

M

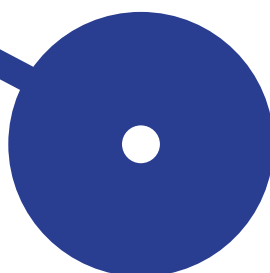
MESTRADO

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

# Um capítulo em aberto: a influência do capital lexical na compreensão textual

Mariana Teixeira da Silva

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Teixeira da Silva

## **A influência do capital lexical na compreensão textual**

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

Coorientação: Professora Doutora Ana Sofia Lopes

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Teixeira da Silva

## **A influência do capital lexical na compreensão textual**

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

Coorientação: Professora Doutora Ana Sofia Lopes

Supervisão: Professora Doutor José António Costa, Professora Doutora Cristina Maia e Professora Doutora Paula Flores

Porto, dezembro de 2024



## **AGRADECIMENTOS**

Chegada ao fim desta etapa, resta-me agradecer imensamente a todos os que contribuíram para que fosse possível a realização deste caminho.

A todos os alunos, em especial aos que participaram na dimensão investigativa,

às Professoras Inês Oliveira e Ana Sofia Lopes,

ao meu par pedagógico,

aos Professores supervisores e cooperantes,

à minha família, namorado e amigos,

o meu muito obrigada!

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, para a obtenção do grau de mestre. O trabalho foi desenvolvido no ano letivo de 2022/2023, precisamente quando decorreram os estágios em ambos os ciclos, e pretende evidenciar os conhecimentos construídos e obtidos, espelhando o perfil reflexivo e investigativo da mestranda. Desta forma, iniciar-se-á com um enquadramento curricular e profissional, nomeadamente uma reflexão sobre a educação e o papel do professor na sociedade, assim como uma perspetiva sobre a formação inicial docente e o perfil reflexivo e investigativo. Após esta reflexão, introduzir-se-á a caracterização do agrupamento onde a Prática de Ensino Supervisionada se realizou, bem como a caracterização das turmas dos dois ciclos. Posteriormente, procurar-se-á apresentar o percurso realizado ao longo do ano letivo, realizando-se uma breve explicação da organização e do funcionamento da prática supervisionada, seguida da reflexão e da análise da ação educativa. Terminar-se-á o presente relatório com o capítulo focado na dimensão investigativa, descrevendo o projeto de investigação que resultou da situação problemática identificada na turma de 1.º CEB. Por meio da planificação e da implementação de três intervenções educativas, pretendeu-se relacionar o desenvolvimento de estratégias de organização do léxico com o alargamento do capital lexical e, conseqüentemente, a compreensão textual.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Campo Lexical; Compreensão Textual.

## ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit of the Masters's Degree in "Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico", at the "Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto", to obtain the Master's Degree. The work was developed in the 2022/2023 Academic Year, when the internships took place, and aims to highlight the knowledge built and obtained reflecting the master's student reflective and investigative profile. Therefore, it will begin with the curricular and professional framework, as a positioning and reflection about education and the professor role in society, as well a perspective on initial teacher training and the reflective and investigative profile. This reflection is followed by a characterization of the school where the Supervised Teaching Practice took place, as well as the characterization of the classes in both Cycles. Subsequently, an attempt will be made to develop and describe the course taken over the Academic Year, namely a brief explanation of the organization and operation of the Supervised Practice, followed by a reflection and analysis of the actions that took place. *This report ends with the chapter focusing on the research dimension, describing the research project that resulted from the problematic situation identified in the 1<sup>st</sup> "CEB" class. Through the planning and implementation of three educational interventions, the aim was to link the development of lexical organization strategies with the expansion of lexical capital and, consequently, textual comprehension.*

**Keywords:** Supervised Practice Teaching; Action-Research; Lexical Field; Textual Comprehension.

## **LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIATURAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

MAT – Matemática

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PT – Português

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

## LISTA DE TABELAS/FIGURAS

Tabela 1 – Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio .....	30
Tabela 2 – Organização dos blocos de regências nos 1.º e 2.º CEB, ao longo do ano letivo ....	31
Tabela 3 – Quadro das regências do 1.º CEB .....	38
Tabela 4 – Quadro das regências do 2.º CEB .....	45
Figura 1 – Formação de professores .....	34
Figura 2 – Fichas de compreensão da obra .....	40
Figura 3 – Trabalho em computador .....	41
Figura 4 – Recursos expressivos escritos pela turma .....	47
Figura 5 – Azulejos com frases escritas pelos alunos .....	48
Figura 6 – Saída com toda a escola para cantar as Janeiras .....	51
Figura 7 – Construção de cravos e frases idealizados pelos alunos .....	52
Figura 8 – Construção de um cravo gigante com palavras relacionadas com o 25 de abril ...	52
Figura 9 – Esquema que resume os domínios de intervenção do ensino .....	63
Figura 10 – Registos das atividades em sala .....	69

Figura 11 – Registos das atividades em sala ..... 71

Figura 12 – Registos das atividades em sala ..... 73

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL .....	15
1.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI.....	15
1.2. SER DOCENTE.....	16
1.3. AS VÁRIAS DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE .....	18
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	22
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA ESCOLA .....	22
2.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE .....	23
2.3. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE .....	25
2.4. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE .....	27
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	29
3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ..	29
3.2. O PAPEL DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR .....	33
3.2.1. O PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	35
3.2.2. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB .....	37
3.2.3. O PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	43
3.2.4. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB .....	44
3.3. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES NA COMUNIDADE EDUCATIVA .....	50
3.4. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CEB53	
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A INFLUÊNCIA DO CAPITAL LEXICAL NA COMPREENSÃO TEXTUAL.....	56
4.1. MOTIVAÇÃO .....	56
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS .....	57
4.3. QUADRO CONCEPTUAL .....	58
4.3.1. ENSINO DO LÉXICO .....	58

4.3.2. LER NO SÉCULO XXI E A SUA IMPORTÂNCIA .....	60
4.3.3. COMPREENSÃO TEXTUAL .....	61
4.4. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	65
4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	66
4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS .....	67
4.5.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO .....	68
4.5.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO .....	70
4.5.3 TERCEIRA INTERVENÇÃO .....	72
4.6. OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
APÊNDICES.....	83

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado “Um capítulo em aberto: a influência do capital lexical na compreensão textual”, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do Mestrado de 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 do Politécnico do Porto. Este constitui um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação do exercício da profissão docente, conforme explanado no Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio.

A PES decorreu em simultâneo nos dois ciclos de Ensino Básico, num agrupamento do distrito do Porto, e em três turmas: uma de 4.º ano, uma de 5.º ano, na área curricular de Português, e uma de 6.º ano, na área curricular de História e Geografia de Portugal.

Pretende-se, ao longo deste relatório, descrever as metodologias e apresentar as reflexões realizadas pela professora em formação nas práticas de ensino, evidenciando o carácter teórico, reflexivo, investigativo e prático que lhes é inerente.

No capítulo I, Enquadramento Curricular e Profissional, tem-se o objetivo de demonstrar o posicionamento da mestranda quanto ao conceito de educação e ao papel do professor, relembrando o enquadramento jurídico do sistema educativo. Espelhando, também, a reflexão sobre a formação inicial de docentes e o processo de supervisão.

No capítulo II, Caracterização do Contexto Educativo na Prática Supervisionada, pretende-se apresentar a descrição do local onde se realizou a PES, bem como as turmas que a professora em formação acompanhou. Inicia-se com a caracterização do agrupamento, seguindo-se para a caracterização da escola e, ainda, para a caracterização das três turmas.

No capítulo III, Análise Reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada, é onde se espelha a intervenção da professora em formação no contexto de estágio. Inicia-se com uma breve explicação do funcionamento e da organização da PES, seguida da reflexão sobre a formação inicial

de professores, bem como sobre o professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na nossa sociedade. Após esta abordagem, a mestranda descreve, brevemente, atividades em que colaborou ou que dinamizou e, por fim, tece considerações, com um olhar reflexivo, sobre a prática supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O capítulo IV, Dimensão Investigativa: a influência do capital lexical na compreensão textual, engloba o projeto de investigação realizado pela professora em formação, refletindo uma das dimensões do professor. Introduce-se este capítulo com a apresentação da motivação, da questão e dos objetivos a desenvolver, bem como com o enquadramento conceptual e metodológico do projeto. De seguida, apresentam-se e discutem-se as intervenções educativas realizadas.

# 1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Neste capítulo, realizar-se-á uma reflexão sobre a educação no século XXI, as suas mudanças, analisando de que forma foram significativas para a formação do cidadão.

A alteração do papel da Educação implicou uma redefinição do perfil do professor, capaz de atender a diferentes públicos, não promovendo uma transmissão passiva do conhecimento, mas um papel ativo e crítico por parte dos alunos. Neste âmbito, exploramos temas como a escola do século XXI e do papel do professor na atualidade.

Por fim, são apresentadas e problematizadas algumas das dimensões da profissão de docente, que se consideraram relevantes ao longo da prática de ensino supervisionada.

## 1.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI

A Escola é um lugar de investimento, trabalho, formação de alunos e, também, docentes, que sejam capazes de compreender uma sociedade evoluída, justa, igualitária e crítica de pensamento, aliada da capacidade de agir e refletir sobre a realidade.

De acordo com Freire (1975, p. 30), “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. Neste âmbito, é de facto, reconhecível o papel que a escola tem na sociedade. Porém, não é a única responsável pelas transformações de uma comunidade, dependendo sempre das orientações das estruturas sociais e económicas dominantes, que impedem, muitas das vezes, a própria transformação. Dessa forma, “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (Freire, 1991).

Acrescente-se que um dos pilares da escola é precisamente o princípio da relação professor-aluno. Freire (1997) defende que, para uma aprendizagem mais significativa, deve existir diálogo entre professores, alunos e encarregados de educação, para que o trabalho da Escola seja vantajoso a todos. Cada vez mais se presencia, na sociedade, momentos de repressão de diálogo, desenvolvido pelo autoritarismo que cada um coloca sobre os outros. Por isso mesmo, é urgente tornar ainda mais a educação transformadora, democrática, capaz de promover mudanças, através do consenso entre grupos e classes sociais.

Na perspetiva de Roldão (2000), a escola é considerada um lugar de aprendizagens ancoradas num determinado tempo, constituindo simultaneamente um produto social. Desta forma, a escola adquire uma importância social e económica.

Posto isto, compreender a Escola como uma instituição de transformação social pressupõe ver o ser humano não como um recetor de informação, mas sim como um indivíduo capaz de construir a sua história, contribuindo para a edificação da sociedade e sendo capaz de problematizar as suas relações e visões do mundo, reconhecendo, sempre, as suas condições sociais, culturais e económicas.

## **1.2. SER DOCENTE**

Ser docente é essencial para uma sociedade crescer, evoluir e criar espaço para todos. A educação é, de facto, um dos grandes motores de desenvolvimento social e intelectual da humanidade.

Nos anos 60, o papel do professor tradicional começou a ser questionado, tal como os ideais tiranos, que se influenciavam pela desinformação e pelo analfabetismo, originando uma revolta estudantil a meados de maio de 1968.

Segundo o decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, é esperado que o docente consiga mobilizar e integrar os conhecimentos científicos das áreas que leciona e das competências específicas,

promovendo as aprendizagens essenciais dos alunos. Desta forma, o conhecimento recolhido pelo docente, ao longo da sua formação académica, reconhece um papel de destaque. No entanto, torna-se incorreto pensar que esses mesmos saberes são isolados e que não necessitam de estar em constante atualização e evolução. As mudanças sociais, políticas e culturais têm impacto no trabalho do professor, originando alterações das suas práticas pedagógicas, por isso é que ser professor é ser, também, aluno, é estar em constante evolução e inovação.

Ao longo destes anos, o sistema educativo foi sofrendo múltiplas transformações, acompanhado da evolução do papel do professor. Segundo Nóvoa (2009), ser professor é compreender cinco componentes essenciais à definição do mesmo:

- i. conhecimento do que ensina, desenvolvendo práticas que conduzam os alunos à própria aprendizagem;
- ii. capacidade de aprendizagem com os colegas mais experientes, registando a sua prática e refletindo sobre a mesma;
- iii. capacidade de motivar e incentivar os alunos para a procura de conhecimento, permitindo o cruzamento entre a dimensão profissional e a dimensão pessoal/individual;
- iv. capacidade de desenvolvimento de um trabalho conjunto com os seus colegas e turma;
- v. capacidade de comunicação com o público, indo além dos limites da escola, procurando sempre a inclusão social e diversidade cultural.

Efetivamente, como identificado na alínea v) das componentes referenciadas em Nóvoa (2009), um dos grandes desafios que o professor enfrenta corresponde à diversidade cultural e socioeconómica dos alunos.

Neste âmbito, procura-se promover uma educação para todos e com todos. Como afirma Freire (2008, p. 5-20):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que veio substituir o Decreto-Lei n.º 3/2008, veio estabelecer o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, apresentando as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, os recursos específicos e necessários para a atuação da mesma, em conformidade e alinhado com a UNESCO, procurando uma educação para todos. Esta prática é da responsabilidade, não só do docente, como também da escola, onde cada vez mais os professores se deparam com a necessidade de dar resposta às diversas necessidades dos alunos, como os seus interesses, ritmos de aprendizagem, motivações, culturas, contextos familiares e/ou económicos e a níveis de aprendizagem diversificados. Posto isto, o alicerce da educação inclusiva é dar a todos o mesmo, mas de formas diferentes, formas que se enquadrem e encaixem nos diversos perfis dos alunos.

### **1.3. AS VÁRIAS DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE**

Atendendo à prática educativa da mestranda, as dimensões da prática docente que serão desenvolvidas são as seguintes: a observação, a planificação, a reflexão e a investigação, explorada de forma detalhada no capítulo IV.

No que concerne à dimensão da observação, esta é essencial à prática do docente. Todas as práticas realizadas ou pensadas pelo professor requerem uma observação prévia, para que potencie e fundamente as tomadas de decisão ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Reis, 2011). Esta metodologia é o melhor recurso que o docente pode ter, permitindo definir o contexto, as características, as motivações, necessidades e interesses dos alunos. A par disto, Estrela e Estrela (1978) afirmam que “a observação do professor é o seu principal meio de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos (...)” (Estrela & Estrela, citado em Dias, 2009, p. 175).

O professor observador não observa apenas o contexto em que está inserido, mas, também, observa as suas práticas, podendo ser exercidas por um observador externo, ou seja, um supervisor, que intervém com o propósito de melhorar a qualidade da aula planeada e lecionada.

Relativamente à dimensão da planificação, atualmente, é frequente observarmos todo o ser humano a planificar, ou seja, a pensar e refletir com a precedência no que irá fazer e a realizar esses mesmos preparativos que lhe permitem realizar o que perspetivaram.

Segundo Bratman (1987), há duas, grandes e importantes, razões para a necessidade de o indivíduo planificar com antecedência as suas atividades, entre as quais, a tendência de refletir sobre o que faz ou irá fazer, bem como a exigência de coordenar as suas atividades com as dos outros.

O ato de planificar é um dos fatores principais na prática profissional, pois exige bastante empenho, competência no modo de articulação e reflexão, para que os resultados procurados sejam positivos. O docente deve selecionar, organizar e apresentar os conteúdos, recorrendo à criatividade, espírito crítico, interesses e necessidades do aluno.

Neste âmbito, os autores Clark e Lampert (1986) defendem que:

nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos.

(Clark e Lampert, 1986, p. 44, citado por Arends, 2008)

A planificação permite aplicar e desenvolver os programas escolares, adaptando-os e construindo-os ao contexto em que o docente e a turma estão inseridas. É, também, neste processo de planificar que o professor projeta as suas ambições, bem como aquilo que perspectiva que os seus alunos alcancem e que caminho os mesmos devem fazer. Sendo assim, caracterizar o contexto, auxiliando-se nas suas necessidades e interesses, é fundamental e sem ele torna-se quase impossível obter êxito no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a definição de objetivos é por sua vez essencial, pois permite que o docente espelhe as suas intenções em relação à aprendizagem e desenvolvimento do discente, orientando e justificando, também, a escolha dos conteúdos, metodologias, estratégias, recursos e instrumentos de avaliação.

Por fim, todo o processo de planificar é, simultaneamente, prever, preparar e agir (Diogo, 2010).

Relativamente à reflexão, esta é uma fonte de conhecimento para o professor, sendo indispensável para o exemplar desempenho da docência, em que “o professor é visto como um ser reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência” (Marcelo, 2009, p. 11).

Segundo Habermas (1975), “A autorreflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão ... é falsa consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objetos, tendo concedido a si próprio tornar-se uma coisa.” Como será evidenciado no capítulo 3, estas diferentes dimensões nortearam o percurso da mestranda na PES.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Compreender o contexto educativo e as características dos alunos é essencial para que o professor possa reconhecer as especificidades do ambiente em que atua e refletir criticamente sobre as suas intervenções educativas. Neste sentido, a mestranda realizou um processo de observação cuidadoso, recolhendo informações detalhadas que foram enriquecidas pela análise de documentos institucionais. Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre os dados obtidos, que serviram de base para a caracterização dos contextos educativos nos quais se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA ESCOLA**

O agrupamento de escolas que acolheu a professora em formação, durante a PES, localizava-se numa cidade do distrito do Porto, pautada pela sua riqueza em termos de marcos históricos, tradições e lendas que possibilitam o conhecimento e a preservação das memórias culturais e sociais.

Neste agrupamento, existiam quatro estabelecimentos de educação e ensino e a oferta educativa estendia-se da Educação Pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para além disso, havia um projeto com um Estabelecimento Prisional, levando a todos a oportunidade e o acesso à educação.

