

M

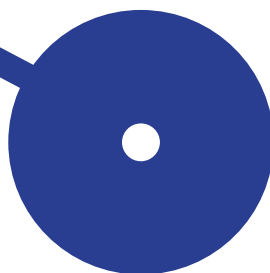
MESTRADO

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

# **SONHAR, ALCANÇAR, SER mais ... Recortes de uma prática supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Jacinta Beatriz Barros Mendes

07/2023





Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jacinta Beatriz Barros Mendes

**SONHAR, ALCANÇAR, SER mais ... Recortes de uma prática  
supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado e Prof.ª Doutora Joana Isabel  
Querido Rodrigues Santos Gomes

Porto, julho de 2023

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jacinta Beatriz Barros Mendes

**SONHAR, ALCANÇAR, SER mais ... Recortes de uma prática  
supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado e Prof.ª Doutora Joana Isabel  
Querido Rodrigues Santos Gomes

Porto, julho de 2023

## **COORDENAÇÃO DO CURSO**

Professor Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Fernando Diogo

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Professora Doutora Celda Morgado

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Paula Flores

sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam

(Saramago, 2008)

Aos meus pais, que me lembraram que *o sonho comanda a vida*.

## AGRADECIMENTOS

*“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

(Fernando Pessoa)

As *peessoas incomparáveis* que Fernando Pessoa menciona tornaram a realização do meu sonho – ser professora – um *momento inesquecível* e possível, pois sozinha eu não seria capaz. Assim, resta-me agora agradecer, mesmo sabendo que não existem palavras que expressem o sentimento de enorme gratidão que me invade. Deste modo, dirijo as minhas palavras:

À Professora Doutora Celda Morgado, a minha orientadora, pelo apoio, pela disponibilidade, por ser uma luz-guia, quando os dias teimavam em ser cinzentos. Se agora conquisto *o meu lugar ao sol* é por me ter dado a mão, com força, e não me ter deixado desistir. Obrigada por ser um exemplo, por me incentivar a *ser mais* e melhor e por, sobretudo, me mostrar que a vida acontece fora da nossa zona de conforto.

À Professora Doutora Joana Querido, a minha orientadora, pela sua disponibilidade e pelo olhar atento que dedicou ao meu trabalho. Obrigada por ser um exemplo daquilo que é ser uma boa professora.

Ao Professor Doutor José António Costa, coordenador de curso, pela constante partilha de palavras de incentivo e pelo sorriso com que nos brinda ao cruzar-se connosco na ESE. Obrigada por me mostrar que somos mais felizes quando fazemos aquilo de que gostamos.

Às Professoras Supervisoras, Professora Doutora Celda Morgado, Professora Doutora Cristina Maia e Professora Doutora Paula Flores, pelos conselhos e pelas críticas construtivas. Obrigada por me mostrarem que *o caminho se faz caminhando* e que o erro de hoje será o sucesso de amanhã.

Aos Professores Cooperantes, por nos receberem de braços abertos. À Professora Conceição, pelo olhar atento, pelas palavras doces e pela sua incansabilidade. À Professora Isabel, pela

alegria contagiante. Ao Professor Rui, pela energia avassaladora que transmitia. Obrigada por me mostrarem que é sempre possível ver a *magia* que encerra a nossa profissão.

À minha família, a razão do meu ser e o meu porto de abrigo. Mãe, obrigada pelo amor incondicional, pelo colo e pela paciência. É por ti e será sempre por ti que, todos dias, desejo *ser mais*. Pai, obrigada por me mostrares que o sucesso mora nas palavras resiliência e perseverança, que podemos e devemos fazer uma pausa, mas nunca desistir dos nossos sonhos. Gininho, meu querido irmão, obrigada por seres um exemplo de ambição e de excelência. Sara, obrigada por me transmitires serenidade. Francisquinha, minha querida e amada afilhada, obrigada por todos os dias me brindares com o teu doce sorriso, que se faz sempre acompanhar de um *bom dia, maíinha!* e por me *dizeres tu consegues tudo, maíinha!*, és a minha inspiração. À minha tia Tina, por ler o meu olhar, por perceber quando não estou bem, mesmo quando digo o contrário. À minha prima Celestinha, por me escutar horas a fio e me aconselhar. À minha prima Maria, a minha primeira aluna e por me agradecer a ajuda com as palavras – *que sorte os teus alunos terão*. A todos, obrigada por fazerem deste curso uma bandeira.

Ao Hugo, o meu par pedagógico, por trilhar este caminho comigo. Obrigada pela boa disposição, pelos conselhos e pelas inúmeras discussões pedagógicas.

Aos meus amigos pela compreensão das minhas ausências. À Daniela, a minha melhor amiga, por me incentivar e, acima de tudo, por me recordar o motivo pelo qual aqui estou. Obrigada por me fazeres rir da minha própria desgraça e por não deixares que o nosso lema morra – *os loucos tocam-te lá no fundo, na alma, e fazem-te acreditar que o impossível é possível*. À Joana pelas infundáveis conversas, pelas gargalhadas, pela disponibilidade e pela ajuda no alcance desta meta. À Lígia, minha companheira de licenciatura, pela amizade sincera, pelos puxões de orelha e por acreditar em mim, mesmo quando eu não o faço. À Patrícia, pelo apoio constante e por torcer por mim.

Por fim, e porque os últimos são sempre os primeiros, aos meus queridos alunos, por me permitirem ser eu própria. Juntos sonhamos mais, alcançamos mais, somos mais!

A todos vocês que me regaram e me polvilharam de fé: o meu mais sincero obrigada!



## RESUMO

O Relatório de Estágio que se apresenta, elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, constitui-se como um requisito formal para admissão a provas públicas e, conseqüentemente, para a obtenção do grau de Mestre. Este documento tem por objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento científico-pedagógico, pessoal e social da docente em formação, ancorado, essencialmente, no percurso trilhado ao longo do ano de estágio, no ano letivo 2021/2022, justificando o título que lhe foi atribuído. Porque a ação pedagógica implica uma constante articulação entre planificar, intervir e refletir, ser professor é também investigar. Assim, o binómio investigação e ação perpassa os vários capítulos deste documento, desde os capítulos mais científico-pedagógicos e programáticos aos capítulos em que se apresentam os recortes da prática educativa e o próprio projeto. Neste campo, desenhou-se especificamente um projeto de investigação e intervenção, desenvolvido no contexto educativo do 1.º ano de escolaridade, que visou, por um lado, potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação, tendo em vista competências de agir e reagir perante diversas situações educativas da mestranda, e, por outro, promover, nos alunos, aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita e das competências que lhes subjazem. Deste modo, conscientes da relevância que o presente projeto teria na promoção das competências e dos mecanismos cognitivos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita em fases iniciais, foram desenhadas as várias intervenções educativas, potenciando nos alunos o desenvolvimento da consciência fonológica, através de atividades sistemáticas, contextualizadas e planificadas, ancoradas numa prática de ensino atualizada. Findo este percurso, foi evidente, também pelo trabalho colaborativo existente, que as atividades desenvolvidas permitiram a aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades (meta)linguísticas centrais para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como para a promoção da competência leitora.

**Palavras-chave:** formação docente; ação pedagógica; investigação-ação; leitura e escrita; competências e capacidades linguísticas e cognitivas; consciência fonológica.

## ABSTRACT

The Internship Report presented here, prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, is a formal requirement for admission to public examinations and, consequently, for obtaining the Master's degree. This document aims to reflect on the process of scientific-pedagogical, personal and social development of the teacher in training, anchored, essentially, in the path followed throughout the internship year, in the academic year 2021/2022, justifying the title that was awarded to her. Because pedagogical action implies a constant articulation between planning, intervening and reflecting, being a teacher is also investigating. Thus, the binomial research and action permeates the various chapters of this document, from the more scientific-pedagogical and programme chapters to the chapters presenting the clippings of the educational practice and the project itself. In this field, a research and intervention project was specifically designed, developed in the educational context of the 1st year of schooling, which aimed, on the one hand, to enhance the development of investigative capacities on practice by exercising reflection on, in and for action, with a view to competences to act and react to various educational situations of the master's student, and, on the other hand, to promote, in students, learning in the field of reading and writing and the competences that underlie them. Thus, aware of the relevance that this project would have in promoting the skills and cognitive mechanisms underlying the learning of reading and writing in early stages, the various educational interventions were designed, enhancing the development of phonological awareness in students, through systematic, contextualised and planned activities, anchored in an updated teaching practice. At the end of this journey, it was evident, also from the existing collaborative work, that the activities developed allowed the acquisition of skills and the development of (meta)linguistic capacities central to the learning of reading and writing, as well as to the promotion of reading competence.

**Keywords:** teacher training; pedagogical action; action research; reading and writing; linguistic and cognitive competences and abilities; phonological awareness.

## LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

ESE: Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

PCK: *Pedagogical Content Knowledge*

PES: Prática de Ensino Supervisionada

RE: Relatório de Estágio

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC: Unidade Curricular

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema relativo ao modelo conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), proposto por Shulman ( adaptado por Lopes, 2022, p. 56).....	23
Figura 2 – Primeiras tentativas de escrita das crianças .....	36
Figura 3 – Modelo Ataque-Rima.....	37
Figura 4 – Personagem Mara .....	71
Figura 5 – Registos Fotográficos da Unidade <i>Ser especial é ser diferente!</i> .....	74
Figura 6 – Registo Fotográfico da Atividade <i>E agora? Como escrevo?</i> .....	75
Figura 7- Registos Fotográficos da unidade <i>Janelar, Procurar, Familiarizar</i> .....	79
Figura 8 – Registo Fotográfico da unidade <i>Eurico Euro</i> .....	81
Figura 9 – Registo Fotográfico da atividade <i>A minha Família!</i> .....	82
Figura 10 – Ilustrações das Janelas dos Alunos .....	83
Figura 11 – Atividade <i>Cantar Rimas</i> .....	84
Figura 12 – Registo Fotográfico da Exploração do <i>Padlet: As Viagens de Gulliver</i> .....	87
Figura 13 – Esquema de Compreensão do V Ato de <i>As Viagens de Gulliver</i> .....	92
Figura 14 – Registo Fotográfico do <i>Laboratório Gramatical: Verbo copulativo e Predicativo do Sujeito</i> .....	95
Figura 15 – Registo Fotográfico da aplicação <i>Mentimeter</i> .....	98
Figura 16 – Registo Fotográfico do Trabalho em Pequeno Grupo com Guiões de Exploração .....	99
Figura 17 – Registo fotográfico e gráfico do projeto “ <i>Ouvintes Sortudos</i> ” .....	103
Figura 18 – Registo fotográfico da Celebração de São Martinho .....	104
Figura 19 – Registo Fotográfico do <i>PeddyPaper</i> e Caça aos Ovos .....	105
Figura 20 – Registo Fotográfico da Visita de Estudo ao Zoo de Santo Inácio.....	105
Figura 21 – Registo Fotográfico do Dia Mundial da Língua Portuguesa .....	106
Figura 22 – Registo Fotográfico de <i>Uma Viagem pela Liberdade</i> .....	107
Figura 23 –Treino Articulatorio da consoante <l> em coda e em ataque .....	119
Figura 24 – Atividade: <i>Na sopinha de letras vou mergulhar para o al, o el, o il, o ol e o ul encontrar!</i> .....	121
Figura 25 – Atividade: <i>As palavras vou ler, para o l aparecer!</i> .....	122
Figura 26 – Atividade: <i>À procura dos sons [k] e [s] na obra Orelhas de Borboleta</i> .....	125
Figura 27 – Atividade: <i>Caça das sílabas com &lt;s&gt; e &lt;ss&gt; na plataforma wordwall</i> .....	128

Figura 28 – Registo das atividades realizadas na plataforma <i>wordwall</i> .....	129
Figura 29 – Jogo " <i>O bazar das palavras</i> " e folha de registo .....	130

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Síntese dos conteúdos previstos nas AE para o desenvolvimento da Consciência Fonológica .....	46
Tabela 2 - Calendarização do percurso formativo em Estágio.....	65
Tabela 3- Cronograma das Intervenções Educativas.....	116

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....	19
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO.....	22
1.1. PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	24
1.1.1. SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	27
1.1.2. SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	30
1.2. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
1.3. DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO QUADRO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	34
1.3.1. DO SOM À CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	34
1.3.2. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	41
1.4. DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS À PLANIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	42
1.4.1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR.....	44
1.5. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO.....	47
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	49
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA COMUNIDADE ENVOLVENTE.....	49
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 1.º CICLO.....	52
2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	54
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 2.º CICLO.....	56
2.3.1. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	57
2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS.....	59
2.4. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO.....	61

3.	SONHAR MAIS...ALCANÇAR MAIS...SER MAIS...RECORTES DE UMA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO .....	63
3.1.	SONHAR MAIS.....	63
3.2.	ALCANÇAR MAIS.....	64
3.2.1.	ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	64
3.2.2.	ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL .....	67
3.2.3.	REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º ANO DO 1.º CEB.....	70
3.2.4.	REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE PORTUGUÊS NO 6.º ANO DO 2.º CEB.....	85
3.2.5.	REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE HGP NO 6.º ANO DO 2.º CEB	96
3.2.6.	PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE E COOPERAÇÃO EM EQUIPA PEDAGÓGICA.....	100
3.3.	SER MAIS.....	107
4.	PROJETO DE INTERVENÇÃO: IMPORTÂNCIA DO TREINO SISTEMÁTICO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	109
4.1.	MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA.....	110
4.2.	OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS.....	111
4.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	112
4.3.1.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	113
4.3.2.	PARTICIPANTES.....	115
4.4.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	115
4.4.1.	DESENHO DAS INTERVENÇÕES .....	116
4.4.1.1.	PRIMEIRA INTERVENÇÃO: os cinco novos amiguinhos.....	117
4.4.1.2.	SEGUNDA INTERVENÇÃO: o inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco	122
4.4.1.3.	TERCEIRA INTERVENÇÃO: o bazar das palavras.....	126
4.4.1.4.	QUARTA INTERVENÇÃO: o xarroco Xavier.....	130
4.5.	DIÁLOGOS ENTRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS .....	I
ANEXO 1 – MODELO DE GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DOS CENTROS DE ESTÁGIO.....	I
APÊNDICES.....	III
APÊNDICE A – ESQUEMA GERAL DAS REGÊNCIAS IMPLEMENTADAS PELA PROFESSORA EM FORMAÇÃO .....	III
APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB – <i>SER ESPECIAL É SER DIFERENTE!</i> .....	IV
APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – <i>COMUNICAÇÃO (E)M CIRCULAÇÃO!</i> .....	XVII
APÊNDICE D – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS – <i>UM DÓ-LI-TÁ, ONDE SERÁ QUE VOU PARAR! UM SEGREDO COLORIDO, VOU ENCONTAR! NUM NAVIO, VOU VIAJAR!</i> .....	XXII

## INTRODUÇÃO GERAL

Este documento, enquanto Relatório de Estágio (RE) elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do plano de estudos do 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, constitui-se como uma componente de avaliação da referida UC e, simultaneamente, um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, assegurando a titularidade conjunta de habilitação profissional para a docência como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e como Professor de Português e de Estudos Sociais/ História no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

*Sonhar, Alcançar, Ser mais... Recortes de uma prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* pretende ilustrar o processo de construção científico-pedagógico, pessoal e social da docente em formação. Temporalmente, as iniciativas e as atividades realizadas no contexto de Estágio, às quais reportam as reflexões que agora se apresentam, decorreram entre outubro de 2021 e junho de 2022.

Este RE evidencia a vontade de crescer e de aprender da mestranda – aprender a ser professora. Mas não só, as próximas páginas refletirão a ansiedade e o sonho de *alcançar e ser mais* dos alunos com quem a docente em formação teve o privilégio de se cruzar. *O sonho comanda a vida* é a premissa deste RE, todavia, demonstra, ainda, que, quando os sonhos se somam, o caminho torna-se mais colorido, mais prazeroso e a meta mais fácil de *alcançar*. Sabendo que a jornada é mais importante do que o fim, é no alcançar que todos se tornam mais – a mestranda e o seus alunos.

O presente documento, no que concerne à legislação, regulou-se pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que homologou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este documento legal reconhece que, na formação académica de um professor, a Licenciatura em Educação Básica se constitui como a base na formação docente e que cabe ao Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico assegurar a formação nas didáticas específicas da área da docência e nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática

profissional, que culmina com a Prática de Ensino Supervisionada. Esta UC, em todas as suas dimensões – Estágio, Seminários, Orientações Tutoriais, Trabalho Autónomo e RE – considera e viabiliza a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico adquiridos e desenvolvidos ao longo do percurso académico e pessoal da mestranda.

Adicionalmente, apresenta-se o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), que aclara as orientações que presidem à conceção deste RE, nomeadamente: i) o enquadramento teórico; ii) a caracterização dos contextos de Estágio e da metodologia de investigação; iii) o desenho de um projeto de investigação e identificação da sua relevância para a Prática de Ensino Supervisionada; iv) apresentação da programação e da planificação da prática educativa em aula; v) apresentação e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação e, por último, vi) reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação. Ressalva-se que todas estas orientações foram tidas em consideração na redação deste RE, atravessadas pelo percurso evolutivo de aprendizagem da mestranda.

Em harmonia com o exposto, a professora em formação optou pela metodologia de Investigação-Ação, porque acredita que as suas práticas pedagógicas beneficiam do carácter reflexivo que esta evidencia. Assim – planificar, intervir/ agir, refletir, reformular – foi o ciclo que caracterizou as aprendizagens realizadas, no âmbito da investigação, e possibilitou uma ação educativa fundamentada e consciente. Deste modo, a mestranda refletiu e investigou através do projeto de intervenção intitulado: *Importância do treino sistemático da consciência fonológica no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Em termos estruturais, este documento contempla quatro capítulos. No primeiro, *Enquadramento Legal e Científico-Pedagógico*, reflete-se sobre o professor do século XXI, expõe-se um breve enquadramento teórico sobre o desenvolvimento linguístico e a promoção de competências no quadro da aprendizagem da leitura e da escrita e termina-se com o papel da planificação e a forma como esta se assume um relevante instrumento pedagógico. Segue-se o segundo capítulo, a *Caracterização dos Contextos Educativos da PES*, no qual se dão a conhecer os contextos educativos e as características que os envolveram. Salientar-se-ão elementos preponderantes para a compreensão do ambiente educativo, bem como para a tomada de decisões ao longo da prática pedagógica da mestranda. O terceiro capítulo – *Sonhar mais ... Alcançar mais ... Ser mais ...*

*Recortes de uma prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* – apresenta uma descrição, acompanhada de uma reflexão, acerca de algumas atividades desenvolvidas no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, bem como dos projetos desenvolvidos com a comunidade educativa. Neste capítulo, é, ainda, visível uma reflexão sobre a articulação curricular e a sua importância no que respeita à integração de saberes e à continuidade das aprendizagens. O quarto e último capítulo, *Projeto de Intervenção: Importância do treino sistemático da consciência fonológica no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano do 1.º CEB*, integra a componente investigativa, apresentando o projeto de intervenção da mestranda, realizado no âmbito do Português. As considerações finais encerram este documento expondo uma breve reflexão retrospectiva de todo o percurso de formação da mestranda e os seus contributos tanto para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências fulcrais para a sua futura prática pedagógica como para a construção de uma identidade profissional.

# 1. ENQUADRAMENTO LEGAL E CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

*“Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.”*

(Alarcão, 1996, p. 180)

*“No século que vigora, o Homem caracteriza-se pela inquietação e pela indagação, ansiando a capacidade de gestão dos seus próprios destinos e dos do Mundo e querendo reaprender a pensar.”*

(Lopes, 2022, p. 52)

Refletindo sobre as palavras de Isabel Alarcão, é indubitável que o conhecimento da profissionalidade docente é fundamental para a construção da identidade profissional, principalmente, quando ainda se está no início e tudo é novo. Contudo, é igualmente essencial que um professor se conheça a si próprio, enquanto pessoa, pois é na articulação entre o crescimento pessoal e profissional que o professor se conhece a si mesmo como professor.

Neste sentido, este primeiro capítulo começa por apresentar uma reflexão mais alargada sobre a profissionalidade docente. Esta incorpora, com um carácter mais restrito, duas reflexões que se debruçam sobre os perfis dos docentes do 1.º e 2.º CEB. De seguida, abordar-se-á a transversalidade da língua portuguesa e, por fim, afigurar-se-á o enquadramento teórico que sustenta o projeto de intervenção explanado no capítulo quatro deste RE.

Antes de avançar, é fulcral dirigir um olhar atento às palavras de Ana Sofia Lopes que, de certa forma, adjetivam o processo de construção da identidade profissional do professor. Inquietação, indagação, capacidade de gestão e de reaprender a pensar fazem parte do quotidiano de um professor que se questiona e reflete sobre a sua prática com vista a melhorá-la e reformulá-la, se necessário, tornando-a mais significativa para ele e para os seus alunos. Para que esta

transformação na sua prática pedagógica seja exequível é “necessário que o docente seja detentor de consistentes e atualizados conhecimentos científicos e científico-pedagógicos da área do saber em questão” (Lopes, 2022, p. 52).

Permanecendo na esteira de Lopes (2022), que cita Shulman (1987), o conhecimento de um professor pode categorizar-se, pelo menos em: “(i) conhecimento do conteúdo, (ii) conhecimento pedagógico geral, (iii) conhecimento do currículo, (iv) conhecimento pedagógico do conteúdo, (v) conhecimento dos alunos e das respectivas características, (vi) conhecimento dos contextos educacionais e (vii) conhecimento dos fins propósitos e valores da educação e da sua base histórica e filosófica” (Lopes, 2022, p. 55).

É do cruzamento entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, associado à componente curricular em questão, que se forma o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*, ou PCK), que, das categorias suprarreferidas, é o mais relevante para o professor. O PCK, que, como já mencionado, combina o conteúdo com a pedagogia (v. figura 1), corresponde, de acordo com Shulman (1986, 1987), “à capacidade que os professores possuem em transpor o conhecimento do conteúdo em estratégias profícuas e adaptadas às características dos alunos” (Lopes, 2022, p. 56).

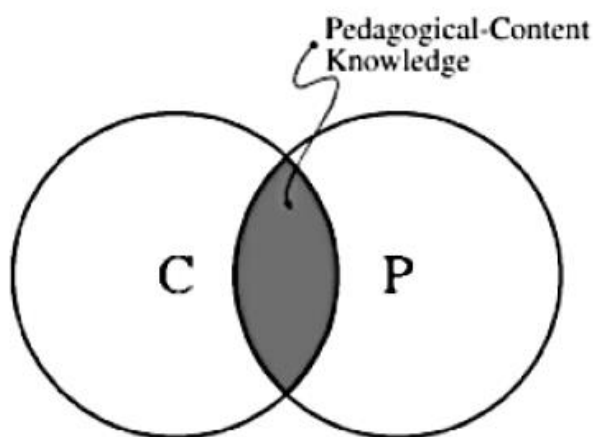


Figura 1 – Esquema relativo ao modelo conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), proposto por Shulman (adaptado por Lopes, 2022, p. 56)

Indo ao encontro do até agora exposto, a construção e o desenvolvimento do conhecimento de um professor solicitam a reunião dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos pedagógicos. Os conhecimentos científicos de uma área do saber “são transformados em ensino” (Lopes, 2022, p. 57), ou seja, são metamorfoseados em sobre o que se ensina, de que forma se

ensina e qual a melhor metodologia a usar neste processo que é “transformar o conteúdo em ensino e, conseqüentemente, em aprendizagem” (p. 57). Por sua vez, e continuando na linha de Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo só se alcança na prática, no momento em que a prática e a pedagogia se intersejam. Este acompanha o professor até ao final da sua carreira, pois é no avançar desta que ele se desenvolve e aprimora. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, ainda na esteira da mesma autora, “uma forma de pensar que é própria do professor” (Lopes, 2022, p. 57).

Acrescente-se que ao conhecimento pedagógico do conteúdo se une uma educação humanística abrangente, o que favorecerá novas compreensões do já aprendido previamente (Lopes, 2022).

Como ser professor não é só ser detentor de um vasto conhecimento científico-pedagógico, seguem-se subseqüentemente algumas reflexões em torno da profissionalidade docente.

## 1.1. PROFISSIONALIDADE DOCENTE

*Ser Professor é compreender. Ser Professor é integrar. Ser Professor é investigar. Ser Professor é refletir. Ser Professor é experienciar. Ser Professor é viver. Ser Professor é dar. Ser Professor é ser Pessoa. Ser Professor é...*

Começando por fazer uma breve retrospectiva acerca da organização dos sistemas de ensino, verificam-se duas grandes mudanças. A primeira ocorreu na segunda metade do século XIX e respeita à introdução gradual da escolaridade obrigatória, que, nos dias de hoje, se reflete no 12.º ano de escolaridade. Ao mesmo tempo, consolidou-se o “modelo escolar”, isto é, “a formação acontece num determinado *tempo*, num determinado *espaço* e através de uma *acção* intencional do professor” (Nóvoa, 2012, p.8). A segunda mudança teve lugar no início do século XX com a inserção, com sucesso, de princípios que, desde então, assumem um lugar de relevo no “imaginário pedagógico” (Nóvoa, 2012, p. 8): a criança no centro da sua aprendizagem, a valorização das suas necessidades, dos seus interesses e motivações, a criança como um ser holístico, a escola ativa e a diferenciação pedagógica.

A estas duas mudanças talvez seja possível acrescentar uma terceira: o século XXI e aquilo que ele trouxe – a diversidade, a inclusão, as novas tecnologias, as novas pedagogias e, conseqüentemente, os seus desafios. No século XXI, emergiu, principalmente, a necessidade de mudança, o que, por sua vez, exigiu (e exige) refletir sobre o passado, viver o presente, pensar e planejar o futuro.

É por este motivo que a mestranda refere, inicialmente, que *Ser Professor é compreender*. Compreender que a realidade está em constante mutação a um ritmo alucinante. E, por isso, se deve trabalhar no sentido de abrir a escola e a sala de aula à diferença, promovendo assim a desvinculação do verbo uniformizar e facilitando a vinculação com uma diversidade de práticas e realidades diferenciadoras, pois “valorizar formas diferentes de fazer escola é multiplicar as oportunidades de cada um” (Nóvoa, 2012, p. 13), é “assegurar a cada aluno o direito a uma educação bem-sucedida e de valor cultural, social e simbólico” (Diogo, 2008, p. 311 citado em Duarte & Moreira, 2019, p. 381).

Encadeada com a compreensão, vem a integração. A mudança não irá acontecer, ela acontece e, por isso, acarreta novos desafios e os professores são fundamentais para qualquer mudança nas escolas. Para integrar a mudança é necessário dirigir um olhar para o currículo, romper definitivamente com a perspectiva de que este se consubstancia com o paradigma do currículo uniforme e prescritivo (Morgado & Silva, 2018; Roldão & Almedina, 2018) e abraçar a perspectiva de que o currículo tem um caráter plural, flexível, contextualizado e inovador, pois é a inovação educativa que assume um papel preponderante no que respeita à contextualização e à articulação do currículo, proporcionando condições para que este se ponha em prática “de acordo com as características do contexto e das necessidades dos intervenientes, sem deixar de ter em conta os fenómenos naturais e sociais do meio onde se desenvolve” (Morgado & Silva, 2018, p. 39). Integrar esta última visão do currículo é estar consciente de que o professor não é somente um consumidor ou transmissor do currículo, mas, antes, um agente ativo no seu desenvolvimento e na sua construção (Sacristán, 2013; Pacheco, 2012; Roldão, 2017). O professor como elemento estruturante na construção do currículo, como decisor e gestor curricular pode gerar as condições necessárias à aprendizagem, dando resposta ao grande desafio enfrentado pela escola – a heterogeneidade (Cosme, 2018).

