>7.2. Realização, da atividade com o auxílio do dicionário ou de um computador;</p> <p>7.3. Correção, em grande grupo, no quadro interativo, da atividade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ícone de opinião (Apêndice 2); • Balão de pensamento; • Guião de exploração (Apêndice 7); • Dicionários; • Material de escrita; • Quadro interativo; 	

		<u>3ª Fase: Pos-Leitura/Síntese</u>		
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios; 	<p>8. Exploração do Desafio 3 - <i>Para a coesão do texto existir, os conectores terão de persistir:</i></p> <p>8.1. Entrega do bloco do projeto e resposta ao terceiro desafio, lançado no início da aula; (Apêndice 8)</p> <p>8.2. Observação e releitura do Desafio 3 disposto no balão de pensamento, no quadro a giz;</p> <p>8.3. Discussão oral, em grande turma, como forma de dar resposta ao desafio 3.</p> <p>9. Redação, pela professora em formação, no quadro interativo, do sumário da aula: Atividade de exploração de modo a introduzir a temática de aula. Estudo dos conectores a aplicar num texto de opinião e registo no guião de exploração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bloco do projeto (Apêndice 8); • Material de escrita; 	
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades propostas; • Identificar os argumentos e contra-argumentos num texto de opinião; • Capacidade de distinção entre facto e argumento; • Identificar e compreender o significado dos conectores de discurso; 				

Apêndice M: Projeto de Investigação - Regência do dia 26 de maio de 2022

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços					
Plano de Aula					
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595			Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho		
Alunos: 23	Ano/Turma: 6.º D	Período: 3º	Dia da semana: Quinta-feira	Data de Implementação: 26/05/2022	
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Distinguir facto de opinião; 	<p style="text-align: center;"><u>1º Fase: Motivação</u></p> <p>1. Diálogo sobre o artigo de opinião “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?”</p> <p>1.1. Projeção, no quadro interativo, do artigo de opinião; (Apêndice 1)</p> <p>1.2. Breve diálogo, em grande grupo, de modo a relembrar os aspetos trabalhados na aula anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual era o tema tratado no artigo de opinião?; Quais foram os argumentos apresentados?; Qual a principal diferença entre facto e opinião?; 		<ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião “Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?” (Apêndice 1) Quadro Interativo; 	5 min
		<p>2. Exploração da atividade de motivação da aula:</p> <p>2.1. Disposição, na sala de aula, de um ícone representativo de opinião; (Apêndice 2)</p>			<ul style="list-style-type: none"> Ícone de opinião (Apêndice 2);

Escrita - Texto de opinião	<ul style="list-style-type: none"> Produzir partes do texto de opinião: introdução ou conclusão; Preencher tabela de planificação e revisão do texto de opinião 	<p>2.2. Explicação, pela professora, acerca da concretização da atividade à turma; (a professora, aleatoriamente, seleciona um aluno da turma para se deslocar à cabeça humana e retirar do seu interior o desafio. O aluno, oralmente, deve partilhar a informação que será a questão-problema a que os alunos devem ser capazes de dar resposta até ao final da aula.)</p> <p>2.3. Colagem, no quadro a giz, de um balão de pensamento e registo, por um aluno, do Desafio 4 – <i>Que estratégias devo usar, para o meu texto de opinião brilhar?</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> Balão de pensamento; 	20 min
		<p style="text-align: center;"><u>2º Fase: Escrita</u></p> <p>3. Realização da atividade “Será que domino a escrita?”:</p> <p>3.1. Organização da turma em quatro grupos, que devem manter até ao final da aula;</p> <p>3.2. Explicação, em grande grupo, da tarefa a ser realizada; (Dois desses grupos devem escrever uma nova introdução para o artigo de opinião, estudado na aula anterior, enquanto os outros dois grupos, devem escrever a conclusão. Depois de realizarem a revisão das partes do texto criadas devem apresentar à restante turma de forma a contactar com diferentes possibilidades.)</p>			

<p>Leitura</p> <p>- Compreensão de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar objetivo das três partes fundamentais do texto de opinião (consolidação); Recolher conectores de discurso para cada parte do texto de opinião (sintetizar); 	<p>3.3. Distribuição de uma tabela de planificação da parte do texto que ficaram responsáveis bem como de uma tabela de revisão; (Apêndice 3)</p> <p>3.4. Realização da atividade e apresentação à turma. Posterior, correção das partes criadas, se necessário;</p> <p style="text-align: center;"><u>3º Fase: Leitura</u></p> <p>4. Realização da atividade “Sistematizar para consolidar”:</p> <p>4.1. Distribuição de uma grelha, a cada aluno, como forma de sistematizar a informação acerca do texto de opinião; (Apêndice 4)</p> <p>4.2. Preenchimento, individual, da grelha; (os alunos devem consultar os documentos trabalhados nas aulas anteriores e os seus cadernos diários)</p> <p>4.3. Correção, em grande grupo da grelha;</p> <p style="text-align: center;"><u>4º Fase: Síntese</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de sistematização (Apêndice 4); Caderno diários; Documentos trabalhados em aula; Material de escrita; 	<p>15 min</p>
<p>Oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; 	<p>5. Exploração do Desafio 4 – <i>Que estratégias devo usar, para o meu texto de opinião brilhar?</i>?</p> <p>5.1. Entrega do bloco do projeto e resposta ao terceiro desafio, lançado no início da aula; (Apêndice 5)</p> <p>5.2. Observação e releitura do Desafio 4 disposto no balão de pensamento, no quadro a giz;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bloco do projeto (Apêndice 5); Material de escrita; 	<p>5 min</p>