No que diz respeito à escola selecionada para a realização do percurso formativo da mestranda, esta correspondia à sede do agrupamento. Em termos físicos, a escola tinha uma grande dimensão e estava dividida em setores, um deles destinado às crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, no primeiro piso, e o outro aos alunos dos 2.º e 3.º CEB, no segundo piso. Cada ciclo deveria circular maioritariamente pelo piso que lhe correspondia e os horários

de interrupção eram distintos. No primeiro piso da escola, encontrava-se, ainda, o PBX – o centro de toda a informação –, a secretaria, o gabinete do diretor, a sala dos professores, o ginásio de Educação Física, a biblioteca, o parque exterior para os alunos do 1.º CEB e uma papelaria onde se podia fotocopiar material e carregar o cartão. Por fim, no piso zero, apenas existia a cantina e o parque exterior para os alunos dos 2.º e 3.º CEB.

A escola dispunha de uma enorme biblioteca que continha vários livros e mesas de estudo autónomo, sendo um espaço mais utilizado para o apoio educativo ou a realização de atividades extracurriculares. Neste espaço, era ainda possível encontrar vários computadores que eram utilizados para a realização de trabalhos no período de aula ou mesmo durante os intervalos.

Neste seguimento, importa refletir sobre a importância da biblioteca na escola, pois, para além de ser um local de leitura e de exploração de livros, é também um local para todos, que assume o papel primordial de apoio aos alunos e professores nos processos de ensino e de aprendizagem. Na biblioteca, são disponibilizados equipamentos diversificados e informação em diferentes suportes e formatos, bem como promovidos momentos de trabalho, em que a escola garante a igualdade de acesso e colaboração na dinamização de atividades de aprendizagem.

## **2.2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE**

A turma do 4.º ano do 1.º CEB era constituída por 20 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 a 10 anos de idade.

A maioria dos alunos desta turma demonstrava facilidade e interesse em compreender os conteúdos intrínsecos às diferentes áreas curriculares, contudo alguns alunos apresentavam mais fragilidades na compreensão dos mesmos, necessitando de um apoio mais

individualizado para conseguirem acompanhar a restante turma. Estes mesmos alunos eram acompanhados por uma professora de apoio, para poderem melhorar e, assim, serem colmatadas as lacunas nas diversas componentes do currículo.

O grupo revelava-se mais irrequieto e desafiador principalmente quando tinha de permanecer sentado durante períodos mais longos. Para além disso, alguns alunos eram bastante comunicativos, o que, em algumas ocasiões, acabava por perturbar a aula e a concentração dos restantes alunos. Porém, uma das estratégias que se mostrava eficaz era dar a cada aluno mais oportunidade de participar ativamente na aula e dar *feedback* às suas intervenções.

Apesar de todas estas questões, a turma também se caracterizava pelo seu empenho e pela motivação, não demonstrando qualquer tipo de resistência nas tarefas que lhe eram propostas pela professora cooperante, bem como pelos professores em formação.

No que diz respeito à interação aluno-aluno, esta era pautada pela cooperação e entreajuda, que a docente promovia e defendia dentro da sala de aula. Este mesmo comportamento que a professora cooperante propagava encontra-se articulado com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*, em que se destaca a liberdade, a responsabilidade e a integridade, a cidadania e a participação, a excelência e a exigência, bem como a reflexão, a inovação e a cooperação.

Por seu turno, no que concerne ao espaço educativo, a sala era pouco ampla e estava praticamente preenchida, maioritariamente, com mesas e cadeiras. A mesma dispunha de um quadro branco, com poucas funcionalidades, que era muito explorado pela professora cooperante e, posteriormente, pelo par pedagógico.

As paredes da sala eram decoradas com trabalhos dos alunos e com recursos didáticos realizados pela docente cooperante, que serviam de apoio à turma, pois eram materiais essenciais para uma turma de 4.º ano do 1.º CEB. Estes mesmos materiais acompanhavam os conteúdos que os alunos estavam a trabalhar, reforçando, assim, os conteúdos ensinados em sala e criando metodologias de estudo autónomas e eficazes. Além disso, a sala era composta por três grandes janelas, que permitiam a entrada de luz natural, podendo esta ser regulada

pela docente, para que não se tornasse um obstáculo na aprendizagem do aluno. Na sala, havia também uma banca com água, o que apresentava tanto um aspeto positivo como um aspeto negativo. Por um lado, os alunos não necessitavam de sair da sala para beber água, mas, por outro lado, o grupo utilizava a banca como pretexto para se levantar, causando momentos de distração.

De referir, ainda, a existência da mesa da professora, com um computador com acesso à *internet* e dois armários, com materiais de apoio à docente e trabalhos dos alunos que a mesma guarda.

No fundo da sala, havia um painel de grandes dimensões, que servia, maioritariamente, para expor trabalhos construídos pelos alunos. Neste espaço, encontravam-se, por exemplo, os trabalhos que foram elaborados no âmbito das intervenções do par pedagógico. A exposição destes trabalhos, ao longo do percurso escolar, era relevante, uma vez que valorizava toda a dedicação e o empenho que os alunos demonstravam durante as tarefas propostas, conferindo à sala uma identidade própria.

### **2.3. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE**

A turma do 5.º ano de escolaridade foi a que acolheu a mestrandia durante a PES, na área curricular de Português. A turma era constituída por 20 alunos, com nove alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 a 11 anos de idade.

No que diz respeito ao ritmo de aprendizagem, o grupo era bastante distinto entre si e existiam três alunos a necessitar de um apoio individualizado, pois eram alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Estes alunos apresentavam dificuldades em termos de concentração, aprendizagem, cognição, comunicação e interação com os restantes

elementos do grupo. Para além desses alunos, havia, também, dois com PLNM, que possuíam dificuldades ao nível da compreensão e da expressão oral e escrita. Por isso, a partir da segunda metade do 2.º período, nas aulas de português, começaram a frequentar aulas individuais de Língua Não Materna. Ainda na segunda metade do período referido, dois alunos brasileiros foram transferidos e integrados na turma.

Considerando as diferenças do grupo, os métodos utilizados para uns alunos não podiam ser os mesmos que eram usados para outros. Logo, eram necessários ajustes nas estratégias pedagógicas e nos momentos de avaliação, para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. De salientar que estas dificuldades eram, também, uma boa motivação para trabalhar e estimular o trabalho em equipa e a ajuda mútua, pois assim os alunos apoiavam-se e tentavam ajudar os que tinham mais fragilidades.

Apesar destas diferenças e de todas as dificuldades específicas de cada aluno, a turma era bem-comportada, trabalhadora e muito disciplinada. No entanto, e como em todas as turmas, havia momentos em que os alunos tentavam conversar paralelamente, porém, assim que interrompidos, retomavam ao silêncio e à participação.

A turma, como era muito participativa, sentia necessidade de trazer para dentro da sala de aula experiências do seu dia a dia e, portanto, cada conteúdo que se explorava era motivo para se associar a alguma história vivida por um aluno. Esta necessidade de comunicar e de relacionar os conteúdos com o mundo exterior, tornava cada aula mais rica e dinâmica e o aluno assumia o papel principal da aprendizagem, priorizando-se, sempre, a sua participação. Assim, a aula de Português, na sua maioria, seguia uma metodologia ativa para a construção do saber e, para o ensino da língua, recorria-se sempre a experiências do quotidiano dos alunos, explorando assuntos da vida real, como emoções, sentimentos e acontecimentos, como forma de cativar e estimular a turma para a aprendizagem.

## **2.4. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE**

A turma do 6.º ano de escolaridade foi a que acolheu a mestranda durante a PES, na área curricular de História e Geografia de Portugal. A turma era constituída por 18 alunos, sendo que 10 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 a 12 anos de idade.

O grupo apresentava ritmos de aprendizagem muito diferentes entre si e seis alunos necessitam de apoio, beneficiando de medidas adicionais de suporte. Para além destes alunos, existia uma aluna venezuelana, que, apesar de compreender a Língua Portuguesa, não conseguia escrever corretamente e apresentava muitas dificuldades ao nível da comunicação oral. Para além das dificuldades que cada aluno apresentava, a turma era, também, muito agitada, sendo recorrente o ruído na sala de aula, e apresentava fragilidades em termos da tomada de vez nas interações, afetando negativamente os processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, o grupo demonstrava interesse em participar nas atividades em que se exploravam novos conteúdos de novas formas e, ainda, quando eram conduzidos a fazer algum trabalho, aceitando e dedicando-se ao mesmo.

Um outro aspeto negativo do grupo era a ausência de entreajuda ao longo da realização de tarefas, tanto individuais como em grupo, o que dificultava a criação de um ambiente tranquilo e calmo dentro da sala de aula. Importa acrescentar que, pelas conversas com os professores da turma e com os próprios alunos, foi perceptível que a turma, na transição do 5.º para o 6.º ano de escolaridade, piorou o seu comportamento e, conseqüentemente, as avaliações foram mais negativas. Porém, a área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP) não era aquela em que a turma demonstrava mais dificuldades nem resistência nos processos de ensino e de aprendizagem.

No decorrer das aulas da área curricular destacada, foi possível perceber que os conteúdos, quando explorados de forma muito contextualizada com o quotidiano dos alunos, ou seja, quando se trazia o mundo real para dentro da sala de aula, despertavam maior entusiasmo.

Deste modo, as aulas tornavam-se mais dinâmicas e promoviam uma maior participação ativa dos alunos, pois estes questionavam mais e até criavam momentos de discussão entre eles.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A PES consiste num dos pilares essenciais da formação inicial de professores e, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, corresponde ao “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821), sendo este último um requisito para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação profissional para a docência no 1.º e no 2.º CEB nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. O período em que decorre a PES proporciona aos professores em formação a oportunidade de desenvolverem as suas práticas pedagógicas individualmente e com um par pedagógico, contando com a orientação constante dos professores supervisores e dos professores cooperantes. Deste modo, a aprendizagem ocorre num ambiente colaborativo e cooperativo de profissionais experientes, onde a reflexão assume destaque.

No presente capítulo, pretende-se explorar o trabalho desenvolvido na PES. Nesse sentido, é fundamental apresentar e analisar criticamente as intervenções educativas, estabelecendo uma relação entre os pressupostos teóricos e a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo, para além de refletir sobre a relevância da supervisão na formação inicial e o perfil do professor do 1.º CEB e do 2.º CEB. A par disto, serão apresentados os projetos que a docente em formação acompanhou e dinamizou, em colaboração com o restante corpo docente. O capítulo encerrará com um olhar reflexivo sobre a prática docente em ambos os ciclos de escolaridade.

#### **3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A PES é uma Unidade Curricular (UC) anual fundamental para a construção de competências necessárias à formação inicial de professores reflexivos e inovadores. Esta é composta por um

conjunto de componentes e uma delas é o Estágio, que tem a duração de 360 horas, repartidas por 24 semanas, com 15 horas em cada. A professora em formação realizou o seu estágio de outubro de 2022 a junho de 2023.

A ação educativa compreendeu três etapas: observação (O), observação e cooperação (OC) e regências (R) (v. Tabela 1).

**Tabela 1**

*Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio*

MÊS	SEMANAS				
OUT 21	3-7	10-14 O	17-21 O	24-28 OC	
NOV 21	31out-4 OC	7-11 R 1	14-18 R 1	21-25 R 2	
DEZ 21	28nov-2 R 2	5-9 R 1	12-16 R 1	NATAL	
JAN 22	3 (terça)-6	9-13 R 2	16-20 R 2	23-27 R	
INTERRUPÇÃO LETIVA					
MAR 22	27fev-3	6-10 R 1	13-17 R 1	20-24 R 2	27-31 R 2
ABR 22	PÁSCOA		17-21	24-28 R 1	
MAI 22	1-5 R 1	8-12 R 2	15-19 R 2	22-26 R	
Sem estágio	1.º e 2.º CEB	A definir	1.º CEB	2.º CEB	

Relativamente às etapas de observação e observação e cooperação, estas foram fundamentais para o alargamento do conhecimento dos contextos educativos, bem como

para a compreensão do funcionamento dos mesmos. Sem este período, não seria possível delinear estratégias pedagógicas nem planificar projetos adaptados à turma e a cada aluno. A par disso, a observação e cooperação potenciaram a proximidade entre os professores em formação e os alunos, o que fomentou uma maior motivação da turma para aprender e dos professores para ensinar.

No que diz respeito às regências, é necessário esclarecer que as mesmas foram organizadas em cinco blocos. As primeiras foram lecionadas no mês de novembro, com o par pedagógico, e as restantes foram lecionadas de forma individual, havendo, no entanto, o auxílio e a entreaajuda da díade (cf. Tabela 2). Do total de regências, seis foram supervisionadas ao nível do 1.º CEB e do 2.º CEB, em específico nas áreas curriculares de História e Geografia de Portugal e de Português.

**Tabela 2**

*Organização dos blocos de regências nos 1.º e 2.º CEB, ao longo do ano letivo*

Blocos de regências	Data	Áreas e número de aulas			Total de horas
		Português 2.º CEB	HGP 2.º CEB	1.º CEB	
<b>1</b>	novembro (par pedagógico)	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1 manhã (duas áreas em articulação, com P/EM)</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	dezembro/janeiro (individual)	2 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			<b>9</b>
<b>3</b>	março (individual)	3 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			<b>10</b>

4	março/abril (individual)	2 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum		9	
5	maio (individual)	3 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum		10	
<b>Totais</b>		11	9	1 manhã e 4 dias	43h

Uma outra componente da PES corresponde aos Seminários de apoio à prática educativa, onde se exploraram temas de interesse para os mestrandos. Nestes seminários, existiram também momentos dedicados à apresentação e à discussão dos projetos de investigação.

Os seminários desempenharam um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional da professora em formação. Estes momentos ofereceram a oportunidade de todos os mestrandos se atualizarem, refletirem e partilharem práticas e experiências pedagógicas. Para além disto, os seminários foram momentos de aprendizagem e alargamento dos saberes pedagógicos, tomando-se conhecimento de novas abordagens, metodologias e tecnologias.

As reuniões realizadas ao longo da PES com os professores cooperantes, professores supervisores e os professores em formação tiveram também uma importância significativa, tanto para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes como para a melhoria da qualidade do ensino. Os professores em formação, no decorrer destas reuniões, refletiam sobre as suas práticas e aprimoravam as metodologias e atividades desenvolvidas com as turmas, criando-se a oportunidade de redirecionar as suas intenções e melhorar as estratégias de ensino. Portanto, as reuniões tornaram-se essenciais para o desenvolvimento dos docentes em formação, promovendo a reflexão, o compartilhamento de experiências, a atualização científica e profissional e o fortalecimento das competências de supervisão, além de fomentarem um ambiente de colaboração e entreajuda entre todos os envolvidos.

### 3.2. O PAPEL DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Durante muitos anos, a supervisão foi associada a ações de inspeção, fiscalização, avaliação e controlo do desempenho profissional do docente. No entanto, e com o passar dos anos, este olhar sobre a supervisão foi-se alterando, passando a considerar-se indispensável para o crescimento individual do professor, onde a finalidade é a regulação crítica de processos de ensino e de aprendizagem em contextos educativos, fomentando a evolução e a reflexão do docente.

Vieira e Moreira (2011) realçam a necessidade de delimitar a prática supervisionada numa perspetiva transformadora de formação e de pedagogia:

(...) quando falamos em supervisão, de que visão de formação e de pedagogia estamos a falar? A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar

(Vieira & Moreira, 2011, p.12).

Desta forma, a supervisão é um processo que deve acompanhar e melhorar a atividade realizada pelo docente em desenvolvimento, analisando estratégias de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança (Alarcão & Canha, 2013).

Nóvoa (1992) também procurou clarificar em que consiste a supervisão, afirmando que não deve ser vista como controlo ou a avaliação do docente em formação, mas antes como uma prática de reflexão e construção de novos conhecimentos pedagógicos.

O autor citado defende, ainda, alguns pontos-chave sobre a supervisão dos professores, entre os quais se destaca: *i)* o apoio ao desenvolvimento profissional, onde os docentes devem ter

espaço e momentos de reflexão e discussão de estratégias e metodologias que melhoram o ensino; *ii*) a reflexão e o autoconhecimento, estimulando a análise crítica das suas práticas pedagógicas e das suas escolhas, ações e interações com o grupo; *iii*) o processo de colaboração, em que o grupo de docentes se entreaajuda e reúne para trocar experiências e aprendizagens já vividas, destacando a importância da construção coletiva de saberes; *iv*) o desenvolvimento da prática pedagógica, auxiliando os professores em formação a aprimorar as suas práticas de ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e o contexto educacional; e *v*) a construção de uma cultura de aprendizagem contínua, em que a supervisão é essencial para criar momentos de aprendizagem dentro da própria escola e onde os professores não apenas ensinam, como também aprendem.

De acordo com Carlos Marcelo (1999), o percurso de formação inicial de professores deve auxiliar os futuros docentes no sentido de construir conhecimento pedagógico rico e alargado, em concordância com os princípios teóricos de aprendizagem, o que permite o desenvolvimento de estratégias formativas, reflexivas e inovadoras.

**Figura 1**

*Formação de Professores (Marcelo, 1995, p. 12)*



Carlos Marcelo Garcia (1995) apresenta um esquema de análise de formação que alicerça uma série de princípios que fundamentam a formação de professores, entre os quais: a escola como contexto de ação, o currículo como espaço de intervenção do docente, e, ainda, o ensino como tarefa do professor (cf. Figura 1). A construção conceptual da formação de professores representa algumas abordagens teóricas como a orientação académica, tecnológica, personalista, prática e social. Estas interpretações auxiliam a compreensão, a análise e a construção da formação de professores como disciplina.