Ademais, não é possível esquecer as competências no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e o facto de que estas têm de ser desenvolvidas pelos professores e integradas nas suas práticas, pois, estando inseridos numa sociedade em rede, na era da informação e da comunicação, o professor é convidado a “inovar, redimensionar, conectar e aprender a aprender” (Flores & Escola, 2016, p. 1). Assim, torna-se imperativo que os professores integrem as TIC nos processos de ensino-aprendizagem das diferentes componentes curriculares, articulando o seu uso com outros recursos didáticos (Tavares & Barbeiro, 2011; Ponte, 2002). O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* prevê que os alunos adquiram múltiplas literacias e, nesse leque, encaixa a literacia digital que ajudará os professores e os alunos a responder às exigências imprevisíveis que constantemente surgem e às mudanças aceleradas que tão bem caracterizam a nossa sociedade atual (Martins, et al, 2017). Deste modo, a tecnologia transforma, sobretudo, “o modo de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta [as] competências para aprender e exige novas competências para ensinar aprender” (Flores, et al, 2009, pp. 724–725).

Ser professor é também investigar, pois a investigação assume-se como condição necessária para enfrentar os atuais desafios da escola e da educação e, por isso, sendo o professor um coconstrutor do currículo e sendo este o seu campo de ação (Roldão, 2001), tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e, para isso, tem de ser detentor de “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2001, p. 2). A atividade de pesquisa contribui não só para melhorar a qualidade da prática dos professores, mas para o “desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas” (Alarcão, 2001, p. 2). Deste modo, o professor, com vista a melhorar a sua prática, questiona as suas ações e as suas decisões educativas, questiona-se perante o insucesso de alguns alunos e o sucesso de outros, faz das suas planificações “meras hipóteses de trabalho a conformar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula” (Alarcão, 2001, p. 6). É este questionamento intencional face a um problema, esta procura de respostas e de soluções sistemáticas, a reflexão sobre a ação com vista à compreensão do problema e à solução do mesmo que faz de um professor um investigador (Alarcão, 2000). A investigação realizada pelos professores deixa-os mais bem posicionados para a construção de mudanças (Leite, 2003).

A investigação articula-se com a reflexão. Um professor investigador e reflexivo é aquele que está na profissão “como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). Assim, um professor reflexivo é aquele que questiona sistematicamente a sua prática e reflete, na, sobre e para a ação (Schön, 2000). É por isto que ser professor é refletir. E é a investigação e a reflexão que permitem ao professor um diálogo constante com a experimentação, pois do questionamento e da reflexão sobre a sua ação pedagógica virá uma reformulação e, conseqüentemente, uma experiência nova, quer para o professor, quer para os alunos e, ainda, para a escola. Deste modo, ser professor é, também, experienciar.

Por fim, ser professor é viver, é dar, é ser Pessoa. Como refere Nóvoa (2003), “o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” (p.4). Este laço, entre profissional e pessoa, impossível de cortar, torna-se uma das dimensões daquilo que é ser professor. Esta dimensão trará um “conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional” (Nóvoa, 2003, p. 5) e, desta forma, será mais fácil integrar nas práticas pedagógicas as dimensões humana e relacional que o ensino exige. Por sua vez, a dimensão humana da profissão, que é algo ainda cinzento, indefinível, concorrerá para atingir a mudança necessária, para unificar a profissão.

De seguida, apresentar-se-ão as reflexões sobre os perfis específicos do professor do 1.º CEB e do professor do 2.º CEB, uma vez que o mestrado promoveu a prática educativa em ambos os ciclos.

### **1.1.1. SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ser professor no 1.º CEB é carregar enorme responsabilidade, afinal é o único ciclo em que se assume um regime de monodocência. Tal como é disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, “o ensino no 1.º ciclo é da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Assim, cabe ao professor assegurar as componentes do currículo, estipuladas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (que se divide em (i) Artes

Visuais, (ii) Artes Visuais, (iii) Expressão Dramática/ Teatro, (iv) Dança e (v) Música), a Educação Física, o Inglês, Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estas últimas duas são de integração curricular transversal, e Educação Moral e Religiosa Católica (de oferta obrigatória, mas frequência facultativa). O trabalho nas componentes mencionadas deve ser desenvolvido “de um modo articulado e globalizante” (artigo 13.º, alínea a)).

O professor do 1.º CEB, embora assuma a titularidade de uma turma, não pode abrir mão do trabalho colaborativo com a restante comunidade educativa, garantindo que o seu trabalho e o da escola estejam assentes numa cultura colaborativa (Formosinho, et al., 2010). Este pressuposto promoverá o não perpetuar do “isolamento e individualismo pedagógico, que tem caracterizado, de forma acentuada, a cultura profissional deste nível de ensino” (Alonso & Roldão, 2005, p. 51). Por sua vez, a titularidade de uma turma e a diversidade de componentes curriculares que tem de assumir faz com que seja determinante o conhecimento deste professor. Além de “um enorme e rigorosíssimo saber científico” (Alonso & Roldão, 2005, p. 19), deve estar consciente das necessidades dos seus alunos, das suas dificuldades e dos seus interesses.

Tendo em consideração o exposto no parágrafo imediatamente acima, tornou-se relevante para a mestrandia interromper esta breve reflexão sobre o perfil do professor do 1.º CEB e refletir sobre o termo monodocência. Assim, ecoam as questões – *Será que o 1.º CEB ainda se caracteriza pela monodocência? Ganhará este termo um novo significado?*. Atualmente, o professor do 1.º CEB assume a maioria das componentes curriculares, sendo auxiliado, ou melhor dizendo, coadjuvado em áreas específicas como, por exemplo, o Inglês e a Educação Física. Contudo, e tendo em conta as solicitações da sociedade atual, caracterizada pelas mudanças aceleradas, e a heterogeneidade presente nas salas de aula, seria mais vantajoso estender-se a coadjuvação a outras áreas, tais como as TIC e as línguas (materna e estrangeira). A mestrandia, no seu estágio, teve a oportunidade de verificar as vantagens de uma monodocência apoiada, pois o professor cooperante beneficiava de coadjuvação, o que, por sua vez, potenciava um trabalho mais individualizado com os alunos que necessitavam. Acrescenta-se a esta experiência, o apoio dado por uma professora de português língua estrangeira aquando da chegada de uma aluna ucraniana, que se revelou essencial. Neste sentido, estaremos, finalmente, *a caminhar para o fim da monodocência integral?* Formosinho (1998, p. 31) referia que “as mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado ou numa

solução mais avançada, transformar a monodocência individual em pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa” (citado em Silva, 2005, pp. 4-5).

Retomando a reflexão inicial sobre o perfil do professor do 1.º CEB, o conhecimento tem um peso substancial na profissão docente, como elucidado na abertura deste capítulo e, por isso, é fundamental que o professor esteja consciente dos vários tipos de conhecimento e de competências que precisa de desenvolver, dominar e atualizar. Pois, fazer aprender (Roldão, 2004a, 2004b) não é uma competência inata aos professores, mas sim, resultante do desenvolvimento de capacidades e da construção de conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos específicos, sem esquecer do processo reflexivo e crítico que lhe está inerente.

De um modo geral, ser professor é contribuir e promover aprendizagens significativas, tendo em conta o aluno e o seu desenvolvimento holístico. Deste modo, o objetivo do professor do 1.º CEB não passa exclusivamente pelo “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, 1986), mas, também, pelo desenvolvimento de competências e de valores nos alunos que lhes permitam dar resposta aos desafios do século XXI, às imprevisibilidades da evolução e às mudanças rápidas tornando os alunos cidadãos ativos, informados, conscientes e responsáveis (Martins, et al, 2017).

É importante não valorizar, somente, a dimensão científica, social, cultural e cívica e esquecer o lado relacional e humanista que está tão em evidência no 1.º CEB, pois além de ser a primeira etapa na vida escolar dos alunos, é, em alguns casos, o primeiro contacto que estes têm com a escola. Por isso, e tendo em conta as idades das crianças, é importante que exista uma proximidade afetiva entre professor-aluno, pois a relação estabelecida concorrerá para o sucesso das práticas pedagógicas.

Desta forma, pode afirmar-se que ser professor do 1.º CEB é ser responsável “pelo desenvolvimento global da criança tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2005, p.4).

## 1.1.2. SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 2.º CEB caracteriza-se pela pluridocência. Deste modo, abraça, desde logo, o desafio da continuidade, da integração curricular e da visão global.

O 2.º CEB compreende dois anos de escolaridade, 5.º e 6.º anos. Nos dois anos, as componentes curriculares agrupam-se em: (i) Línguas e Estudos Sociais, (ii) Matemática e Ciências e (iii) Educação Artística e Tecnológica. O primeiro grupo abarca as disciplinas de Português, Inglês e HGP. O segundo grupo inclui Matemática e Ciências Naturais. Por último, a Educação Visual, a Educação Tecnológica e a Educação Musical inserem-se no terceiro grupo. Fazem, também, parte do 2.º CEB a Educação Física, a Educação Moral e Religiosa (de frequência facultativa), a Oferta Complementar (de frequência obrigatória caso exista) e o Apoio ao Estudo (oferta obrigatória e de frequência facultativa) (Decreto-Lei n.º 139/ 2012 de 5 de julho). À semelhança do professor do 1.º CEB, o professor do 2.º CEB deve promover uma “cultura colaborativa” e não fragmentada, para isso procura estabelecer um diálogo constante (com a finalidade de cooperar) não só com os professores do seu grupo disciplinar, bem como dos outros grupos, sem esquecer a restante comunidade educativa.

A entrada no 5.º ano traz consigo um mundo novo – escolas de dimensões maiores, horários distintos do habitual, disciplinas novas, entre outros aspetos –, o que exige uma transição e uma adaptação dos alunos. Deste modo, o primeiro desafio do professor do 2.º CEB é receber estes novos alunos – cheios de receios e, simultaneamente, de sonhos – e apoiá-los na sua transição. Assim, surge a necessidade de promover a continuidade das suas aprendizagens. É, também, de salientar que os alunos não vivenciam apenas a transição da monodocência para a pluridocência e da organização curricular diferente, mas também “mudanças da adolescência a nível físico, emocional e social” (Bento, 2007, p. 375). Estas últimas mudanças, próprias da faixa etária dos estudantes, influenciam, muitas vezes, a sua adaptação a este novo ambiente que é o 2.º CEB e, por isso, merecem ser consideradas, pois, em algum momento, pode ser necessário abordá-las na sala de aula.

Ser professor no 2.º CEB implica ser professor de uma área disciplinar específica. Uma vez que a PES proporcionou à mestranda a corresponsabilização na lecionação de Português e de História e Geografia de Portugal a turmas do 2.º CEB, torna-se relevante refletir sobre o perfil dos professores das disciplinas mencionadas. Deste modo, os seguintes parágrafos explanam essa mesma reflexão.

O ensino e a aprendizagem do Português ocupam um lugar de relevo, pois esta área curricular é a “principal responsável” (Sá, 2012, p. 365) pelos processos de ensino e aprendizagem das restantes áreas, contribuindo para o “desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a vida em sociedade e de atitudes e valores, facilitando a integração social e o exercício de uma cidadania ativa e crítica (pp. 365-366)”. Posto isto, é de elevada importância que o professor de Português revele uma alta competência linguística e um sólido conhecimento científico (Lopes & Morgado, 2019), pois para o exercício da sua profissão é condição necessária que seja “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29) com a consciência de que é responsável pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, et al., 2014). Só assim é que o professor de língua materna “se tornará capaz de identificar o estado de desenvolvimento linguístico dos alunos e expô-los a inputs linguísticos de qualidade” (Lopes & Morgado, 2019, p. 191).

Em consonância com o referido acima, o professor de Português necessita de desenvolver um conhecimento (meta)linguístico aprofundado, um consistente conhecimento científico e um sólido conhecimento pedagógico e didático (Brito & Lopes, 2001). É essencial que estes sejam, frequentemente, revisitados, atualizados e (re)construídos (Leal, 2009), o que conduzirá a “uma prática profissional consciente, consistente, objetivamente orientada e criticamente fundamentada” (p. 1309). Destaca-se, ainda, a perspetiva advogada por Lopes (2018; 2022) que refere que o professor de Português se constrói pela triangulação entre “conhecimentos (meta) linguísticos, conhecimentos científico-pedagógicos e atualização permanente” (Lopes, 2022, p. 58).

O docente de Português não pode esquecer que a aula de Português é, acima de tudo, uma aula de língua (Fonseca, 1994) e que é fundamental que se paute pela abertura à pluralidade discursiva e textual, à experimentação, à prática de diferentes comportamentos verbais (escutar/falar, ler/

escrever) e à interação entre os diferentes domínios desta área do saber (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática). O exposto contribui, como defende Lomas (2006), para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos alunos nos domínios da língua, nas suas modalidades oral e escrita, quer na vertente da compreensão, quer na vertente da expressão, possibilitando-lhes e incentivando-os a “saber fazer coisas com as palavras”, indo além do “saber linguístico” (2006, p. 12).

Relativamente ao perfil do professor de História e Geografia de Portugal, este deve ter em consideração a exigência do ensino nos dias de hoje, por isso, é importante que atenda as características dos seus alunos e do meio em que inserem, ajudando-os a dar resposta às complexas transformações sociais, políticas e tecnológicas da sociedade atual (Félix & Roldão, 1996). Deste modo, a aula de HGP, segundo Noémia Félix, “contribui para a mudança de atitudes, para a formação para a cidadania, para a intervenção crítica na comunidade” (Félix, 1998, p. 50). Na mesma linha, Fonseca (2003) refere que a disciplina de HGP deve ser vista como educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Assim, é importante que o professor de HGP esteja “atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica sob pena de empobrecer, ou mesmo falsear o seu ensino” (Proença, 1992, p. 26).

Ademais, o professor de HGP, à semelhança do professor de Português, contribui, através de práticas diversificadas, contextualizadas e significativas, para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Martins, et al, 2017). Para ir ao encontro da premissa anterior, o professor de HGP trabalha no sentido de que os alunos compreendam o papel fundamental que a História e a Geografia (áreas em articulação na disciplina de HGP) desempenham no estudo do país, no que concerne “às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico - cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (DGE-MEC, 2018, p. 2).

Os professores de Português e de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, estando na alçada da cultura colaborativa, podem desenvolver um ensino articulado, promovendo um ensino integrador, globalizante, motivador e, por fim, significativo.

O ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB, nas disciplinas supraditas, é realizado em Português. Acrescente-se que quer no 1.º CEB quer no 2.º CEB há o ensino do Português. Por este motivo é pertinente abordar a transversalidade da língua portuguesa.

## 1.2. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

A transversalidade da língua portuguesa é uma característica irrefutável, essencialmente pelo contributo que o domínio linguístico dá para o desenvolvimento “de aprendizagens nas noutras áreas curriculares, relacionadas com outros domínios de conteúdos” (Sá, 2016, p. 9). Da mesma forma, as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) dão o seu contributo para um melhor domínio da língua portuguesa. Esta relação de reciprocidade entre a língua materna e as outras áreas curriculares deixa em evidência a importância da integração curricular, que rompe “com o carácter fragmentado e compartimentado do currículo disciplinar” (Diogo, 2021, p. 23) e explora “as relações de similitude, proximidade ou complementaridade” (p. 23) entre as várias disciplinas, com vista a construir “unidades didáticas interdisciplinares, transdisciplinares ou de cooperação interdisciplinar” (p. 23).

Em consonância com o exposto, Valadares (2003, p. 13) refere que

tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal.

Todavia, nem só no contexto escolar a transversalidade é importante, fora do mesmo é igualmente significativa, pois a proficiência na língua portuguesa é uma condição essencial quer para o sucesso académico, já que “através das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas” (Valadares, 2003, p. 31), quer para o sucesso social. Como referem Fonseca e Fonseca (1997, pp. 17-18) a transversalidade assume-se como “suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção. Em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e coletiva”.

Assim, face ao exposto até ao momento, verifica-se que a transversalidade da língua portuguesa se relaciona com o ensino *do* Português e com o ensino *em* Português (Sá, 2016). O ensino *do* Português permite o desenvolvimento de competências essenciais no domínio da comunicação verbal, nomeadamente de competências em compreensão na leitura e de expressão escrita, que irão, então, influenciar positivamente o desempenho nas outras áreas do saber (Sá, 2016). Esta influência que a língua materna tem nas outras áreas evidencia que a disciplina de Português é universal, transdisciplinar e de discurso transversal, pois, mais uma vez, é a que reúne conteúdos transversais fundamentais para o desenvolvimento de competências específicas nas outras componentes curriculares. Por sua vez, o facto de o ensino ser *em* Português demonstra que as restantes componentes curriculares podem contribuir para um melhor desempenho dos alunos no Português e para o fortalecimento das suas competências linguísticas (Amor, 2006). Este pressuposto é corroborado por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), que mencionam que são vários os estudos que apontam “um nível elevado de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita na língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares” (p.41) e que o mesmo acontece no sentido inverso, “quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna” (p. 41). Também Pereira (2003) dá conta da importância em existir, efetivamente, uma estreita colaboração entre a língua materna e as restantes áreas curriculares, pois a sua cooperação concorre para a diminuição do insucesso escolar.

Com o explanado até agora, pode-se, então, concluir que a língua materna é um instrumento privilegiado na construção de saberes que proporciona ao aluno o seu desenvolvimento integral.

### **1.3. DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO QUADRO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

#### **1.3.1. DO SOM À CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o seu sucesso requerem que os alunos reflitam “sobre a oralidade e [desenvolvam o] treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e

estas nos sons que as compõe)” (Freitas, et al., 2007, p.7). Para a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em conta um código alfabético, é fundamental que os alunos percebam que a língua, no seu modo oral, é composta por unidades linguísticas mínimas (os sons da fala) e que os caracteres do alfabeto representam graficamente as unidades referidas (Freitas, et al., 2007).

A introdução à aprendizagem do código alfabético deve ser posterior ao treino das unidades linguísticas do oral, por isso, a escola, primeiramente, deve promover a consciência fonológica com sistematicidade e consistência, com vista a prevenir o insucesso escolar.

Torna-se, assim, relevante esclarecer o conceito de consciência fonológica. A *consciência fonológica* corresponde à capacidade de reconhecer, discriminar e manipular as distintas unidades linguísticas do oral. A criança evidencia consciência fonológica quando num contínuo oral identifica unidades fonológicas. Esta consciência reparte-se em três subcomponentes:

- (i) consciência silábica – quando a criança identifica as sílabas de uma palavra e as isola (pre.to);
- (ii) consciência intrassilábica – quando a criança nomeia unidades menores no interior da sílabas (pr.e – t.o)
- (iii) consciência fonémica ou segmental – quando a criança reconhece e discrimina sons da fala (p.r.e.t.o). (Freitas et al., 2007)

Pode-se, ainda, acrescentar a subcomponente que respeita à consciência de fronteira de palavra, capacidade de a criança reconhecer as fronteiras das palavras, enquanto unidades sonoras com significado, mesmo quando estas estão incorporadas em palavras fonológicas (Ribeiro, et al., 2016).

O trabalho desenvolvido por Veloso (2003) corrobora que o desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente da consciência fonémica, afeta a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dirigindo agora um olhar atento à consciência silábica e ao seu desenvolvimento, esta é manifestada antes das outras consciências ou subcomponentes e implica que o aluno manipule unidades fonológicas menores, como os sons da fala, por exemplo. Uma criança facilmente divide uma palavra em sílabas sem saber que o está a fazer. Ainda, no que concerne à sílaba, a criança

usa essa unidade fonológica como ferramenta para refletir sobre a escrita (Freitas & Santos, 2001). As primeiras tentativas de escrita das crianças em idade pré-escolar, como se vê na figura 2, em que um grafema corresponde a uma sílaba, evidenciam a “natureza intuitiva da unidade sílaba” (Freitas, et al., 2007, p. 10) e “que a sílaba é uma unidade linguística que as crianças percebem desde cedo” (Freitas & Santos, 2001, p.84).

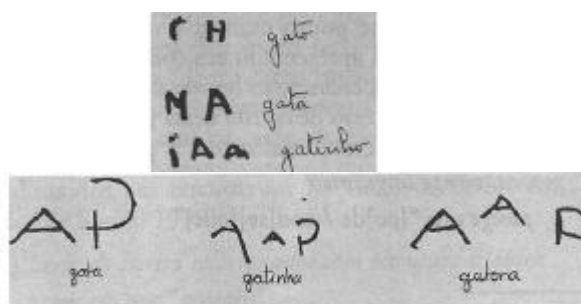


Figura 2 – Primeiras tentativas de escrita das crianças

(Fonte: Freitas & Santos, 2001)

A consciência intrassilábica e a consciência fonémica são o oposto da consciência silábica, o seu desenvolvimento não é intuitivo, e, por isso, é mais lento, necessitando assim de uma maior atenção. Estas consciências são de desenvolvimento mais difícil, pois, na sua maioria, as pessoas não concedem atenção aos sons da fala, os fones, quando produzem ou escutam a fala. A sua atenção é direcionada ao enunciado e ao seu significado. Assim, é essencial levar as crianças a notarem os fones e a perceberem que estes podem ser separados (Adams, et al., 2006).

Segundo Adams, para desenvolver a consciência fonológica, “os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia” (2006, p.21). Por este motivo, de seguida, apresentar-se-ão as unidades fonológicas relevantes para a promoção e estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica – a sílaba, os constituintes silábicos e os sons da fala.

### *A Sílaba e os Constituintes Silábicos*

A sílaba tradicionalmente é entendida como “um agrupamento de sons em torno de uma vogal” (Freitas & Santos, 2001. P.20). Nas palavras de Mateus, Falé e Freitas (2005) “as sílabas são entendidas como unidades que reúnem sons em grupos prosódicos internos à palavra, os quais

se caracterizam (i) por exibirem sempre uma vogal e (ii) por serem produzidos num só movimento expiratório” (2005, p. 245). A sílaba é, assim, uma unidade fonológica, contudo, “por razões práticas, fala-se muitas vezes em sílabas gráficas, sílabas fonológicas, sílabas fonéticas e sílabas métricas” (Ribeiro, et al., 2016, p. 22). As sílabas gráficas formam as palavras escritas e obedecem às regras da ortografia, sendo o reconhecimento das suas fronteiras essencial para a translineação. As sílabas fonológicas estão na nossa consciência fonológica e o seu conhecimento desenvolve-se de forma intuitiva, por exposição direta à língua. As sílabas fonéticas correspondem à segmentação das produções reais de cada falante que, por sua vez, correspondem às suas articulações. Por último, as sílabas métricas “são uma medida de versificação importante para a análise rítmica de um poema e admitem ser contabilizadas de modo diferente das sílabas fonológicas” (Ribeiro, et al., 2016, p.23).

Enquanto unidade prosódica, a sílaba reúne segmentos ou fonemas, sendo formada por vogais, semivogais e consoantes. Concretamente, pode ser constituída por uma vogal (V) (como em a.li), por uma vogal e uma semivogal ou glide (G) (como em meu) ou ainda por uma vogal e consoantes (C) (como em a.lj). As consoantes organizam-se em torno da vogal dando origem a vários formatos silábicos entre eles: V; CV; VC; CVC; CCV, CCVG.

Assim e como já mencionado, a sílaba, enquanto unidade prosódica, é constituída pelos sons da fala, que se agrupam em constituintes silábicos (fonemas ou grupo de fonemas) organizados segundo uma hierarquia, tal como espelha o modelo ‘Ataque-Rima’, adotado para descrever a sílaba no Português (v. figura 3).

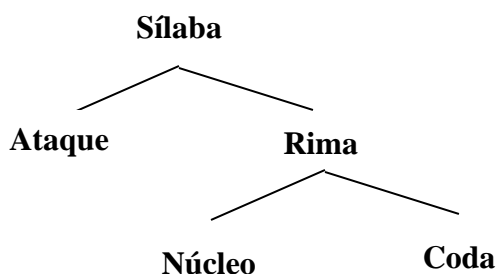


Figura 3 – Modelo Ataque-Rima

(Fonte: Freitas & Santos, 2001)

O constituinte silábico Ataque pode ser preenchido por uma consoante ou duas posicionadas à esquerda da vogal (como em bra.ço), ou ainda, pode encontrar-se vazio (como em a.li). Assim, existem três tipos de Ataques: Ataque não preenchido vazio, Ataque preenchido simples, quando está preenchido por uma consoante; e Ataque ramificado quando está preenchido por duas consoantes.

A Rima é o constituinte silábico que detém o Núcleo – definidor da identidade da sílaba e o único constituinte obrigatório – e a Coda. A Rima e o Ataque encontram-se ao mesmo nível (v. figura 3), pois o Núcleo e a Coda estabelecem uma relação mais estreita do que a estabelecida pelo Ataque e o Núcleo.

A Rima pode apresentar somente o Núcleo (como em má) ou, então, o Núcleo e a Coda (como em mar), por isso, pode ser não ramificada ou ramificada, respetivamente.

O Núcleo “é responsável pela presença de uma sílaba” (Mateus, et al., 2005, p.256), é de preenchimento obrigatório e pode ramificar ou não. O Núcleo não ramificado é preenchido por uma só vogal, enquanto o Núcleo ramificado alberga um ditongo. Este pode ser crescente (GV) ou decrescente (VG).

O constituinte silábico Coda diz respeito à ocorrência de consoantes à direita do Núcleo. Existem várias línguas que não apresentam consoantes em Coda, como também, há línguas que apresentam Coda ramificadas. No caso do Português, este constituinte silábico não ramifica habitualmente e admite preenchimento com apenas 3 consoantes: /l/, /s/ e /r/. O segmento fónico [l] ocorre em coda velarizado produzindo o alofone [ɫ] (como em mel). O segmento fónico [s] ocorre nos alofones [ʃ, ʒ] (como em mês e mesmo). Embora a Coda, no Português, não ramifique tipicamente há palavras que apresentam duas consoantes em Coda, como são exemplo *pers.petiva* e *sols.tício*, todavia a ocorrência é tão baixa que não é passível de uma generalização. A Coda pode, ainda, encontrar-se vazia (como em ca.sa).

*Os sons da fala*

As unidades mínimas presentes num enunciado oral são os sons da fala. Os sons linguísticos (foneticamente designados fones) categorizam-se em vogais, semivogais e consoantes. São as suas propriedades articulatórias, as funções e posições que ocupam na sílaba que os distinguem e definem a sua identidade.

(i) As vogais

Na produção de vogais, os articuladores não oferecem resistência à passagem do ar e todas são sonoras, vozeadas, ou seja, em todas há a vibração das cordas vocais. São os lábios, a língua e a sua posição que permitem diferenciar os sons vocálicos e classificá-los. Assim, temos como parâmetros de classificação das vogais do Português: posição do dorso e da raiz da língua (altura e posição longitudinal) e a projeção dos lábios (arredondado e não arredondado).

Deste modo, no Português Europeu, temos 14 vogais das quais 9 são vogais orais – [i], [e], [ɛ], [ɨ], [ɐ], [a], [u], [o], [ɔ] – e 5 são vogais nasais – [ẽ], [ě], [õ], [ĩ], [ũ]. As vogais nasais distinguem-se das orais, pois a passagem de ar atravessa a cavidade oral e a cavidade nasal em simultâneo, provocando assim, uma ressonância nasal.

As semivogais beneficiam dos mesmos parâmetros de articulação das vogais, contudo têm uma durabilidade menor, produzem-se com menos intensidade. Estas estão sempre junto de uma vogal, formando um ditongo. Em Português, existem duas semivogais orais – [j] e [w] – e duas nasais – [w̃] e [j̃].

(ii) As consoantes

Quanto às consoantes, diferentemente das vogais e das semivogais, na sua produção, os articuladores oferecem constrictões à passagem do fluxo de ar. A classificação das consoantes apoia-se em dois parâmetros: modo de articulação e ponto de articulação. O primeiro, como o próprio nome indica, refere-se ao “modo de passagem do ar pelo tracto vocal” (Mateus, et al., 1990, p.47), “à qualidade do som, do tipo de formação” (Rebelo, et al., 2000, p. 69). O segundo refere-se à “região do tracto vocal em que se situa a maior constrictão imposta pelos articuladores no canal bucal”; “às partes do canal vocal que contribuem para a sua formação” (p. 47).