		<p>5.3. Discussão oral, em grande turma, como forma de dar resposta ao desafio 4.</p> <p>6. Redação, pela professora em formação, no quadro interativo, do sumário da aula: Elaboração, em grupo, de uma introdução e conclusão do artigo de opinião. Sistematização da informação acerca do texto de opinião.</p>		
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidade de reescrever a introdução ou conclusão, mobilizando conectores de discurso; Demonstrar empenho e participação nas tarefas apresentadas; Desenvolver competências de síntese. 				

Apêndice N: Projeto de Investigação - Regência do dia 30 de maio de 2022

Agrupamento de Escolas de Pedrouços Escola Básica e Secundária de Pedrouços					
Plano de Aula					
Professora em formação: Alexandra Guimarães, n.º 3150595			Professor(a) Cooperante: Maria Augusta Pinho		
Alunos: 22	Ano/Turma: 6.º D	Período: 3º	Dia da semana: Segunda-feira	Data de Implementação: 30/05/2022	
Dominios/ Conteúdos	Competências	Percurso/Atividades		Materiais/ Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Mobilizar conhecimentos; 	<u>1º Fase: Motivação</u>		<ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião "Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?" (Apêndice 1) Quadro Interativo; Ícone de opinião (Apêndice 2); 	5 min
		<p>1. Diálogo sobre o artigo de opinião "Terá o Estado Novo deixado um país de analfabetos?"</p> <p>1.1. Projeção, no quadro interativo, do artigo de opinião; (Apêndice 1)</p> <p>1.2. Breve diálogo, em grande grupo, de modo a relembra os aspetos trabalhados na aula anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que atividade de escrita realizamos na primeira parte da aula?; Para que serve a grelha de sistematização que estivemos a preencher? Quais são as partes que constituem a grelha?; <p>2. Exploração da atividade de motivação da aula:</p> <p>2.1. Disposição, na sala de aula, de um ícone representativo de opinião; (Apêndice 2)</p>			5 min

Escrita - Texto de opinião	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de textos; Produzir textos de opinião com juízos de valor; 	<p>2.2. Explicação, pela professora, acerca da concretização da atividade à turma; (a professora, aleatoriamente, seleciona um aluno da turma para se deslocar à cabeça humana e retirar do seu interior o desafio. O aluno, oralmente, deve partilhar a informação que será a questão-problema a que os alunos devem ser capazes de dar resposta até ao final da aula.)</p> <p>2.3. Colagem, no quadro a giz, de um balão de pensamento e registo, por um aluno, do <i>Desafio 5 – Para a opinião sobre o Estado Novo dar, os conhecimentos adquiridos terei que aplicar!</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> Balão de pensamento; Caderno diário; Material de escrita; Tabela de planificação e revisão (Apêndice 3) 	30 min
		<u>2º Fase: Escrita</u>			
		<p>3. Realização da atividade "O meu texto de opinião":</p> <p>3.1. Explicação, pela professora, da atividade a ser realizada; (os alunos, individualmente, devem escrever um texto de opinião na qual demonstrem o seu ponto de vista acerca do regime ditatorial – Estado Novo. O esperado é que os discentes partam dos conhecimentos sobre a construção deste tipo de texto (consulta dos documentos trabalhados, se necessário) bem como a articulação com os conhecimentos captados nas aulas de História e Geografia de Portugal). Assim, os alunos devem demonstrar o que de positivo e/ou negativo teve este regime. De modo a orientar os</p>			

Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos prévios; 	<p>alunos na construção do texto, proporcionar-se-á uma tabela de planificação e revisão.)</p> <p>3.2. Distribuição de uma tabela de planificação e revisão de modo a orientar a criação; (Apendice 3)</p> <p>3.3. Realização da atividade, de forma individual e, numa folha à parte e, posterior, recolha do documento.</p> <p style="text-align: center;"><u>3º Fase: Pós-Leitura/Síntese</u></p> <p>4. Exploração do Desafio 5 – <i>Para a opinião sobre o Estado Novo dar, os conhecimentos adquiridos terei que aplicar!</i></p> <p>4.1. Entrega do bloco do projeto referente ao desafio; (Apendice 4)</p> <p>4.2. Observação e releitura do Desafio 5 disposto no balão de pensamento, no quadro a giz;</p> <p>4.3. Escrita do desafio 5, no bloco;</p> <p>4.4. Montagem de todos os desafios de forma a constituir o produto final – O Bloco do Texto de Opinião;</p> <p>4.5. Reflexão oral, em grande turma, de modo a entender a opinião e perspetiva dos alunos sobre o projeto desenvolvido.</p> <p>5. Redação, pela professora em formação, no quadro interativo, do sumário da aula: Redação de um texto de opinião acerca do regime ditatorial de Salazar – Estado Novo. Preenchimento de uma tabela de planificação e revisão do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bloco do projeto (Apêndice 4); Material de escrita 	10 min
-----------	--	---	---	--------

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Crescer sempre a aprender: Percurso de
uma futura docente**

Alexandra Santos Guimarães