Para além das orientações conceptuais já abordadas, uma grande percentagem relaciona-se com algumas teorias sobre o percurso de mudança e o desenvolvimento dos professores, que compreende a formação inicial e a iniciação profissional, o desenvolvimento profissional do docente e, ainda, a estrutura da formação de professores, dividida em três etapas: fases, modelos e investigação.

Em suma, o processo de formar e supervisionar docentes funde-se na orientação de um professor capaz de analisar, repensar e refletir criticamente sobre o seu percurso, por meio de observação, direta ou indireta, de questionamento e análise de situações reais e concretas da prática de ensino, que presume o desenvolvimento humano e profissional do professor.

### **3.2.1. O PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O professor é responsável pelo desenvolvimento integral da criança, o que engloba as aprendizagens formais, explícitas no currículo e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Neste sentido, é relevante mencionar o conceito de aprendizagem apresentado por Delors (1996) à UNESCO que identifica quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Estes pilares são fundamentais para a evolução do professor, mas também da própria educação.

No contexto do 1.º CEB, ser docente implica possuir um conhecimento generalista acerca de todas as áreas curriculares. Contrariando a visão simplista que, muitas vezes, é adotada pela sociedade, essa função exige do professor um sólido conhecimento científico dos conteúdos a abordar em cada uma das áreas que leciona, aliado ao conhecimento pedagógico. Para além disso, é essencial a constante atualização científica e pedagógica. Considerando o referido, o perfil do professor do 1.º CEB pauta-se, regra geral, pela monodocência, já que a estrutura curricular do ciclo de estudos em destaque é composta por áreas do saber lecionadas por um só professor.

Atendendo à sua organização, o 1.º CEB potencia a integração disciplinar e, como tal, a presença da interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor é preponderante para assegurar a promoção de aprendizagens com significado, devidamente contextualizadas e articuladas. Deste modo, há um afastamento de uma visão fragmentada do conhecimento, que tende a caracterizar outros ciclos de ensino.

Arends (1994), citado por Alarcão e Leitão (2006), propõe quatro dimensões que se agregam numa prática educativa eficaz, nomeadamente “domínio de um conjunto de conhecimentos existentes relativos ao ensino e à aprendizagem”, “domínio de um repertório de práticas educativas”, “atitude e competências para abordar todos os aspetos do seu trabalho de uma forma reflexiva” e, ainda, “conceção de «aprender a ensinar» como um processo contínuo” (p. 17). Estas dimensões reforçam a responsabilidade de o professor desenvolver conhecimentos, competências, capacidades e atitudes em múltiplas áreas curriculares.

O professor deve adotar uma prática pedagógica inovadora e inclusiva, distanciando-se de abordagens tradicionais, para garantir aprendizagens significativas. A inclusão de alunos, que apresentam maiores necessidades educativas é essencial e o docente deve proporcionar experiências que permitam o desenvolvimento de competências cada vez mais complexas, preparando os alunos para a vida em sociedade. Deste modo, contribui para a formação de alunos conscientes, autónomos, críticos e participativos.

Nesta linha de pensamento, Jean Piaget (1999) defende que, para a criança se desenvolver, necessita de usufruir de uma aprendizagem ativa, através da resolução de problemas práticos e da exploração dos materiais didáticos. É no 1.º CEB que os alunos começam a compreender conceitos lógicos, criando as bases para o seu progresso cognitivo. Portanto, o docente deve adotar estratégias que envolvam os alunos de maneira ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, promovendo e estimulando o pensamento crítico e criativo, através de atividades personalizadas e desafiadoras, respeitando as especificidades individuais de cada criança.

Concluindo, o papel do professor do 1.º CEB está alicerçado na promoção de uma aprendizagem significativa, centrada nos alunos e no desenvolvimento integral da criança. A prática pedagógica deve ser diversificada, inclusiva e capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos, garantindo uma educação transformadora e de qualidade.

### **3.2.2. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB**

Como já referido anteriormente, um dos objetivos da realização da PES no 1.º CEB consistia na articulação de saberes e de conhecimentos. Dessa forma, as regências lecionadas deveriam relacionar conhecimentos de duas ou mais áreas curriculares, ligadas através de um tema. A seguinte tabela ilustra as regências e as respetivas articulações que foram realizadas no 1.º CEB.

**Tabela 3***Quadro das regências do 1.º CEB*

<b>Título</b>	<b>Componente curricular</b>
Os Primeiros Povos	Articulação com Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística
Que beijo darias tu para tornar o mundo num lugar melhor?	Articulação com Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística
Os Planetas que não vemos	Articulação com Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística
Preservar a Natureza	Articulação com Estudo do Meio, Português e Educação Artística
Conquistar e viver em Liberdade	Articulação com Estudo do Meio, Português e Educação Artística
O Gigante Egoísta de Oscar Wilde	Articulação com Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística
As palavras que contam a nossa História	Articulação com Português e Estudo do Meio

A onda das palavras	Articulação com Português e Estudo do Meio
Palavras Proibidas	Articulação com Português e Estudo do Meio

Posto isto, apresentar-se-á e refletir-se-á sobre uma das regências que envolveu essa articulação de saberes entre as componentes curriculares de Português e de Matemática. A UD intitulou-se: *O Gigante Egoísta de Oscar Wilde* (cf. Apêndice A).

Ao longo desta aula, a professora em formação procurou trabalhar os problemas sociais e humanos possíveis de trabalhar em todas as áreas curriculares. O mote da aula foi a obra de Oscar Wilde, *O Gigante Egoísta*. Na área da Matemática, recorreu-se a elementos da obra, como o muro, e o trabalho de sólidos geométricos, o raciocínio matemático e, ainda, as regularidades em sequência.

A aula iniciou-se pelo momento de motivação, à medida que a turma ia chegando, ia-se sentando calmamente e relaxando através da música de fundo que retratava o som da natureza. Após toda a turma estar dentro da sala e estarem, visivelmente, mais calmos, cada aluno referia uma característica da sua personalidade. A turma respondeu com interesse a esta tarefa, porque, para além de estar relacionada com a obra, também fez com que o grupo se focasse para o próximo momento.

De seguida, os professores em formação realizaram a leitura da obra de forma dramatizada, em que a díade se dividiu fazendo as vozes do narrador e das personagens. E, uma vez que a obra era extensa e os alunos podiam facilmente perder o foco, optou-se por realizar breves pausas e perguntas para suscitar alguma curiosidade no grande grupo. Esta dinâmica fez com que o momento de leitura fosse mais fluído e tranquilo, pois a turma não demonstrou estar irrequieta, conseguindo, assim, compreender a obra.

Após a leitura, e para esclarecer possíveis dúvidas, em grande grupo realizou-se a divisão da obra em quatro partes, para que essas divisões mais tarde fossem utilizadas. Em cada parte,

os alunos deviam dar um título e fazer um breve resumo, trabalhando-se a compreensão reorganizativa. Apesar do esforço que os alunos tinham de fazer para se lembrarem dos detalhes da obra, a turma conseguiu realizar a atividade rapidamente e com bastante facilidade. No entanto, é de lembrar que o comportamento e a postura da turma facilitaram o trabalho dos professores em formação.

Realizadas as divisões da obra em quatro partes, a turma foi desafiada a realizar quatro tarefas de compreensão da obra (fig. 2) e três desafios matemáticos. Relativamente às propostas de português, a turma ao longo do percurso compreendeu e respondeu corretamente às questões. Porém, os professores em formação poderiam, ainda, criar recursos como a exploração de uma tabela para a turma analisar e organizar as informações. Para além disso, é necessário lembrar que enquanto professores podemos procurar colocar questões que não sejam de resposta direta, pois deste modo o aluno pode justificar a sua resposta, ajudando-o não só no desenvolvimento da oralidade, como na organização e seleção dos seus pensamentos.

**Figura 2**

*Fichas de compreensão da obra*

1. Terminada a construção do muro na aplicação Toy Theater, analise atentamente o que construíram. Após terem analisado os vossos respondam às seguintes questões. Expliquem como chegaram às vossas respostas.

1- Quantas faces são possíveis ver na união de 3 cubos?  
R: São possíveis ver 11 faces.

2- E quantas faces são possíveis na união de 7 cubos?  
R: São possíveis ver 30 faces.

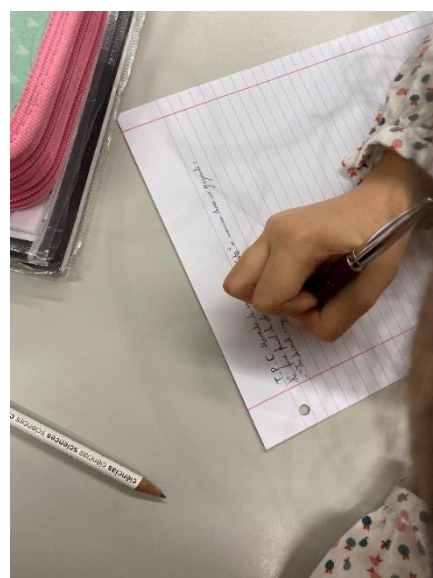
3- E na união de 20 cubos?  
R: São possíveis ver 82 faces.

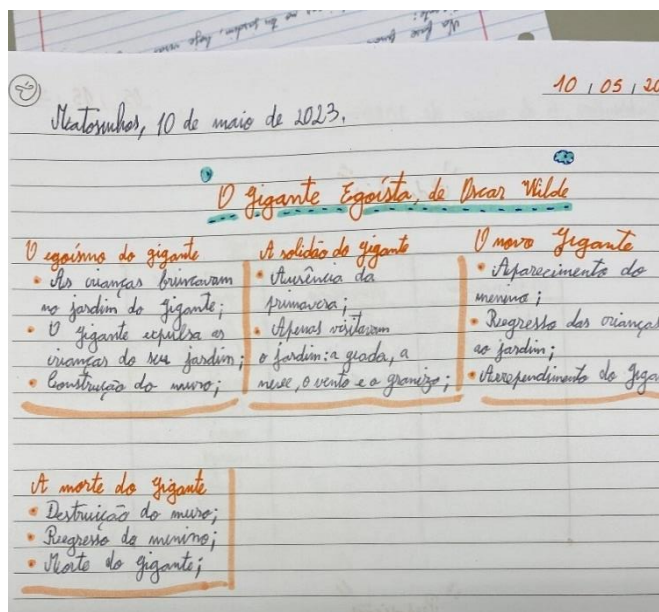
*Número de faces não unidas*

4- Com recurso à aplicação, preenche a seguinte tabela e descobre a regularidade.

Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4	Figura 5	Figura 6	Figura ...
2 cubos	3 cubos	4 cubos	5 cubos	6 cubos	7 cubos	n (número de cubos)
10 faces	14 faces	18 faces	22 faces	26 faces	30 faces	5589 faces

*4 x número de cubos + 2 = número de faces*

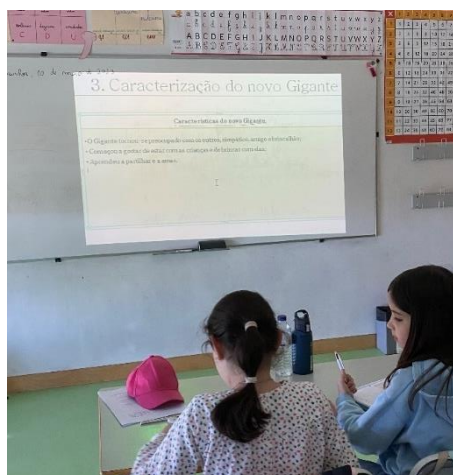


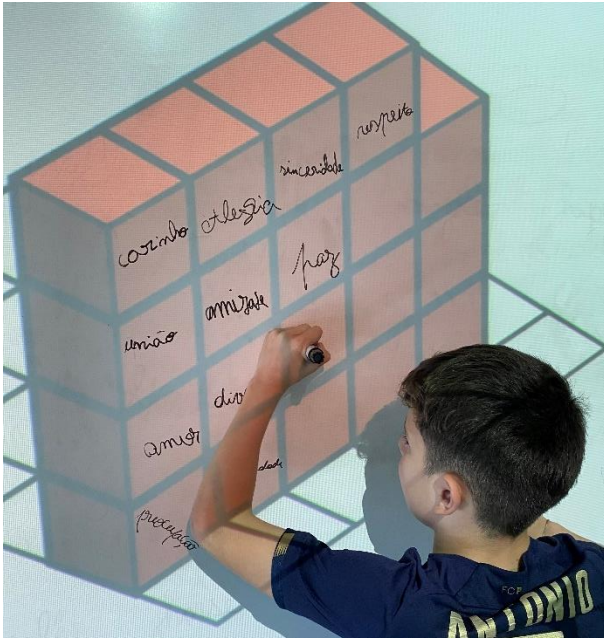


Já quanto aos desafios matemáticos, estes foram realizados com recurso ao computador, pelo que, apesar de a turma não estar familiarizada com o material em sala de aula, conseguiram fazer com que o mesmo fosse um bom condutor de aprendizagem (fig. 3). Estas tarefas relacionaram-se com a construção de um muro, aludindo ao muro da obra. Após esse momento, os alunos descobririam uma regularidade sequencial para conseguir pintar as faces dos cubos, criando inúmeros muros com infinitos cubos e de diversas formas. Os alunos, no decorrer deste momento, demonstraram-se interessados e motivados por aprender mais, tendo sempre tempo para conseguir explorar cada material e cada funcionalidade.

**Figura 3**

#### Trabalho em computador





A aula não foi terminada, pois o esclarecimento de dúvidas em cada desafio tornou-se mais longo do que se previa pelos professores em formação e, por isso, nem toda a planificação foi concluída. Porém, os docentes em formação compreenderam que a turma estava esclarecida em relação a todos os conteúdos abordados e, por consequência, o grupo ficou curioso e interessado em continuar a explorar a aplicação matemática, pedindo, inclusive à professora cooperante para os deixar continuar a trabalhar naqueles desafios.

No entanto, enquanto professores em formação, é necessário melhorar e trabalhar alguns aspetos, como toda a organização necessária para uma planificação clara, sem erros, explicativa e a melhor versão para os alunos. Também, o trabalho prévio e a apropriação que se devem ter e sentir para com a aula que irá ser lecionada. E, por fim, aperfeiçoar a linguagem, principalmente, científica, para não ensinar erros ou falhas aos discentes.

Concluindo, a proximidade, que os professores em formação foram desenvolvendo com a turma, tornou o processo de ensino e aprendizagem mais fluído e eficaz. Apesar das lacunas decorridas ao longo de todo o processo, a professora em formação conseguiu trabalhar para e com o aluno, respeitando o seu tempo e as suas ideias, dando palco para serem os mesmos a explicar, refletir e desenvolver o seu pensamento, pois neste processo de ensino e

aprendizagem, o professor não é a ferramenta principal, o aluno é o motor essencial, da palavra e do sistema que é a educação.

### **3.2.3. O PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O professor do 2.º CEB define-se pela pluridocência, em que o docente se pode responsabilizar por uma ou duas áreas específicas. Na prática, o professor pode exercer apenas duas componentes curriculares ou, no máximo, dois anos de escolaridade que compõem este ciclo. No caso da PES, a mestranda interveio nas duas áreas curriculares em duas turmas de anos distintos.

É da responsabilidade do professor exercer uma docência benéfica, assumindo uma prática colaborativa, dinâmica e dialogada com os restantes professores, concedendo uma administração do currículo que permite “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos no sentido de garantir a aprendizagem, bem-sucedida de cada um” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40).

Relativamente à área curricular de Português (PT), o docente deve afirmar-se, segundo Duarte (2001, p.29) como “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa”, para assim conseguir formar falantes competentes. Na ótica de Fonseca (2001), é necessário que o professor invista na sua formação ao nível da Linguística e das restantes áreas como a História da Língua, a Linguística Aplicada e a Didática da Língua. Porém, a formação inicial não é o suficiente, porque o conhecimento, tal como nas restantes áreas curriculares, é mutável, por isso mesmo, é necessária a atualização constante do docente na aprendizagem.

As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) recordam que a ação do professor de Português recai sobre cinco domínios específicos, entre os quais: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e a Escrita. Esta é uma área que procura desenvolver competências de expressão e compreensão oral e escrita, de leitura e interpretação de textos escritos, refletindo sobre as regras de funcionamento da língua.

A disciplina de PT é transversal perante todo o currículo, os conteúdos e as competências são utilizados através de diversas atividades, quer ao nível da oralidade, como na participação de debates, quer ao nível da leitura e da escrita, na identificação de ideias principais e compreensão e redação de textos diversos.

No que concerne à área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP), é atribuída ao professor a missão de ensinar História, orientada pelos documentos curriculares das AE.

Na formação inicial de docentes a formação contínua deveria ganhar destaque como investimento para a formação e construção do professor de História, em que o conhecimento científico do professor é fundamental para garantir uma maior qualidade da sua prática, como resultado das aprendizagens históricas dos seus alunos (Félix, 1998).

O professor de HGP deve desenvolver em sala de aula três grandes fundamentos, entre os quais: dimensão temporal, dimensão de espaço e, ainda, contextualização, englobando o contexto político, económico e social (DGE, 2018). Para além destes fatores, existem, ainda, outros pilares como a capacidade de tratamento de informação e a interpretação das fontes históricas e historiográficas.

Em suma, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, criando condições e meios para que os alunos desenvolvam as suas competências cognitivas, sociais e emocionais, preparando-os para os desafios que a sociedade impõe.

### **3.2.4. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB**

À semelhança do que foi feito anteriormente, será descrita a ação educativa exercida pela professora em formação no contexto da PES no 2º CEB, descrevendo exemplos de atividades planificadas e realizadas no âmbito de Português e de História e Geografia de Portugal.