O modo de articulação das consoantes classifica-se de acordo com a proximidade dos articuladores e da duração da sua aproximação. Assim, as consoantes dividem-se em: oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes. As oclusivas implicam um impedimento da passagem do ar pelo canal bucal, havendo um fechamento total dos articuladores. As oclusivas dividem-se em orais surdas, [p], [t], [k], orais sonoras [b], [d], [g], e em oclusivas nasais, [m], [n], [ɲ], caso o véu palatino esteja levantado e encostado à faringe, ou caso o véu palatino esteja descido, respetivamente. As consoantes fricativas são pronunciadas com a aproximação dos articuladores, deixando apenas uma estreita passagem para o ar, há uma obstrução parcial da via bucal, o que provoca um ruído. À semelhança das consoantes oclusivas estas podem ser sonoras- [v], [z], [ʒ]- ou surdas – [f], [s], [ʃ]. As laterais ocorrem quando há a obstrução do centro da cavidade bucal, sendo que a passagem do ar ocorre pelos lados da língua. O obstáculo que existe no centro da cavidade bucal é incitado pelo contacto da língua com o palato ou os alvéolos atrás dos dentes. As laterais são sempre vozeadas – [l], [ʎ] e [ɭ]. As consoantes vibrantes são produzidas quando há a vibração do articulador e há breves interrupções da passagem do ar – [r] e [R].

As consoantes, como já supramencionado, distinguem-se não só pelo seu modo de articulação, mas, também, pelo seu ponto de articulação. Recorde-se que este diz respeito à “localização da obstrução criada pelos articuladores na cavidade oral” (Duarte, 2000, p. 226). Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser:

- (i) bilabiais – movimentam-se os dois lábios – [p, b, m];
- (ii) labiodentais – o lábio inferior desloca-se em direção aos dentes superiores – [f, v];
- (iii) dentais – o ápice da língua aproxima-se dos dentes – [t, d, s, z]
- (iv) alveolares – o ápice da língua toca nos alvéolos – [l, n, r]
- (v) palatais – o dorso da língua eleva-se em direção ao palato – [ʃ, ɲ, ʎ, ʒ]
- (vi) velares – a raiz da língua movimenta-se em direção ao véu palatino – [k, g]
- (vii) uvulares – movimento vibratório da úvula – [R].

### **1.3.2. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA**

A consciência fonológica é desenvolvida paulatinamente, principalmente quando a criança está inserida num contexto com vastos estímulos linguísticos. Contudo, o seu desenvolvimento e a sua aquisição não se realizam da mesma forma em todas as crianças, e é por esse motivo importante a existência do treino sistemático e pedagogicamente orientado de atividades “que visem o desenvolvimento desta capacidade conduzirá a criança a uma forma mais sólida de conhecimento fonológico” (Ribeiro, et al., 2016, p. 25 ). Este, combinado com o conhecimento intuitivo morfossintático revela-se um fator relevante no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprender a ler e a escrever não é como aprender a falar, não se processa de forma natural e espontânea. Na iniciação do processo de ensino da leitura e da escrita, como já referido anteriormente, é necessário e imprescindível levar as crianças a refletir sobre a oralidade e a entender que a língua é formada por unidades linguísticas mínimas e que estas são representadas pelas letras/ grafemas.

Este processo de fazer corresponder um som da fala a um grafema, por crianças que não têm a capacidade de segmentar o contínuo sonoro, é indubitavelmente uma tarefa complexa e cuja dificuldade é ampliada pelo facto de a correspondência fonema-grafema não ser unívoca no Português. E, como também já se referiu, a maioria das crianças à entrada no 1.º ano do 1.º CEB não possui a capacidade de manipular e discriminar conscientemente os sons da fala e esta é uma competência necessária para aceder ao princípio alfabético, já que são as unidades linguísticas mínimas que têm correspondência gráfica e não as palavras. É aqui que a consciência fonológica adquire relevo e deixa em evidência a sua importância, pois esta deve ser promovida e estimulada através de um treino sistemático das unidades do oral, antecedendo a introdução das unidades do código alfabético.

Freitas, Alves e Costa (2007) referenciam a investigação feita em várias áreas levada a cabo por profissionais da educação, da psicolinguística e, ainda da saúde, na qual se concluiu que o

desempenho dos indivíduos na oralidade está diretamente relacionado com o seu sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, crianças e até mesmo adultos que denotem “um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (2007, p.8).

## 1.4. DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS À PLANIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A Prática de Ensino Supervisionada da mestranda foi regulada e orientada pelos documentos normativos para o ensino básico em vigor no ano letivo 2021/2022, detalhadamente pelas *Aprendizagens Essenciais* e pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Estes dois documentos, articulados entre si, convergem para a promoção de um ensino de qualidade.

As *Aprendizagens Essenciais* “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (DGE – MEC)<sup>1</sup>, estas são o “denominador curricular comum”, ou seja, são a referência para a aprendizagem. Para além disso, promovem o desenvolvimento das áreas de competência patentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As *Aprendizagens Essenciais* compreendem a tríade de elementos – os conhecimentos que cada aluno deve alcançar, “identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” (Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho); as capacidades que dizem respeito às “operações/ ações necessárias para aprender” e, por fim, as atitudes a desenvolver em cada componente do currículo. Este documento apresenta, ainda, as ações estratégicas para o ensino orientadas para o perfil dos alunos.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al. 2017) é um documento de referência para a organização do sistema educativo, no qual se articulam e se reúnem as decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Organiza-se em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências”. O documento descrito possui um carácter abrangente,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

transversal e recursivo, garantindo o perfil inclusivo e multifacetado da escola. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* diligencia uma “cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p. 10), promovendo uma participação ativa e interventiva dos alunos na sua vida e na sociedade, de forma cívica, consciente e responsável, sendo capazes de tomar decisões livres e fundamentadas acerca de diversas questões, sejam do foro natural, social ou ético.

Os documentos supramencionados são a base para a planificação, instrumento pedagógico fundamental da prática pedagógica, pois “ensinar é fazer aprender, o que pressupõe uma intencionalidade muito específica, a qual exige a concepção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem” (Leite, 2010, p.16). O planeamento, a ação e a avaliação são “os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas” (p.18). A planificação não é apenas uma organização de atividades e de tarefas que levam a atingir determinado objetivo, mas um processo de decisão alicerçado que requer uma conceção estratégica global da ação pedagógica (Roldão, 2009). Esta é essencial para o processo decisional que é planificar, pois prende-se com “decisões ao nível de prioridades, de formas de articulação e sequencialização de conteúdos” (Leite, 2010, p.19).

A elaboração de uma planificação não é como prescrever uma receita, pois “as planificações são feitas para serem alteradas” (Arends, 1995, p.93). Estas devem ser flexíveis, abertas e adaptáveis ao contexto. Assim, uma planificação deve cumprir quatro operações: “estabelecer um plano temporal; sequenciar-ligar; pensar o COMO e o PARA QUÊ? de todas as atividades e da sua ligação” e pensar o COMO detalhadamente (Roldão, 2009). É por isso que as planificações construídas pela mestrandia espelham os domínios e conteúdos previstos nas AE, as competências a desenvolver, o percurso de atividades/ações estratégicas, os materiais/recursos e o tempo destinado. Mas não só, nelas também está presente uma caracterização da turmas, abarcando as suas necessidades e interesses, o que permitiu atender à heterogeneidade das e valorizar os seus conhecimentos prévios dos alunos, fazendo sempre ponte com o que estavam a aprender, pois um professor competente deve esforçar-se para conhecer e valorizar a diversidade de capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos (Estanqueiro, 2010).

Em concomitância com o exposto, a ação pedagógica adjetiva-se como “processual e dinâmica” (Zabalza, 1998, como citado em Leite, 2010), privilegiando três momentos: o planejamento, a ação e a avaliação. Estes são a pedra basilar de qualquer situação pedagógica, concorrendo diretamente para o seu sucesso. O primeiro momento, a planificação já aqui mencionada, ocorre antes da ação e o terceiro momento, a avaliação, surge durante e após a ação.

Efetivamente, a avaliação é um processo amplo e diversificado, que vai para além do alcance dos objetivos e da atribuição de uma classificação. Avaliar é um processo sistemático, organizado e contextualizado, constituindo-se como um método de recolha de informação, que, analiticamente, compara o previsto com o conseguido, implicando um juízo de valor sobre o resultado dessa análise, o que origina uma tomada de decisão orientada para uma prática curricular melhorada (Dias, 1999). A avaliação das aprendizagens assume um caráter formativo, valorizando todo o processo e não o produto final.

#### **1.4.1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR**

As *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) foram os documentos base da prática pedagógica da mestranda, como aludido na capítulo anterior. Para o projeto de investigação apresentado, no capítulo 4, tornou-se imperativo realizar uma análise aos documentos de orientação curricular do ensino do Português no 1.º CEB, pois foi relevante tomar conhecimento sobre a proposta dos mesmos no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Os 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, como já mencionado neste relatório, funcionam como um “*continuum*” (DGE-MEC, 2018b, p.3) no processo de iniciação da aprendizagem da linguagem escrita e, por isso, partilham o objetivo de desenvolver a “consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo)” (p.4). O mesmo acontece nos 3.º e 4.º anos, há a partilha do mesmo objetivo; no entanto, já não se preconiza o desenvolver da consciência linguística em todas as suas valências, mas o

desenvolvimento da “progressiva apropriação de uma consciência e conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da língua consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de uso da linguagem específica para verbalizar esse conhecimento” (DGE-MEC, 2018c, p.4). Assim, nesta primeira análise, concluiu-se que, nos dois primeiros anos do 1.º CEB, se trabalha no sentido de desenvolver a consciência linguística e, nos dois últimos anos, consolidam-se as competências adquiridas e reflete-se sobre as mesmas.

Dirigindo, agora, um olhar mais profundo a cada domínio de aprendizagem, no 1.º ano, como se patenteia na Tabela 1, no domínio da Oralidade, é esperado que se promovam estratégias que levem o aluno a adquirir e utilizar diferentes padrões de entoação e ritmo. No 2.º ano de escolaridade, prevalece a aquisição de padrões de entoação e ritmo discursivo tendo em conta a situação comunicativa, para além de se presumir que o aluno seja capaz de se exprimir com clareza e articular adequadamente as palavras. No 3.º ano, conserva-se a expressão clara e bem articulada e, no 4.º ano, é esperado que os alunos sejam capazes de partilhar a sua opinião de forma audível, bem articulada e com entoação e ritmo adequados.

No que diz respeito à Leitura e à Escrita, no 1.º ano, devem-se explorar estratégias que encaminhem à descoberta das correspondências entre grafemas e fonemas, tornando o aluno capaz de proferir segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, bem como representá-los por escrito. No 2.º ano, continuam a prevalecer os objetivos do 1.º ano e espera-se, ainda, que os alunos consigam ler com articulação e entoação adequadas, que escrevam palavras com os vários tipos de sílabas e que façam a correta utilização dos acentos gráficos e da nasalidade (o til). No 3.º ano, é esperado que os alunos leiam com entoação e ritmo adequados e consigam identificar as variadas possibilidades de representar graficamente os fonemas. No 4.º ano, espera-se que os alunos escrevam textos apoiando-se nas capacidades desenvolvidas até aqui e que revelem uma consolidação do trabalhado nos anos anteriores.

No domínio da Educação Literária, no 1.º ano, promove-se o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que se recomendam atividades que manipulem palavras, variando-se os fonemas e as sílabas e, ainda, o reconhecimento de rimas e das repetições de sons em diferentes tipos de texto, bem como, a capacidade de os dramatizar. No 2.º ano, repete-se a última capacidade esperada no 1.º ano, a leitura dramatizada de vários textos. Nos 3.º e 4.º anos é

expectável que as competências desenvolvidas nos 1.º e 2.º anos estejam consolidadas, esperando que os alunos as demonstrem ao realizar a leitura, expressiva e segura, de narrativas, textos dramáticos e poemas.

Finalmente, no domínio da Gramática, os alunos do 1.º ano devem ser capazes de identificar unidades da língua, nomeadamente palavras, sílabas e fonemas e conhecer as regras de correspondência fonema – grafema. Já no 2.º ano, os alunos devem ser capazes de reconhecer e diferenciar a sílaba tónica da sílaba átona e mobilizar as regras de correspondência grafema-fonema e utilizar os sinais de escrita. No 3.º ano, mantém-se a capacidade de distinguir a sílaba tónica de átona e acrescenta-se a distinção dos acentos prosódico e gráfico. Por último, no 4.º ano, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar onomatopeias.

A análise dos documentos de orientação curricular mostra a transversalidade da consciência fonológica. Esta está presente em todos os domínios de aprendizagem, o que evidencia a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, robustece a relevância do projeto de investigação da mestranda.

**Tabela 1 – Síntese dos conteúdos previstos nas AE para o desenvolvimento da Consciência Fonológica**

(Fonte: Elaboração Própria)

Domínio de Ano de Escolaridade		Aprendizagens Essenciais do Português (2018)			
		Oralidade	Leitura e Escrita	Educação Literária	Gramática
1.º Ano		Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados; Articular corretamente as palavras.	Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos; Representar por escrito os fonemas; Aplicar as regras de correspondência fonema-grafema.	Reconhecer rimas e repetições de sons em textos ouvidos.	Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas; Conhecer as regras de correspondência fonema-grafema.
2.º Ano		Articular corretamente as palavras; Variar a prosódia e o ritmo discursivo.	Representar por escrito os fonemas; Conhecer e indicar as relações	Dizer de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas	Identificar e distinguir sílaba tónica de átona; Mobilizar as regras de ortografia , ao

		fonema-grafema e grafema-fonema; Escrever palavras com todos os tipos de sílabas e com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	memorizados, de modo, a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.	nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita.
<b>3.º Ano</b>	Articular adequadamente as palavras.	Ler textos com entoação e ritmos adequados. Indicar as possibilidades de representar graficamente os fonemas.		Distinguir sílaba tônica de átona e acento prosódico de gráfico.
<b>4.º Ano</b>	Expressar-se com boa articulação, entoação e ritmos adequados.	Consolidação do conhecimento.		Reconhecer onomatopéias.

## 1.5. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO

O presente capítulo assume-se como fundamental para este RE, pois, através dele, apresentam-se reflexões indispensáveis para a construção da identidade profissional da mestranda.

Este funciona, também, como alicerce da prática educativa desenvolvida, especialmente a apresentada no capítulo quatro deste RE, pois, nas páginas precedentes realizou-se um breve enquadramento teórico acerca do desenvolvimento linguístico e a promoção de competências no quadro da aprendizagem da leitura e da escrita. O breve enquadramento científico sustenta não só o projeto de investigação da mestranda, como também a sua prática pedagógica, sobretudo na área do Português.

Foram, também, nomeados os documentos curriculares que orientaram a prática educativa da mestranda, ao longo do seu estágio e que estão na base da planificação, da realização e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, constatou-se, ainda, a importância da planificação na ação pedagógica de um professor e como esta se constitui como um instrumento pedagógico imprescindível. Porém, não se pode olvidar o caráter flexível e aberto que

esta deve ter. Seguiu-se a análise dos documentos curriculares, tendo como premissa a consciência fonológica e como estes a referenciam. Este último subponto contribuiu para o projeto de investigação realizado, pois constituiu-se como uma técnica e instrumento de recolha de dados e, por sua vez, influenciou a construção das planificações da mestranda, que procurou ir ao encontro das orientações curriculares, bem como colmatar algumas lacunas existentes.

No capítulo subsequente, apresentar-se-ão os contextos educativos da PES, caracterizando-se o Agrupamento de Escolas, as escolas dos 1.º e 2.º CEB e as turmas nas quais a professora em formação interveio, dando-se conta das relações existentes nos contextos, em ambiente de estágio curricular.

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

*A educação é um processo social, é desenvolvimento.*

*Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

(John Dewey)

O capítulo que agora se inicia tem como principal objetivo dar a conhecer o contexto educativo e a comunidade envolvente em que a mestranda desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Conhecer a realidade dos alunos viabiliza uma prática pedagógica contextualizada e significativa (Moran, 2007, como citado em Auler et al., 2016). Assim, apresentar-se-á, primeiramente, o Agrupamento de Escolas e a comunidade em que este se insere. De seguida, caracterizar-se-ão as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem as como as turmas de cada nível.

O desenvolvimento deste capítulo sustentou-se nos documentos orientadores e estruturantes do Agrupamento, elaborados pelos seus órgãos de gestão. Nesta análise, procedeu-se sobretudo à consulta do Projeto Educativo (PE), do Plano Anual de Atividades (PAA) e do Regulamento Interno (RI). Em cooperação com os documentos mencionados estiveram os dados recolhidos através da observação pedagógica realizada pela professora em formação, que se constituiu como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994).

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA COMUNIDADE ENVOLVENTE

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) da mestranda decorreu em dois estabelecimentos de ensino público, pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas, definido como “(...) unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração

de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)", no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Permanecendo na esteira do Decreto-Lei anteriormente mencionado, as escolas devem integrar-se nas comunidades locais e fomentar o diálogo entre as partes, tendo em vista uma participação mais ativa, sólida e significativa das comunidades, das instituições e organizações (sociais, culturais, económicas e científicas). Desta forma, torna-se indispensável a caracterização do meio e da comunidade envolvente do Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas (AE) situa-se no concelho de Valongo. A cidade de acolhimento do AE possui uma localização privilegiada, uma vez que se situa a cerca de sete quilómetros a norte da cidade do Porto. Para além disso, é servida pelos principais eixos viários e ferroviários da região. No que à população diz respeito, esta sofreu um notável crescimento após a construção das linhas ferroviárias. Os bons acessos da cidade fizeram com que a agricultura perdesse a sua expressão enquanto atividade económica principal, e os serviços, o comércio, a pequena e média indústria e os transportes ganhassem um papel relevante tornando-se nas principais atividades da população no interior da cidade, mas também, nas suas imediações (PE, 2018).

O AE possui uma identidade própria, que lhe possibilita o reconhecimento enquanto entidade de serviço público de qualidade. Desta forma, em articulação com os pais/encarregados de educação, primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos/educandos, o AE aqui descrito, pauta-se pelo lema, "Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro" (PE, 2018, p.4). Na sua identidade integra, ainda, os seguintes princípios básicos: qualidade do ensino/formação; educar para um perfil de competências que formem cidadãos que valorizem o saber ao longo da vida; promover o sucesso académico e social, a educação para a saúde, o ensino artístico, em meio escolar; proporcionar um clima de segurança e um trabalho colaborativo e articulado; reconhecer o mérito académico e social; incluir o respeito pela diferença, pela personalidade e projeto de vida; fomentar a participação da comunidade educativa e valorizar a identidade nacional, a matriz histórica, a cultura, a língua portuguesa, o património cultural e natural da região (PE, 2018).

O AE estende a sua oferta educativa desde o ensino pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. É constituído por cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (escola sede do Agrupamento). O Ensino Básico Articulado da Música e da Dança, as Atividades de Animação e Apoio à Família na Educação Pré-Escolar e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo, compõem, também, a oferta educativa do Agrupamento. A proximidade geográfica dos estabelecimentos de ensino é um benefício para a organização do seu funcionamento, como, também, para a mobilidade entre escolas (que pode ser feita a pé ou de transportes públicos).

Os estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento regem-se por diferentes documentos orientadores, elaborados pelos órgãos de gestão do Agrupamento, para além da legislação oficial em vigor. Esses documentos são o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades 2021/2022, o Plano de Formação 2021/2022, as Matrizes Curriculares, os Critérios Gerais de Avaliação, a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, o Regulamento do Cartão Magnético (GIAE), o Regulamento da CAF, o Regulamento da Sala do Futuro (Escolas do 1.º Ciclo e Escola Básica), o Plano de Contingência – Covid-19 e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

O corpo discente do Agrupamento, em conformidade com o Regulamento Interno (2018), é constituído por 1700 alunos, com características socioeconómicas díspares sendo que, estatisticamente, 47% do total dos alunos tem escalão A, B e C sendo subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE) (PE, 2018). É de salientar que uma parte dos alunos é originária dos vários bairros sociais da cidade com problemas de integração social. São crianças que não possuem um suporte familiar, encontrando-se entregues a si mesmas, dividindo o seu tempo, principalmente, entre a rua e a escola. No entanto, a maioria dos alunos vive com um satisfatório nível económico. O corpo docente do agrupamento é composto, sensivelmente, por 200 elementos (educadores de infância, professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), psicólogos e terapeutas) sendo que a maioria integra os quadros. O corpo não docente é constituído, aproximadamente, por 50 elementos, pessoal técnico e técnico superior, pessoal técnico profissional e administrativo/ assistentes técnicas e pessoal operário e auxiliar/ assistentes operacionais.

O Projeto Educativo (2018) menciona, ainda, a vasta oferta do Agrupamento relativamente a projetos, clubes e parcerias (com estruturas e instituições culturais e científicas). Estes têm um objetivo análogo, que é “promover o desenvolvimento holístico dos alunos (PE, 2018, p.11)”. O Clube da Música, da Proteção Civil, das Artes, de Teatro, do Ambiente, Multimédia, o Desporto Escolar (desporto adaptado, patinagem, ténis de mesa e *badminton*), o Jornal do Agrupamento, o Plano Nacional de Leitura/ Ler+, o Projeto de Solidariedade, de Saúde Escolar e Tecnológico de Educação compõem os clubes e projetos dinamizados pelos docentes do Agrupamento. A Academia de Música de Costa Cabral, a Biblioteca Municipal de Valongo, a Lipor e a Escola Superior de Educação do Porto são algumas das parcerias que o Agrupamento estabeleceu. As parcerias instituídas com as diversas instituições e entidades têm na sua base oito objetivos definidos:

*inserir o Agrupamento no seu território educativo; identificar recursos existentes na comunidade escolar e educativa; utilizar o meio como recurso nas atividades a desenvolver pelo Agrupamento, promover a iniciativa e a participação da sociedade civil, promover com as entidades/instituições encontros, debates, exposições, formação em contexto de trabalho e outras atividades pedagógicas; Promover a troca de saberes e experiências entre as escolas; rentabilizar os recursos e proporcionar à comunidade educativa a utilização dos recursos existentes nas escolas do Agrupamento (RI, 2018, p.18).*

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 1.º CICLO**

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se desenrolou a prática educativa da professora em formação, localiza-se, sensivelmente, a 50 metros de distância da escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a escola sede.

A oferta educativa disponibilizada pela escola era a educação pré-escolar, o 1.º ciclo do ensino básico regular, a componente de animação e apoio à família (CAF) e atividades de enriquecimento curricular (AEC). Em formação, a escola tinha 4 turmas do 1.º CEB (uma turma de cada ano) e 4 turmas de educação pré-escolar.

A escola estava organizada em dois edifícios, as instalações da educação pré-escolar composta por três salas e o edifício principal. O edifício principal, embora seja um só, encontra-se dividido em dois blocos. Um bloco, no 1.º andar, tinha as salas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade e a

biblioteca. No rés-do-chão, havia a sala do futuro e uma sala do pré-escolar (as crianças inscritas no pré-escolar, no presente ano letivo, foram superiores à norma e, por isso, foi disponibilizada uma sala do edifício principal). Na parte externa desse pavilhão, havia uma casa de banho, a sala dos professores e uma sala de arrumos. Por sua vez, o outro bloco era composto, no piso superior, pelas salas de aulas destinadas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade e, no piso inferior, por duas salas de aulas e uma sala de arrumos e, na parte externa, uma casa de banho. No edifício do pré-escolar, no 1.º piso, funcionava a cantina/refeitório.

A sala do futuro, mencionada anteriormente, era composta por mobiliário diverso e distinto das outras salas, nomeadamente, no que concerne aos recursos tecnológicos. Esta sala poderia ser utilizada por todos os alunos acompanhados pelo seu professor. A sua utilização carecia de requisição prévia e deveria ser usada, preferencialmente, para atividades relacionadas com o uso de *tablets* e do painel interativo. Embora, os professores achassem uma mais-valia a existência desta sala, a sua requisição era feita raramente. As razões destacadas para esta pouca adesão eram, nomeadamente, a falta de familiaridade de formação no uso dos recursos tecnológicos e pela agitação, fruto da curiosidade, que causava nos alunos.

No que alude ao espaço exterior, a escola possuía uma vasta área, desdobrando-se num campo de futebol, um pequeno jardim, uma pequena horta e um recreio. Junto ao edifício destinado ao pré-escolar estava presente um parque infantil (usado exclusivamente pelas crianças da pré-escolar). O chão era em cimento e continha algumas marcações de jogos tradicionais portugueses, como a macaca. A área descoberta correspondia a 80% do espaço exterior, o que se tornava desvantajoso nos dias de chuva, pois as crianças estavam confinadas a uma pequena área coberta. A ocupação da área do recreio era feita consoante as regras estabelecidas face à pandemia da covid-19. Desta forma, os alunos da pré-escolar dispunham das traseiras do edifício principal, os alunos dos 1.º e 2.º anos dispunham do espaço frontal e à direita do seu bloco, por sua vez, os alunos dos 3.º e 4.º anos dispunham do espaço frontal e à esquerda do seu bloco, bem como do campo de futebol.

A hora do recreio correspondia a um momento de grande agitação, diversão e, principalmente, de grande descontração dos alunos. Os momentos de lazer foram sempre vigiados pelas assistentes operacionais e, também, pelos professores. A relação das crianças com as assistentes

operacionais era bastante positiva, as crianças procuravam-nas, muitas vezes, para que pudessem auxiliá-las na gestão dos seus conflitos, e, também, para receberem um pouco de carinho.

Quanto à segurança e higiene do estabelecimento de ensino aqui descrito, a professora em formação considerou a escola bastante segura, pois toda esta era circundada por um muro com vários metros de altura ao qual acrescia ainda uma rede. Os portões de acesso à escola estavam sempre encerrados e trancados. Todos os indivíduos, que entravam nas instalações da escola, eram devidamente identificados pelas assistentes operacionais. A professora estagiária considerou, também, que a escola cumpria as normas de higiene, uma vez que todos os espaços se encontravam sempre limpos e arejados. Já no domínio da acessibilidade, a escola não reunia condições, não estavam disponíveis rampas de acesso, nem dispositivos que facilitassem o acesso aos pisos superiores por pessoas com mobilidade reduzida.

A escola do 1.º CEB, embora não possuísse umas instalações modernas, recebeu de braços abertos os professores em formação colocando-os confortáveis, facilitando a sua integração no contexto educativo.

### **2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

A turma do 1.º ano de escolaridade, em que a professora em formação desenvolveu a sua prática educativa, era composta por 24 alunos, 16 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. As idades estavam compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A turma não continha nenhum aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, contudo, havia um aluno que se encontrava em avaliação, pois havia a suspeita de dislexia. Esse mesmo aluno tinha um problema de tónus muscular, mas estava ainda em processo de avaliação. O professor titular beneficiava de coadjuvação.

No que concerne ao contexto socioeconómico do grupo, na sua generalidade, era favorável, não existindo nenhuma família com acentuadas carências económicas. Os Encarregados de Educação (EE), na sua globalidade, tinham concluído o Ensino Secundário (12.º ano de escolaridade) e o Ensino Superior (Licenciatura).

No que respeita à organização da sala de aula, as mesas estavam organizadas, de forma tradicional, em três fileiras, onde os alunos se sentavam em pares. A sala de aula tinha bastante luz natural, proveniente de três grandes janelas, situadas numa das quatro paredes, e tinha, também, uma boa luz artificial. Na parede situada diante das mesas, encontrava-se um quadro branco e um quadro interativo, nas restantes paredes encontravam-se quadros de afixação de trabalhos desenvolvidos na aula. No fundo da sala de aula, estava um armário e duas estantes, onde eram guardados os materiais dos alunos. Além do quadro branco e do interativo, a turma tinha outros recursos, nomeadamente, um computador e uma impressora. As condições acústicas da sala eram boas. A sala continha três ecopontos, um amarelo, um azul e um para o lixo comum, condição favorecedora para a sensibilização das crianças face à temática da sustentabilidade ambiental.