Tabela 4

Quadro das regências do 2.º CEB

<b>Componente curricular</b>	<b>Título</b>
<b>Português</b>	A Iha de Timor  A carta: características e análise  A Menina do Mar - de Sophia de Mello Breyner Andersen  É publicidade? - o que torna um texto num texto publicitário  O anúncio que pode mudar o Mundo  Do poema aos azulejos  A Liberdade pelos olhos de Fernando Pessoa e Sérgio Godinho
<b>História e Geografia de Portugal</b>	O Império Português e a Sociedade no século XVIII  A nova Lisboa depois do Terramoto de 1755  A ação de Marquês de Pombal – reformas sociais, políticas e no ensino  O crescimento da população na segunda metade do século XIX

	<p>O desenvolvimento dos transportes: da máquina de vapor aos carros</p> <p>A evolução das terras cultivadas</p> <p>Os suportes da ditadura salazarista</p> <p>Desconstruir a palavra Ditadura</p>
<b>Articulação de saberes</b>	Articulação com as áreas curriculares de Educação Artística e Multimédia - TIC.

### **Português** (cf. Apêndice A)

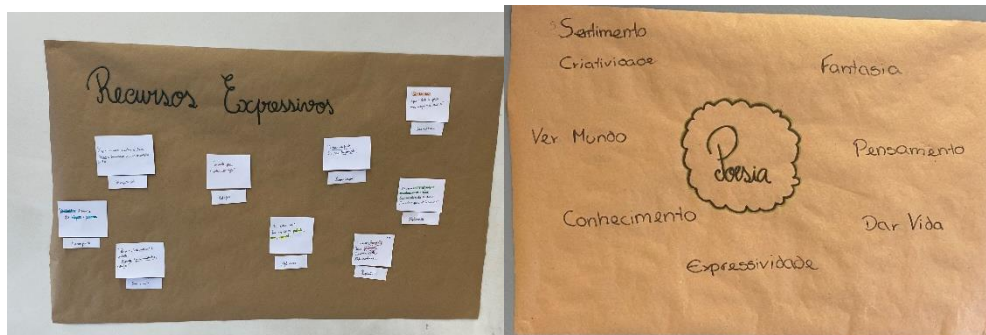
No 5.º ano, optou-se por trabalhar os conceitos de empatia, comunicação e entreajuda, explorando pequenas estrofes e versos. Nesse sentido, a aula dividiu-se em três partes: motivação, desenvolvimento e conclusão da aula.

No momento de motivação, a professora em formação optou por dar voz aos alunos e aos seus pensamentos, criando uma chuva de ideias sobre o conceito de cada um sobre poesia. Este primeiro momento correu bastante bem, uma vez que a turma participou, demonstrou interesse e respeito pela perspectiva de cada um.

Tendo como mote uma das palavras da tarefa anterior, “expressividade”, trabalharam-se os recursos expressivos (fig. 4) através de um jogo. O jogo permitiu aos alunos reforçar o seu conhecimento acerca deste conteúdo, como, também, torná-lo mais interessante e cativante. Inicialmente, a professora em formação sentiu que a turma não compreendeu com clareza como funcionava o jogo. No entanto, optou-se por iniciar o jogo, pois com o desenrolar da atividade os alunos iriam compreender na prática como funcionava.

**Figura 4**

*Recursos expressivos escritos pela turma*



Após este momento, a turma analisou e interpretou três curtas estrofes, que abordavam diferentes temas. Estas estrofes eram complexas, mas tinham o principal objetivo de criar um momento de partilha e de dar ao aluno o palco para que fosse ele o ator principal, o que acabou por acontecer. Os alunos entusiasmaram-se e ficaram de tal forma envolvidos na atividade que o tempo estipulado para a atividade foi ultrapassado. No entanto, este alargamento possibilitou à turma trabalhar e refletir sobre diferentes perspetivas de poesia.

A atividade anterior permitiu que os alunos se inspirassem e tivessem algumas ideias para as suas criações. Os alunos foram desafiados a criarem as suas próprias estrofes, que podiam variar entre as duas a quatro estrofes, não precisando de ter rima, mas deviam relacionar-se com o tema do poema explorado no início da aula anterior. No decorrer desta atividade, existiram alguns obstáculos, pois os alunos, inicialmente, não conseguiam criar algo com base no poema analisado anteriormente e o pouco tempo que tinham não ajudou. No entanto, após uma breve explicação do tema do poema, conseguiram criar as suas estrofes, mas nem todos conseguiram copiar para o azulejo (fig. 5). O facto de a atividade anterior não ter sido concluída fez com que a apresentação de cada azulejo para a turma também não fosse possível.

Figura 5

*Azulejos escritos pelos alunos*



Esta falta ou incumprimento de tempo não prejudicou a turma, dado que os alunos em cada atividade se envolveram e se dispuseram a estar presentes no desenrolar de cada momento.

No que respeita à operacionalização da aula, a professora em formação procurou utilizar diversas estratégias e recursos, anteriormente descritos. A exploração para além de facilitar a compreensão do aluno perante o conteúdo lecionado também deu a oportunidade de ser o mesmo a criar a sua aprendizagem, dando palco aos seus pensamentos e às suas dúvidas. Porém, é necessário manter o foco e o bom ambiente dentro da sala de aula e não se pode esquecer que, apesar do aluno ser o ator principal, também ele deve ser o principal fator para que as regras de sala de aula sejam cumpridas.

Concluindo, a aula correu bastante bem, havendo sempre fatores que podemos modificar, principalmente quando é para melhorar o desempenho do docente e o do aluno. Relativamente ao ritmo imposto na turma, a primeira parte da aula correu bastante bem, mas, na segunda parte, nem tanto, o que podia facilmente ser controlado com uma melhor distribuição de tempo, ou seja, compreender quais as atividades fundamentais da aula e dar-lhes mais tempo e as atividades que não são as principais dar-lhes menos tempo. Para além disso, é necessário antes de entrar para uma aula, estudar e estudar todos os conteúdos que se vai lecionar, para precaver as eventuais dúvidas que os alunos possam ter.

## **História e Geografia de Portugal** (cf. Apêndice A)

Na turma do 6º CEB, o tema explorado em aula foi o Terramoto de Lisboa em 1755. Esta aula dividiu-se, também, em três grandes momentos: motivação, desenvolvimento e conclusão. Iniciando pela motivação, a mesma foi o *input* chave para que a aula fluísse, procurando captar a atenção da turma utilizando um vídeo não narrado, apenas com música associada ao terramoto e a toda a destruição da cidade. Para além disso, esta introdução foi o recurso essencial para os alunos compreendessem o conteúdo a explorar na aula e, assim, construíssem, com o auxílio da mestrandia, o percurso da mesma.

Relativamente ao momento do desenvolvimento, iniciou-se pelo preenchimento de um friso, completando-o ao longo de toda a aula. O motivo pelo qual a professora em formação optou pela utilização deste recurso, prendeu-se na ajuda que o mesmo potenciava na sequência dos acontecimentos e esclarecimento de potenciais dúvidas.

De seguida, realizou-se uma exploração mais focada, utilizando como recurso o texto informativo, que, como o nome indica, procura informar o leitor da data do terramoto, do que terá acontecido para além desta catástrofe, o impacto que teve na cidade e para onde as pessoas sentiram necessidade de fugir. Este material foi importante, pois os alunos conseguiram participar e responder às questões, ou seja, é necessário procurar e utilizar ferramentas que enriqueçam e que captem o foco do aluno.

Após analisar todo o contexto e as consequências do terramoto, abordou-se a reconstrução da Nova Lisboa, e, como introdução ao tema, a turma visualizou uma parte de um vídeo, em que um arquiteto descrevia as várias características que envolviam a construção. Porém, foi necessário realizar um breve resumo oral, através de questões para compreender se cada aluno tinha entendido todo o conteúdo. Para procurar concretizar a temática, a professora em formação levou para a sala de aula duas plantas, uma da antiga Lisboa e outra da nova, bem como duas fotografias, como eram as ruas e as casas antes de 1755 e depois.

Como forma de concluir a aula, a docente optou por utilizar o *Kahoot* para realizar uma breve avaliação dos conteúdos explorados ao longo da aula. O motivo da escolha deste recurso deveu-se ao facto de a turma ter demonstrado interesse e entusiasmo para jogar.

Esta turma, ao longo de toda a aula, quis participar, intervir e fazer parte da mesma, o que fez com que os métodos e recursos escolhidos pela professora em formação fizessem parte da aula e auxiliassem na compreensão da mesma.

Um dos aspetos fundamentais exercidos ao longo da aula foi a insistência em dar *feedback* ao aluno, tanto para melhorar como para motivar e isso observou-se na relação que conseguiu estabelecer com cada aluno, que se acredita ter sido boa. Este aspeto permitiu que o decorrer da aula fosse mais fluído e que o ambiente dentro da sala de aula fosse saudável, prevalecendo, sempre, o respeito pelo professor em formação e pelo aluno.

### **3.3. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES NA COMUNIDADE EDUCATIVA**

Ao longo deste ano letivo, criou-se espaço e condições para dinamizar projetos, bem como para acompanhar as turmas em diversas atividades, mostrando disponibilidade e proatividade no apoio logístico e criativo para a realização das mesmas. Deste modo, a PES promoveu o trabalho cooperativo e dinâmico entre os docentes, os docentes em formação e os discentes, que procuraram sempre explorar novas formas e meios de trabalho.

No 1.º CEB, a professora em formação colaborou e acompanhou algumas atividades e projetos. No entanto, e para não se tornar tão extenso, apenas se refletirá sobre duas atividades, tendo sido uma realizada em colaboração com todo o corpo docente e outra dinamizada pela professora estagiária.

A primeira atividade que se destaca foi o Cantar das Janeiras, que incluiu a saída da turma da escola. Para a realização desta atividade, foi necessária uma preparação, pois os alunos e docentes deviam saber de cor a letra da canção, treinando ao longo de duas semanas, para que a apresentação fosse exímia. No dia 6 de janeiro, todos os alunos da escola percorreram o caminho até à Câmara Municipal e, posteriormente, à Junta de Freguesia, para apresentar a canção que tinham preparado (fig. 6). A professora em formação acompanhou a turma, juntamente com o seu par pedagógico e a professora cooperante, mostrando-se sempre disponível para auxiliar no que fosse necessário.

**Figura 6**

*Saída com toda a escola para cantar as Janeiras*



Para além desta atividade, a mestranda dinamizou uma atividade relacionada com o dia 25 de Abril de 1974, tendo a turma explorado um texto relacionado com a temática e, posteriormente, elaborado, manualmente, diversos cravos com frases escritas nos caules (fig. 7 e 8). Essas frases remetiam para a liberdade, o amor, a compaixão e a história e foram depois distribuídas por toda a escola

Figura 7

Construção de cravos e frases idealizadas pelos alunos



Figura 8

Construção de um cravo gigante com palavras relacionadas com o 25 de abril



Já no 2.º CEB, no que compreende à disciplina de Português, a professora titular e o restante corpo de docentes convidaram o par pedagógico a dinamizar uma bancada para o Dia da Escola com a temática da Época Medieval. O par pedagógico, em diálogo com os docentes,

realizou uma atividade de construção de origamis em formato de espada e, de seguida, escreveu uma frase da sua autoria. A par disto, foi realizado um *quizz* de palavras. Todas as tarefas foram expostas na entrada da escola, criando-se um momento de partilha com a comunidade escolar.

Ainda no âmbito da temática do projeto apresentado anteriormente, a turma realizou uma visita de estudo ao Castelo de Guimarães. O par pedagógico acompanhou e orientou a turma, uma vez que a professora titular não conseguiu estar presente na saída a Guimarães.

Por sua vez, na disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, o par pedagógico dinamizou as Olimpíadas de HGP, envolvendo-se na recolha de perguntas e respostas para a tarefa, bem como na seleção das duplas que cada turma iria levar para participar. De igual modo, os professores em formação prepararam uma apresentação com os conteúdos pesquisados e necessários para a realização das Olimpíadas. Esta mesma atividade iria definir quem seria a dupla que representava a escola nas Olimpíadas de História e Geografia de Portugal.

### **3.4. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CEB**

Ser professor é muito mais do que transmitir conhecimento, é inspirar, motivar e moldar futuros. É ter a habilidade de observar o potencial de cada aluno e ajudá-los a acreditar em si. Cada aula é uma oportunidade para plantar sementes de curiosidade e paixão pelo saber e cada desafio é uma ocasião para ensinar e aprender.

Durante este ano, a mestranda teve a oportunidade de explorar e de reforçar os conceitos trabalhados na teoria e de os colocar em prática. Para além de que foram fundamentais todos os momentos de discussão, favorecendo a expansão dos horizontes e ideias, bem como enriquecendo o percurso do aluno e da professora em formação.

Esta UC permitiu refletir sobre diversos conteúdos e metodologias, em que a mestranda conseguiu trabalhar não só competências pessoais, como também competências que farão de si uma melhor profissional. Contudo, toda esta dinâmica só resultou, uma vez que as professoras cooperantes permitiram sempre que a professora em formação tivesse um papel ativo dentro da sala de aula.

Ao longo deste percurso, abordaram-se diversos temas, no entanto, o que fez a professora em formação refletir foi o aluno como palco dos processos de ensino e de aprendizagem. Nos três anos de Licenciatura e, também, neste ano de Mestrado, sempre foi um tema explorado, mas nunca debatido como nesta UC. Observando e refletindo sobre todas as opiniões e experienciando todos os momentos criados em sala de aula, compreendeu-se a necessidade de dar voz às crianças, de ouvir e de refletir sobre os alunos e as pessoas que estão diante do docente, observando e analisando as suas diferenças, adaptando o ensino e os saberes aos mesmos. Compreendeu-se que, atualmente, é necessário olhar para os docentes como pessoas. Pessoas essas que permitem ao aluno criar as suas próprias experiências e o percurso para o ensino, surgindo como orientadores para um caminho de sucesso. O professor nunca se deve colocar diante do aluno, mas sim na sua retaguarda, para o poder amparar e o ajudar quando errar.

Ademais, ao longo deste percurso, foi notória a relevância do *feedback* como ferramenta essencial para os processos de ensino e de aprendizagem. Esta ferramenta é a base de uma boa relação entre professor-aluno e vice-versa, permitindo motivar e cativar o aluno.

Relativamente à dinâmica de grupo, a mestranda pode afirmar que um dos grandes pontos positivos terá sido a liberdade para criar grupos e para escolher o tema de trabalho a explorar. Esta autonomia, que foi concedida ao longo de toda a UC, tanto nas aulas teóricas como nas aulas destinadas à realização do projeto, permitiu discutir, pesquisar, debater e, por vezes, discordar, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e pessoal de cada professor em formação.

A interação entre a díade e as turmas trouxe bons resultados, visto que reinou a entreatajuda, a cooperação e o respeito pelo outro do percurso das turmas, como também do percurso dos formandos.

O desenvolvimento dos projetos e atividades e a partilha de todos os trabalhos desenvolvidos com e para a turma, permitiu à professora em formação compreender que existem diversas realidades, professores e turmas diferentes, dinâmicas e pensamentos distintos. A apresentação dos trabalhos, para além de auxiliar na partilha de novos conhecimentos, recursos, materiais e estratégias colocadas em prática pelos restantes professores em formação, possibilitou, também, compreender a importância da investigação constante como metodologia a adotar ao longo de todo o percurso de um professor.

O ato de investigar é a ação de aprendizagem constante, nunca se afastando da realidade, criando oportunidades de exploração de novos saberes e de partilha de novas experiências. Investigar é muito para além de realizar projetos e de criar documentos, é cultivar saberes e alargar pensamentos, é dar a possibilidade de enriquecer enquanto professores e pessoas, dando sempre a melhor experiência aos alunos.

## **4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A INFLUÊNCIA DO CAPITAL LEXICAL NA COMPREENSÃO TEXTUAL**

Neste capítulo, é apresentado o projeto de investigação que decorreu no segundo semestre, com a turma do 4.º ano de escolaridade, e pretende-se colocar em evidência as características do professor reflexivo e investigador.

Em termos estruturais, este quarto capítulo contempla os seguintes subcapítulos: motivação; questão de partida e objetivos; quadro conceptual; metodologia investigação-ação; apresentação e discussão das intervenções educativas; e conclusão.

### **4.1. MOTIVAÇÃO**

O ponto de partida para qualquer projeto de investigação é a identificação de um problema no contexto educativo, com o qual o professor lida diariamente. Assim sendo, nas primeiras semanas de PES, destinadas à observação e cooperação, constatou-se que a turma de 4.º ano do 1.º CEB tinha um capital lexical reduzido, o que tornava a compreensão textual mais penosa e comprometia, de igual modo, a qualidade da produção textual. Para além disso, a ausência de práticas regulares de leitura tinha também repercussões no capital lexical dos alunos e, consequentemente, na compreensão.

Em diálogo com a professora cooperante, a mestranda concluiu que o período atípico que se viveu durante a pandemia COVID-19, marcado pela ausência de interação presencial e de controlo das tarefas e do desenvolvimento das aprendizagens, e as dificuldades de envolvimento dos alunos criaram obstáculos aos professores. Ao longo deste período, foram desenvolvidas iniciativas como o *Estudo em Casa* e disponibilizaram-se materiais de apoio e de desenvolvimento. No entanto, não deixou de ser visível o quanto este período prejudicou os alunos no que concerne às práticas de leitura, à compreensão textual, ao alargamento do capital lexical e à autonomia nas tarefas escolares.