O grupo era bastante calmo, respeitador das regras de funcionamento da sala de aula (afixadas no fundo da sala de aula), participativo, comunicativo e muito afetuoso. Os alunos revelavam uma vontade enorme de aprender. A gestão da turma era feita através de um diálogo aberto entre os alunos e o professor. Na gestão de conflitos, o diálogo era mais uma vez a base, o professor titular começava por apurar a verdade dos factos e, em seguida, apelava à reflexão dos alunos sobre as atitudes menos boas que foram praticadas. Nos momentos em que a turma dispersava e aumentava a sua agitação, o professor chamava-os à atenção, apelando ao cumprimento das regras, o que, por norma, era suficiente. A relação entre o docente e os discentes foi sempre pautada pelo respeito recíproco. Na observação sistemática da mestrandia, foi sempre visível o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança. Embora a turma tivesse um ritmo de aprendizagem bastante homogéneo, existiam alunos que necessitavam de um maior tempo e apoio para a conclusão das tarefas propostas. É ainda, importante, destacar que o professor titular fomentava a partilha das experiências dos alunos e, também, dos seus conhecimentos prévios.

As atividades contempladas no Plano Anual de Atividades para o 1.º ano eram duas visitas de estudo, nomeadamente à Oficina da Regueifa e do Biscoito e ao Zoo de Santo Inácio. A primeira visita referida tinha como objetivo dar a conhecer um pouco da história da atividade económica e da história e cultura do meio local. Já os objetivos da segunda visita eram dar a conhecer a biodiversidade animal existente no Zoo. Para complementar este Plano, os professores

estagiários, com base nos interesses e necessidades da turma aqui caracterizada, desenvolveram o projeto educativo *Ouvintes Sortudos: crescer a ler desde o 1.º ano do 1.º CEB*, descrito no ponto 3.2.4. deste RE.

À semelhança da instituição, também os alunos, o professor titular e a professora coadjuvante receberam o par pedagógico com alegria e afeto, fazendo com que se sentissem em casa, desde o primeiro momento.

### **2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 2.º CICLO**

A escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico era, como já mencionado, a sede do Agrupamento de escolas. Este estabelecimento de ensino estava organizado em quatro pavilhões, dois destinados às aulas, um afeto à prática de educação física e o polivalente. Neste último, no piso inferior, funcionava a cantina/refeitório, a biblioteca, os serviços administrativos e a reprografia/papelaria, já no piso superior, encontrava-se a sala de trabalho da direção e uma sala de professores.

Na sua generalidade, de acordo com os dados descritos no Projeto Educativo (2018), esta escola continha 37 salas de aula, 2 laboratórios, 3 salas específicas para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), 8 salas exclusivas e próprias para as disciplinas de Música, Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), um gabinete de psicologia e, por último, uma unidade de ensino estruturado (UEE).

A oferta educativa desta instituição balizava-se entre o 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Além do Ensino Básico regular, em ambos os ciclos, existia o regime articulado com o curso básico de música e o curso básico de dança.

No que concerne ao espaço exterior, este caracterizava-se pelas suas grandes dimensões e pelos espaços verdes que o circundavam, local em que as crianças brincavam nos tempos livres. Este espaço tinha à disposição dos estudantes um campo de futebol e uma bancada, local este, também, bastante frequentado pelos alunos. A ligação entre os vários espaços da escola era feita, exclusivamente, por escadarias. Esta situação repetia-se no interior dos pavilhões das salas de

aula em que o acesso ao piso superior só era possível pelas escadas. Assim, a escola não era acessível a alunos com reduzida mobilidade. No que respeita à segurança, o estabelecimento de ensino era seguro, estava sempre presente um assistente operacional, na portaria, a controlar as entradas e as saídas. Os alunos faziam o registo da sua entrada e da sua saída com recurso a um cartão magnético.

Quanto a recursos e a materiais, as salas de aulas da escola sede contavam com um computador, colunas sonoras, um projetor, ligação à internet e um quadro branco. Tal como a escola descrita no ponto anterior, esta possuía uma Sala do Futuro.

No decorrer do ano letivo, foram desenvolvidos diferentes projetos, nas mais variadas áreas. Os projetos e as atividades levados a cabo tinham como objetivo melhorar e aumentar a taxa de sucesso académico e de sucesso social. Para além destes projetos, os grupos disciplinares desenharam Planos de Melhoria, depois de detetarem as principais dificuldades dos alunos. O grupo disciplinar de português desenvolveu dois Planos de Melhoria, o *Estou Atento!* e o *Roteiro de Escrita*. O *Estou Atento!* tinha como objetivo melhorar a atenção e o foco dos alunos, realizava-se semanalmente, nas aulas de português, e consistia na escrita de duas frases (uma verdadeira e outra falsa), por um aluno, sobre os conteúdos lecionados, sendo que a turma tinha de desvendar o valor das frases. O *Roteiro de Escrita*, à semelhança do plano anterior, era concretizado, semanalmente, e consistia na escrita de um texto com um tema de escolha livre. O texto era apresentado pelo aluno à turma. Esta atribuía uma nota artística e, mais tarde, o professor atribuía uma nota técnica, com base na sua avaliação, sustentada numa grelha. A avaliação final resultava da média entre as duas notas. Este Plano de Melhoria surgiu face às dificuldades que os alunos apresentavam na escrita.

### **2.3.1. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

A turma de História Geografia de Portugal era constituída por 20 alunos dos quais 11 eram rapazes e 9 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. É importante salientar que a quatro alunos tinham sido dirigidas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas

crianças estavam ao abrigo do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2008 de 6 de julho, beneficiando de Medidas Universais, com o objetivo de “promover a participação e a melhoria das aprendizagens” e, ainda, favorecer “a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (p. 2921). Para além das Medidas Universais, um aluno beneficiava de Medidas Seletivas, artigo 9.º, nomeadamente das alíneas b), c) e d), ou seja, de adaptações curriculares não significativas, de apoio psicopedagógico e de antecipação de reforço das aprendizagens, respetivamente. Existia um aluno com uma Perturbação do Espectro do Autismo, que era acompanhado pela Docente de Educação Especial, em algumas disciplinas. Nos dias em que os professores estagiários cooperavam com a turma e com a professora titular de HGP, o aluno era acompanhado por um colega de turma, que procurava auxiliá-lo e orientá-lo na resolução das tarefas propostas. Os restantes alunos demonstraram sempre respeito por este aluno, integrando-o sempre nos trabalhos de grupo e nas dinâmicas da turma. O aluno que agora se descreve estava ao abrigo de Medidas Seletivas (artigos 9.º) e Medidas Adicionais (artigo 10.º). Ademais, sofria de adequações no processo de avaliação.

Ainda sobre os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, destacam-se dois alunos. Um aluno terá sido diagnosticado com um ligeiro atraso no desenvolvimento da linguagem, revelando dificuldades na estruturação frásica e uma perturbação da articulação verbal oral. O outro aluno revelava uma perturbação de hiperatividade e défice de atenção, exibindo muitas vezes um comportamento impulsivo e uma grande dificuldade de concentração e incapacidade de realizar algumas tarefas. Como suprarreferidos, estes alunos estavam resguardados pelas Medidas Universais (artigo 8.º do Decreto-Lei 54/2008).

A turma de 6.º ano de História e Geografia de Portugal caracterizava-se por uma inquietação constante e um espírito de rebeldia. Em contraste com estes aspetos estava o enorme coração destes alunos, embora não tivessem um comportamento adequado em sala, eram crianças afetuosas (revelando, por vezes, uma certa carência), simpáticas e com sentido de humor.

O contexto socioeconómico da generalidade da turma não se constituía como favorável, a maior parte dos pais não tinha concluído o Ensino Secundário. No que concerne ao acompanhamento familiar, estas crianças e estes jovens não beneficiavam, sistematicamente, de um olhar atento, preocupado nem compreensivo nos seus percursos escolares. O que aqui se refere foi também

um desafio no decorrer da prática pedagógica supervisionada para os mestrandos, pois foram muitas as aulas em que os alunos demonstraram vontade em partilhar as suas experiências e vivências externas à escola. O *saber sere* o *saber estar* andaram de mãos dadas com os objetivos delineados para cada unidade didática.

As interações entre pares, aluno-aluno, foram evoluindo positivamente, pois, no início do ano letivo, facilmente os alunos se desrespeitavam dentro da sala de aula, evidenciando falta de compreensão e tolerância, bem como deficientes competências no âmbito da gestão de conflitos, transportando os assuntos do recreio para a sala de aula. Com o avançar do ano letivo, estes comportamentos menos adequados deixaram de ser frequentes, passando a acontecer raramente. As interações aluno-professor e professor-aluno foram sempre marcadas pelo respeito.

Os alunos revelavam um grande interesse pela disciplina de História e Geografia de Portugal, manifestando uma maior motivação para a aprendizagem quando se utilizavam recursos tecnológicos, jogos didáticos (virtuais e físicos) e quando se trabalhava em pequeno grupo. Embora a turma, na sua generalidade, fosse participativa e empenhada, revelava uma grande falta de autonomia na interpretação de fontes históricas e na comunicação (em organizar as suas ideias num discurso coerente).

Tal como no 1.º ano do 1.º CEB, os pequenos jovens da turma aqui abordada e a Professora cooperante receberam os professores estagiários com entusiasmo, deixando-os confortáveis desde o primeiro contacto.

### **2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS**

A turma do 6.º ano de escolaridade de Português, em que a mestranda cooperou no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, era formada por 20 alunos, dos quais 14 eram raparigas e seis eram rapazes. A faixa etária destes alunos variava entre os 10 e os 11 anos. Sete dos alunos da turma em questão frequentavam o Ensino Articulado de Música. É de salientar que a maioria dos pequenos jovens frequentavam atividades extra-curriculares, tais como a dança, o futebol e a

natação. Os alunos apresentavam uma boa formação académica e familiar. Destaca-se que nenhum dos alunos beneficiava de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O contexto socioeconómico era favorável, as famílias demonstravam um grande interesse no percurso escolar dos alunos, estando em contacto permanente com os diretores de turma e professores da mesma. Os encarregados de educação e os pais eram licenciados, na sua maioria, e os que não eram tinham o 12.º ano de escolaridade.

A turma de Português, em oposição à turma de História e Geografia de Portugal, mostrou, desde o início do ano letivo, ser um grupo sereno e calmo. Contudo, quando a aula não era ao primeiro tempo da manhã, o grupo exibia-se mais agitado e com mais interações aluno-aluno. Apesar de serem empenhados, não eram participativos, sendo sempre os mesmos alunos a querer participar ativamente. Esta pouca participação tornou-se num desafio para os docentes em formação, uma vez que, ao longo de toda a prática pedagógica, procuraram desenvolver estratégias e atividades que estimulassem a participação dos alunos. A turma tinha, no entanto, um ótimo aproveitamento, sendo reconhecida como uma das melhores turmas do 6.º ano de escolaridade. No que alude ao Português, a turma exprimia dificuldades nos domínios da Oralidade e da Escrita.

As interações aluno-aluno foram sempre pautadas pelo respeito, mesmo em momentos de conflito, que raramente aconteceram. Também, as interações aluno-professor e professor-aluno se apoiavam no respeito, existindo um diálogo permanente entre as partes.

Quanto aos recursos disponíveis, a sala de aula dispunha de um computador com acesso à internet, um projetor, um quadro branco e quadros de cortiça, para a afixação de trabalhos desenvolvidos pela turma. A sala tinha pouca luminosidade natural, resultante das poucas janelas existentes, no entanto a luz artificial era adequada, suprimindo a falta de luz natural. A turma estava organizada em quatro filas, e os alunos sentados em pares.

Importa ainda referir, que para além dos projetos mencionados na caracterização da instituição do 2.º ciclo, a turma do 6.º ano desfrutou da atividade *Comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa*, implementada na semana de 2 a 6 de maio de 2022, na qual se debateram as razões da comemoração e se analisaram textos de autores de diferentes países da língua oficial

portuguesa e se participou com agrado, no Concurso de Leitura, tendo selecionado um aluno como representante. Ambas as atividades aqui consignadas integravam o Plano Anual de Atividades (PAA).

Em similitude com as turmas acima citadas, a turma do 6.º ano de Português acolheu os mestrados com carinho, embora não se dessem de imediato a conhecer, estiveram disponíveis para a construção de uma relação. Com o passar do tempo, permitiram que os professores estagiários se inteirassem dos seus gostos, dos seus interesses e das suas necessidades. Da mesma forma, a Professora cooperante nos rececionou, mostrando-se sempre disponível, quer para momentos de partilha de ideias, como para esclarecer as nossas dúvidas, auxiliando a caminhada dos mestrados.

A colaboração dos docentes em formação não se restringiu apenas à sala de aula, estes participaram nas reuniões de conselho de turma e nas reuniões de final de semestre.

## 2.4. REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO

Retomando as palavras citadas no início deste capítulo, a grande parte da vida dos alunos e, também, dos professores acontece na escola. Oriundos de diferentes famílias, diferentes contextos, com mais ou menos experiências, a vida não para de acontecer dentro dos portões das escolas.

Para a mestranda viver, dia após dia, nos contextos descritos traduziu-se numa aprendizagem significativa e, acima de tudo, numa evolução e crescimento sem igual. Percecionar como os diferentes estabelecimentos de ensino funcionam, como cooperam e levam a cabo a missão de educar promovendo o desenvolvimento pessoal e social com vista à inclusão social deixou claro para a professora em formação a importância do trabalho colaborativo e em equipa, afinal, numa escola, todos *remam para o mesmo lado*.

A observação sistemática da docente estagiária favoreceu uma prática contextualizada, orientada para os gostos e para os interesses dos alunos, mas, também, e especialmente, para as suas carências e as suas necessidades. Neste percurso, a mestranda andou de *mãos dadas* com os seus primeiros alunos, não só orientou o seu processo de construção de conhecimento, como

aprendeu muito com eles. Caminharam juntos do começo até ao fim, deixando a mestranda com o sentimento de *dever cumprido*.

O capítulo que de seguida iniciará apresenta as intervenções educativas da mestranda nos contextos descritos e um reflexão sobre as mesmas. Será explanada a organização da Prática Educativa Supervisionada, refletir-se-á sobre as intervenções educativas e, para findar o capítulo, também, se darão a conhecer os projetos de intervenção na comunidade bem como o processo de avaliação das aprendizagens.

### 3. SONHAR                    MAIS...ALCANÇAR                    MAIS...SER MAIS...RECORTES DE UMA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

*Eles não sabem, nem sonham,  
que o sonho comanda a vida.  
Que sempre que um homem sonha  
o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.*

(António Gedeão, 1950)

As inspiradoras palavras de António Gedeão demonstram que o *sonho* é o motor da evolução, do crescimento e da superação. É inspiração. *Sonhar mais... Alcançar mais... Ser mais...* representa a concretização de um sonho, há muito desejado, pela mestrandia, *pôr as mãos na massa*.

O presente capítulo, que agora se inicia, tal como o título evidencia, apresenta uma estrutura tripartida. Em *Sonhar mais...*, em que o sonho é revestido de encanto, constatar-se-ão as principais motivações da professora estagiária, bem como as suas expectativas face à Prática Educativa Supervisionada (PES). Em *Alcançar mais...*, em que o sonho ganha forma, se veste de rigor e se torna concreto, apresentar-se-ão a organização da PES, os documentos normativos que sustentaram as intervenções educativas e, por fim, as reflexões sobre a intervenção educativa no 1.º ano do 1.º CEB e em Português e HGP no 6.º ano de escolaridade. Em *Ser mais...*, a um passo de o sonho se concretizar, encontrar-se-ão as conclusões e as reflexões da professora em formação acerca da PES.

#### 3.1. SONHAR MAIS...

Um nervoso miudinho, uma borboleta na barriga, um espetro de cores alegres e quentes, uma visão positiva. Estes eram os principais sentimentos vivenciados pela professora em formação, sempre que o seu pensamento voava até uma sala de aula. Associados a estes doces

sentimentos, existe a vontade de ensinar, de criar e de proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, de crescer e ajudar a crescer, de dirigir um olhar inclusivo, igualitário e doce. Desta forma, as expectativas da mestranda são altas. Esta espera ter oportunidade de observar e cooperar com o contexto educativo, de intervir, de aprender a ensinar, a orientar e dar vida ao *sonho*.

De seguida, expor-se-á o sonho a acontecer, ou seja, dar-se á a conhecer o trabalho desenvolvido na PES, bem como esta se organiza.

## **3.2. ALCANÇAR MAIS...**

### **3.2.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A Prática Educativa Supervisionada, enquadrada no 2.º ano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB, é uma unidade curricular (UC) anual da componente de Iniciação à Prática Profissional (cf. Decreto-Lei 79/2014) e acontece em escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O seu principal objetivo é habilitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo (CREC, 2020).

A UC, acima identificada, compreende 1323 horas de trabalho, das quais 400 correspondem a Estágio; para os Seminários (que para além de potenciarem o aprofundamento dos conhecimentos, constituíram-se como momentos de partilha das diferentes experiências dos mestrandos) estão previstas 30 horas; 8 horas destinadas para Orientação Tutorial, levadas a cabo pelos Professores Supervisores, com o principal objetivo de auxiliar a preparação das regências e, também, os projetos educativos; as restantes 885 horas estão destinadas ao trabalho autónomo do estudante (CREC, 2020).

No que ao Estágio diz respeito, este ocorreu entre o dia 11 de outubro de 2021 e o dia 30 de maio de 2022. O percurso formativo da mestranda compreendeu, tal como se visualiza na Tabela 2, três etapas. A primeira etapa, com o período temporal de duas semanas, correspondeu à Observação (O) dos contextos educativos e ações educativas. A segunda etapa, com um intervalo

temporal comum à antecedente, deu lugar aos momentos de Observação/Cooperação (OC). A terceira etapa, com a duração de 18 semanas, compreendeu a intervenção educativa, individual e colaborativa – as regências (R).

*Tabela 2 – Calendarização do percurso formativo em Estágio*

*Fonte: Adaptação do Documento Orientador da PES (2021/2022)*

MÊS	SEMANAS			
OUT 21	4-8	11-15 O	18-22 O	25-29 O
NOV 21	1-5 OC	8-12 OC	15-19 R	22-26 R
DEZ 21	29-3 R	6-10 R	13-17	NATAL
JAN 22	3-7	10-14 R	17-21 R	24-28 R
INTERRUPÇÃO LETIVA				
MAR 22	7-11 R	14-18 R	21-25 R	28-1
ABR 22	4-8 R	PÁSCOA	18-22 R	25-29 R
MAI 22	2-6 R	9-13 R	16-20 R	23-27(30) R

Acrescenta-se aos momentos preconizados na Tabela 2, as reuniões em equipa educativa (Professor Cooperante, Supervisor Institucional e Par Pedagógico), promotoras da reflexão pré e pós-intervenção educativa; a colaboração em projetos e atividades da comunidade educativa e, também, a realização de um projeto de investigação, apresentado no ponto quatro do presente documento.

As quatro semanas de Observação, etapa fulcral para uma ação pedagógica contextualizada, permitiram à mestranda conhecer em profundidade a dinâmica do centro de estágio onde esteve integrada, as turmas (caracterização, recursos humanos, gestão da turma, organização da sala de aula, organização do tempo e das rotinas), os espaços das escola, bem como as interações pedagógicas desenvolvidas (aluno/professor; professor/ professor; comunidade e encarregados de educação) e, ainda, as atividades e projetos delineados para o ano letivo em vigor. Tal como refere Albano Estrela (1994), a observação dos contextos educativos e das situações pedagógicas é uma pedra basilar na formação de professores. Esta permite ao professor estagiário refletir e analisar a prática pedagógica, contribuindo para a sua adaptação e

inserção no contexto, mas, também, para a sua evolução enquanto profissional e para o ajuste e reajuste das suas práticas, conduzindo a uma postura mais consciente e a um ensino mais significativo e contextualizado. Nesta linha de pensamento, a professora em formação procurou, em todos os momentos, dirigir um olhar atento ao contexto com vista a contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A Cooperação iniciou, como visível na Tabela 2, duas semanas após o início do estágio. Foi um processo gradual até às intervenções educativas. A mestranda começou por auxiliar os professores cooperantes em pequenas tarefas, como por exemplo, oferecer um apoio individualizado aos alunos e apoiar na correção de tarefas e passou para a exploração pontual de diferentes conteúdos e recursos. A Cooperação, como esperado, foi para além da sala de aula, manifestando-se em diferentes projetos e atividades que envolviam não só a instituição de ensino como também a comunidade. É importante referir que esta etapa estimulou o trabalho colaborativo e cooperativo, uma vez que, além da interação professor cooperante – professor em formação; estimulou a interação professor cooperante – par pedagógico/ grupo pedagógico e, ainda, a interação entre os formandos e os professores não cooperantes e assistentes operacionais. Antes de se avançar para a última etapa do percurso formativo, é imprescindível aclarar que as etapas aqui descritas, não foram estanques, isto é, embora existisse uma calendarização, a Observação e a Cooperação foram transversais a todo o Estágio.

As Regências, programadas para acontecer entre outubro e maio, implicaram a construção cuidada de diversas planificações, em que o aluno esteve sempre no centro da aprendizagem. A mestranda procurou, em todos os momentos, dar resposta às necessidades e aos interesses da turma, bem como superar as suas debilidades. Ao longo desta terceira etapa, o ciclo planificar, intervir, refletir, foi constante e ininterrupto. Este contribui para que a professora em formação e as suas práticas evoluíssem solidamente.

As intervenções educativas da professora estagiária ocorreram no 1.º CEB e no 2.º CEB, em todas as áreas curriculares, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal, respetivamente. À semelhança do que sucedeu nas

semanas de Cooperação, também as intervenções educativas representaram um processo gradual, quer no número de aulas previstas, quer na sua articulação.

No 1.º CEB, a professora em formação começou por planificar uma manhã com duas áreas em articulação (Português e Estudo do Meio), seguiu-se o percurso formativo envolvendo a articulação das três áreas e, por último, construiu unidades didáticas com as diferentes áreas curriculares em articulação e, ainda, em articulação temática com o 2.º CEB, estando patente a articulação horizontal e vertical. No seu todo, a mestranda concretizou nove regências, das quais duas foram desenhadas e implementadas em Par Pedagógico (PP) (cf. apêndice A).

No 2.º CEB, a estagiária iniciou o seu percurso com a construção de planos de aula isolados (uma aula), evoluindo para duas aulas e culminando com unidades didáticas (três aulas) em articulação temática, com o 1.º CEB. No Português, a formanda realizou seis regências, num total de 16 aulas, sendo que duas aulas foram em Par Pedagógico. Na área disciplinar de História e Geografia de Portugal, foram implementadas um total de 10 aulas, uma em PP, o que corresponde a sete regências (cf. Apêndice A).

As regências aqui mencionadas serão descritas mais adiante neste capítulo. Juntamente com a descrição apresentar-se-ão as justificações científico-pedagógicas e didático-pedagógicas e, ainda, as reflexões da professora em formação sobre a prática pedagógica.

### **3.2.2. ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL**

A articulação curricular é entendida, por Morgado e Tomaz, como uma “interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (2010, p.3). Para que a articulação curricular seja real deve unir-se ao conceito de sequencialidade, bússola do processo educativo, “uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feita de forma contínua e progressiva (idem)” (Morgado & Silva, 2018, p. 45).

Alves e Roldão (2018) referem que “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada. Se os vários saberes constitutivos de um

programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical” (p.7). Assim, a professora em formação promoveu a articulação curricular horizontal – “identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Morgado & Tomaz, 2010, p.3) – e a articulação curricular vertical – “interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto a nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Morgado & Tomaz, 2010, p.3). A articulação entre ciclos favorece a sequencialidade do processo educativo e que estes “estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho 2000, p.12).

Assim, e porque a articulação curricular “potencializa o desenvolvimento de um conhecimento global, experiencial e integrado” (Morgado & Silva, 2018, p.47), evidencia-se no decorrer da PES da mestranda, não só no 1.º CEB, mas, também, no 2.º CEB, já que o plano formativo do Mestrado o possibilita.

A articulação curricular, nas suas duas disposições, está exposta nas unidades didáticas concebidas pela mestranda. A conceção das mesmas valorizou sempre os interesses e necessidades dos alunos, fazendo uma apropriação da realidade de forma contextualizada e significativa.

Optou-se por planificar em unidade didática, pois é basilar a definição de critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema e elementos integradores e os princípios da progressão e da integração didática (Pais, 2013). Desta forma, com a planificação unidade didática/ sequência didática, pretendeu-se através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa deixando para trás o somatório de atividades, sem significado para os alunos (Carmona, 2012). Evidencie-se que os planos de aula que uma unidade didática encerra devem espelhar as seguintes características: coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade (Rivilla & Mata, 2002, citados em Diogo, 2010).

Assim, no que concerne à articulação vertical, destaca-se a Unidade Didática, *Nos Trilhos da Liberdade*, que teve como tema aglutinador a liberdade. Este tema unificou a abordagem dos conteúdos no 1.º ano e nos 6.º anos, contudo foi explorado de perspectivas distintas, favorecendo a aquisição de competências previstas para cada ano. Deste modo, na turma do 1.º ano, durante um dia, foi explorada a obra *Orelhas de Borboleta* escrita por Luísa Aguilar e ilustrada por André Neves que impôs uma reflexão sobre as diferenças de cada um e o respeito que devemos ter por elas, o que demonstrou *que a nossa liberdade termina quando a do outro começa*. No 2.º CEB, em Português, os alunos, em três aulas de 50 minutos, estiveram debruçados sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No decorrer das três aulas, a reflexão foi uma constante, desde a leitura e compreensão dos Direitos Humanos, até à escrita de um texto argumentativo, o que permitiu aos alunos perceber a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a liberdade que nos trouxe e, ainda, a forma como a pauta e (de)limita. Em HGP, abordaram-se os principais movimentos de resistência ao Estado Novo bem como a Guerra Colonial e as suas consequências, o que, mais uma vez, invocou a reflexão dos alunos sobre a liberdade, concretamente, sobre a luta e a resistência necessária para a conquistar.

No que diz respeito à articulação horizontal, pode dar-se como exemplo a unidade didática *Janelar, Procurar Familiarizar*, em que os conteúdos de Matemática se articularam com os conteúdos de Português e com os conteúdos de Estudo do Meio. Começou-se por ler e compreender a obra *Espreita pela Janela* de Katerina Gorelik, que veio a espoletar o desafio “À procura do Capuchinho!” em que os alunos, com recurso a um *blue-bot*, ajudaram a avozinha a encontrar a sua neta Capuchinho. Essa ajuda foi proveniente da resposta aos desafios que surgiam no percurso, como por exemplo, organizar o esquema genealógico da família da Capuchinho.

As unidades didáticas aqui mencionadas não foram as únicas, pois sendo a articulação e a integração de saberes um veículo para uma aprendizagem significativa e contextualizada por parte dos alunos, esta constituiu-se um traço marcante da sua prática, o que se verá mais adiante neste capítulo.

### 3.2.3. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º ANO DO 1.º CEB

Estagiar no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi um privilégio. Ser professora no 1.º ano é especial, é poder assistir, na primeira fila, ao crescimento e à metamorfose. Na sua maioria, os alunos chegam dentro do seu ovo, tímidos e receosos, mas também curiosos e entusiasmados, o que faz com que o passar do tempo os leve a acreditar e a construir as suas asas, pintando-as de sonhos renovados.

A mestranda, nas suas intervenções educativas, procurou pulverizar com fermento, primeiro o ovo e depois as asas, para que os alunos, além de crescerem, se tornassem seguros e munidos das ferramentas necessárias para dar vida aos seus sonhos. Assim, dar-se-ão a conhecer, nesta secção, as intervenções educativas implementadas no 1.º ano, nomeadamente nas componentes curriculares de Português, de Matemática, de Estudo do Meio e de Educação Artística.

#### *i) Português*

O início do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa constitui-se como um verdadeiro desafio quer para o aluno, quer para o professor, pois “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE-MEC, 2018d, p. 1). Deste modo, e tendo em conta o anteriormente referido, a mestranda planificou diferentes atividades que favorecessem o desenvolvimento de competências nos vários domínios – Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática – designados nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018d).

No 1.º ano do 1.º CEB a mestranda trilhou, em todas as intervenções, o caminho do som à letra. Assim, os domínios de aprendizagem – oralidade, leitura e escrita – não aparecerão separados, mas entrelaçados, já que estes caminharam sempre de mão dada, lado a lado, pois como refere Sá (2016) “a oralidade, a leitura, e a escrita estão em constante interação, no âmbito da comunicação verbal, sendo impossível separá-las umas das outras” (p. 10). Assim, o sistema hierárquico existente “entre comunicação oral e escrita e ainda entre (compreensão na) leitura e

(expressão/produção) escrita parecem não ter grande razão de ser” (p.10). Indo ao encontro do desiderato optou-se por expor a unidade didática, *Ser especial é ser diferente!* (cf. apêndice B), na qual são visíveis os cruzamentos e as interações dos diferentes domínios de aprendizagem. O mesmo não se verá no 2.º CEB, onde se procedeu a vários recortes da PES para cada domínio.

*Ser especial é ser diferente!*, realizada a 30 de março de 2022, correspondeu à quarta unidade didática da professora em formação e à segunda implementada individualmente e integra a unidade com articulação temática *Nos Trilhos da Liberdade*. Entre os objetivos traçados destacam-se para esta descrição e reflexão: refletir sobre a importância de respeitar a diferença; identificar o grafema <c> sem e com diacrítico; fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>; fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ç>; desenvolver as capacidades de (i) identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra (ii) identificar a sílaba onde esses sons se inserem e desenvolver a capacidade de identificar rimas.

A obra *Orelhas de Borboleta* escrita por Luísa Aguiar e ilustrada por André Neves foi um dos eixos do percurso de aprendizagem. Por isso, após a abertura da aula, momento onde se acolhiam os alunos e se partilhavam os estados de espírito, visualizou-se uma imagem da personagem principal da obra acompanhada pelo seu nome, a Mara (v. figura 4). Facilmente, as crianças descodificaram o seu nome e perceberam que a iriam conhecer. Assim, através de um diálogo orientado pela professora em formação com questões como - *Como está vestida a Mara?, Como é o seu cabelo?, As suas orelhas? E o seu cabelo?* -, dirigiu-se o olhar dos alunos para aspetos relevantes para posterior leitura e compreensão da obra.



Figura 4 - Personagem Mara

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Após o diálogo, avançou-se para a leitura da obra, dando aos alunos a instrução: *Fiquem atentos ao que as outras personagens da história dizem sobre a Mara*. Procedeu-se a uma leitura expressiva pela professora estagiária. Esta foi acompanhada pela obra em formato digital e físico, o que permitiu aos alunos perceberem as diferentes perspetivas (como os outros viam a Mara e como ela se via) existentes na história, através da visualização das ilustrações. É de salientar a empatia imediata que os alunos demonstraram pela personagem principal, o que se constituiu como um indicador de compreensão da obra, mesmo antes de esta ser tratada. Posto isto, a compreensão de *Orelhas de Borboleta* foi feita num diálogo orientado dando resposta à instrução de leitura, tendo sido colocadas várias questões – *O que diziam os meninos à Mara, na história? O que lhes respondia? Como se sentia ao ver os meninos fazerem troça dela?*. No seguimento do diálogo, ergueu-se um momento de reflexão, no qual se valorizou o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48) sobre a importância de se respeitarem as diferenças. Todas as crianças mostraram vontade em participar e em exprimir a sua opinião em relação à Mara e à sua história, retirando-se elações como “*devemos respeitar os outros sempre*”, “*somos todos iguais e todos diferentes*”, “*ter orelhas grandes não é razão para não ser amigo*”, “*são as nossas diferenças que nos tornam únicos*”. O pensamento crítico e reflexivo das crianças foi espicaçado com este momento, manifestando-se em reflexões mais profundas, pois as crianças partilharam momentos em que as suas atitudes perante outras crianças foram menos positivas (Martins et al., 2017). No decorrer da reflexão, teve-se em atenção se os alunos pediam e aguardavam pela sua vez, se manifestavam o seu parecer de forma clara e audível e se articulavam corretamente as palavras, valorizou-se, também, os padrões de entoação e o ritmo adequados. Os alunos do 1.º ano eram bastante comunicativos, condição que concorreu para o sucesso dos momentos de expressão, mas não só, nesta atividade, o facto de a Mara, personagem principal da obra, ser uma criança, frequentar a escola e o seu aspeto físico ser posto em causa pelos colegas, aproximava-os da mesma. Esta atividade desenvolveu-se como pressentido, os alunos conseguiram partilhar a sua opinião e exprimir as suas ideias e sentimentos com clareza, sendo, sempre que necessário, corrigidos e auxiliados pela professora em formação. A atividade foi, indubitavelmente, significativa para a turma, pois foram várias as vezes que se apoiaram na reflexão feita e nas conclusões retiradas, neste dia, para resolverem os seus próprios conflitos.

A compreensão da obra e da temática nela abordada culminou trabalhando o léxico em contexto, ou seja, a mestranda procurou saber se os alunos tinham acedido ao significado de todas as

palavras da história. As palavras indicadas como não compreendidas, como por exemplo, “espeque”, foram entendidas acedendo ao seu significado na obra, ou seja, através do sentido da frase onde se inseriam, do contexto e das ilustrações. Retornando ao exemplo da palavra “espeque”, os alunos, depositando a sua atenção na resposta da Mara, “Não, não! De bicos de pé posso é abraçar a Lua”, perceberam que os meninos, quando lhe chamavam “espeque”, queriam dizer que ela era muito alta.

Com o término da reflexão e para espanto dos alunos, a professora em formação pediu autorização aos mesmos para atender o telefone, pois recebia uma chamada da professora da Mara. Esta explicou que algumas letras tinham desaparecido e, por isso, decidiu chamar o Inspetor Célio para ajudar. Prontamente, a turma do 1.º ano voluntariou-se para ajudá-lo, dando-se assim início à atividade *Em busca da letra <c> com o Inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco*. A mestranda começou por apresentar o Inspetor, projetando a sua imagem (v. figura 5) e partilhando que este tinha dois sons preferidos o [k] e o [s] e que estes se escrevem com a mesma consoante. Feitas as apresentações, em conjunto, partiram na missão de encontrar a letra desaparecida. O primeiro passo consistiu em desvendar a consoante que representava os dois sons prediletos do inspetor. Nesse sentido, a professora em formação partilhou a primeira pista, os três primeiros nomes do inspetor – Célio Lourenço Açucena – e, facilmente, os alunos identificaram o som [s]; os últimos três nomes – Camilo Costa Cuco – foram a segunda pista e, sem dificuldade, os alunos discriminaram o som [k]. Posteriormente, a professora em formação escreveu no quadro o nome completo do inspetor rodeando a letra <c> com cores distintas (v. figura 5), vermelho e azul, respetivamente, já que representavam sons distintos, neste momento dirigiu-se o foco dos alunos para as vogais que estavam depois das consoantes. Depois de descoberta a consoante que representa dois sons distintos identificada, procedeu-se *À procura dos sons [k] e [s] com o inspetor Célio*. Seguindo o código de cores utilizado anteriormente, distribuiu-se, pelas crianças, duas plaquinhas, uma azul e uma vermelha. Procedeu-se à audição de várias palavras presentes na obra *Orelhas de Borboleta* e, também, de intrusos, com a instrução de que sempre que ouvissem o som [k] levantavam a plaquinha azul e caso ouvissem o som [s] erguiam a plaquinha vermelha. (v. figura 5). No seguimento desta atividade, retomou-se a obra trabalhada, distribuindo-se, pelos pares, um pequeno excerto. Em par, leram o seu excerto e rodearam, seguindo o código de cores já mencionado, as palavras com o som [s] e [k]. Por fim, os alunos partilharam os sons que encontraram e as palavras em que estavam inseridos para se

fazer o seu registo no quadro, que se encontrava dividido em duas colunas (v. figura 5). Este registo foi acompanhado de um diálogo de forma a dirigir, mais uma vez, o olhar das crianças para as vogais que seguem a letra <c>. O registo no quadro tornou visível para os pequenos inspetores que a letra <c> sempre que assume o som [s] está acompanhada ou pela vogal <e> ou pela vogal <i>.

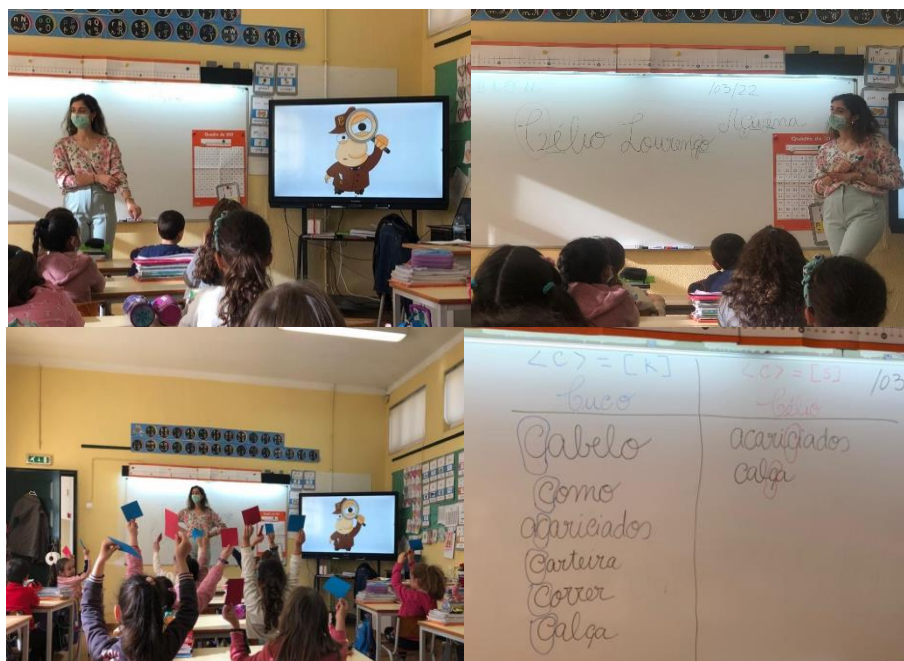


Figura 5 – Registos Fotográficos da Unidade *Ser especial é ser diferente!*

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Outro eixo da unidade *Ser especial é ser diferente!* foi a música *Os Embeçados* dos Clã, que presidiu o segundo momento da manhã. Os alunos, através de uma escuta ativa, realizaram, novamente, um treino discriminatório para encontrar nas palavras da música o som [k] e/ou o som [s]. Assim, depois da audição da música, os alunos partilharam somente com a professora as palavras encontradas. Procedeu-se, de novo, ao seu registo, no quadro, nas colunas já conhecidas pelos alunos, com o mesmo diálogo instrucional, chegando a uma conclusão diferente da anterior. O registo no quadro permitiu aos alunos visualizar que a letra <c> também representa o [s] quando esta está acompanhada pelas vogais <a>, <o> e <u>, denotando a diferença que esta tem um “tracinho”, ou seja, a cedilha. Posto isto, culminou-se o percurso feito na aula com a atividade *E agora? Como escrevo?*. Individualmente, sustentando-se nas conclusões previamente tiradas, os alunos receberam o desafio de completar os espaços nas palavras (v. figura 6) com os

constituintes silábicos <ce>, <ci>, <ça>, <ço> e <çu>. Finalmente, realizou-se a correção em grande grupo sendo que, aleatoriamente, um aluno completava o espaço de uma palavra no quadro e os restantes mencionavam se concordavam ou não e, neste caso, apontavam outra opção.



Figura 6 - Registo Fotográfico da Atividade E agora? Como escrevo?

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

### *Educação Literária*

As obras literárias têm o poder de envolver, encantar e até seduzir os mais pequenos, por isso, é tão importante a sua presença regular na sala de aula e, também, fora dela. “Fazer da leitura um gosto e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura (...)” (DGE-MEC, 2018d, p.3). A escolha das obras literárias e dos textos de tradição popular, para o 1.º ano, teve como principal objetivo aproximar os alunos do texto e fomentar a sua vontade para aprender a ler. Pois, o texto é uma etapa “fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993, p. 14). Posto isto, as personagens das obras e a história que as envolvia convidavam os alunos a embarcar numa bela aventura.

Dos textos de tradição oral, que são a ponte entre as gerações (Guerreiro & Mesquita, 2011), destacam-se a Lenda de São Martinho, a Lengalenga da Castanha, *Rei Capitão* e *A criada lá de cima* de Luísa Ducla Soares, *A Formiga* e *a Cigarra* e, ainda, adivinhas. Estes textos levaram à sala

de aula magia e alegria e a sua musicalidade conquistou as crianças, que facilmente os decoraram, dramatizaram e partilharam com a família.

As obras literárias levaram os alunos a viajar, a conhecer outras crianças e, sobretudo, a refletir e a manifestar a sua opinião crítica sobre o que tinham ouvido. *Espreita pela Janela* de Katerina Gorelik está envolvida numa nuvem de mistério, o que despertou a curiosidade dos alunos sobre o que estaria por trás de cada janela. O pensamento crítico dos alunos e a sua opinião veio à tona com a história da Mara, a personagem principal de *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguilár e André Neves. *O pássaro da cabeça* de Manuel António Pina fez os alunos viajar nas asas da imaginação, estimulou-os a “ver” além das palavras. Já o poema *O Xá* de Luísa Ducla Soares levou os alunos a conhecer novos sons e a sua igual representação.

A Educação Literária caminhou de mãos dadas com a Leitura, a Escrita e a Oralidade, uma vez que foram, muitas vezes, os textos literários a porta e o impulso para diversos percursos de aprendizagem.

### *Gramática*

No 1.º CEB, na esteira de Duarte (2008), “ensinar gramática visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (p. 18). As atividades que promovem o desenvolvimento da consciência linguística tornam-se mais significativas e eficazes se “estiverem inscritas na perspetiva mais geral de um laboratório gramatical” (p. 18).

Assim, colocando a tónica no papel de investigador do aluno, a mestranda desenvolveu diversas atividades. Destaca-se o jogo *Bazar das Palavras*, integrante da unidade *Imaginar para voar*, do qual fazia parte uma roleta com 13 palavras e uma folha de registo. Em cada giro da roleta, era sorteada uma palavra, sendo que os alunos tinham de escutá-la e de a escrever na folha de registo. Depois do registo de todas as palavras, foi proposto que estes assinalassem a sílaba onde estava presente o som [s] e recorrendo-se a um código de cores. Nesta etapa, já se instituiu a metalinguagem – última sílaba, penúltima e antepenúltima sílaba-, antecipando e familiarizando os alunos com os conteúdos dos seguintes anos.

Ademais, salienta-se o trabalho desenvolvido ao longo de todas as regências, nomeadamente após a leitura dos diferentes textos e obras abordados, em que a mestranda orientou os alunos na descoberta dos significados das palavras desconhecidas, quer através do contexto onde estas se inseriam, quer estabelecendo relações com palavras já conhecidas pelos pequenos cientistas.

É ainda relevante clarificar que mais atividades, sobretudo promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica, foram realizadas, contudo estarão descritas no próximo capítulo, o 4, pois integram as intervenções do projeto de investigação da mestranda.

## ii) Matemática

A Matemática nem sempre é bem vista pelos alunos. Algumas crianças vêm-na pelos olhos de outras, que partilharam consigo as suas dificuldades. Por isso, torna-se importante clarificar as perceções que trazem e mostrar-lhes que esta não é um *monstro de sete cabeças* e, para isso, é importante que a experienciem, pois como se salienta nas *Aprendizagens Essenciais (2021)* “uma experiência matemática adequada proporciona às crianças e jovens a possibilidade de desenvolvimento pessoal cognitivo e dota-os de ferramentas intelectuais relevantes para melhor conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática” (p. 2).

Seguindo esta linha de pensamento, desenvolveram-se atividades em diferentes temas e conteúdos de aprendizagem, destacando-se: *Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados*, e, ainda, Resolução de Problemas, Raciocínio Matemático e Comunicação Matemática que são transversais aos outros.

### *Números e Operações*

A sequência didática *Janelar, Procurar e Familiarizar!* foi planificada, pela díade, e teve em articulação com a Matemática, várias áreas do saber, particularmente o Português, o Estudo do Meio, a Expressão Plástica e a Educação para a Cidadania. O percurso desenvolveu-se em dois momentos consecutivos, a primeira parte aconteceu no período da tarde do dia oito de março de 2022 e a segunda parte no período da manhã do dia nove de março de 2022. Os dois momentos

foram alvo de supervisão. É relevante salientar que na área da Matemática se abordou o conteúdo adição e subtração. A sequência começou com o desafio inicial – *o que está por trás da minha janela?* – uma vez que se explorou a obra *Espreita pela Janela de Katerina Gorelik* e, na sala de aula, se encontrava uma janela fechada. Prosseguiu-se com a leitura e com a compreensão da obra dando resposta a este desafio. O mistério que envolvia as 14 janelas fez com que a curiosidade das crianças aumentasse, o que promoveu o seu entusiasmo e o aumento do seu foco e da sua concentração.

O mistério foi transportado para o segundo momento da sequência quando se verificou que a janela da casa do lobo e que a Capuchinho, que antes estava lá a lanchar com a sua avó, tinha desaparecido. Seguiu-se a audição, pelos alunos, com recurso a um *PowerPoint*, de um apelo da avozinha a pedir ajuda para encontrar o caminho para chegar à Capuchinho. A turma foi dividida em grupos de seis elementos para dar resposta ao pedido de ajuda da avó. Nesse sentido, foi distribuída, pelos grupos uma malha quadricular, um *blue-bot*, um *tablet*, e guiões físicos de exploração (v. figura 7). Na malha, estavam presentes seis janelas conhecidas pelos alunos. Em cada janela, os alunos encontravam um desafio para resolver, ajudando a avozinha a encontrar o caminho até à Capuchinho. Após a conclusão de cada desafio, as personagens forneciam aos alunos as direções relativas à programação do *robot*, que os conduzia à janela seguinte com um novo desafio, sempre em prol de encontrar a Capuchinho. Os alunos identificavam o ponto de partida, o ponto de chegada e, ainda, repetiam coletivamente, em voz alta, o percurso registado no guião.

Ademais, os desafios encontrados nas janelas eram referentes à adição e subtração. Na subtração foi proposto aos alunos a resolução de um problema com o sentido de retirar e na adição foi a resolução de um problema com o sentido de juntar (v. figura 7). A atividade apresentada permitiu desenvolver a capacidade de comunicar matematicamente, já que, nos pequenos grupos de trabalho, os alunos tiveram de se ouvir uns aos outros na resolução dos desafios, bem como negociar a programação do *blue-bot*. O momento de negociação das direções para posterior programação favoreceu, também, o uso da linguagem matemática, pois os alunos tiveram de recorrer a expressões como “meia volta”, “quarto de volta à esquerda/ direita” e “frente” para indicar o caminho do *robot*. A programação do *robot* com as direções para chegar às diferentes janelas promoveu o desenvolvimento do pensamento computacional, “capacidade

fundamental para qualquer um e não apenas para os cientistas informáticos” (Wing, 2006, p. 2). O pensamento computacional presume o desenvolvimento de práticas como a abstração, a decomposição (ao abordar uma tarefa complexa), entre outras (DGE-MEC, 2021; Wing, 2006). A decomposição está exposta na descoberta faseada das direções até à Capuchinho (v. figura 7).

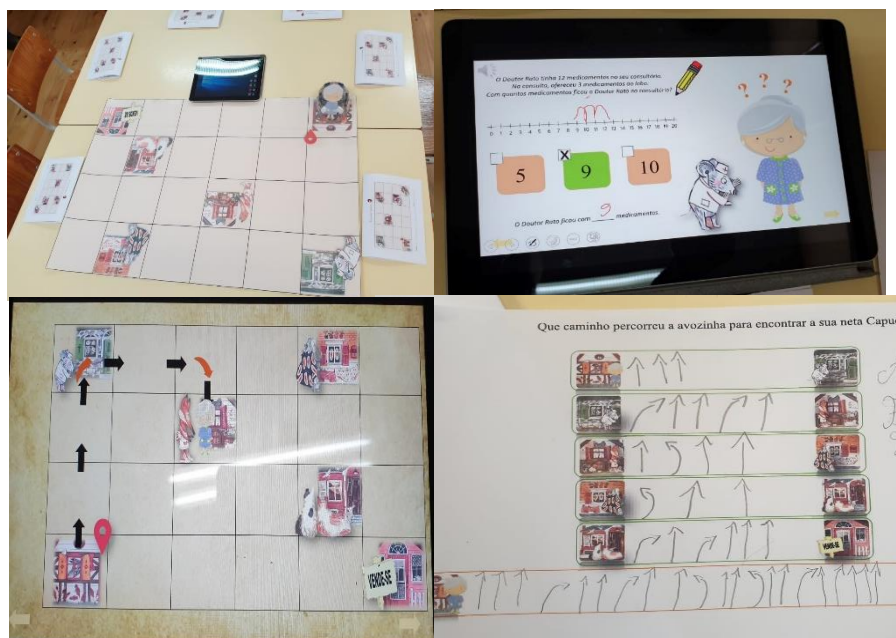


Figura 7- Registos Fotográficos da unidade Janelar, Procurar, Familiarizar

(Fonte: Arquivo fotográfico da Mestranda)

## Geometria e Medida

No âmbito do domínio *Geometria e Medida* foi introduzido pelo par pedagógico o estudo da grandeza dinheiro. Na unidade *Eurico Euro e o Mercado da Costa*, construída pela mestranda e o seu par pedagógico, a área da Matemática esteve em articulação com as TIC, o Estudo Meio, Português e as Artes Visuais. A unidade, à semelhança da sequência anterior, partiu do desafio inicial – *o que estará dentro do mealheiro do Eurico Euro?* – o Eurico Euro, personagem central da unidade, depois de apresentado à turma, partilhou que tinha recebido um mealheiro no seu aniversário e que precisava de ajuda para o abrir. Prontamente, a turma acedeu ao seu pedido. Após a abertura, surgiu um diálogo sobre o que estava no interior do mealheiro. Este foi o primeiro contacto da turma com o dinheiro, por isso, ao longo do diálogo, sempre que necessário, as notas e as moedas foram apresentadas aos alunos.

Após este momento e depois de agradecer à turma por o terem ajudado a conhecer o dinheiro e a esclarecer as suas dúvidas, o Eurico Euro convidou a turma a acompanhá-lo ao Mercado da Costa para comprar alguns presentes de aniversário. Esta ida ao Mercado da Costa assemelha-se com o exposto na unidade suprarreferida. Todavia, ao invés de os alunos fazerem uso de uma malha e de um *blue-bot* físico, estes foram apresentados *online* (v. figura 8), ou seja, foi feito um caminho do concreto até ao abstrato. Os alunos terem manipulado o pequeno *robot* e perceberem as características da malha previamente favoreceu o sucesso da atividade. No Mercado da Costa, à semelhança do já descrito anteriormente, os alunos tinham de dar resposta a vários desafios, todos relacionados com o dinheiro. Após a ida ao Mercado da Costa, os alunos ilustraram-no, em formato de banda desenhada, e apresentaram-no à turma, recontando os desafios e as estratégias utilizadas para os ultrapassar (v. figura 8). Comunicar matematicamente de forma clara “requer a organização e consolidação prévia das ideias e processos matemáticos” (DGE-MEC, 2021, p.3), assim sendo a representação em banda desenhada dos desafios superados veio trazer a consolidação das ideias e das estratégias utilizadas e, deste modo, permitir que os alunos comunicassem melhor matematicamente, uma vez que existia uma maior apropriação, o que por si, favoreceu a incorporação da linguagem matemática (Fernandes, 1994).

A Educação Financeira foi abordada na sala de aula do 1.º ano, porque, além de estar prevista nas AE,

a aprendizagem por crianças e jovens de tópicos relacionados com o dinheiro e as finanças pessoais, e o conseqüente desenvolvimento de capacidades técnicas e comportamentais, contribui para uma atuação esclarecida no presente e acautela, no futuro, problemas de natureza financeira e afins. (Dias, et al., 2013, p. 5).



Figura 8 - Registo Fotográfico da unidade Eurico Euro

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

### iii) Estudo do Meio

A componente curricular de Estudo do Meio possibilita “não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (Roldão, 2004, p.32).

Na unidade didática *Janelar, Procurar, Familiarizar*, a atividade *Em Família!* promoveu um momento significativo de aprendizagem, pois viabilizou “o efetivo alargamento dos mundos conhecidos pela criança e o correspondente desenvolvimento das suas potencialidades” (Roldão, 2004, p.32). Começou-se por distribuir diferentes retratos de famílias (numerosas, monoparentais, homoparentais e multirraciais). Seguiu-se um diálogo sobre os diferentes retratos, as crianças partilharam se se identificavam com o retrato e as suas razões. Estas ficaram a conhecer a variedade existente de famílias. Depois visualizou-se um vídeo, elaborado pela professora em formação, sobre as diferentes famílias. Mais uma vez, seguiu-se um diálogo de carácter reflexivo, sobre o que se tinha visto. O diálogo além de reforçar a motivação e a aprendizagem, confere mais significado aos conteúdos abordados (Estanqueiro, 2010), foi por isso uma estratégia utilizada frequentemente. Assim, depois de se conhecerem vários tipos de famílias, iniciou-se a atividade *A Minha Família!*. A díade em formação começou por, com recurso a uma fotografia, apresentar a sua família, identificando a relação de parentesco, o nome e as idades dos parentes presentes na fotografia. Depois, em pares, os alunos, também com recurso a

uma fotografia, deram a conhecer a sua família. Consecutivamente e, para finalizar a atividade, os alunos construíram um esquema genealógico (v. figura 9).

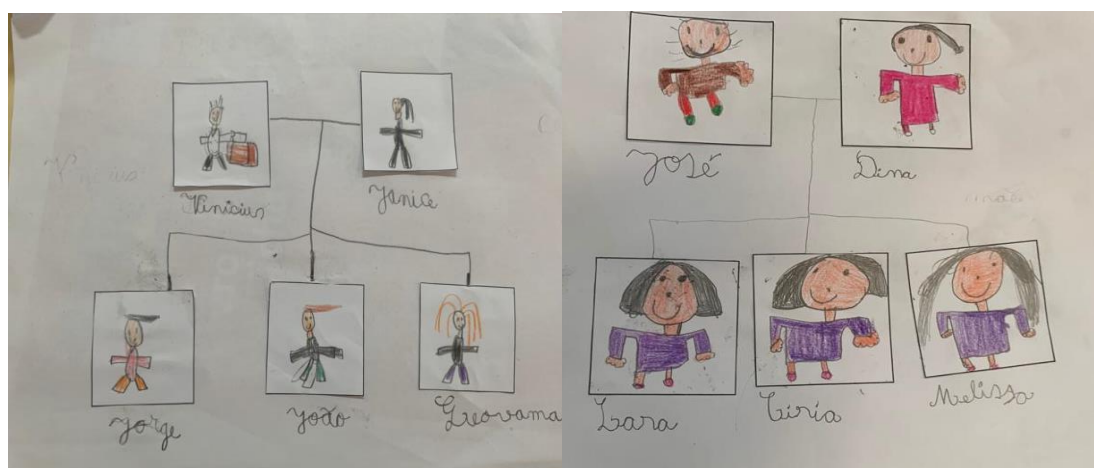


Figura 9 - Registo Fotográfico da atividade A minha Família!

(Fonte: Registo Fotográfico da Mestranda)

#### iv) Educação Artística

##### Artes Visuais

As Artes Visuais são uma área do conhecimento que, em conjunto com as outras, contribui e é essencial para o “desenvolvimento global e integrador dos alunos” (DGE-MEC, 2018, p. 1). Esta tem como finalidade o “alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (DGE-MEC, 2018e, p. 1).

Assim, a docente em formação dinamizou diferentes atividades, no âmbito na Educação Artística na vertente Artes Visuais. Estas tinham como objetivos: integrar a linguagem das artes, bem como as várias técnicas de expressão; experimentar as possibilidades expressivas dos materiais permitindo, assim, o desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos.