Com base no que foi apresentado, a motivação da professora em formação para a escolha e a implementação do projeto que será apresentado no presente capítulo surgiu, como já mencionado, da identificação de várias dificuldades na turma, nomeadamente o reduzido capital lexical dos alunos, o interesse da turma em aprender novas palavras e os seus significados, as fragilidades ao nível da compreensão de textos, tanto orais como escritos, e, por fim, o escasso desenvolvimento de atividade promotoras do alargamento do léxico dos alunos.

## **4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS**

A mestranda formulou a seguinte questão de investigação, que norteou o seu projeto: *De que forma as estratégias de organização do léxico podem ser mobilizadas para alargar o capital lexical dos alunos e, conseqüentemente, facilitar a compreensão textual?*

Tendo por base a questão exposta, foram delineados os objetivos que guiaram a reflexão e a intervenção da professora em formação. Assim, foram elaborados planos de ação para alcançar o seguinte objetivo geral: relacionar o desenvolvimento de estratégias de organização do léxico com o alargamento do capital lexical e, conseqüentemente, a compreensão textual. Agregados a este encontram-se objetivos específicos, tais como: *i)* identificar as estratégias de organização do léxico; *ii)* delinear estratégias pedagógicas diversificadas para o desenvolvimento do capital lexical e da compreensão textual; e *iii)* promover o alargamento do campo lexical a partir de diferentes atividades contextualizadas que mobilizem estratégias de alargamento e organização do léxico diversificadas.

### **4.3. QUADRO CONCEPTUAL**

Para assegurar um desenvolvimento adequado do projeto de investigação realizado, foi feita uma revisão da literatura que permitiu fundamentar as opções tomadas no decurso do mesmo e evidenciar a sua relevância. Neste sentido, pretende-se, neste subcapítulo, apresentar a leitura e a sua importância na atualidade, bem como o processo de leitura até à compreensão textual e estratégias definidas para a promoção do alargamento lexical, compreendendo as estratégias de ensino.

#### **4.3.1. ENSINO DO LÉXICO**

Pensar sobre o ensino do léxico é ter consciência sobre a importância de compreender a “palavra”, ou seja, ter intencionalidade e clareza no momento de fala, leitura e escrita. Logo, é fundamental o conhecimento do léxico da língua, pois é através do mesmo que se constrói um texto, uma carta ou uma interação oral.

Apesar de o léxico ser um conjunto aberto, sujeito a constantes alterações, fruto da permanente entrada na língua de novas unidades lexicais – neologismos – e da saída de outras – arcaísmos –, não lhe retira qualquer estatuto, tornando-se essencial o conhecimento das unidades lexicais de uma determinada língua.

O ato de ensinar o léxico é uma ação essencial no processo de aprendizagem explícita de uma língua. Existem diversas estratégias que podem ser utilizadas para ensinar o léxico de forma eficaz e vantajosa para o aluno, adaptando, sempre, ao contexto e aos objetivos de ensino. De seguida, apresentam-se algumas das estratégias que auxiliam no processo de ensino do léxico (Xatara, 2001):

- i. Criar um contexto de palavras, permitindo que os alunos infiram o significado das palavras com base no seu uso, ajudando-os a compreender como as palavras são aplicadas na prática;

- ii. Explorar os sinónimos e os antónimos, ampliando o vocabulário e a compreensão de frases ou palavras;
- iii. Desenhar mapas mentais que auxiliam na organização de informações e na comunicação, criando diagramas de palavras e redes de conhecimento;
- iv. Exercitar a mente através de jogos interativos, como por exemplo, os jogos de palavras que procuram tornar a aprendizagem mais impactante, lúdica e dinâmica. Na área das Expressões, em particular, as dramatizações auxiliam o aluno a praticar o uso de novas palavras em contextos reais;
- v. Repetir e rever palavras ajuda a memorizar o vocabulário aprendido e a criar palavras para os mesmos significados;
- vi. Ensinar estratégias de inferência, através de deduções partindo de palavras já conhecidas, como por exemplo analisar prefixos, sufixos e radicais. Ou, ainda, a partir de sinónimos ou antónimos inferir o significado de palavras desconhecidas;
- vii. Produzir textos ou diálogos, incentivando o aluno a explorar vocabulário aprendido, através de reproduções escritas ou, até mesmo, debates e discussões;
- viii. Analisar temas, ou seja, ensinar/explorar palavras agrupadas por temas, o que permite alargar o vocabulário de cada indivíduo, bem como explorar mais sobre o tema;
- ix. Usufruir da tecnologia como meio de incentivo e ferramenta de trabalho, através do uso de aplicações que auxiliam nos sinónimos e antónimos, oferecendo uma vasta lista de vocabulário;
- x. Incentivar à leitura, através da leitura orientada, em que os docentes utilizam livros, artigos ou jornais, desafiando a procura de novas palavras. Ou através da leitura adaptada, utilizando textos adaptados ao nível de competência do aluno, com vocabulário e estruturas gramaticais desafiadoras.

O ensino do léxico torna-se mais eficaz quando o uso destas estratégias é combinado entre si, uma vez que atinge diferentes fatores e estilos que compreendem o processo de aprendizagem do léxico. O foco desta metodologia deve estar na compreensão e na produção de vocabulário, garantindo ao aluno a aprendizagem de novos saberes.

#### **4.3.2. LER NO SÉCULO XXI E A SUA IMPORTÂNCIA**

Paulo Freire (1981) afirma que “não leio para me formar, eu formo-me também lendo” (p. 19 - 31). Por isso, compreende-se que a leitura ajuda a formar e a aprimorar o pensamento crítico e criativo, permitindo que cada indivíduo analise as informações de forma mais eficaz. No século em que vivemos, a leitura oferece acesso a uma infinidade de conhecimentos, através do papel ou do digital, combatendo a desinformação desregulada presente nas redes sociais e noutras plataformas digitais.

Cada vez mais, o consumo de conteúdo de dispositivos móveis tem prejudicado a saúde física e psicológica dos cidadãos, formando, assim, uma sociedade menos capaz de compreender e refletir sobre questões políticas, sociais e ambientais de forma crítica, conhecedora e responsável. A prática leitora, para além de estimular a criatividade e o pensamento crítico, auxilia no desenvolvimento pessoal e no bem-estar, nomeadamente na redução de *stress*, aumentando a concentração e a compreensão de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Paulo Freire (1981) defende, ainda, que a leitura é uma ferramenta essencial para a libertação, a transformação social e o empoderamento individual de cada cidadão. Para o pedagogo, a leitura é essencial para abrir as portas para a compreensão crítica do mundo, permitindo que as pessoas não decifrem apenas palavras, mas também que compreendam a realidade que as rodeia. Portanto, a leitura não se limita apenas à descodificação de símbolos gráficos, pois inclui a interpretação da realidade. Para o autor citado, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, entender, compreender e analisar o texto. O ato de ler permite questionar,

conscientemente, o mundo que nos rodeia, refletindo sobre o que podemos transformar através da oralidade e da escrita.

Freire acredita que a leitura deve ser um processo ativo, dialógico, no qual o discente e o docente cruzam experiências e interpretações, construindo um conhecimento crítico e transformador.

Concluindo, a leitura permite desenvolver a concentração, a memória, o raciocínio e a compreensão, estimulando a linguagem oral e ampliando a capacidade crítica e criativa do aluno.

### **4.3.3. COMPREENSÃO TEXTUAL**

Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para analisar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou não. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos (Borges, 2000).

Ler é compreender, atribuindo-se sentido ao texto. Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, frases ou de textos (Sim-Sim, 2007).

As Aprendizagens Essenciais de Português, no que concerne ao domínio da leitura, identificam estratégias de compreensão textual, que orientam não apenas o docente, como também o aluno, promovendo o percurso de ensino-aprendizagem mais eficaz e autónomo. Neste domínio, destacam-se sete estratégias:

- Manipular unidades de sentido através de atividades que impliquem segmentar textos em unidades de sentido, bem como reconstruir o texto partindo de pistas, estabelecer

relações entre diversas unidades de sentido e sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes;

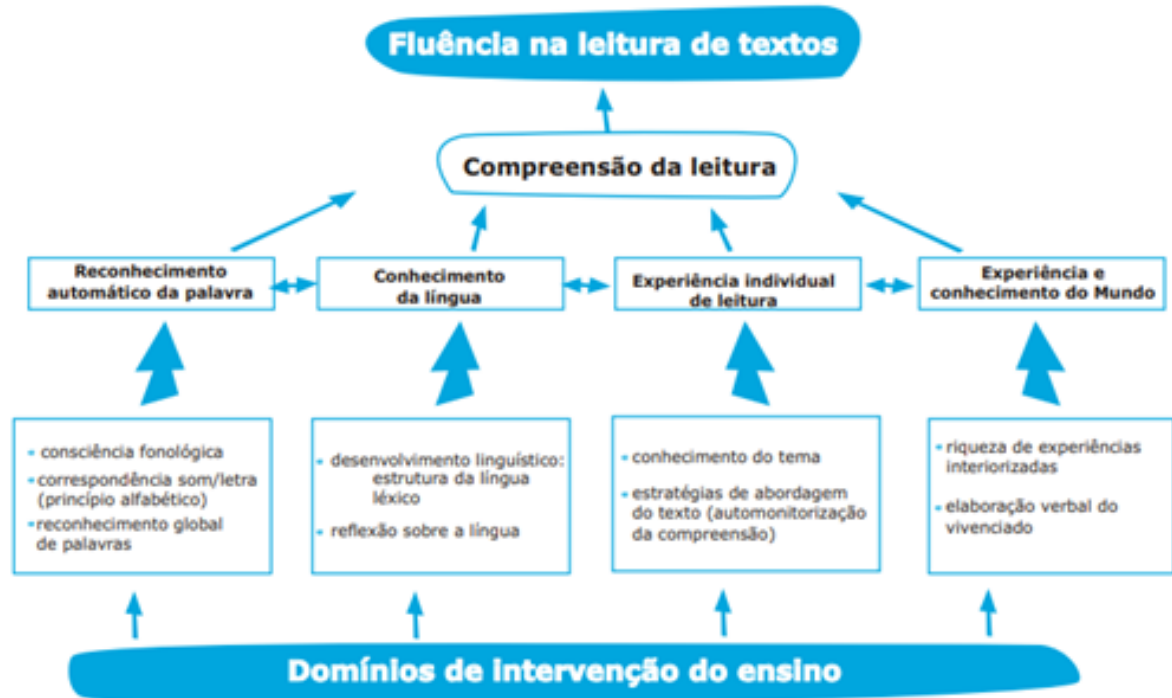
- Realizar diversos tipos de leitura em voz alta e silenciosa;
- Compreender textos através de atividades que impliquem mobilizar experiências e saberes interdisciplinares e, ainda, localizar, extrair e inferir informação a partir do texto;
- Descobrir elementos e formas de articular as ideias no texto como, por exemplo, identificar os antecedentes dos pronomes, reconhecer a concordância de género, número e pessoa, encontrar relações entre as palavras e exprimir as observações acerca dos modos dos tempos verbais;
- Explorar as técnicas relacionadas com a organização do texto;
- Pesquisar e seleccionar informação essencial com recurso à *internet*;
- Realizar percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com a Matemática, Estudo do Meio e as diversas Expressões.

Fernando Azevedo (1992) afirma que

enquanto docentes de Língua Portuguesa, todos sabemos que o domínio efetivo da capacidade de leitura constitui um contributo muito importante para a integração do indivíduo na práxis social. De facto, saber ler, no sentido de aprender/compreender o significado de um texto – tal como também o domínio da capacidade de escrita de textos adequados a situações comunicacionalmente válidas – é, indubitavelmente, um dos aspetos de uma real competência comunicativa, único meio através do qual o falante se pode afirmar como pessoa e se pode assumir como cidadão (p. 35).

Figura 9

Esquema que resume os domínios de intervenção do ensino (Inês Sim-Sim, 2007)



Inês Sim-Sim (2007) inspirou-se no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl (2003), para defender que um bom nível de compreensão da leitura implica:

- Reconhecimento automático das palavras, que compreende a consciência fonológica, a correspondência do som/letra e o reconhecimento global das palavras;
- Conhecimento da língua, que concebe o desenvolvimento linguístico e a reflexão sobre a língua;
- Experiência individual da leitura, que concebe o conhecimento do tema do texto, bem como as estratégias de abordagem do texto;

- Experiência e conhecimento sobre o mundo, que compreende a elaboração verbal do vivenciado.

O percurso da decodificação à compreensão não é algo simples e automático, envolve algumas etapas cognitivas e interativas entre o leitor e o texto. A autora Filomena de Sousa (2009) defende que a leitura ativa, o contexto, a construção de significados, a compreensão textual e as estratégias, bem como o papel do professor na compreensão do texto, auxiliam o aluno neste percurso.

A leitura é um processo ativo, uma vez que o leitor deve relacionar-se com o texto para extrair o seu significado, decodificando o significado das palavras. A metodologia de compreensão textual envolve a antecipação, a interpretação e a reflexão sobre o que está a ser lido. Porém, este processo apenas ocorre quando o leitor se envolve ativamente com o texto, construindo significados a partir do conhecimento prévio, através das experiências e da capacidade de inferir e interpretar.

A compreensão de um texto relaciona-se com a importância do contexto em que o aluno está inserido, ou seja, para compreender o que está a ser lido é necessário ter em consideração o contexto cultural, social e histórico em que o texto foi produzido, assim como o contexto em que o leitor se encontra ao interpretar e analisar o texto. Logo, Filomena de Sousa (2009) defende que a compreensão de um texto não é um ato isolado, pois depende da interação criada entre o texto e o leitor, onde ambos são influenciados por fatores contextuais. A compreensão textual não é apenas uma reprodução do que está escrito, mas uma construção ativa de significados. Este processo exige que o leitor faça inferências, ou seja, que interprete os elementos que estão explícitos e implícitos no texto, analisando em conjunto tudo o que foi escrito e compreendendo a ideia central do texto.

A autora citada defende que o percurso de compreensão textual é delimitado por estratégias de leitura, entre as quais: a leitura crítica, em que o aluno deve avaliar o conteúdo e questionar o que está a ser lido; a leitura reflexiva, em que o discente deve pensar sobre o que foi lido e, posteriormente, relacioná-lo com o conhecimento prévio; e, por fim, a leitura inferencial, em que o aluno deve identificar o que não está explícito no texto e fazer conexões.

Porém, todos os pontos acima descritos, apenas se tornam possíveis com o auxílio do professor, pois o mesmo deve orientar e guiar o aluno, ajudando-o a desenvolver as suas habilidades de leitura e compreensão, utilizando estratégias pedagógicas que incentivem a reflexão, a discussão e análise crítica dos textos. Concluindo, o processo de ensino da compreensão de textos não deve ser realizado de forma mecânica, mas sim estimulando os alunos a envolverem-se de forma ativa e reflexiva sobre o ato e a prática de leitura e compreensão.

#### **4.4. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Ao longo deste subcapítulo, procura-se fazer um enquadramento metodológico do projeto de investigação desenvolvido durante a PES pela professora em formação, clarificando-se, em primeiro lugar, em que consiste a metodologia de investigação-ação e, de seguida, evidenciando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

A metodologia de investigação-ação visa a resolver problemas ou promover melhorias práticas nos contextos inseridos. Esta metodologia, ao contrário das restantes, procura estar envolvida ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Este método é descrito como uma união que inclui Ação e Investigação simultaneamente, disponibilizando a possibilidade de intervenção na entidade sob investigação e a análise dos resultados. A metodologia permite uma maior proximidade ao contexto, sendo possível registar informação que não pode ser predeterminada. Esta estratégia faz com que o investigador participe ativamente nas mudanças e na resolução de problemas.

O autor Kock (1997, p. 1-24) define esta metodologia em cinco fatores essenciais, entre os quais: diagnóstico, planeamento, execução, avaliação e aprendizagem específica. A primeira fase, designada por diagnóstico tem como principal objetivo compreender e identificar uma possível resolução para o problema previamente identificado. Já a fase do planeamento consiste na elaboração de estratégias e ações a tomar na investigação e identificar objetivos

para a intervenção. Na terceira fase procede-se à execução das ações planeadas na fase anterior, ou seja, colocar em prática as ações e estratégias selecionadas no planeamento. Por fim, segue-se a fase de avaliação que consiste na verificação das ações implementadas, onde o investigador avalia se as estratégias definidas tiveram o efeito esperado e se resolveram ou melhoraram os problemas identificados inicialmente.

#### **4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Neste projeto, para a recolha de dados, foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como observação direta, não participante e participante e grelhas de observação das intervenções educativas.

Estrela (1994) defende que as grelhas de observação são ferramentas de trabalho que auxiliam na avaliação de comportamentos, debilidades e obstáculos de um determinado contexto. Esta ferramenta permite ao professor descrever e avaliar o desempenho e o comportamento do discente, demonstrando áreas específicas que necessitam de intervenção ou reforço. Para além disso, a grelha de observação serve de registo informativo e organizado, facultando dados que possibilitem a reflexão do docente e a tomada de decisões pedagógicas ou definição de estratégias.

Além disso, o processo de observação decorre da definição dos objetivos da observação e deve contemplar três aspetos essenciais: delimitação do campo de observação, definição das unidades de observação e, ainda, o estabelecimento das sequências comportamentais.

Segundo Estrela (1986, p. 135), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”. Neste âmbito, o autor define algumas componentes que devem ser consideradas nas estratégias de observação, como, por exemplo:

- Formas e meios de observação, optando por processos, métodos, técnicas e instrumentos de acordo com os objetivos pretendidos e dependendo do contexto;
- Critérios e unidades de registo de dados, em que a escolha destes critérios deve ser realizada de forma funcional e temporal;
- Métodos ou técnicas de análise e tratamento de recolha de dados, estabelecendo e identificando variáveis determinantes na aprendizagem eficaz do aluno;
- Preparação preliminar e aperfeiçoamento dos observadores.