Destaca-se, na unidade didática *Janelar, Procurar e Familiarizar*, uma ilustração concretizada pelos alunos. Após a leitura e a compreensão da obra *Espreita pela Janela* de Katerina Gorelik, os

alunos foram desafiados a ilustrar, em conformidade com a história lida, o que viam da janela de suas casas. Assim, distribuí-se, por cada aluno, um molde de uma janela igual à da história. Cada aluno levou-o para casa, bem como os materiais que queria utilizar para desenhar o que via a partir das suas janelas (v. figura 10). Assim, nesta atividade, as Artes Visuais trabalharam-se em articulação com o Português, o que permitiu aos alunos atribuírem mais sentido à mesma, pois conseguiram estabelecer a sua ligação com as atividades realizadas previamente. No dia seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o seu desenho à turma e partilhar a história da sua janela. Esta partilha, além de conferir mais significado à atividade, comportou-se como um momento de expressão oral.



Figura 10 – Ilustrações das Janelas dos Alunos

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

## Música

A música é “uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (DGE-MEC, 2018f, p. 1). A música é uma Arte que une os cidadãos, pois está “presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos”. Tem o poder de cativar as crianças, através dela estas podem-se expressar e comunicar, enriquecendo os seus diálogos e os seus horizontes culturais.

A turma do 1.º ano estava bastante familiarizada com a música, pois o Professor Cooperante incluía-a, em diversos momentos e frequentemente, na sua prática pedagógica. Desta forma, a docente em formação deu continuidade a esta prática incluindo-a, também, nas suas intervenções.

A criação de música permite às crianças estabelecerem inter-relações com os seus pares e com o mundo, por isso, é importante destacar a atividade *Cantar rimas: adaptação da música Os Embeixados dos Clã*. A turma começou por escutar a música original com o objetivo de descobrir o que uniu os protagonistas. Após a sua audição, seguiu-se um diálogo e uma reflexão sobre a mensagem que transmitia. Com o término deste primeiro momento deu-se início à atividade musical. Em grande grupo, os alunos completaram os espaços da música adaptada (v. figura 11), sendo que para isso escolheram as palavras que rimavam, seguindo, deste modo, a instrução que lhes tinha sido dada. Importa salientar que a letra da música tinha sido construída previamente pela professora em formação, indo ao encontro das características da turma. Conjuntamente, os alunos além de completarem as lacunas da música, construíram o seu refrão. Por fim, com recurso ao instrumental da música original, os alunos cantaram a sua versão da música. Esta atividade desenrolou-se em articulação com a área do Português, cooperando para o reconhecimento de rimas.



Figura 11 – Atividade Cantar Rimass

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Neste âmbito, é, similarmente, importante salientar a atividade *Audição da cantilena associada à letra <x>* da *Coleção Método Fonomímico Paula Teles*. Após descobrirem que seria o som [ʃ] que viria a ser trabalhado na aula, com objetivo de realizar um treino articulatório do mesmo e de motivar e cativar os alunos para a aprendizagem procedeu-se, então, à audição da cantilena. Depois, passou-se ao ensino da letra da mesma, sem instrumental. Para isso, a mestranda dizia, pausadamente, um verso da música e os alunos repetiam-no. Este momento, favoreceu, mais

uma vez, o reconhecimento do som [ʃ] e o seu treino articulatorio. De seguida, ainda sem instrumental os alunos cantaram a cantilena. Esta não tinha uma grande extensão, por isso, os alunos, com bastante facilidade, memorizaram-na. Subsequentemente, e para terminar a atividade, os alunos cantaram a cantilena com o instrumental. Ao longo do dia, os alunos pediam, constantemente, para cantar a cantilena, o que evidencia que esta atividade se revelou significativa para os mesmos.

A música, na sala de aula, sempre que esteve presente assumiu um papel relevante, despertando o interesse dos alunos, melhorou o seu desempenho, uma vez que os alunos, principalmente os mais tímidos, se sentiam mais confiantes e participavam ativamente. Esta em articulação com as outras áreas do saber contribuiu para um enriquecimento dos alunos e dos seus saberes.

### **3.2.4. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE PORTUGUÊS NO 6.º ANO DO 2.º CEB**

A construção das intervenções educativas, no âmbito do Português, teve como premissa de que “a aula de Português é antes de tudo uma aula língua” (Fonseca, 1994, p.117). Deste modo, foram planificadas atividades em todos os domínios previstos pelas *Aprendizagens Essenciais* - Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática.

#### *Oralidade*

A oralidade é um meio privilegiado de comunicação e interação e, por isso, na aula de Português, é, muitas vezes, um domínio descurado, contudo é no exercício da oralidade em que se detetam um elevado número de equívocos (Amor, 2006). De maneira a não negligenciar este domínio, a professora em formação planificou atividades que compreendessem e valorizassem as componentes de compreensão e de expressão, o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p.48).

Na unidade didática *Ulisseia*, os alunos foram confrontados com um exercício de escuta ativa com o objetivo principal de desenvolver a capacidade de reter informação do oral. Em *Ulisseia*, foi distribuído, pelos alunos, um texto com lacunas recebendo, simultaneamente, a instrução de que

iriam ouvir um relato da autora da obra em estudo, Maria Alberta Menéres, e que, por isso, deveriam estar atentos de forma a conseguirem preencher os espaços com a informação correta. A orientação dos alunos para a audição, fase de pré-audição, promove a sua concentração e, naturalmente, o sucesso da atividade (Sousa, 2006). De seguida, houve então o momento dedicado à audição do relato, que, tal como previsto, foi necessário ouvir mais do que uma vez, primeiramente, porque o relato tinha alguma extensão e, ainda, porque os alunos estavam num processo de familiarização com este tipo de atividades. Por fim, no momento de pós-audição, procedeu-se à verificação da compreensão e da retenção da informação, projetando-se o texto completo e fazendo uma nova audição para confronto do que se ouviu e do que se escreveu.

Em *O direito a ter direitos!*, depois do trabalho realizado em redor da Declaração dos Direitos Humanos, a formanda apresentou aos alunos quatro situações em que os Direitos Humanos eram transgredidos, sendo que cada situação ia ao encontro dos trabalhos realizados em pequeno grupo. Após a análise de cada situação, num diálogo, em grande grupo, os alunos foram convidados a partilhar o seu parecer referindo se, na sua opinião, os Direitos Humanos estavam ou não a ser transgredidos, quais os artigos que não estavam a ser respeitados e, ainda, a argumentar a sua apreciação com argumentos. A turma, ainda previamente à partilha de opiniões, recebeu a instrução de que deveriam incluir no seu discurso conetores discursivos com diferentes valores, tornando mais coeso o seu discurso. É de salientar o progresso dos alunos face à sua expressão oral. Foi notório que mais alunos se sentiram à vontade para partilhar a sua opinião, bem como o fizeram de uma forma devidamente estrutura e fundamentada. Note-se, ainda, que esta partilha orientada e estruturada foi relevante para a produção de textos argumentativos.

### *Leitura / Educação Literária*

A leitura extensiva possui um poder transformador de potenciar a atitude correta e a motivação para ler (Day & Bamford, 2002) e, no 6.º ano, a professora estagiária teve a oportunidade de elaborar sequências didáticas que proporcionaram e motivaram os alunos a lerem obras literárias na sua íntegra.

A motivação para a leitura das obras é fomentada através de vários fatores, sendo que é necessário, em primeiro lugar, criar empatia em relação ao texto. Neste sentido, na sequência

*Ulisseia*, que teve na sua base a obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, esta empatia foi criada na primeira aula, na qual se realizou uma iniciação à obra. O roteiro – *Ulisses, uma aventura!* – constitui-se como a atividade central da aula. Na sala de aula, estavam dispersos, pelas paredes, 8 *Qr Codes*, numerados de 1 a 8, constituindo, desta forma, 8 estações. Cada estação representava um episódio de *Ulisses*. Em cada código *Qr*, os alunos encontraram ilustrações e, também, pequenos excertos da obra relacionados com os diferentes episódios. A turma foi dividida em grupos de três elementos, sendo que cada grupo recebeu um crucigrama e, com a informação disponível em cada estação, os alunos desvendaram-no. O desvendar do crucigrama favoreceu o levantar do véu relativamente à obra, o que aguçou a curiosidade dos alunos e motivou a leitura da obra.

Na unidade didática “*Um-dó-li-tá,/ Onde será que vou parar!/ Um segredo colorido,/ Vou encontrar! Num navio,/ Vou viajar!*”, as *Viagens de Gulliver* de Luísa Ducla Soares e de Alain Corbel estiveram no foco da turma, ao longo de uma semana. A motivação para a leitura da obra nasceu na aula inaugural da unidade com a exploração do *Padlet: As Viagens de Gulliver* de Luísa Ducla Soares e de Alain Corbel (v. figura 12), que correspondia a um mapa mundo com 5 localizações marcadas. Os alunos começaram por procurar a localização do agrupamento e daí em diante seguiram as instruções dadas, quer para dar resposta aos desafios propostos, quer para conseguirem dirigir-se à localização seguinte. Este recurso espelhava a estrutura geral da obra, levando os alunos a conhecê-la.



Figura 12 – Registo Fotográfico da Exploração do Padlet: *As Viagens de Gulliver*

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Nas duas sequências acima descritas, a mestranda fortaleceu as suas intervenções com o uso de ferramentas tecnológicas. Os avanços tecnológicos, além de vantajosos para a sociedade, constituem-se, também úteis para a educação e, conseqüentemente, para a ação pedagógica dos professores. O *padlet*, ferramenta digital gratuita e acessível através de qualquer dispositivo, telemóvel, computador ou *tablet*, é uma estratégia pedagógica que estimula os interesses dos alunos, aumentando a sua motivação para a aprendizagem, uma vez que, é um espaço colaborativo, os participantes podem interagir e reagir às partilhas que são feitas (Luz, 2016; Mota, Machado, & Crispim, 2017). Esta plataforma facilita e fortifica a interação entre o aluno e o professor e aluno-aluno, pois permitiu à professora estagiária ver as respostas deixadas pelos alunos em tempo real e, também, possibilitou a interação entre os alunos.

Tendo em conta as atividades suprarreferidas, note-se que criar empatia pelas obras literárias e aumentar a motivação para ler dos alunos não se alcança apenas com a antecipação do conteúdo das mesmas, mas, também, através da sua contextualização histórica, pois, tal como refere Sim-Sim (2007), a compreensão está dependente das experiências dos alunos e do seu conhecimento do mundo, por isso, torna-se importante e, mais uma vez, não só antecipar, mas contextualizar, já que o leitor alcança a compreensão do texto a partir da inter-relação entre o que lê e o que sabe sobre o assunto. Neste sentido, na unidade didática *Descobrirmar*, onde se abordou *As Naus de Verde Pinho: Viagem de Bartolomeu Dias Contada à minha filha Joana* de Manuel Alegre e de Afonso Alegre Duarte, os alunos começaram por conhecer o Pinhal de Leiria e o rei D. Dinis.

A contextualização histórica da obra começou com a projeção de uma imagem do Pinhal de Leiria e, seguidamente, projetou-se a página *online* de Turismo do Centro referente ao Pinhal de Leiria. Leu-se o excerto “Pinhal dos Reis” e, por fim, realizou-se um breve diálogo orientado direcionando os alunos para o responsável pela plantação do Pinhal, para o responsável pela sua extensão e ainda qual foi a função do Pinhal dos Reis nos Descobrimentos. O rei D. Dinis foi apresentado aos alunos através de uma imagem acompanhada pelo poema “D. Dinis” de Fernando Pessoa em *A Mensagem*. A leitura do poema foi feita pela professora em formação que, de seguida, orientou um diálogo, levando os alunos a compreender e a recolher a informação essencial para a compreensão da obra. O poema escolhido, embora não seja destinado ao 6.º ano de escolaridade, constitui-se como um bom recurso para posterior compreensão da obra e, isto, evidencia que, na

aula de Português, todos os textos podem ser utilizados, porém é necessário que sejam explorados tendo em conta os objetivos a atingir naquele ano.

A compreensão da obra apoiada em duas diferentes estratégias permitiu que os alunos compreendessem verdadeiramente a obra, tendo sido visível nas suas produções escritas e discursivas o acesso ao sentido do texto. As estratégias utilizadas favoreceram ainda a aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura.

Nos domínios da Leitura e da Educação Literária, a mestranda explorou as obras literárias de leitura extensiva como é recomendado por Amor (2006), em três momentos: pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura. Imediatamente acima, está descrito a fase da pré-leitura, em que a professora em formação utilizou diversas estratégias, desde a exploração dos elementos paratextuais, passando por ativar os conhecimentos prévios dos alunos estreitando a sua relação com o texto, até ao autores dos textos (Sim-Sim, 2007). A fase de pré-leitura e as estratégias utilizadas cooperaram, indubitavelmente, para aumentar a motivação para a leitura, sendo que a eficácia deste estímulo prévio à leitura propriamente dita será visível no que de seguida se descreverá.

A fase da leitura propriamente dita, cujas estratégias estão explanadas subseqüentemente, pressupõe que o professor oriente, estimule e acompanhe os alunos na descoberta do texto e que aplique diferentes estratégias que criem o entusiasmo necessário para prosseguir para a leitura.

Na unidade já mencionada, *"Um-dó-li-tá,/ Onde será que vou parar!/ Um segredo colorido,/ Vou encontrar! Num navio,/ Vou viajar!"*, a professora estagiária, o seu par pedagógico e a professora cooperante realizaram uma leitura dramatizada do V ato da obra *As Viagens de Gulliver*. O professor é o mediador entre o texto e o aluno e, por conseguinte, é relevante que proporcione um exemplo e um modelo de leitura aos alunos. A leitura feita pelos professores permitiu que alguns alunos, nomeadamente os mais tímidos, quisessem também participar no treino de leitura. Na fase de leitura propriamente dita, os alunos facilmente se distraem do texto e, deste modo, é signficante direcioná-los para o mesmo. Assim, antes da leitura receberam uma instrução de leitura. Após a leitura, a compressão da mesma, veio-o momento dedicado ao treino de leitura. Começou-se por fazer uma leitura em eco e em coro, a professora fazia uma leitura expressiva

das falas das diferentes personagens e, no final de cada leitura, a turma repetia em coro. Em seguida, distribuí-se aleatoriamente as personagens pelos alunos e procedeu-se ao treino de leitura. No final do mesmo, realizou-se uma auto e heteroavaliação com recurso a uma grelha.

A docente em formação denotou que o treino da leitura foi, inquestionavelmente, o ponto alto da unidade referida, pois a turma, na sua generalidade, mostrou-se muito entusiasmada por poder ler. O treino da leitura começou na unidade anterior, levada a cabo pelo par pedagógico da mestranda, sendo que se evidenciaram progressões em diversos alunos. Refletindo sobre a ação, a professora estagiária considera que teria sido mais vantajoso não ter deixado prosseguir a leitura dos alunos quando esta não estava correta, os alunos deveriam ter repetido até que conseguissem imprimir a entoação devida e necessária e, além disso, a docente em formação poderia voltar a fornecer um exemplo. Da mesma forma, a auto e heteroavaliação poderia ter sido concretizada de diferente forma. A professora estagiária considera que, este momento poderia ter concorrido para uma maior eficiência na leitura, caso os critérios de avaliação tivessem sido partilhados antes de os alunos iniciarem o treino da leitura, pois assim poderiam tê-los tido em consideração na sua leitura.

Avaliar as aprendizagens é crucial, dar *feedback* aos alunos é fundamental para que possam progredir e melhorar o seu desempenho. A avaliação da leitura já tinha sido feita na unidade anterior e repetiu-se na descrita, recorrendo aos mesmos critérios e grelha. Familiarizar os alunos com os critérios de avaliação promove o seu autorregulamento e, conseqüentemente, uma melhoria. Também a heteroavaliação é importante, pois são muitas as vezes que os alunos não se dão conta do seu progresso, e ouvir um parecer positivo, por parte dos seus pares, aumenta a sua motivação para a aprendizagem.

Em *Descobrir*, a obra *As Naus de Verde Pinho: Viagem de Bartolomeu Dias Contada à minha filha Joana*, escrita por Manuel Alegre e ilustrada por Afonso Alegre Duarte, foi lida, na totalidade, em sala de aula, assim a sua abordagem e, conseqüentemente, a sua leitura foi feita em quatro momentos. O treino da leitura desta unidade assemelha-se à unidade anterior, primeiramente a professora em formação lia, realizava-se a compreensão do texto lido e, por fim, distribuía-se as personagens pelos alunos e estes faziam, em voz alta, a leitura expressiva e dramatizada do

mesmo. Em contraste com a unidade anterior, na última aula de *Descobrirmar*, efetuou-se uma leitura integral da obra.

O complexo ato de ler necessita de um trabalho de gestão de compreensão que passa pela adoção de estratégias e processos para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica (Viana et al, 2010; Giasson 1993). A compreensão do texto acontece essencialmente após a leitura, na fase pós-leitura, todavia não deixa de se notar nas fases anteriores, nomeadamente na pré-leitura, onde se fazem inferências, se estabelecem relações com os elementos paratextuais, se contextualizam cronológica e historicamente as obras e se ativam os conhecimentos prévios do aluno sobre os temas. Posto isto, de seguida, dar-se-ão a conhecer as estratégias utilizadas pela professora em formação.

Os percursos de aprendizagem *Descobrirmar* e *Um-dó-li-tá,/ Onde será que vou parar!/ Um segredo colorido,/ Vou encontrar! Num navio,/ Vou viajar!*, dialogaram no que respeita às estratégias utilizadas para a gestão da compreensão. No primeiro, após cada leitura expressiva pela professora, realizou-se um diálogo, em grande grupo, orientado por questões pensadas previamente à intervenção. A pouca prática da docente em formação exigiu que, nas suas planificações, estivessem discriminadas as perguntas que conduziram à compreensão. No entanto, e uma vez que as planificações são um roteiro de uma aula e não uma receita, as perguntas desenhadas antecipadamente foram o mote para outras que foram surgindo naturalmente no decorrer da compreensão. Ainda no primeiro percurso se recorreu a um guião de leitura em que os alunos, divididos em grupos, puderam dar-lhe respostas e, mais tarde, partilhar com os seus colegas, havendo espaço para um debate sobre as mesmas. No segundo percurso, também o diálogo orientado, após a leitura, foi utilizado, porém este foi guiado e acompanhado por um esquema de compreensão (v. figura 13). Os esquemas de compreensão permitem que os alunos estruturem as suas ideias através de um fio condutor e contribuem para que percebam a ordem lógica dos acontecimentos sendo, por isso, uma mais-valia na gestão da compreensão (Choupina et al, 2014). Nos percursos de aprendizagem desenhados pela professora em formação utilizou-se, também, a divisão em partes da obra e a elaboração de uma frase síntese a fim de promover a compreensão reorganizativa.

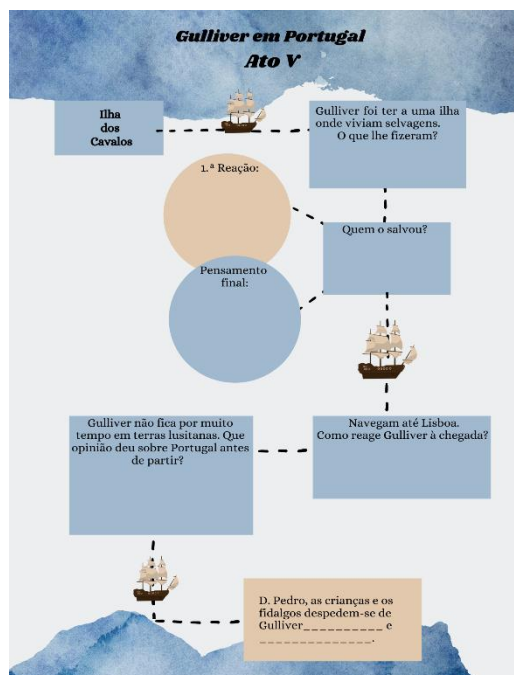


Figura 13 – Esquema de Compreensão do V Ato de As Viagens de Gulliver

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

## Escrita

O processo de escrita não era bem visto pelos alunos do 6.º ano, ou seja, não existia motivação para a escrita, pois era visível que os alunos escreviam por obrigatoriedade e não por prazer. Neste sentido, a professora em formação procurou, por meio de diferentes atividades, motivar os alunos para a escrita, fazendo com que as experiências de escrita fossem gratificantes e que lhes permitissem firmar uma relação.

A escrita é um processo meticuloso pois “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15). Ao contrário do 1.º CEB, estes alunos já tinham automatizado os aspetos mecânicos e convencionais, assim, a docente em formação dedicou a sua atenção à competência compositiva, pois “esta nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15). Desta forma, torna-se importante

esclarecer as diferentes etapas do processo de escrita – a planificação, a textualização e a revisão.

A planificação do processo de escrita é uma etapa importante, pois é aí que se ativam os conhecimentos prévios dos alunos face ao género e ao tema do texto, é o momento em que se traça um plano de escrita e programa a realização da tarefa. É importante trabalhar as competências ligadas à planificação, uma vez que conceder tempo à planificação inicial “significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).

A preocupação com a planificação é visível nas unidades didáticas *Desconfortinho Misterioso* e *O direito a ter direitos!*. Na primeira, os alunos planificaram a escrita de uma notícia em pares. A colaboração envolveu principalmente os alunos, mas, também, a professora em formação, o seu par pedagógico e a professora cooperante. A planificação da tarefa proposta suportou-se numa tabela. Ainda no momento da planificação, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar dois exemplos de notícias e de refletir, em grande grupo, sobre a estrutura das mesmas. É de salientar que a atividade aqui dada a conhecer corresponde à primeira regência em par pedagógico e, por isso, a escolha do par recaiu na escrita colaborativa entre pares com alunos com desempenhos diferentes, o que promoveu não só a observação da forma como os companheiros procedem à resolução de problemas, mas, também, a criação de laços com escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Em *O direito a ter direitos!*, a planificação inicial começou, como mencionado anteriormente, na partilha oral de opiniões estruturadas sobre a transgressão dos direitos nas diferentes situações expostas. Num segundo momento, os alunos tiveram acesso a um Laboratório de Escrita, onde puderam relembrar a estrutura do texto argumentativo e estruturar o seu texto em três partes: introdução, desenvolvimento, conclusão.

A textualização, momento de redação do texto, “corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior” (Amor, 2006, p. 112). É na textualização que “se mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual” (p.12). Os momentos dedicados à textualização resultaram bem, a qualidade dos textos evoluiu, bem como a resistência dos alunos ao processo de escrita que se foi dizimando dando lugar ao entusiasmo.

Quanto à revisão, última componente do processo, esta consiste em reler o texto, avaliá-lo e, conseqüentemente, aperfeiçoá-lo e corrigi-lo. Esta atua durante a produção e após a obtenção do texto final (Amor, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007). A revisão de um texto pode ser orientada de diversas formas e, por isso, a professora em formação distribuiu, pelos alunos, um guia de correção, na escrita da notícia, em *Desconfortinho Misterioso*, já em *O direito a ter direitos!*, além do guia de correção, realizou-se ainda uma hetero-revisão, projetaram-se, no quadro, os textos escritos pelos alunos e deu-se voz à turma para os comentar. O olhar distanciado face ao texto dos colegas fez com que propusessem reformulações às produções escritas analisadas e, em simultâneo, as conseguissem integrar nas que tinham sido da sua autoria. A professora estagiária teve um papel ativo em todas as fases da escrita, tendo promovido breves conversas e partilha de opiniões na planificação inicial, auxiliado na produção textual e colaborado na revisão.

### *Gramática*

No ensino da Gramática, os processos de ensino e de aprendizagem devem pautar-se por uma prática de reflexão da língua, indo além do simples ensino de termos metalinguísticos, por forma a favorecer o “desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas) do aluno enquanto falante consciente” (Costa, 2010, p. 228). De forma a promover a prática da reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, a docente em formação apoiou-se no Laboratório Gramatical, proposto por Inês Duarte (1992), que corresponde a um “espaço na aula de Português em que os alunos têm não só a oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas” (Silvano & Rodrigues, 2010). O ensino da Gramática inscrito na perspetiva de um Laboratório Gramatical permite que os alunos adquiram, exercitem e desenvolvam um “olhar de cientista” (Duarte, 2008, p.18).

Desta forma, a atividade que de seguida se apresentará, *Laboratório Gramatical: Verbo Copulativo e Predicativo de Sujeito* inscreve-se, como o próprio nome indica, na metodologia do Laboratório Gramatical e pertence à unidade *Um dó-li-tá, Onde será que vou parar! Um segredo colorido, Vou encontrar! Num navio, Vou viajar!*. (cf. apêndice D). Para a implementação desta atividade a professora em formação utilizou como recurso principal o *Microsoft PowerPoint* e distribuiu,

pelos alunos, um guião, em papel, com diferentes tarefas para realizarem durante a exploração do laboratório e para procederem ao registo das principais conclusões (v. figura 14).

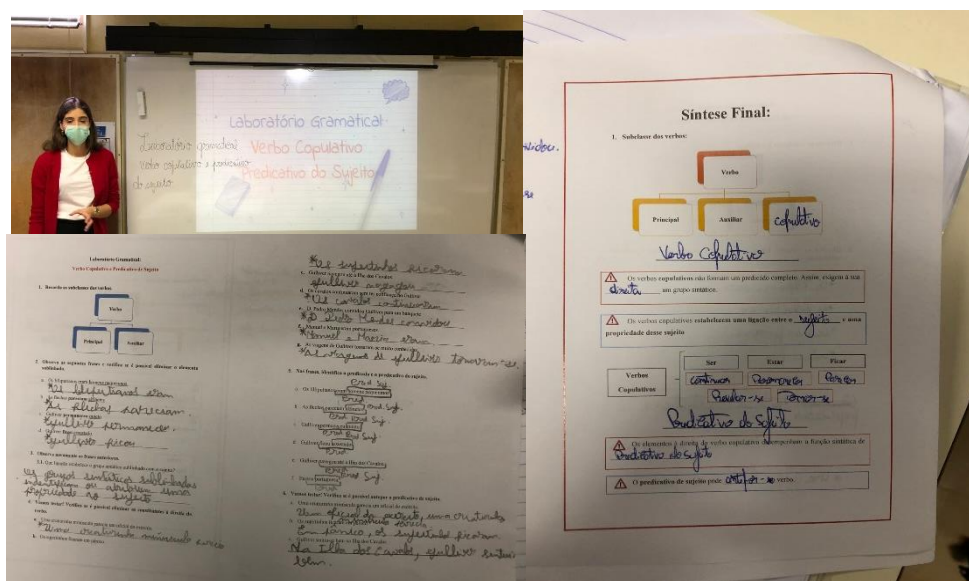


Figura 14 – Registo Fotográfico do Laboratório Gramatical: Verbo copulativo e Predicativo do Sujeito

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Iniciou-se por recordar as subclasses do verbo e, de seguida, expôs-se o *corpus*, ou seja, a professora estagiária apresentou os dados, frases pertencentes à obra estudada na unidade. Começou-se, então, a sua problematização, análise e compreensão, com a indicação “*Verifica se é possível eliminar o elemento sublinhado nas frases*” e através de um diálogo, em grande grupo, orientado e direcionado pela professora em formação. É de destacar que no decorrer do laboratório foram formuladas outras questões problematizadoras. Após a análise de cada questão enunciou-se uma generalização, culminando na testagem da mesma através da resolução de exercícios. Este laboratório estava dividido em duas partes, sendo uma dedicada ao verbo copulativo e outra ao predicativo de sujeito. A primeira parte causou mais inquietação na turma, uma vez que, não estavam familiarizados com a metodologia, a segunda etapa, realizada numa segunda aula, já evidenciou um maior entusiasmo, o que conduziu os alunos a assumirem o seu papel de investigador.

### **3.2.5. REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE HGP NO 6.º ANO DO 2.º CEB**

A aula de História Geografia de Portugal “contribui para a mudança de atitudes, para a formação para a cidadania, para a intervenção crítica na comunidade.” (Félix, 1998, p.50), sendo, por isso, fundamental procurar “criar condições para que os alunos possam participar [no] processo do fazer, do construir História” (Reis, 2006, p.18). Desta forma, as atividades que de seguida se apresentarão, foram desenhadas tendo por base o paradigma construtivista, no qual o aluno é agente do seu próprio processo de aprendizagem (e não um mero ator), tendo o professor o papel de orientador deste mesmo processo, criando desafios que vão ao encontro dos conhecimentos prévios dos alunos e das suas características, necessidades e interesses. Ademais, a mestranda trabalhou no sentido de fazer com que o ensino da História e Geografia de Portugal não se traduzisse numa mera sucessão de acontecimentos, datas, nomes e factos históricos, limitada por um modelo de ensino factual e transmissivo. Pretendeu-se, sim, promover momentos que assentassem na “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e [no] desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro prospetivado” (Barca, 2004, p. 131). Por isso, em concomitância com o referido, planificaram-se atividades diversificadas e desafiadoras (Barca, 2004), que, tal como defende a pedagogia construtivista, contemplassem uma situação-problema/motivação, estratégias pedagógicas/ experiências de aprendizagem e a avaliação (critérios e instrumentos de avaliação).

Os percursos de aprendizagem delineados espelham a pedagogia acima referida repartindo-se em três momentos. A motivação, primeiro momento de cada aula, é estruturante para o processo de aprendizagem, pois alunos motivados regulam de forma eficaz a sua aprendizagem, selecionam estratégias de resolução de problemas eficientes, evidenciam um maior grau de entusiasmo e interesse e fazem uso de mais “estratégias cognitivas e metacognitivas” (Veríssimo, 2013, p.74). As experiências de aprendizagem, segundo momento de cada aula, correspondem a um conjunto sequencial de atividades preconizado para que os alunos construam o seu conhecimento de forma ativa e autónoma. A consolidação das aprendizagens, terceiro e último

momento dos planos de aula, integra já a avaliação, pois os desafios propostos aos alunos possibilitam perceber se estes atingiram os objetivos definidos previamente.

Efetivando as diretrizes suprarreferidas, evidenciam-se os percursos de aprendizagem *Comunicação e(m) circulação* (cf. Apêndice C) e a unidade didática com articulação temática *Nos trilhos da Liberdade*, nomeadamente *Palavra de ordem: Resistência*.

As motivações dinamizadas nas aulas acima mencionadas dividiram-se em dois momentos. A aula *Comunicação e(m) circulação* compreendeu a visualização de um corte de uma reportagem (40 seg.) referente aos 150 anos da primeira viagem de comboio, em Portugal, seguidamente, realizou-se a audição de um excerto da obra *Civilização* de Eça de Queirós. Após este momento, surgiu um diálogo orientado, pela professora em formação, sobre o anteriormente visto e escutado, este permitiu que os alunos chegassem ao assunto da aula e, ainda, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Em *Palavra de ordem: Resistência*, a audição da música *Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades* de José Mário Branco acompanhada das palavras <oposição> e <resistência> e, posteriormente, a realização de um diálogo orientado correspondeu ao primeiro momento da situação inicial; o segundo momento da motivação levou os alunos a desvendar o tema da aula fazendo-se o levantamento dos seus conhecimentos tácitos a partir de questões como *o que significa resistência? De que forma estava presente no Estado Novo?*, com recurso à aplicação *Mentimeter* (v. figura 15). O primeiro momento das regências levadas a cabo pela mestrandia motivou, efetivamente, os alunos, já que estes se mostraram sempre curiosos atentos e, principalmente, interessados no assunto da aula, o que concorreu para o sucesso das aprendizagens, pois, tal como diz Veríssimo (2013) alunos motivados aprendem de forma mais sólida. Já no que diz respeito à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, verificou-se uma evolução, enquanto, no primeiro percurso mencionado, a mestrandia não conseguiu valorizá-los devidamente, acabando até por, em alguns momentos, classificá-los como certos e errados, o mesmo não se verificou no segundo percurso didático, a mestrandia partindo dos conhecimentos tácitos dos alunos conseguiu perceber o que já sabiam e o que sabiam mal, conduzindo a aula no sentido de ajustar e modificar estes conhecimentos, transformando-os num conhecimento sólido, contextualizado e acima de tudo compreendido.



Figura 15 – Registo Fotográfico da aplicação Mentimeter

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda )

Os segundos momentos concebidos para a aula de HGP favoreceram o desenvolvimento das três competências-chave do conhecimento histórico – a interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação.

A interpretação e o tratamento adequado de fontes permitem ao aluno o desenvolvimento não só de empatia histórica, como também a possibilidade de olhar o mundo através de várias lentes, ou seja, de uma forma multiperspetivada (Barca, 2004). Desta forma, é fulcral que o professor promova o contacto com diferentes fontes históricas – documentos escritos, vestígios arqueológicos, representações pictográficas e iconográficas, registos orais, músicas, entre outras. Assumindo o desiderato anterior, a mestranda selecionou criteriosamente as fontes, para que estas favorecessem um cruzamento de informações e uma aprendizagem significativa dos conteúdos em exploração (Barca, 2004).

A análise das fontes consistiu num trabalho evolutivo e gradual, nas primeiras aulas os alunos fizeram-no em grande grupo e em conjunto com a docente em formação, evoluindo para uma análise individual e, sobretudo, em pequenos grupos. Esta análise em pequenos grupos está refletida nos guiões de exploração da aula *Palavra de Ordem: Resistência*, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de analisar notícias, imagens e músicas (v. figura 16). A exploração das diferentes fontes pelos alunos e a sua, posterior, partilha em grande grupo, promoveu um questionamento problematizado quer por parte da professora em formação, quer por parte dos seus pares. Este promoveu o estabelecimento de uma relação entre o passado e os

comportamentos ou atitudes tomadas no presente, projetando-as no futuro (Barca, 2004). Desta forma, o trabalho relativo à compreensão contextualizada é essencial, uma vez que leva o aluno a entender que diferentes acontecimentos sociais e humanos ocorreram de determinada forma, porque estão circunscritos a um tempo e um espaço (Barca, 2004). Da mesma forma, a partilha da análise das fontes pelo alunos promoveu o desenvolvimento da competência – comunicação em história, já que se proporcionou que expressassem as suas próprias interpretações e compreensões das experiências humanas ao longo do tempo.



Figura 16 – Registo Fotográfico do Trabalho em Pequeno Grupo com Guiões de Exploração

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Por fim, é importante destacar entre as diferentes consolidações, o jogo da glória – *Meios de Transporte, Vias de Comunicação e Meios de Comunicação* – personalizado e adaptado aos conteúdos da aula *Comunicação e(m) circulação*. A turma foi organizada em cinco equipas, cada uma elegeu um porta-voz, a quem cabia a função de lançar os dados e dar a resposta. A cada grupo foi atribuído um pin, também este personalizado. Os grupos tinham 45 segundos para dar a sua, caso não cumprissem o tempo, recuavam duas casas e, no caso de a resposta ser certa, avançavam duas casas. O primeiro grupo a chegar à casa da glória foi o vencedor. No final, como recompensa, cada grupo recebeu um selo com a sua respetiva classificação. O jogo veio evidenciar que, na globalidade, os objetivos traçados para a aula foram alcançados.

Face ao exposto, a mestranda considera que construiu percursos sequenciais de atividades, conduzindo os alunos a construir o seu conhecimento de forma ativa e autónoma. No entanto, nem tudo *foram rosas*, pois, como é visível, as planificações da formanda refletem a metodologia

da aula oficina, metodologia essa que estimula a capacidade de participação, de iniciativa e de reflexão do aluno, bem como, privilegia a lógica segundo a qual o aluno é o agente da sua formação e do seu próprio conhecimento e o professor tem o papel de investigador social, aprendendo a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, organizando atividades “problematizadoras, que constituam um desafio adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (Barca, 2004, p. 135), desta forma, esta metodologia, principalmente, para um professor em formação, mostra os seus espinhos no toca às diferenças do ritmo de aprendizagem de cada aluno, que exige que o professor não gira só o grupo, mas, também, o individual.

### **3.2.6. PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE E COOPERAÇÃO EM EQUIPA PEDAGÓGICA**

Os projetos de intervenção na comunidade e a cooperação em equipa pedagógica fizeram parte integral dos percurso formativo da mestranda. Desta forma, esteve sempre disponível para colaborar e dinamizar atividades e projetos educativos. A participação nos referidos projetos e atividades possibilitou o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os Professores Cooperantes, a professora em formação e o seu Par Pedagógico. Seguidamente, pelo impacto que tiveram nos alunos com os quais teve o privilégio de trabalhar, assim como em toda a restrita comunidade da escola, alguns dos projetos serão apresentados por ordem cronológica de realização.

#### ***OUVINTES SORTUDOS: CRESCER A LER DESDE O 1.º ANO DO 1.º CEB***

*Ouvintes Sortudos: Crescer a ler desde o 1.º ano do 1.º CEB*, foi um dos projetos mais gratificantes, dinamizado pelo par pedagógico, na turma do 1.º ano. Como a própria denominação do projeto aponta, os alunos do 1.º ano cresceram a ler, ou seja, desenvolveram a sua capacidade leitora gradualmente, uma vez que o projeto se complexificou, igualmente, de forma progressiva. *Ouvintes sortudos* foi a designação atribuída a quem ouviu e avaliou os pequenos leitores a treinar a leitura. Para a realização do presente projeto de intervenção, os mestrandos inspiraram-se nos

*Ouvintes Sortudos: um programa de promoção da fluência em leitura – 2.º ano* (Borges & Viana, 2020)<sup>2</sup>.

O que motivou a implementação deste projeto foi a ausência do treino de leitura regular e sistemático. Do treino consistente da leitura provém o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, na fase inicial. Associado a este treino e, também, conseguido através dele está a fluência da leitura, “capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade” (NICHHD, 2000, pp. 3-5), que constitui uma das componentes fundamentais para a compreensão de textos escritos e, mais uma vez, o desenvolvimento da autonomia da leitura. Desta forma, definiram-se os seguintes objetivos para este projeto: (i) desenvolver a fluência da leitura; (ii) promover o contacto com diferentes tipos de textos; (iii) estimular a leitura autónoma; (iv) monitorizar as aprendizagens e (v) motivar para o treino de leitura.

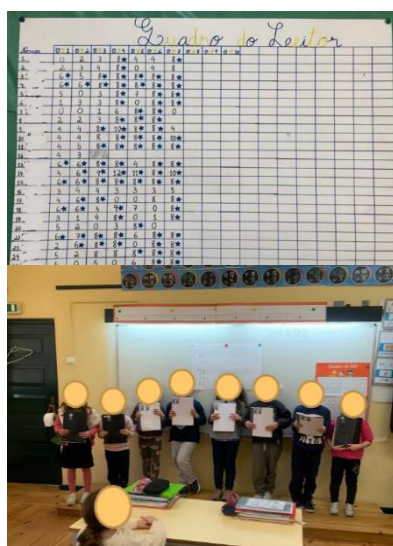
A concretização dos objetivos suportou-se numa rotina semanal (com início à quarta-feira e término à terça-feira da semana seguinte) composta por três momentos: i) modelagem pelo professor, treino com leituras em eco e/ou em coro, no dia da receção dos textos a ler, finalizando-se com uma primeira avaliação; ii) treino de leitura para os ouvintes sortudos, durante a semana; iii) avaliação e monitorização de leitura no final da semana. À quarta-feira, distribuía-se, pelos alunos, os textos a ler e as grelhas de registo de leitura. O projeto foi desenvolvido ao longo de nove semanas, sendo que os textos selecionados, além de atenderem aos diferentes momentos de aprendizagem destes alunos de 1.º ano e às suas dificuldades, eram de tipologia variada, isto porque está evidenciado na literatura que o contacto regular e sistemático com diferentes tipologias textuais promove o desenvolvimento da competência da leitura (Sim-Sim, 2007). No mesmo dia, era realizada uma modelagem de leitura pelo professor, pois são vários os estudos que apontam os efeitos positivos desta estratégia, já que proporciona aos alunos um exemplo de leitura fluente, o que, por sua vez, promove a fluência e a compreensão da leitura (Borges & Viana, 2020). Posteriormente, havia espaço para uma leitura em eco e/ou em coro, visto que, sendo leitores iniciais, esta estratégia promoveu o ultrapassar de algumas inseguranças e dificuldades, bem como facilitou o desenvolvimento de confiança na leitura em voz alta. Por fim, eram

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/71420>

selecionados, aleatoriamente, três a quatro alunos para fazerem uma primeira leitura autónoma do texto. Neste momento era feita a avaliação da leitura prévia ao treino semanal. Essa avaliação era realizada tendo em conta cinco parâmetros (numa escala de seis itens) – articulação, expressividade, precisão, tempo e erros de leitura (em que foi realizada uma catalogação dos erros de leitura para posterior análise). Entre quarta-feira e terça-feira os alunos realizavam, então, o treino de leitura para diferentes ouvintes (pais, irmãos, tios, avó, amigos e/ ou ouvintes fictícios). Na terça-feira da semana seguinte, procedia-se à recolha dos registos de leitura; realizava-se o segundo momento de avaliação e a monitorização dos ouvintes sortudos, concluindo-se com a nomeação dos leitores da semana. Após a monitorização dos ouvintes, os alunos que tivessem lido a mais pessoas eram nomeados leitores da semana e, como gratificação, recebiam uma medalha para colarem no caderno de casa. Este último momento, comportou-se como fator motivacional para os alunos e as suas respetivas famílias, sobretudo para os alunos com mais dificuldades.

Este projeto permitiu um desenvolvimento efetivo da fluência em leitura, competência-chave para a compreensão de textos escritos e para a autonomia na leitura, dado que existiu uma melhoria significativa em todos parâmetros da avaliação da leitura considerados; evidenciou-se, também, uma crescente motivação das crianças para a prática e treino da leitura, uma vez que se verificou um aumento progressivo do números de ouvintes e, conseqüentemente, de leitores da semana. De igual forma, promoveu-se o contacto com diferentes tipos de textos, estimulou-se a leitura autónoma, aumentando a predisposição para a leitura em diferentes momentos das aulas. A monitorização das aprendizagens favoreceu a deteção de dificuldades e, por conseguinte, a sua superação.



**OUVINTES SORTUDOS 7**

**Instruções:** Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Peça a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e o tempo de leitura na grelha de leituras. O teu ouvinte sortudo deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.

Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez, deve preencher uma linha da grelha em cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo! Pode ajudar a um adulto para escrever o nome dele na grelha. Tenta, pelo menos, ter sete ouvintes sortudos.

**Título do Texto:**  
O mundo da Matemática -

Nome do Ouvinte Sortudo	Data	Tempo de Leitura	Comentário sobre a Leitura
Bláudia Sousa	12-05-22	2 minutos e 49 segundos	Précisa de melhorar
Carillozete Pereira	12-05-22	4 s	Précisa de melhorar
Priscila Moreira	12-05-22	4 s	Précisa de melhorar
Kiko	12-05-22	4 s	Précisa de melhorar
Rea	12-05-22	4 s	Précisa de melhorar
Bláudia Sousa	17-05-22	2 minutos	Leu muito bem
Carillozete Pereira	17-05-22	2 minutos	Leu muito bem
Priscila Moreira	17-05-22	2 minutos	Leu muito bem
Kiko	17-05-22	4 s	
Rea	17-05-22	4 s	

Figura 17 – Registo fotográfico e gráfico do projeto “Ouvintes Sortudos”

[Fonte: Arquivo Fotográfico da mestranda]

## Celebração do São Martinho

A Celebração do São Martinho ocorreu no dia 11 de novembro de 2022, na Escola do 1.º CEB. Assaram-se castanhas em grandes fogueiras, cantaram-se, alegremente, diferentes músicas e cantigas e dançou-se até as pernas doerem. A professora em formação e o par pedagógico foram convidados a ter um papel ativo na celebração. O par pedagógico auxiliou o Professor Cooperante, da turma do 1.º ano, nos ensaios de uma música para apresentação às restantes turmas, no dia de São Martinho e planificou uma unidade didática – *A Lenda de São Martinho*, que favoreceu o conhecimento e a compreensão da lenda e da sua celebração. Esta culminou com a construção de um cartuxo para os alunos colocarem as castanhas assadas.



Figura 18 – Registo fotográfico da Celebração de São Martinho

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

### *Peddy Paper e Caça aos Ovos*

Em abril, com a aproximação da segunda pausa letiva, a professora coordenadora da Escola do 1.º CEB desafiou o grupo pedagógico a desenvolver uma atividade ou um conjunto de atividades alusivas à Páscoa que envolvessem todos os alunos da escola, 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano. Assim, o grupo pedagógico construiu um *Peddy Paper* e uma Caça aos Ovos, tirando partido das potencialidades do espaço exterior da escola e das suas diferentes zonas. O *Peddy Paper* era formado por diversas atividades, ao longo de um percurso, que contemplava as diferentes áreas do saber. A Caça aos Ovos findava o *Peddy Paper* e os ovos de chocolate encontrados corresponderam à doce recompensa final. As condições meteorológicas não permitiram a realização das atividades conforme foram planificadas, contudo ser professor é, também, conseguir moldar-se e agir face ao contexto. Posto isto, a programação inicial sofreu alterações, o percurso do *Peddy-Paper* foi restringido aos espaços cobertos e a Caça aos ovos realizou-se no espaço destinado à educação física. No final das atividades, todos os alunos receberam um diploma de participação.



Figura 19 – Registo Fotográfico do PeddyPaper e Caça aos Ovos

(Fonte: Arquivo fotográfico da Mestranda)

### *Visita de Estudo ao Zoo de Santo Inácio*

O Plano Anual de Atividades do Agrupamento contemplava uma visita de estudo ao Zoo de Santo Inácio que tinha como destinatários os alunos do 1.º ano do 1.º CEB. O principal objetivo desta atividade era dar a conhecer a biodiversidade animal existente no Zoo. O Professor Cooperante da turma do 1.º ano, mais uma vez, convidou os docentes estagiários a participar e cooperarem com ele, auxiliando-o nas deslocações e na hora das refeições, mantendo sempre o grupo unido e vigiado.



Figura 20 – Registo Fotográfico da Visita de Estudo ao Zoo de Santo Inácio

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

## *Celebrar a língua que nos une – Dia Mundial da Língua Portuguesa*

No dia 5 de maio, celebrou-se o Dia Mundial da Língua Portuguesa – *Celebrar a língua que nos une*. A Professora Cooperante sugeriu aos docentes estagiários que elaborassem um conjunto de atividades para implementar no dia 5 e, propôs, também, que contribuíssem para a elaboração de um poema coletivo. Neste sentido, os professores em formação cooperaram com a turma de 6.º ano em dois momentos.

O primeiro momento deu lugar à escrita do poema coletivo sobre a língua portuguesa, para, posteriormente, expor para a comunidade, no estendal da língua portuguesa. Os alunos começaram por realizar um *brainstorming*, passaram para a seleção das ideias principais, definiram a estrutura externa do poema e, por fim, escreveram-no. O par pedagógico e a Professora Cooperante auxiliaram em todo este processo. O segundo momento aconteceu, então, no dia 5 de maio, no qual se promoveu o contacto com diferentes pronúncias da língua portuguesa, através da audição de diferentes *podcasts*, iniciativa proposta pelo Plano Nacional de Leitura 2027– *Ler em vários sotaques*, valorizando a diversidade de pronúncias existente nas diferentes regiões do país ou noutros países. Apresentaram-se, ainda, diferentes tipos de textos escritos por leitores portugueses e lusófonos e fomentou-se a leitura em voz alta dos mesmos, pelos alunos.

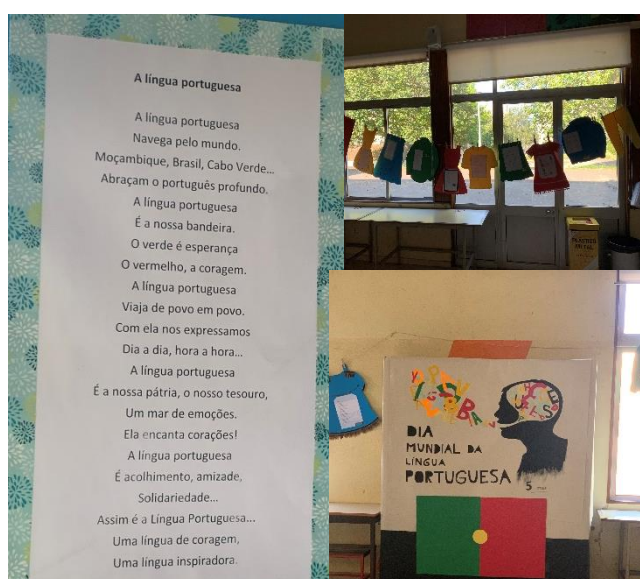


Figura 21 – Registo Fotográfico do Dia Mundial da Língua Portuguesa

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

## *Uma viagem pelo mundo da liberdade*

*Uma viagem pelo mundo da liberdade* correspondeu ao último momento da Prática Educativa Supervisionada da mestranda. Este momento foi organizado pelo par pedagógico da mestranda em conjunto com o outro par pedagógico alocado no agrupamento. Deu a conhecer a toda a comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelos alunos do 1.º, 4.º e 6.º anos em torno da temática liberdade. A *viagem pelo mundo da liberdade* iniciou-se com uma interpretação, pelos alunos do 1.º e 6.º ano, da música “Grândola, Vila Morena” de Zeca Afonso, prosseguiu com uma exposição dos trabalhos dos alunos, contemplou uma peça de teatro e findou com a apresentação de um *padlet* sobre a guerra na Ucrânia.

A professora em formação teve a oportunidade de cooperar com os restantes professores estagiários ao longo de toda a organização da atividade e apresentou os diferentes momentos por ela formada.



Figura 22 - Registo Fotográfico de Uma Viagem pela Liberdade

(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

### **3.3. SER MAIS**

*Ser mais ...*, a um passo de o sonho se concretizar, correspondeu ao desejo da mestranda de *pôr as mãos na massa*, como referido na abertura deste capítulo. Efetivamente, é quando pomos as mãos na massa e *metemos os pés ao caminho* que nos tornamos mais.

Deste modo, este capítulo, que agora se encerra, explana a preocupação da mestranda em apoiar as planificações da sua ação pedagógica nos interesses e nas necessidades dos seus alunos. Quando estes se sentem valorizados, a sua motivação para a aprendizagem aumenta predispondo-se para conhecer e aprender. Também a constante preocupação em desenvolver um trabalho articulado é visível neste capítulo, pois é através das articulações vertical e horizontal, que a integração curricular é possível e que a continuidade das aprendizagens se promove, o que, por conseguinte, potencia o desenvolvimento de cidadãos autónomos, colaborativos e com pensamento crítico e reflexivo aguçado.

Importa ainda salientar a relevância que as reuniões pós-ação assumiram em todo este processo. Foi nelas que se realizaram fundamentadas reflexões que favoreceram a evolução e um significativo enriquecimento da mestranda. Para esta evolução concorreram, ainda, as reflexões escritas elaboradas após as reuniões, bem como as fundamentações científico-pedagógicas realizadas aquando da planificação.

Cruzando as experiências, os conhecimentos e as reflexões que a PES possibilitou, a mestranda apercebe-se de que a sua vontade de aprender é insaciável. Salienta-se, ainda, que o cruzamento das dimensões mencionadas é mágico, pois é nele que estão os ternos abraços, o sorriso, a alegria das crianças e a sua vontade em *ser mais*.

## 4. PROJETO DE INTERVENÇÃO: IMPORTÂNCIA DO TREINO SISTEMÁTICO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*“Um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e um ato de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade.”*

(Dewey, 1989, p. 28)

O capítulo que agora se inicia, espelhando uma componente investigativa, traduz o projeto desenvolvido pela mestrandia, intitulado de *Importância do treino sistemático da consciência fonológica no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Este projeto emergiu de algumas observações naturalistas realizadas no contexto da turma do 1.º ano de escolaridade. Deste modo, nas páginas que se seguem realizar-se-á a sua apresentação, bem como a reflexão sobre os resultados atingidos.

A componente investigativa que o presente RE expõe potenciou o desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação, tendo em vista o desenvolvimento de competências de agir e reagir perante diversas situações educativas. A investigação, na formação inicial de um Professor, assume uma elevada importância, não só porque promove o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e estimula a prática da reflexão, mas, também, porque permite aos futuros professores “se desenvolverem como intelectuais e profissionais autónomos” (Canha, 2013, p. 54). Este laço estabelecido entre a investigação e o futuro professor evidencia a interdependência existente entre eles, bem como a necessidade de preservar “uma relação de convívio próximo, que satisfaça a sua autoformação e o desenvolvimento de conhecimento científico, e do E/A [ensino e aprendizagem] e do campo, na sua globalidade” (Canha, 2013, p.55). Também Latorre (2003)

defende a relação estreita que deve existir entre a investigação e o ensino, referindo que “não há prática de qualidade que não se apoie nos resultados da investigação, nem há investigação que não encontre na prática o canal natural para indagar, analisar e aplicar os seus resultados”<sup>3</sup> (Latorre, 2003, p. 13, tradução da mestranda).

Assim, começar-se-á por apresentar a motivação e relevância do presente projeto; de seguida, revelar-se-ão o objetivo geral e os objetivos específicos; depois, dar-se-á conta da metodologia de investigação utilizada, bem como das técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados. Posteriormente, conhecer-se-ão as intervenções educativas – o seu desenho e a sua apresentação acompanhada da discussão de resultados. Por fim, refletir-se-á sobre todo este processo e a forma como se refletiu na prática pedagógica da mestranda.

## 4.1. MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA

A motivação para este projeto resultou da observação naturalista da professora em formação. Na segunda semana de estágio, os alunos iniciaram a aprendizagem do grafema <t>, introduzido após a aprendizagem do grafema <p>. O facto de serem duas consoantes surdas, quanto à propriedade de sonoridade, concorreu para as dificuldades que logo se revelaram, nomeadamente a dificuldade em distinguir o som [p] do som [t] e, naturalmente, distinguir os grafemas <p> e <t>. O aparecimento das primeiras dificuldades no início da aprendizagem da leitura e da escrita beliscou a enorme motivação que existia nos alunos para a aprendizagem destas competências. Face ao observado e como estes alunos apresentavam, de uma maneira geral, forte motivação para a entrada no mundo da leitura, surgiu o mote para o projeto desenvolvido e aqui exposto.

O interesse e a predisposição dos alunos face a um conteúdo estão na base das capacidades e das competências. Nesse sentido, o presente projeto veio valorizar a atitude positiva da turma do 1.º ano em relação à leitura (Viana & Teixeira, 2002).

O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está dependente (mas não só) do desenvolvimento eficiente da consciência fonológica, compreendida como a capacidade de

---

<sup>3</sup> No original, “no hay práctica de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados”.

reconhecer e manusear as unidades linguísticas do oral (Freitas, et al., 2007). O trabalho consistente e sistemático desta capacidade promoverá um conhecimento fonológico sólido, prevenindo o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al, 2007; Ribeiro, et al., 2016) e, conseqüentemente, promovendo o sucesso escolar.

## 4.2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O ensino formal da leitura e da escrita inicia-se no 1.º ciclo do ensino básico e é relevante que, neste momento, as crianças comecem a adquirir uma maior sensibilidade para os aspetos fónicos da língua. Na generalidade, à entrada na escola, as crianças evidenciam já um nível de desenvolvimento da consciência silábica, mas, como já referimos no primeiro capítulo, o mesmo não acontece face à consciência intrassilábica e à consciência fonémica/segmental, pois são poucas as crianças que demonstram competências nestas subcomponentes da consciência fonológica. Surge, assim, a necessidade de desenvolver atividades que permitam a consolidação do desenvolvimento da consciência silábica e que promovam o desenvolvimento da consciência intrassilábica e fonémica.

Após uma reflexão sobre as motivações e valorizando a relevância que o presente projeto teria no desenvolvimento das competências e mecanismos cognitivos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos, formularam-se os seus objetivos gerais e específicos.

Assim, para o projeto de investigação definiu-se como objetivo geral:

- (i) promover aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita e o desenvolvimento de competências de leitura.