Estrela (1986) afirma que o uso desta ferramenta auxilia o docente na identificação de variáveis e interações, que através de material adequado ao contexto e à observação, contribuem para a construção de uma consciência crítica de si mesmo e dos outros.

#### **4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS**

No âmbito do projeto de investigação, foram realizadas três sessões intituladas da seguinte forma: *As Palavras que Contam a Nossa História*, *A Onda das Palavras* e, por fim, *As Palavras Proibidas* (cf. Apêndices B, C e D).

Ao longo destas três sessões, a professora em formação procurou interligar diferentes domínios, entre os quais: Oralidade, Leitura, Gramática e Escrita. Relativamente à Oralidade, as intervenções pretenderam fazer com que os alunos selecionassem informação relevante em função dos objetivos de escuta e que a registassem por meio de técnicas diversas. Já em relação à Leitura, realizou-se a leitura de textos com características narrativas, associados a finalidades lúdicas, explicitou-se o sentido global de um texto e realizaram-se inferências, justificando-as, identificando o(s) tema(s), as ideias principais e os pontos de vista. No que concerne à Gramática, os alunos deveriam fazer inferências quanto ao significado de palavras desconhecidas, a partir da análise da estrutura interna das mesmas ou do contexto de

ocorrência, deduzir significados conotativos de palavras e/ou expressões que não correspondessem ao sentido literal e, ainda, compreender as regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico – antónimos e campo lexical. Por fim, ao nível da Escrita, os alunos deveriam ter a capacidade de utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo, usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade, superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão, com vista ao aperfeiçoamento de texto, redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita) e escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

#### **4.5.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO**

Na primeira intervenção, a professora em formação pretendeu a partir da história local e utilizando uma variedade de recursos e estratégias como chuva-de-ideias, ficha de compreensão, significados diferentes, frases com contexto e registo no caderno diário, conforme se pode verificar na planificação, promover o aumento do capital lexical dos alunos (cf. Apêndice B),

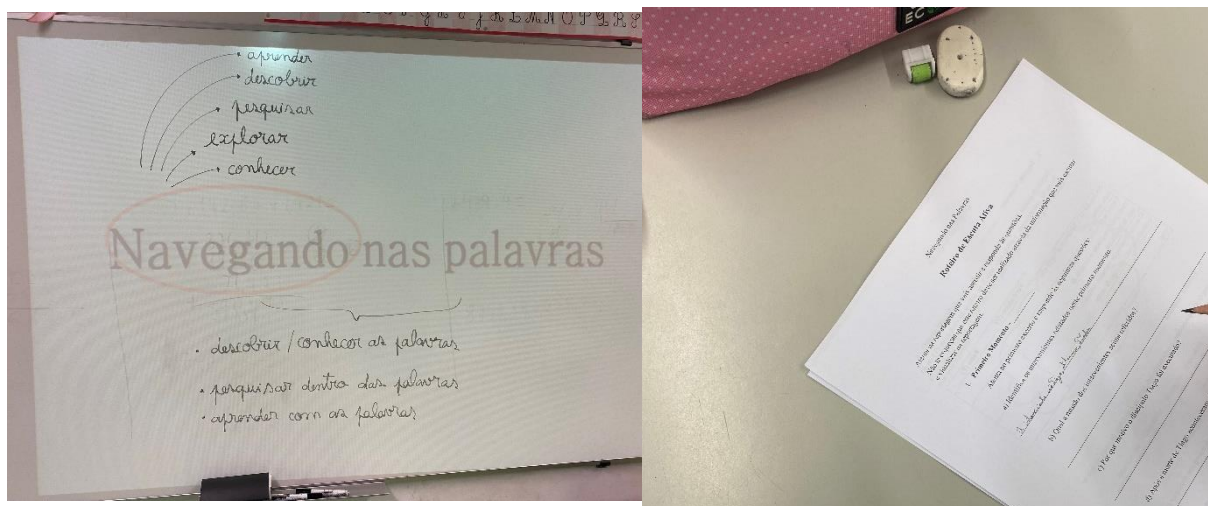
Inicialmente, realizou-se um momento de diálogo, em que a turma explorou os diversos significados da palavra *Navegar*, que surgia em vários contextos, modificando, assim, o seu significado. De seguida, o grupo observou e analisou uma reportagem, que foi explorada por unidades de sentido, para se garantir a efetiva compreensão do conteúdo e a realização de diferentes tarefas, tais como: criar um esquema de ideias principais, responder a questões de forma a sintetizar o que foi visto, ler frases e acrescentar informações às mesmas e, ainda, sintetizar este momento através de palavras que resumissem o relato da reportagem. Posteriormente, a turma analisou diversas palavras e o contexto em que as mesmas se inseriam, identificando o seu significado através do contexto linguístico de ocorrência. Como

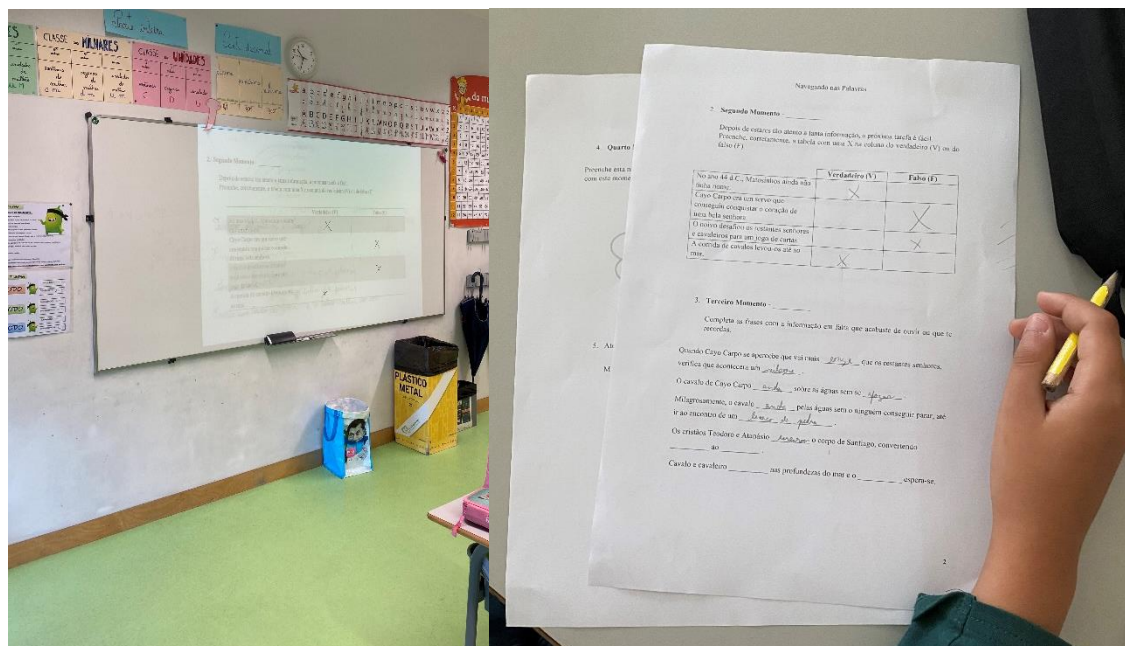
atividade final, a professora em formação desafiou a turma, em pequenos grupos, a atribuir novos significados, através de diferentes contextos, a palavras já existentes.

No decurso desta primeira intervenção, os alunos deveriam ser capazes de: participar adequadamente nas tarefas, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; produzir um discurso coerente e pertinente; acompanhar a visualização do vídeo em modo silencioso; identificar o tempo, o espaço e as personagens no vídeo; identificar os acontecimentos principais do relatado no vídeo; e, ainda, compreender textos através de atividades que impliquem mobilizar experiências e saberes interdisciplinares, localizar informação explícita, extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas e inferir, deduzir informação a partir do texto.

**Figura 10**

*Registos das atividades em sala*





## 4.5.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO

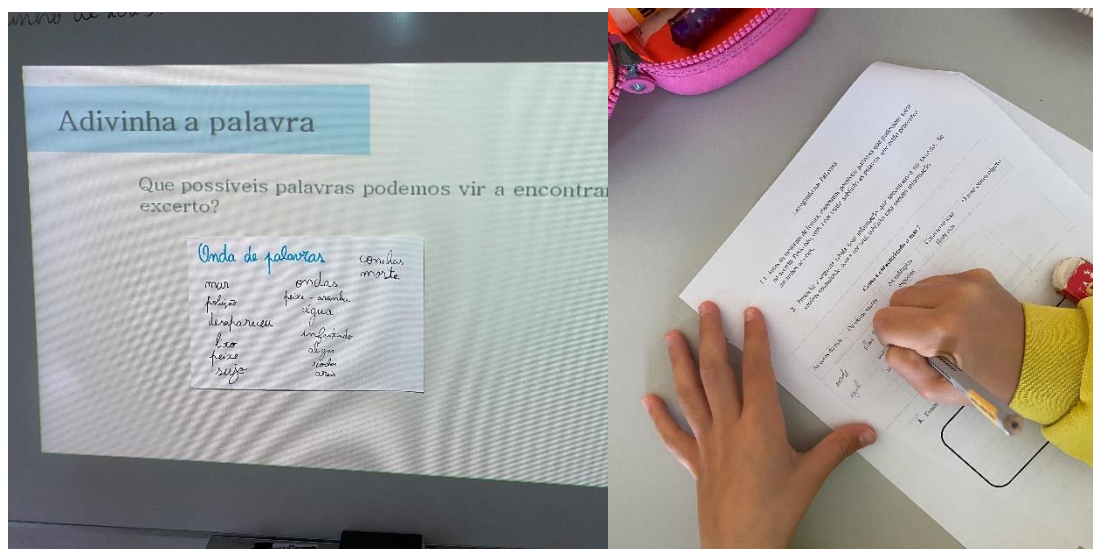
Na segunda intervenção do projeto, a professora em formação utilizou como recurso o livro *O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha (cf. Apêndice C). A escolha da obra surgiu devido ao tema, o mar, que estava diretamente relacionado com os temas da sessão anterior, criando-se, assim, um fio condutor e uma sequência lógica para os alunos.

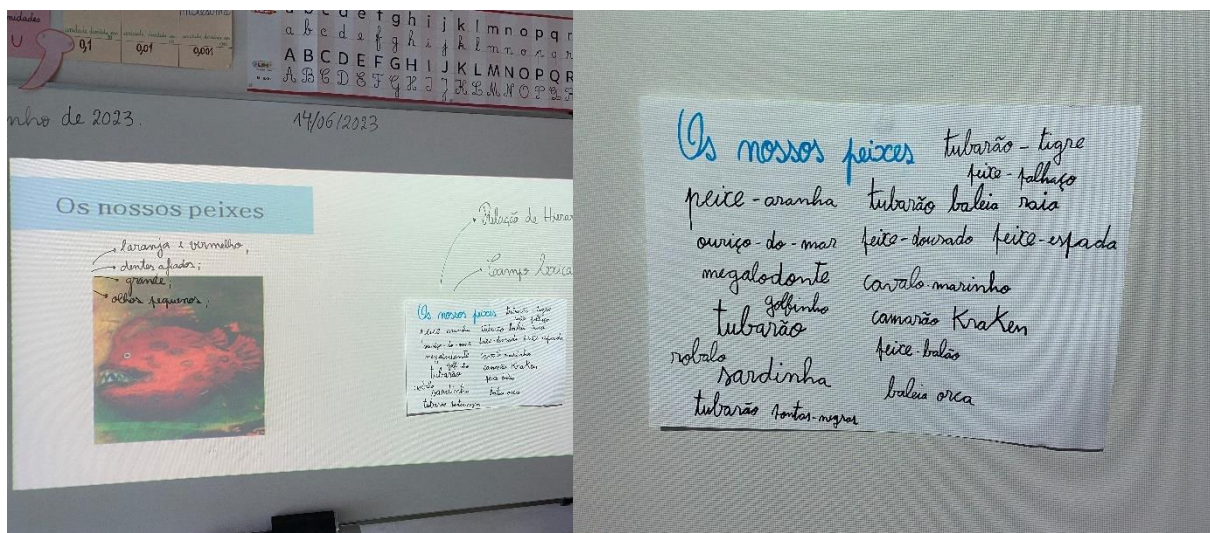
Inicialmente, a turma teve a possibilidade de observar e analisar detalhadamente os elementos paratextuais presentes na capa do livro, respondendo, posteriormente, a algumas questões sobre a mesma. De seguida, o grupo, através da informação recolhida anteriormente, elencou possíveis palavras que fariam parte desta obra, justificando a escolha das mesmas através do seu significado. Após a realização da leitura, a professora em formação dividiu o texto em grupos de características e os alunos identificaram as palavras que cada conjunto de características compreendia. Ainda no momento de exploração do texto, em grande grupo, os alunos identificaram os peixes visíveis na obra e criaram uma relação de hierarquia (hiperonímia/hiponímia). De forma a concluir esta intervenção, os alunos construíram uma rede de acontecimentos sobre a vida dos peixes e responderam à questão “O que podemos fazer para tratar destas espécies?”.

No final desta intervenção, os alunos deveriam ser capazes de: participar adequadamente nas tarefas, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; produzir um discurso coerente e pertinente; antecipar os acontecimentos da história; acompanhar a leitura em modo silencioso; identificar as características do mar presentes no texto; identificar os acontecimentos principais do texto; e, também, compreender textos através de atividades que impliquem mobilizar experiências e saberes interdisciplinares, localizar informação explícita, extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas e inferir, deduzir informação a partir do texto.

**Figura 11**

*Registos das atividades em sala*





### 4.5.3 TERCEIRA INTERVENÇÃO

Na terceira e última intervenção, a professora em formação procurou explorar a escrita da turma, através de um texto próprio. Ao longo desta intervenção, foram estabelecidas relações entre palavras, planificada a escrita, explorados significados variados e produzido um texto (cf. Apêndice D).

A professora em formação iniciou a aula desafiando a turma a jogar o Jogo da Forca, que se relacionava com o tema de todas as intervenções, isto é, o Mar. As palavras que foram utilizadas nesta atividade não poderiam ser escritas ao longo do texto, ou seja, os alunos tiveram de procurar novas palavras com significados idênticos para as incluir no texto a escrever. De seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada grupo detinha um tema específico, nomeadamente: A importância do mar nas nossas vidas; Proteger o nosso mar; A extinção das espécies marítimas; O que aprendemos com o mar?; Os diferentes mares e as diferentes pessoas; O mar como inspiração; e, ainda, Quando o mar desaparecer. A escrita deste texto integrou as seguintes fases: a planificação do texto, a união de todas as partes já escritas e, por fim, a escrita, a leitura e a releitura do texto criado. Deste modo, pretendeu-se incluir as três componentes da produção textual.

Concluindo as três intervenções do projeto de investigação, o aluno deveria ser capaz de: participar nas tarefas, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; produzir um discurso coerente e pertinente; organizar e planificar um texto; seleccionar palavras e frases que deveriam compreender cada parte de um texto; cumprir e preencher todos os pontos orientadores para a escrita do texto; e, ainda, rever e reler o texto para o melhorar.

**Figura 12**

*Registos das atividades em sala*



## 4.6. OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Terminado o capítulo dedicado à dimensão investigativa, em que já foram apresentados os percursos e contextualização do projeto, o enquadramento conceptual e metodológico e, ainda, a descrição das intervenções desenvolvidas. Pretende-se agora, elencar e refletir os resultados obtidos da investigação.

Primeiramente, após a análise dos dados considerados, torna-se evidente as potencialidades das opções realizadas na observação direta. Ao longo de todo o projeto, foi possível trabalhar e refletir sobre as melhores estratégias a utilizar com a turma, através da observação inicial e contínua realizada pela mestrandia.

Ao longo das três sessões, já descritas anteriormente, a utilização de metodologias e estratégias para o alargamento lexical e compreensão textual, é evidente, numa fase final, o impacto das mesmas na participação e envolvimento dos alunos. Posto isto, cada sessão foi desenhada e pensada tendo em conta o principal objetivo apresentado ao longo da metodologia de investigação e que prevê a dinamização de variados momentos educativos.

Relativamente às estratégias e materiais utilizados, a professora em formação procurou diversificar a escolha dos mesmos, pois, dessa forma, se atende às necessidades dos alunos e se promove uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Inês Duarte (2008) defende que as estratégias de ensino devem ser flexíveis e adaptadas à diversidade de perfis de aprendizagem dos alunos. A autora acredita que cada criança possui uma forma distinta de aprender e, por isso, é necessário usufruir diversas abordagens, como metodologias adaptadas, ensino colaborativo, atividades práticas e materiais educativos que estimulem a participação e o ensinamento dos alunos.

No que concerne à organização da turma, foram experimentados diferentes momentos: trabalho individual, pequeno grupo e grande grupo. Relativamente ao trabalho colaborativo, foi essencial e fundamental a transmissão objetiva de instruções das atividades e a definição

dos papéis dentro dos grupos. Apesar de todos os fatores positivos do trabalho colaborativo, o trabalho individual não pode ser esquecido durante o projeto, pois em tarefas, que exigem maior concentração, será preferível optar por essa estratégia.

Concluindo, e relembro a questão de investigação - *De que forma as estratégias de organização do léxico podem ser mobilizadas para alargar o capital lexical dos alunos do 1.º CEB e, conseqüentemente, facilitar a compreensão textual?* -, a utilização de diversas estratégias e materiais potenciou uma aprendizagem mais significativa, eficaz e colaborativa. A mestrandia procurou envolver os alunos no processo criativo e motivacional, mobilizando os domínios da área curricular de Português estabelecidos no desenho do projeto, bem como dar resposta aos objetivos e questão do projeto de investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório de Estágio teve como principal objetivo a reflexão sobre o processo de formação inicial da mestranda, pelo que se apresentou, com um olhar descritivo, crítico e reflexivo, alguns dos momentos que marcaram este percurso. Nesta reta final, apresenta-se uma última reflexão sobre aquela que foi a experiência da mestranda ao longo de toda a PES.

Durante este período de prática supervisionada, a professora em formação percorreu um caminho repleto de desafios, de obstáculos e de muitas aprendizagens significativas. Foi neste âmbito que teve a oportunidade de mobilizar os conhecimentos científicos e científico-pedagógicos adquiridos no decurso da Licenciatura em Educação Básica e ao longo dos dois anos do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Refletindo sobre este último ano do Mestrado, a mestranda considera que melhorou em diversos aspetos, como, por exemplo, ao nível do processo de planificação, em que, para cada regência, foi necessário mobilizar conhecimentos científicos e saberes didáticos, tendo também em conta as características do contexto educativo e dos próprios alunos envolvidos. Destaca-se, ainda, a necessidade de construir Unidades Didáticas que garantissem quer a articulação horizontal quer a articulação vertical. Apesar de esta prática, inicialmente, se revelar extremamente desafiadora e complexa para a mestranda, ao longo do ano foi-se aprimorando e tornando mais simples.

No que concerne aos momentos de dinamização de atividades, realçam-se alguns aspetos, entre os quais: gestão de tempo em sala de aula e relação com os alunos e professores cooperantes. Relativamente à gestão de tempo, no ato de planificar, a mestranda apresentou algumas dificuldades não só na entrega das planificações, como também na gestão de tempo para cada atividade em aula, respeitando as necessidades de cada discente. No entanto, esta mesma dificuldade foi sendo aprimorada, com a prática de planificar e com o melhor conhecimento das turmas. Já o segundo aspeto compreende a relação estabelecida com os discentes e os professores cooperantes, uma vez que a transição de ciclos se alterava de duas

em duas semanas, ou seja, a criação de laços, principalmente, com as turmas do 2.º CEB fez a mestrandanda sentir maiores dificuldades, talvez pela curta duração de tempo de contacto. Porém, e consciente da importância de construir uma relação de confiança e de respeito entre os professores e alunos, foi feito um esforço para proporcionar mais momentos de partilha e de conhecimento individual. A relação criada proporcionou não só a adequação de estratégias às necessidades de cada aluno, como procurou dar respostas aos interesses individuais das crianças.

A mestrandanda sente que a PES lhe permitiu crescer e se aperfeiçoar para o desempenho daquela que será, muito em breve, a sua futura profissão. Acredita-se que foi possível responder de forma positiva aos desafios e objetivos propostos, tanto ao nível pessoal como académico.

Terminada agora esta etapa criam-se expectativas sobre o começo da realização de um grande sonho da mestrandanda, refletindo tanto os seus anseios pessoais quanto as expectativas que a sociedade coloca e espera da professora em formação. Este momento de transição é marcado pela reflexão sobre os desafios superados e sobre as novas possibilidades que podem surgir.

A conclusão desta etapa é um marco significativo, repleto de altos e baixos e muitas emoções, um momento de passagem, mas também de novos começos. Este período de transição é um convite à descoberta, ao confronto de desafios futuros e à possibilidade de fazer escolhas conscientes sobre quem a mestrandanda quer ser e como quer contribuir para o mundo ao seu redor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Aldeia, H. C. (setembro de 2005). A Promoção de Competências do Domínio do Oral no Ciclo do Ensino Básico. *Uma análise de manuais escolares*.
- Araújo, C. B. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna . *Revista Educação*.
- Barbosa, I. F. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo qualitativo com professores do 1.º CEB*. Lisboa.
- Barros, B. S. (setembro de 2009). O ensino do léxico nas aulas de Português – Língua Materna - e Francês – Língua Estrangeira – do Ensino Secundário.
- Bernardo, A. M. (2012). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*.
- Borges, F. I. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*.
- Brito, D. S. (junho de 2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo.
- Carneiro, A. (2016). Sobre as Práticas de Observação Docente. *Revista Portuguesa de Investigação Educacion*.
- Carvalho, S. C. (12 de maio de 2018). Para uma Pedagogia de Mudanças. *O Pensar Educação em Paulo Freire*.
- Costa, A. (julho de 2022). Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências.

- Custódio, P. B. (2011). A Compreensão da Leitura no 1.º Ciclo de Ensino Básico Português: alguns contributos do PNEP um breve apontamento. *Interações*.
- David, A. M. (maio de 2022). O papel da supervisão na formação inicial de professores de francês - Um estudo numa universidade em Moçambique.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Obtido de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Duarte, I. (2008). *PNEP - Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (julho de 2018). 1.º Ciclo do Ensino Básico - Educação Artística. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Educação, M. d. (julho de 2018). 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo do Meio. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Educação, M. d. (julho de 2018). 1.º Ciclo do Ensino Básico - Matemática. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Educação, M. d. (julho de 2018). 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Educação, M. d. (julho de 2018). 2.º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Educação, M. d. (julho de 2018). 2.º Ciclo do Ensino Básico - Português. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*.

- Encarnação Silva, G. B. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernanda Leopoldina Viana, C. S. (s.d.). Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global.
- Freire, P. (1981). *A Importância do Ato de Ler*. Brasil: Cortez Editora.
- Freire, P. (1982). Da leitura do mundo à leitura da palavra. *Editorial*.
- Freire, S. (2008). *Um Olhar sobre a Inclusão*. Lisboa: Revista da Educação.
- García, C. M. (1995). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Inês Sim-Sim, A. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Labrincha, D. R. (2016). Determinar os níveis de conhecimento linguístico – lexical à entrada e saída do 1.º ano de escolaridade e a sua influência na aprendizagem da leitura e escrita.
- Martins, M. G. (setembro de 2013). O Léxico, estratégias de alargamento na LM e na LE no Ensino Básico e Secundário.
- Morais, C. d. (março de 2004). Interação em Sala de Aula: observação e análise.
- Nóvoa, A. (junho de 2009). *Imagens do Futuro Presente. Professores*.

- Pacheco, Ó. S. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Presas, R. A. (2016). Prática de Ensino Supervisionada e o uso de contos de tradição oral no desenvolvimento da Oralidade: um estudo de caso em contexto de 1.ºCEB.
- Quivuna, M. (dezembro de 2013). Lexicologia Aplicada ao Ensino do Léxico em Português Língua Não Materna. *Lexicologia, lexicografia e terminologia*.
- Ribeiro, F. L. (11 de novembro de 2022). Conhecimento lexical. Obtido de Desenvolvimento linguístico:  
file:///C:/Users/maria/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/Doc.%20Ler/5%20FLV%20Conhecimento%20Lexical.pdf
- Ribeiro, F. L. (s.d.). A aprendizagem da leitura é facilitada pelo domínio que os aprendizes leitores têm da linguagem oral. Neste âmbito, merece especial relevância o conhecimento lexical. *LER*.
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP - O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Susana Santos, A. P. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Estudos Curriculares e Práticas Educativas*.
- UNESCO. (2024). Obtido de UNESCO: <https://www.unesco.org/en>
- Viana, F. L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, H. M. (2013). O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de língua materna. *Letras Raras*.

Xatara, C. M. (11 de junho de 2012). O ensino do léxico: As expressões idiomáticas.

# APÊNDICES

## Apêndice A

*Link de acesso ao Portfólio*

<https://padlet.com/3180285/o-primeiro-cap-tulo-da-minha-aventura-b5i0q8xxzd5rn97q>

## Apêndice B – Primeira planificação

<b>Título da aula</b>	As palavras que contam a nossa História	
<b>Tempo:</b> 2h (90+30)		
<b>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</b>		
<b>Oralidade</b> Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.		
<b>Gramática</b> Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna ou da sua contextualização. Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal.		
<b>Conteúdos:</b> Escuta ativa e sinonímia		
<b>Objetivos</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>	<b>Recursos e materiais</b>
Introduzir a temática a	<b>Motivação</b> – descortinar o mote do projeto (10 minutos)	Quadro interativo.

<p>trabalhar nas próximas aulas;</p> <p>Compreender que o significado de uma palavra pode depender do seu contexto.</p>	<p><i>Navegando nas Palavras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresentação o título “Navegando nas Palavras”;</li> <li>. <b>Diálogo oral sobre os diferentes sentidos da palavra navegar.</b></li> </ul> <p><u>Questões a realizar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma, a palavra navegar se relaciona com as palavras?</li> <li>- Qual o possível significado pode ter esta frase?</li> </ul>	
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Realizar uma chuva-de-ideias.</p> <p>Orientar e informar os alunos para atentar na reportagem que será trabalhada</p>	<p><b>Atividade de pré-escuta</b> – Preparação para a visualização da reportagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresentar aos alunos cinco imagens relacionadas com a reportagem e com</li> <li>. Chuva-de-ideias acerca das imagens visualizadas anteriormente. (15 minutos)</li> </ul> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que podemos ver nas imagens?</li> <li>- Qual o fator comum na maioria das imagens?</li> <li>- Onde conseguimos ver estes monumentos? E alguém já os viu?</li> <li>- Que história nos pode contar esta sequência de imagens?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Orientar os alunos para a compreensão da reportagem (5 minutos)</li> </ul> <p>Relembrar os alunos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Manter o silêncio durante a visualização da reportagem;</li> <li>. Registrar as palavras que não compreendem ou que não conhecem o seu significado;</li> <li>. Anotar as dúvidas que possam surgir durante o momento de visualização da reportagem e colocá-las no fim de cada pausa;</li> <li>. Prestar atenção às personagens e aos momentos/acontecimentos que marcam cada fase.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Informar a turma que a visualização da reportagem será dividida em quatro partes, onde cada parte contém um momento essencial para a compreensão da mesma.</li> </ul>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Imagens da reportagem:</p> <p>Imagem da vieira de Santiago;</p> <p>Imagem da fachada da Câmara Municipal de Matosinhos;</p> <p>Chuva-de-ideias.</p>

<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Ouvir, calmamente, o vídeo apresentado;</p> <p>Fazer inferências sobre o vídeo e a história, justificando-as;</p> <p>Identificar os aspetos essenciais para a compreensão da nossa história;</p> <p>Realizar as atividades de compreensão do vídeo.</p>	<p><b>Visualização da reportagem por fases</b> – Esquema e sinónimos (40/50 minutos)</p> <p>Os alunos analisam a reportagem por fases e realizam tarefas de compreensão, num roteiro de escuta ativa, através de estratégias diversificadas.</p> <p><u>Primeira fase (00:00 – 02:20)</u></p> <p>. Resumir a parte do vídeo que acabaram de visualizar, respondendo às questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os intervenientes relatados neste primeiro momento.</li> <li>- Qual a missão dos intervenientes acima referidos?</li> <li>- Por que motivo o discípulo Tiago foi executado?</li> <li>- Após a morte de Tiago aconteceram vários milagres, enumera-os.</li> </ul> <p><u>Segunda fase (02:20 – 03:55)</u></p> <p>. Selecionar frases, através de uma tabela a preencher com verdadeiro (V) ou falso (F), que depois são transcritas para o esquema.</p> <p><u>Terceira fase (03:55 – 05:50)</u></p> <p>. Completar frases com informações recolhidas da reportagem.</p> <p><u>Quarta fase (05:50 – 08:10)</u></p> <p>. Sintetizar este momento através de palavras, numa nuvem, que resumam o acontecimento relatado na reportagem.</p> <p><b>Atividade pós-visualização</b> – As palavras e o contexto (5 minutos)</p> <p>. Ler e analisar a seguinte lista de palavras: conversão, cerimónia, navegava e Matizadinho;</p> <p>. Identificar e escrever uma destas palavras em cada momento.</p>	<p>Reportagem – história de Matosinhos;</p> <p>Papel de senário;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Atividades de compreensão;</p> <p>Gravador;</p>
--	--	---

<p>Identificar o significado das palavras, dependendo do seu contexto;</p> <p>Criar significados novos com auxílio dos contextos;</p>	<p><b>Atividade final</b> – Novos significados e novos contextos (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresentar à turma as quatro palavras anteriormente trabalhadas em contextos diferentes;</li> <li>. Identificar qual o novo significado que a palavra adquire segundo o seu contexto;</li> <li>. Criar frases utilizando as mesmas palavras e dar-lhes um novo significado através do contexto – trabalho em grupo.</li> </ul>	<p>Frases;</p> <p>Quadro interativo;</p>
<p><b>Avaliação Formativa</b></p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Participar nas tarefas ao longo da sessão, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula;</li> <li>. Produzir um discurso coerente e pertinente;</li> <li>. Acompanhar a visualização do vídeo em modo silencioso;</li> <li>. Identificar o tempo, espaço e personagens no do vídeo;</li> <li>. Identificar os acontecimentos principais do relatados no vídeo.</li> </ul> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Chuva-de-ideias;</li> <li>. Ficha de compreensão;</li> <li>. Significados diferentes;</li> <li>. Frases com contexto;</li> <li>. Registo no caderno.</li> </ul>	

**Anexo 1** – Vieira de Santiago no paredão de Matosinhos



**Anexo 2** – Monumentos representados no vídeo



**Anexo 3** – Fachada da Câmara Municipal de Matosinhos



**Anexo 4** – Reportagem da lenda de Cayo Carpo e a Vieira de Santiago



[https://www.google.com/search?q=a+lenda+de+cayo+carpo+de+joel+cleto&sxsrf=APwXEdcG09oPvBhUzLX9DDWSVAyHWRM2-A:1685705101359&source=lnms&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwivyoZuvKT\\_AhWKdqQEHadUBGMQ\\_AUoAnoECAEQBA#fpstate=ive&vld=cid:f035f4ef,vid:LIbz04iYGrw](https://www.google.com/search?q=a+lenda+de+cayo+carpo+de+joel+cleto&sxsrf=APwXEdcG09oPvBhUzLX9DDWSVAyHWRM2-A:1685705101359&source=lnms&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwivyoZuvKT_AhWKdqQEHadUBGMQ_AUoAnoECAEQBA#fpstate=ive&vld=cid:f035f4ef,vid:LIbz04iYGrw)

## **Anexo 5 – Roteiro de escuta ativa**

### **Roteiro de Escuta Ativa**

Atenta na reportagem que vais assistir e responde às questões.

Não te esqueças que este roteiro deve ser realizado através da informação que vais escutar e visualizar na reportagem.

#### **1. Primeiro Momento - \_\_\_\_\_**

Atenta no primeiro excerto e responde às seguintes questões:

a) Identifica os intervenientes relatados neste primeiro momento.

---

b) Qual a missão dos intervenientes acima referidos?

---

c) Por que motivo o discípulo Tiago foi executado?

---

d) Após a morte de Tiago aconteceram vários milagres, enumera-os.

---

2. **Segundo Momento** - \_\_\_\_\_

Depois de estares tão atento a tanta informação, a próxima tarefa é fácil.

Preenche, corretamente, a tabela com uma X na coluna do verdadeiro (V) ou do falso (F).

	<b>Verdadeiro (V)</b>	<b>Falso (F)</b>
No ano 44 d.C., Matosinhos ainda não tinha nome.		
Cayo Carpo era um servo que conseguiu conquistar o coração de uma bela senhora.		
O noivo desafiou os restantes senhores e cavaleiros para um jogo de cartas.		
A corrida de cavalos levou-os até ao mar.		

3. **Terceiro Momento** - \_\_\_\_\_

Completa as frases com a informação em falta que acabaste de ouvir ou que te recordas.

Quando Cayo Carpo se apercebe que vai mais \_\_\_\_\_ que os restantes senhores, verifica que aconteceu um \_\_\_\_\_ .

O cavalo de Cayo Carpo \_\_\_\_\_ sobre as águas sem se \_\_\_\_\_ .

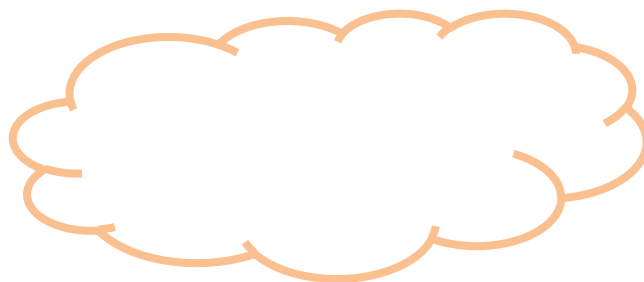
Milagrosamente, o cavalo \_\_\_\_\_ pelas águas sem o ninguém conseguir parar, até ir ao encontro de um \_\_\_\_\_ .

Os cristãos Teodoro e Atanásio \_\_\_\_\_ o corpo de Santiago, convertendo \_\_\_\_\_ ao \_\_\_\_\_ .

Cavalo e cavaleiro \_\_\_\_\_ nas profundezas do mar e o \_\_\_\_\_ espera-se.

#### 4. Quarto Momento - \_\_\_\_\_

Preenche esta nuvem, no máximo, com 5 palavras que sintetizem e que se relacionam com este momento.



#### 5. Atenta nas seguintes palavras e coloca-as no respetivo momento.

Matizadinho    Conversão    Navegava    Cerimónia

### Anexo 6 – Do contexto ao significado

Conversão

. Para conseguires ter dinheiro no Brasil, tens de fazer a conversão do dinheiro.

. A natureza está num processo de conversão.

### Cerimónia

. Vamos passear, mas não quero que vás fazer cerimónia.

. As vestes de cerimónia foram escolhidas pelos noivos.

### Navegava

. Enquanto ouvia o mar, navegava nos meus pensamentos.

. O Martim navegava atentamente pelas páginas do manual.

### Matizado

. O matizado desse vestido não te assenta muito bem.

. Na obra, é matizado o mar.

**Apêndice C – Segunda planificação**

<b>Título da aula</b>	A onda das palavras	
<b>Tempo:</b> 2h (90+30)		
<p><b>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</b></p> <p><b>Oralidade</b> Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.</p> <p><b>Leitura</b> Ler textos com características narrativas, associados a finalidades lúdicas; Explicitar o sentido global de um texto; Fazer inferências, justificando-as; Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p> <p><b>Gramática</b> Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna ou da sua contextualização. Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico – antónimos e família e campo lexical.</p>		
<p><b>Conteúdos:</b> Campo lexical e conto</p>		
<b>Objetivos</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>	<b>Recursos e materiais</b>
<p>Introduzir o tema a abordar na aula;</p> <p>Refletir e analisar sobre a capa da obra.</p>	<p><b>Motivação</b> – Introdução ao tema e apresentação do livro <i>O dia em que o mar desapareceu</i>, de José Fanha (15 minutos)</p> <p>. Projetar/mostrar a capa à turma; . Antecipar o tema a partir da ilustração e do título.</p> <p><u>Questões a realizar sobre a capa:</u> - Que cores vemos na capa? - O que pode representar esta confusão de coisas que é apresentada em baixo do título?</p>	<p>Quadro interativo; Capa da obra</p>

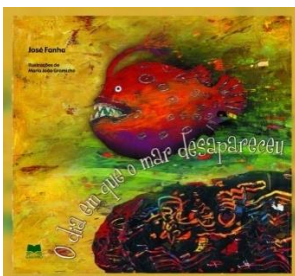
	- O mar desaparece mesmo? Então, qual o significado que o verbo desaparecer pode ganhar ao longo da obra?	
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Identificar os elementos presentes na capa do livro;</p> <p>Antecipar o tema da obra a partir da ilustração.</p>	<p><b>Atividade de pré-leitura</b> – Possíveis palavras no texto (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Elencar, possíveis, palavras que possam fazer parte do excerto ainda a ler – estas mesmas palavras devem estar relacionadas com o tema do título;</li> <li>. Justificar a escolha dessas palavras, explicando o seu significado e a relação que pode existir entre a palavra e o título.</li> </ul> <p>. Orientar os alunos para a leitura do excerto da obra (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter a atenção e o silêncio durante o momento de leitura;</li> <li>- Registrar as palavras que não compreendem ou que não conhecem o seu significado;</li> <li>- Anotar as dúvidas que possam surgir durante o momento de leitura e colocá-las no fim de cada pausa.</li> </ul>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Imagens de peixes;</p>
<p>Ouvir o texto literário;</p> <p>Acompanhar a leitura em silêncio;</p> <p>Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;</p> <p>Fazer inferências sobre o</p>	<p><b>Leitura</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura dramatizada e realizada pela professora em formação;</li> <li>. De seguida, leitura por parágrafos realizada pelos alunos – nesta segunda leitura, os alunos devem sublinhar as palavras anteriormente ditas.</li> </ul> <p><b>Atividade pós-leitura</b> (40/50 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Colocar por ordem os grupos de características apresentadas no excerto – a professora em formação refere quais os grupos existentes e os alunos preenchem a tabela;</li> </ul>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Excerto da obra;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Material de escrita.</p>

<p>texto, justificando-as;</p> <p>Identificar as características apresentadas no excerto.</p>	<p>. Reconhecer, no texto, as palavras que compreendem cada grupo de características.</p> <p><u>Por exemplo:</u>  Primeiro grupo de características – As cores do mar  Segundo grupo de características – Os diversos mares  Terceira grupo de características – As espécies do mar  Quarto grupo de características – O mar com características humanas  Quinto grupo de características – O mar como um objeto</p> <p>.Identificar os peixes que os alunos conhecem, seguindo as seguintes etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o peixe presente na capa;</li> <li>- Identificar os peixes que os alunos conhecem – relação de hierarquia;</li> <li>- Analisar e observar alguns peixes escolhidos pela professora estagiária, legendados, e compará-los visualmente com os restantes peixes.</li> </ul>	
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Responder às questões de forma a criar um fio condutor entre as mesmas;</p> <p>Identificar ações que promovam a</p>	<p><b>Atividade final</b></p> <p>. Criar uma rede de acontecimentos sobre a vida dos peixes – os alunos devem responder às seguintes questões;</p> <p><u>Questões a colocar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do que é que os peixes se alimentam?</li> <li>- Onde é o habitat dos peixes?</li> <li>- Qual o impacto na vida do ser humano que as espécies marinhas têm?</li> </ul> <p>. Identificar cinco ações que respondem à questão – <b>O que podemos fazer para tratar destas espécies?;</b></p> <p>. Colocar as ações dos alunos numa cartolina – esta questão irá ser o mote para aula seguinte.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Cartolina.</p>

diminuição da poluição dos mares.		
<b>Avaliação Formativa</b>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Participar nas tarefas ao longo da sessão, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula;</li> <li>. Produzir um discurso coerente e pertinente;</li> <li>. Antecipar os acontecimentos da história;</li> <li>. Acompanhar a leitura em modo silencioso;</li> <li>. Identificar as características do mar presentes no texto;</li> <li>. Identificar os acontecimentos principais do texto.</li> </ul>	

## Recursos e materiais

### Anexo 1 – Capa do livro



### Anexo 2 - Excerto do livro *O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha

#### O dia em que o mar desapareceu

Gosto de ir ver o mar, molhar as mãos no mar e meter o nariz debaixo de água. Apanho cada pirolito! Mas gosto, mesmo assim. O meu mar é azul e quando o vejo, fico feliz com o coração cheio de azul por todos os lados.

Há outros mares que também são azuis. Uns de um azul mais escuro do que o meu, outros são de um azul mais claro. Mas azul como o azul do meu mar, não há mais nenhum.

Há mares que são verdes. Há um mar Vermelho. Mas não é vermelho. É só o nome. Há outro que se chama mar Negro. Também é só o nome. E há mares com muitos nomes: mar Mediterrâneo, mas Cáspio, mar da China, mar dos Sargaços...

Os mares são diferentes uns dos outros.

Há mares sossegadinhos, mares furiosos, mares gelados, mares cheios de peixes, estrelas e corais, mares onde nadam tartarugas gigantes, mares onde vivem baleias e golfinhos, mares que são baixinhos onde podemos andar e andar sem nunca perdermos o pé, mares que são muito fundos, tão fundos que vão quase até ao fundo da terra...

O meu mar é azul, mesmo muito azul. Tem sempre um sol por cima e uma praia de areia branca por onde eu entro até chegar ao mar para lhe dizer bom-dia e para molhar a cara de espuma de umas ondas pequeninas que, mal me vêem, vêm logo a correr brincar comigo.

Às vezes, o meu mar fica cinzento. Tudo por causa do céu que é muito vaidoso. Quando o céu está cheio de nuvens cinzentas e vai ver-se ao espelho, no espelho que é o mar, entrona-lhe o cinzento todo para cima e deixa o mar triste, escuro e cheio de frio.

Isso só acontece no Inverno. Mas o meu mar é sempre Verão. Bem... eu acho que não é sempre Verão. Eu é que só lá vou no Verão e gosto de ver o mar muito azul, cheio de piquinhos de sol a brilhar para cima e para baixo no dorso das ondas.

É preciso tratar bem do mar para ele ficar sempre assim tão azul, tão brilhante e tão limpo. Mas há quem não trate bem do mar. (...)

### **Anexo 3 – Divisão do excerto por parágrafos**

#### **O dia em que o mar desapareceu**

Há mares que são verdes. Há um mar Vermelho. Mas não é vermelho. É só o nome. Há outro que se chama mar Negro. Também é só o nome. E há mares com muitos nomes: mar Mediterrâneo, mas Cáspio, mar da China, mar dos Sargaços... |

Os mares são diferentes uns dos outros. |

Há mares sossegadinhos, mares furiosos, mares gelados, mares cheios de peixes, estrelas e corais, mares onde nadam tartarugas gigantes, mares onde vivem baleias e golfinhos, mares que são baixinhos onde podemos andar e andar sem nunca perdermos o pé, mares que são muito fundos, tão fundos que vão quase até ao fundo da terra... |

O meu mar é azul, mesmo muito azul. Tem sempre um sol por cima e uma praia de areia branca por onde eu entro até chegar ao mar para lhe dizer bom-dia e para molhar a cara de espuma de umas ondas pequeninas que, mal me vêem, vêm logo a correr brincar comigo. |

Às vezes, o meu mar fica cinzento. Tudo por causa do céu que é muito vaidoso. Quando o céu está cheio de nuvens cinzentas e vai ver-se ao espelho, no espelho que é o mar, entrona-lhe o cinzento todo para cima e deixa o mar triste, escuro e cheio de frio. |

Isso só acontece no Inverno. Mas o meu mar é sempre Verão. Bem... eu acho que não é sempre Verão. Eu é que só lá vou no Verão e gosto de ver o mar muito azul, cheio de piquinhos de sol a brilhar para cima e para baixo no dorso das ondas. |

É preciso tratar bem do mar para ele ficar sempre assim tão azul, tão brilhante e tão limpo. Mas há quem não trate bem do mar. (...)|

**Anexo 4** – Tabela para preencher relacionada com as características do mar

<b>Como é caracterizado o mar?</b>				
As cores do mar	Os vários mares	As múltiplas espécies	Características Humanas	O mar como objeto

**Anexo 5** – Peixe da capa do livro *O dia em que o mar desapareceu*



**Anexo 6 – Espécies de peixes e legendas**



**Verdinho**



**Salmonete**



**Sardinha**



**Ouriço-do-mar**



**Peixe-galo**



**Dourada**

## Apêndice D – Terceira Planificação

<b>Título da aula</b>	Palavras proibidas	
<b>Tempo:</b> (90+30)	2h	
<p><b>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</b></p> <p><b>Escrita</b></p> <p>Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.</p> <p>Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.</p> <p>Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</p> <p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</p>		
<p><b>Conteúdos:</b></p> <p>Escrita criativa – palavras proibidas</p>		
<b>Objetivos</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>	<b>Recursos e materiais</b>
Participar no diálogo de grupo,		

<p>respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Brincar para alargar o campo lexical;</p> <p>Selecionar as palavras proibidas para a atividade seguinte.</p>	<p><b>Motivação</b> – Jogo da forca</p> <p>. Alguns alunos selecionam palavras relacionadas com o mar e, no quadro, jogam ao jogo da forca com a restante turma;</p> <p>. De seguida, essas mesmas palavras são colocadas dentro de um saco e a turma deve retirar três a quatro palavras – os alunos na atividade seguinte não podem utilizar essas mesmas palavras, sendo assim, tornam-se palavras proibidas.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Jogo da forca.</p>
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Eleger os temas dos textos;</p> <p>Respeitar as ideias de cada elemento do grupo;</p>	<p><b>Desenvolvimento</b> – escrever um texto dividindo-o em partes</p> <p>Inicialmente, a turma divide-se em 6 grupos de três elementos e um grupo de dois elementos.</p> <p>Ao longo deste momento, preenchem um guião de escrita do que já fizeram e que ainda falta fazer para produzir o seu texto.</p> <p><b>1ª parte</b> – Dividir a turma por temas</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Guião de escrita;</p> <p>Folha de planificação;</p> <p>Material de escrita;</p>

<p>Planificar uma redação escrita;</p> <p>Estimular a escrita criativa;</p> <p>Reler o texto para o melhorar.</p>	<p>. Num saco estão sete temas relacionados com o Mar;</p> <p>. Um elemento de cada grupo coloca a mão no saco e, sem ver, retira um papelinho com o tema do seu texto;</p> <p>. Após todos os grupos terem os seus temas, debatem os mesmos e anotam algumas das ideias que vão surgindo daquela discussão.</p> <p><b>2º parte</b> – Planificar o texto</p> <p>. Numa folha dividida em três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão – os alunos preenchem cada subparte com tópicos a escrever no texto;</p> <p>. A professora em formação revê todos os tópicos escritos pelos alunos.</p> <p><b>3ª parte</b> – Relacionar todas as partes e uni-las num só texto</p> <p>. O grupo relembra as palavras proibidas que não podem estar no texto;</p> <p>. Relê os tópicos anteriormente escritos;</p> <p>. Escreve o texto tendo em conta os dois pontos acima descritos;</p> <p>. O grupo dá um título apelativo e que se relacione com o seu tema.</p>	<p>Quadro de palavras proibidas;</p> <p>Temas dos textos.</p>
---	---	---

	<p><b>4ª parte</b> – Ler e rever o texto</p> <p>. Após a escrita do texto, cada grupo lê o mesmo e caso seja necessário faz alterações para melhorar a sua escrita;</p> <p>. Analisar se alguma palavras proibida foi utilizada;</p> <p>. Através da leitura do texto, compreender o tema;</p> <p>. A professora em formação lê os textos de todos os alunos.</p>	
<p>Ouvir em silêncio todas as reproduções escritas;</p> <p>Apresentar à turma as criações</p>	<p><b>Atividade final</b> – Apresentação dos textos</p> <p>. Os alunos selecionam um elemento de cada grupo para expor o tema e ler o texto escrito por todos.</p>	<p>Textos criados pelos elementos da turma.</p>
<p><b>Avaliação Formativa</b></p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	

- . Participar nas tarefas ao longo da sessão, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula;
- . Produzir um discurso coerente e pertinente;
- . Organizar e planificar um texto;
- . Seleccionar palavras e frases que devem compreender cada parte de um texto;
- . Cumprir e preencher todos os pontos orientadores para a escrita do texto;
- . Rever e reler o texto para melhorar o mesmo.

Instrumentos:

- . Relação entre palavras;
- . Planificação e organização da escrita;
- . Significados semelhantes;
- . Escrita do texto;
- . Registo.

**Recursos e materiais**

**Anexo 1** – Temas para a escrita do texto

- . A importância do mar nas nossas vidas.
- . Proteger o nosso mar.
- . A extinção das espécies marítimas.
- . O que aprendemos com o mar?
- . Os diferentes mares e as diferentes pessoas.
- . O mar como inspiração.
- . Quando o mar desaparecer ...

**Anexo 2** – Ficha de planificação do texto

Nome \_\_\_\_\_ dos \_\_\_\_\_ elementos \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ grupo \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Planificar o nosso texto**

Tema \_\_\_\_\_

**1. Anotações retiradas durante o debate**

**2. Frases proibidas e palavras que podemos substituir substituições:**

**3. Preenche as seguintes partes que complementam um texto com ideias que queres incluir no teu texto final.**

**Introdução**

.

.

## **Desenvolvimento**

.

.

.

## **Conclusão**

### Anexo 3 – Guião para preencher com o que os alunos já concluíram

#### Guião de escrita

Na tarefa que tens de realizar é a escrita de um texto através de um tema, que se relaciona com o mar. Por isso, chama pela tua inspiração e imaginação para começares a escrever!

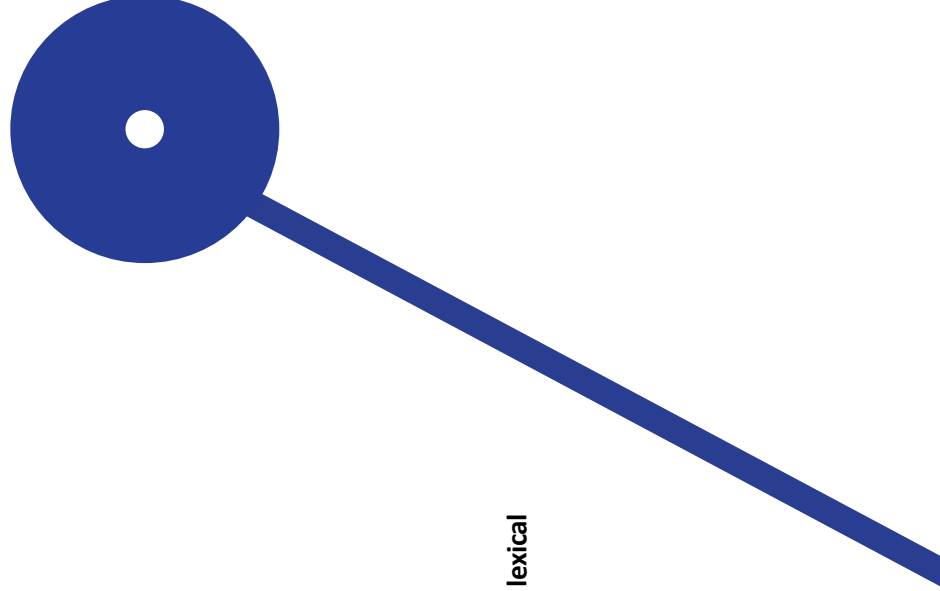
Na escrita do teu texto, debes guiar-te pelas próximas indicações e à medida que as cumpres, coloca um:

- . anotar algumas das ideias discutidas sobre o tema \_\_\_\_\_
- . preencher a introdução com três pontos fundamentais \_\_\_\_\_
- . completar o desenvolvimento com cinco ideias essenciais e relacionadas com o tema \_\_\_\_\_
- . concluir o texto com uma ideia-chave \_\_\_\_\_

# M

## MESTRADO

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



### **Um capítulo em aberto: a influência do capital lexical na compreensão textual**

Mariana Teixeira da Silva