Os objetivos específicos foram traçados em associação com o objetivo geral do projeto, assumindo-se:

- (i) desenvolver a consciência fonológica pela realização de atividades que permitam o reconhecimento e a manipulação das unidades fonológicas de tamanhos e complexidades diversas;

- (ii) promover competências de discriminação, de reconhecimento e de produção de unidades intrassilábicas e fonémicas/segmentais;
- (iii) fazer corresponder os fonemas aos respetivos grafemas e vice-versa.

### 4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente projeto foi desenhado numa aproximação à metodologia de Investigação–Ação, com uma abordagem qualitativa.

No que diz respeito à metodologia de Investigação–Ação, esta caracteriza-se por ser uma indagação da prática realizada pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão<sup>4</sup> (Latorres, 2003, p. 24, trad. nossa). O que a identifica é o seu carácter essencialmente prático e aplicado, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais (Coutinho, et al., 2009). Deste modo, a Investigação–Ação visa “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbut, 1985, como citado em Coutinho et al., 2009, p. 363).

Ademais, a Investigação–Ação caracteriza-se por ser: i) participativa e colaborativa, pois todos os intervenientes participam no processo; ii) prática e interventiva, no sentido em que intervém na realidade que investiga; iii) cíclica, porque as descobertas criam hipóteses de mudança que serão postas em prática no ciclo seguinte; iv) crítica, já que não se procura apenas melhorar as práticas, mas também atuar como agentes de mudança e v) auto-avaliativa, pois todo o processo é continuamente avaliado, para que se possa adaptar e reajustar as práticas (Coutinho, et al., 2009; Amado & Cardoso, 2014).

Em consonância com o descrito até agora, a Investigação–Ação define-se como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo–Esteves, 2008, p. 82). Este processo percorre, de acordo com Kemmis & McTaggart (1988), quatro etapas – observação, planificação, ação/agir e reflexão. A primeira etapa, a observação, pressupõe a identificação de um problema.

---

<sup>4</sup> No original, “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, com la finalidad de mejorar su práctica educativa através de ciclos de acción y reflexión” (Latorres, 2003, p. 24).

A planificação, segunda etapa, é o espaço onde se aclara o problema e se define o projeto de intervenção. A terceira etapa, a ação, corresponde à implementação do planificado e, conseqüentemente, à observação dos seus resultados. Por fim, a reflexão, quarta etapa, tem como objetivo avaliar as etapas anteriores e perceber os ajustes a serem realizados. Sendo a metodologia aqui apresentada colaborativa, acrescente-se às etapas mencionadas – dialogar – , pois é relevante que o professor-investigador partilhe com os colegas pontos de vista e interpretações (Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, o presente projeto tem como propósito melhorar a prática educativa e social dos alunos do 1.º ano de escolaridade. O treino sistemático da consciência fonológica contribui para a formação de leitores eficientes e, por sua vez, a leitura promove o desenvolvimento integral da criança.

Considerando-se a metodologia escolhida, apresentam-se, de seguida, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

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

A seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados a utilizar está dependente das questões enunciadas, mas não só, o objeto de estudo e o contexto, são, também determinantes para uma escolha adequada (Turato, 2003). Na presente investigação não se formularam questões de investigação, por isso, o contexto e o objeto de estudo estiveram na base desta seleção, pois, tal como refere Aires (2011) “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos” (p.24).

Assim, considerando o referido, e atendendo à natureza qualitativa desta investigação, selecionaram-se técnicas como a observação e a análise de conteúdo.

A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se

movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Deste modo, neste projeto procedeu-se a uma observação direta e naturalista que se desdobrou em dois momentos: observação não participante e observação participante. Inicialmente, a professora em formação realizou uma observação direta, naturalista e não participante, pois procedeu-se diretamente e em contexto real à recolha de dados, sem a futura professora se dirigir ao grupo (Quivy & Campenhout, 1998; Trindade, 2007; Dias, 2009). Este momento ocorreu nas primeiras duas semanas de estágio. Após esse período temporal, o presente projeto começou a ganhar forma e, sendo assim, a observação passou a caracterizar-se por direta, naturalista e participante, pois a mestranda permaneceu a observar diretamente o contexto, tendo integrado o grupo observado, alteração que promove uma análise holística e natural do objeto de estudo (Almeida & Pinto, 1995; Estrela, 1994).

As notas de campo foram o instrumento metodológico escolhido para registar os dados da observação. As notas de campo da mestranda incluem registos descritivos do contexto, dos alunos, das suas ações e interações. Estas proporcionaram várias reflexões, quer no momento do seu registo, quer, posteriormente, na sua leitura, pois, é através delas que o professor-investigador vê, ouve, experiencia e pondera sobre o que acontece (Bodgan & Biklen, 1994).

A par das informações recolhidas pela observação e pelas notas de campo, juntou-se a análise de conteúdos. Desta forma, optou-se pela realização de uma grelha de análise de conteúdos das *Aprendizagens Essenciais* de Português, dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, exposta no ponto 1.4.1., com o objetivo de se proceder a um levantamento dos conteúdos propostos para o desenvolvimento da consciência fonológica. Ademais, a análise aqui mencionada teve também como propósito, apurar a forma como os documentos curriculares orientadores do ensino do Português no 1.º CEB promovem a aquisição e progressão de competências no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica.

Salientam-se, ainda, os trabalhos dos alunos. Estes constituíram-se também como um instrumento de recolha de dados, pois a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). A análise das produções dos alunos permitiu uma constante avaliação do

projeto e do ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como compreender a sua evolução e transformação através do tempo.

Para além da metodologia de investigação e das técnicas e instrumentos de recolha de dados, é importante dar a conhecer os participantes do presente, assim, no próximo ponto, apresentar-se-á uma breve caracterização dos mesmos.

### **4.3.2. PARTICIPANTES**

Este projeto de investigação foi dinamizado na turma do 1.º ano de escolaridade, assumindo-se como participantes (diretos) os alunos da turma com os quais foram desenvolvidas as intervenções educativas. Deste modo, contou-se com a participação de 24 alunos, 16 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. A turma não apresentava alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o que possibilitou que todos os alunos se encontrassem num nível de desenvolvimento próximo aquando da realização do presente projeto. Salienta-se, ainda, que todos os participantes frequentavam o 1.º ano pela primeira vez. No entanto, dada a natureza e âmbito em que este decorre, consideram-se como participantes (indiretos) o professor cooperante e o par pedagógico, que colaboraram nas práticas educativas desenhadas e dinamizadas pela mestrandia, bem como nas reflexões pós-ação.

Os intervenientes, de uma maneira geral, eram participativos, empenhados e curiosos, revelando uma enorme vontade de aprender e entrar “numa floresta”, “num mundo de maravilhas e tesouros escondidos” (Sim-Sim, 2009, p.7) que é o mundo da leitura e da escrita. No que concerne ao seu desempenho, o grupo era bastante homogéneo; na sua generalidade, os alunos atingiam bons resultados.

## **4.4. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

As intervenções educativas foram desenhadas tendo em conta os objetivos delineados para o presente projeto. Além das regências no âmbito do estágio, foram implementadas quatro

intervenções especificamente planejadas para atingir os objetivos traçados para o projeto, indo ao encontro das necessidades e das dificuldades dos alunos, bem como das orientações e da planificação do professor cooperante.

Neste subcapítulo, apresentam-se as quatro intervenções desenhadas e dinamizadas pela mestranda. Todavia, é importante acautelar que o presente projeto, embora desenvolvido pela professora em formação, foi, tal como é esperado na metodologia de Investigação-Ação, de caráter colaborativo, sendo que o par pedagógico da mestranda e o professor cooperante, incorporaram nas suas práticas pedagógicas atividades no âmbito da consciência fonológica, seguindo a linha orientadora do projeto. Esta colaboração entre o professor e os futuros professores permitiu fazer a referência à importância do treino sistemático. Assim, a sistematicidade deste projeto só foi possível devido ao trabalho colaborativo existente.

#### 4.4.1. DESENHO DAS INTERVENÇÕES

Este subcapítulo inicia-se com um cronograma das intervenções educativas da mestranda (v. tabela 3). Este permite compreender como se estruturaram as intervenções, bem como o período temporal em que se desenvolveram e os objetivos a que se propuseram. Segue-se uma descrição das mesmas, acompanhada da discussão dos seus resultados.

*Tabela 3 – Cronograma das Intervenções Educativas*

*(Fonte: Elaboração Própria)*

Intervenções	Regências	Componentes Curriculares em articulação	Objetivos
1. <sup>a</sup> (dezembro)	<i>Uma brincadeira de Natal com o al, o el, o il, o ol e o ul!</i>	Português	Promover o treino articulatório; Desenvolver a consciência intrassilábica; Desenvolver a consciência fonémica.
2. <sup>a</sup> Intervenção (março)	<i>Ser especial é ser diferente!</i>	Português Matemática Estudo do Meio e Música.	Promover a correspondência grafema-fonema; Desenvolver a consciência fonémica; Desenvolver a consciência silábica.
3. <sup>a</sup> Intervenção (abril)	<i>Imaginar para voar!</i>	Português Matemática Estudo do Meio e Música.	Promover a correspondência grafema-fonema; Desenvolver a consciência fonémica; Desenvolver a consciência silábica.

4ª Intervenção (maio)	<i>No sarau do Xá, tomamos um chá?</i>	Português Matemática Estudo do Meio Música e Artes Visuais.	Promover a correspondência grafema- fonema; Desenvolver a consciência fonémica.
--------------------------	--	---	---

#### 4.4.1.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO: os cinco novos amiguinhos

A primeira intervenção educativa integrou a unidade didática *Uma brincadeira de Natal com o al, o el, o il, o ol e o ull!*, que decorreu em dezembro de 2021, e visava, predominantemente, o desenvolvimento de competências nos domínios da oralidade, da escrita e da leitura, nomeadamente o desenvolvimento da consciência fonológica – níveis intrassilábico e fonémico, quede modo a levar os alunos a:

- i) identificar os sons [a±], [e±], [i±], [o±], [u±], em contexto de palavra;
- ii) identificar e isolar os sons [l] e [±] em contexto de palavra e intrassilábico;
- iii) identificar a sílaba onde os sons [l] e [±] se encontram;
- iv) promover o treino articulatorio dos sons [l] e [±];
- v) compreender as diferenças sonoras e articulatorias dos sons [l] e [±], respetivamente em contexto de ataque e de coda.

Para dar cumprimento aos objetivos traçados, a mestranda desenhou um conjunto de atividades. Estas desenrolaram-se em três momentos que serão explanados de seguida.

*Primeiro momento – discriminação auditiva*

A intervenção iniciou-se com a audição de um excerto de uma música pertencente ao álbum Histórias de Cantar<sup>5</sup> de Margarida Fonseca Ramos.

“Se um girassol Ao pôr do sol Parece sorrir, Pois fica com a certeza Que a noite está p’ra vir!”	“Olha o girassol Diz adeus ao sol Sorri tu também A noite é bem bonita, O girassol que o diga.”
--	---

Os alunos receberam duas orientações: i) de entre os seus amiguinhos novos ([aɪ], [ɛɪ], [iɪ], [ɔɪ], [uɪ]), tinham de procurar aquele que estava presente na letra; ii) depois da identificação do amiguinho [ɔɪ], os alunos partiram à descoberta de palavras que rimavam (ex.: sol e girassol). Esta atividade promoveu o desenvolvimento da consciência intrassilábica, na medida em que, através da discriminação auditiva, os alunos conseguiram destacar o som [ɔɪ] na sílaba [sɔɪ], de <sol> e >girassol>, o que comprova que o objetivo identificar os sons [aɪ], [ɛɪ], [iɪ], [ɔɪ], [uɪ], em contexto de palavra, foi atingido.

Apesar disso, este primeiro momento – discriminação auditiva da coda e da rima (núcleo + coda) na sílaba – revestiu-se de particular complexidade. Por isso, a professora em formação optou por soletrar a letra da música juntamente com a audição da mesma, incentivando os alunos a fazer o mesmo, o que foi decisivo para a realização das tarefas – reconhecer o som [ɔɪ] como o amiguinho escondido na música, nas várias palavras.

#### *Segundo momento – discriminação auditiva e treino articulatório*

Após a realização daquelas primeiras tarefas, seguiu-se uma reflexão em torno da posição silábica que a consoante ocupa e as alterações articulatórias que acarreta quando se encontra em ataque (<lo>) ou em coda (<ol>), com recurso a cartões com cores distintas.

De modo a perceber como se articula a consoante <l> na posição de ataque e na posição de coda, antes e depois da vogal, respetivamente, é importante que os alunos estejam sensibilizados para

<sup>5</sup> Link: <https://www.youtube.com/watch?v=fNA4Wqd0Ezs>

as propriedades articulatórias dos sons da fala e que os saibam articular devidamente. A consoante lateral <ɫ> é apicoalveolar na posição de ataque e velarizada na posição de coda, obrigando a que a língua se posicione de forma diferente quando se articulam as sequências <lo> e <ol>. Deste modo, esta tarefa pretendia levar os alunos a perceberem que, quando a consoante <ɫ> está em ataque, o ápice da língua toca nos alvéolos de forma muito rápida e afasta-se quase automaticamente (produzindo-se [l<sub>o</sub>]) e que, quando está em coda, é a parte do pós-dorso da língua que se aproxima do véu palatino e termina com o ápice da língua em contacto prolongado com os alvéolos (produzindo-se [ɫ]). Estas diferenças articulatórias, conforme a posição da consoante na sílaba, ficaram evidentes pela discriminação auditiva e pelo treino articulatório realizados, usando a mestranda a estratégia seguinte: a língua termina deitada ao dizermos [l<sub>o</sub>] e continua pendurada ao articularmos [ɫ] (v. figura 23). Este segundo momento promoveu, além da discriminação auditiva, o treino articulatório dos sons [l] e [ɫ], levando-os a compreender as diferenças sonoras e articulatórias dos sons [l] e [ɫ], respetivamente em contexto de ataque e de coda. Assim, pela discriminação auditiva e pelo treino articulatório os alunos atingiram os objetivos traçados para este momento. A compreensão das diferenças sonoras e articulatórias dos sons em estudo contribuiu para a realização das atividades integradas no terceiro momento da intervenção.



*Figura 23 – Treino Articulatório da consoante <ɫ> em coda e em ataque*

[Fonte: Arquivo fotográfico da mestrandia]

### *Terceiro momento – discriminação auditiva, treino articulatório e registo gráfico*

Este terceiro momento da intervenção iniciou-se com a realização de um conjunto de atividades disponibilizadas em formato caderno, das quais se destacam: i) À procura dos amiguinhos; ii) Na sopinha de letras vou mergulhar...; iii) Hora de Escrever; iv) Ler para o *é/le* aparecer.

#### (i) À procura dos Amiguinhos

Começou-se por projetar imagens de distintos referentes (objetos, órgãos e animais) que continham na sua designação os constituintes silábicos mencionados anteriormente, e, ainda, imagens de referentes cujo nome linguisticamente integra o *é/le* em ataque silábico. Deste modo, os alunos começavam por identificar o referente exposto e se, na sua designação, estavam presentes os constituintes intrassilábicos <al>, <el>, <il>, <ol>, <ul>. Em seguida, localizavam a sílaba onde se encontravam. Para isso, cada aluno tinha uma plaquinha, que de um lado tinha um *emoji* feliz, que era erguido sempre que detetassem um dos sons, e, no lado oposto, tinham um *emoji* triste, que levantavam sempre que o som não era reconhecido. Por fim, os alunos completavam, no caderno de atividades, as palavras. Os alunos, na realização da atividade, através da discriminação auditiva, reconheceram se, nos diferentes referentes, os seus cinco amiguinhos estavam presentes. Nos momentos de dúvida, apoiaram-se, ainda, nas diferenças articulatórias da consoante <l>, refletindo sobre a posição da língua. Nesta primeira atividade do terceiro momento, os alunos tinham ainda de identificar a sílaba onde os sons que procuravam se encontravam. Deste modo, os objetivos identificar os sons [a<sub>1</sub>], [ɛ<sub>1</sub>], [i<sub>1</sub>], [o<sub>1</sub>], [u<sub>1</sub>], em contexto de palavra; identificar e isolar os sons [l] e [ɫ] em contexto de palavra e intrassilábico e identificar a sílaba onde os sons [l] e [ɫ] se encontram foram alcançados.

#### (ii) Na sopinha de letras vou mergulhar...

Na *sopinha de letras vou mergulhar, para o al, o el, o il, o ol e o ul encontrar!* constitui-se como a segunda atividade (v. figura 24). Esta anexava uma sopa de letras em que cada aluno tinha a missão de encontrar os constituintes silábicos <al>, <el>, <il>, <ol>, <ul>. Cada constituinte intrassilábico era assinalado com uma cor distinta (<al> - azul/ <el>- amarelo/ <il>-verde/ <ol> - laranja/ <ul> -vermelho) e estava representado cinco vezes. Para culminar a atividade, os alunos tinham de confirmar se tinham sombreado cinco blocos de cada.



Figura 24 - Atividade: Na *sopinha de letras vou mergulhar para o al, o el, o il, o ol e o ul encontrar!*

Fonte: Arquivo fotográfico da mestranda

### (iii) Hora de Escrever!

A terceira atividade, *Hora de Escrever!*, continha imagens de diferentes objetos com a respetiva legenda; esta, por sua vez, ou estava incompleta, sendo que os alunos tinham de preencher as lacunas com os constituintes silábicos <la>, <le>, <li>, <lo>, <lu>, e <al>, <el>, <il>, <ol>, <ul>, ou era inexistente e os alunos tinham de escrever (na totalidade) as palavras já conhecidas por eles. Esta atividade correspondeu ao registo gráfico dos constituintes silábicos aprendidos, ou seja, à correspondência fonema-grafema. Por isso e, mais uma vez, os alunos recuperaram as diferenças articulatórias já treinadas no segundo momento da presente intervenção.

### (iv) Ler para o *éle* aparecer

A quarta atividade, *As palavras vou ler, para o *éle* aparecer*, correspondeu a um momento de leitura, em que estavam dispostas duas listas que agregavam palavras, sílabas e constituintes silábicos conhecidos dos alunos e presentes nas atividades anteriores (v. figura 25). Realizou-se,

em grande grupo, a leitura dos constituintes das duas listas e concluiu-se a atividade com a realização de uma leitura individual, por alguns alunos.

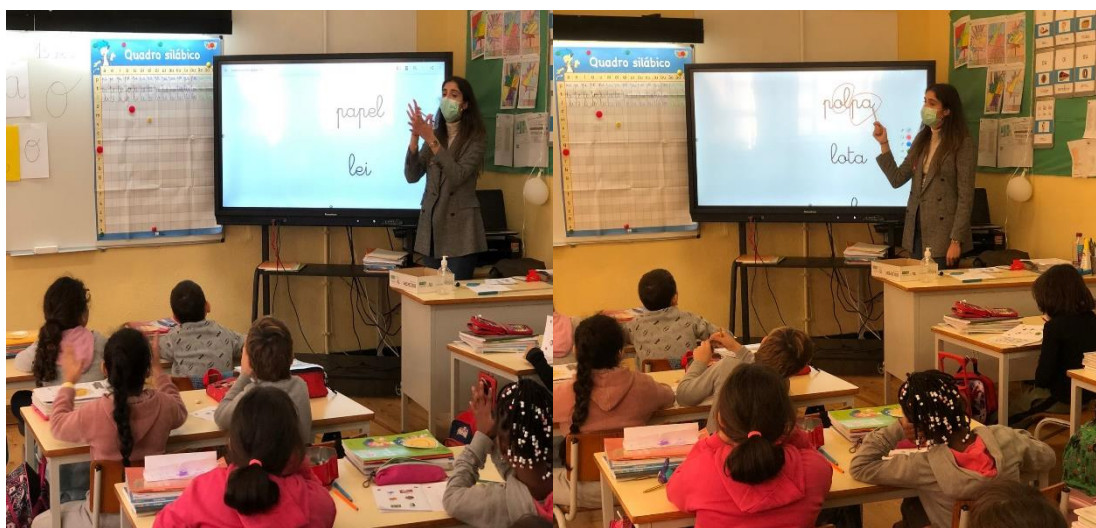


Figura 25 – Atividade: As palavras vou ler, para o I aparecer!

Fonte: Arquivo fotográfico da mestranda

Por fim, e com um caráter mais lúdico, os alunos decoraram uma árvore de Natal presente na capa do caderno de atividades, completando as bolinhas do pinheiro com os constituintes intrassilábicos abordados ao longo da sequência de atividades exposta.

#### 4.4.1.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO: o inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco

A segunda intervenção ocorreu aquando da quarta regência da mestranda, em março, constituindo-se como uma componente da unidade didática – *Ser especial é ser diferente!*. Na área do Português, desenvolveram-se atividades nos domínios da Oralidade, da Leitura-Escrita e da Educação Literária.

Os objetivos traçados para esta intervenção situam-se, à semelhança da primeira, no âmbito do desenvolvimento consciência fonológica – nos níveis silábico e fonémico/ segmental. Estes pretendiam levar os alunos a:

- (i) fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>;

- (ii) fazer corresponder o fonema /s/ aos grafemas <c> e <ç>;
- (iii) desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra;
- (iv) identificar a sílaba em que os sons [k] e [s] se inseriam;
- (v) desenvolver a capacidade de identificar rimas.

A unidade didática aqui referida foi descrita na sua totalidade no capítulo anterior, por isso, neste subponto, retomar-se-ão somente as atividades integradoras do projeto. Ressalve-se que haverá, desta forma, uma certa semelhança com o explanado anteriormente. Todavia, as tarefas que se apresentarão de seguida serão alvo de uma análise mais estruturada e fundamentada.

A segunda intervenção do projeto desenrolou-se em dois momentos. Começar-se-á por descrever e refletir sobre o primeiro.

#### *Primeiro Momento – Discriminação Auditiva*

Este momento contemplou quatro tarefas: i) Em busca da letra <c>; ii) À procura dos sons [k] e [s]; iii) À procura dos sons [k] e [s] na obra *Orelhas de Borboleta* e iv) Vamos ouvir uma música. As primeiras três tarefas contaram com a participação especial do Inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco.

##### *i) Em busca da letra <c> com o Inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco*

Importa recordar que na escola da Mara (personagem principal da obra) alguma letras tinham desaparecido e, por isso, a sua professora contactou o Inspetor Célio dirigindo-lhe um pedido de ajuda. Este pedido estendeu-se à turma do 1.º ano que, prontamente e com entusiasmo, se disponibilizou. Desta forma, deu-se início à atividade – Em busca da letra <c>.

O grafema <c> era um dos desaparecidos e, por isso, começou-se por informar os alunos que o Inspetor tinha dois sons preferidos, o som [k] e o som [s], e que estes se escreviam com a mesma consoante sendo que esta era uma das letras desaparecidas. O nome do Inspetor continha duas pistas. A primeira pista estava presente nos três primeiros nomes – Célio Lourenço Açucena. Através da discriminação auditiva, os alunos identificaram o som [s], o que mais se repetia e um

dos dois sons preferidos do inspetor. A segunda pista encontrava-se nos últimos três nomes – Camilo Costa Cuco. Mais uma vez, através da discriminação auditiva, os alunos reconheceram o som [k]. Esta primeira atividade deu resposta ao objetivo: desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra.

Após este momento, a mestranda escreveu no quadro o nome do Inspetor seguindo a dinâmica anterior, os três primeiros nomes e depois os três últimos. Com o nome escrito no quadro recorreu-se a duas cores distintas, o azul para o som [K] e o vermelho para o som [s]. Contudo, antes de rodear a consoante <c>, os alunos conseguiram identificar o grafema que representava os sons em questão. Por exemplo, no nome <Célio>, as crianças começaram por identificar a sílaba em que se encontrava o som [s], posteriormente, através da discriminação auditiva, reconheciam que era o primeiro som da sílaba e do nome. Esta reflexão repetiu-se para os restantes nomes. Deste modo, ficou visível que os alunos foram capazes de fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>; fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ç>; desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra; e identificar a sílaba em que os sons [k] e [s] se inseriam.

ii) *À procura dos sons [k] e [s]*

A segunda atividade, *À procura dos sons com o Inspetor Célio*, correspondeu a mais um momento de discriminação auditiva. Recorrendo ao código utilizado na primeira atividade, as crianças receberam duas plaquinhas, uma azul e uma vermelha, recebendo a orientação de que iriam escutar diferentes palavras presentes na obra *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguilár e André Neves (cabeça, coisas, aço, calça, bicos, abraçar e ciumenta) e que quando ouvissem o som [k] erguiam a plaquinha de cor azul e a de cor vermelha para o som [s]. Na generalidade, os alunos conseguiram identificar corretamente os sons. As dúvidas surgiram nas palavras que apresentavam os dois sons e nas palavras intrusas que não tinham nenhum dos dois sons. No primeiro caso, a mestranda indicou que deveriam levantar as duas cores em simultâneo e, no segundo caso, não deveria ser elevada nenhuma das plaquinhas. Esta atividade concorreu para o cumprimento do objetivo: identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra.

iii) *À procura dos sons [k] e [s] na obra Orelhas de Borboleta*

Esta última tarefa do primeiro momento consistiu na procura dos sons na obra trabalhada na unidade didática. Para isso, foram distribuídos diferentes excertos, pelos alunos. Em pares, os alunos tinham o desafio de ler as palavras sublinhadas e rodear, mais uma vez, da cor azul o grafema que representava o som [k] e da cor vermelha o grafema em representação do som [s] (ver figura 26). Deste modo, através, primeiramente, da discriminação auditiva, os alunos identificaram os sons presentes nas palavras e, por último, fizeram-no corresponder ao seu respetivo grafema. Assim, os objetivos corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>; fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <c> e desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra foram mais uma vez atingidos. Este trabalho autónomo desenvolveu-se em menos tempo do que o previsto, o que permite concluir que as atividades desenvolvidas até este momento atingiram o seu propósito e favoreceram o desenvolvimento de competências nos alunos.

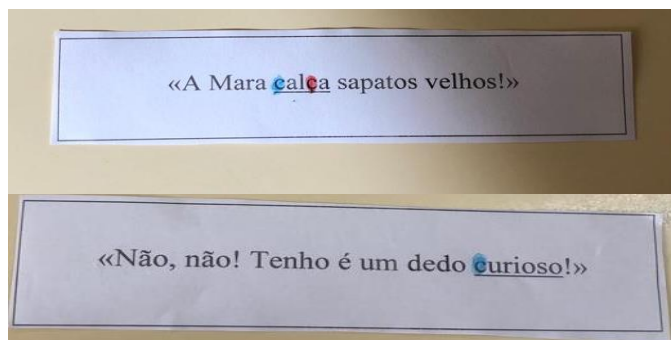


Figura 26 - Atividade: À procura dos sons [k] e [s] na obra *Orelhas de Borboleta*

(Fonte Arquivo fotográfico da mestrandia)

Seguiu-se um momento de partilha e de registo. Os alunos partilhavam as palavras que encontram e realizava-se o seu registo gráfico no quadro, dividido em duas colunas. Este registo foi acompanhado de um diálogo de forma a dirigir o olhar das crianças para as vogais que seguiam a letra <c>. O registo no quadro tornou visível para os pequenos inspetores que a letra <c> sempre que assume o som [s] está acompanhada ou pela vogal <e> ou pela vogal <i>.

#### iv) *Vamos ouvir uma música ...*

A última atividade deste primeiro momento contou com a audição da música *Os Embeijados dos Clã*. Os alunos, previamente à escuta ativa, receberam a orientação de que deveriam estar atentos às palavras que ouviam na música, procurando encontrar uma que tenha o som [k] e/ou o som [s]. Deste modo, realizou-se, novamente um treino discriminatório. Depois da audição, foi realizado o

registo no quadro das palavras da música, colocando-as na coluna correta, de acordo com o som que integravam. O registo no quadro permitiu aos alunos visualizar que a letra <c> também representa o [s] quando está acompanhada pelas vogais <a>, <o> e <u>, denotando a diferença que esta tem um “tracinho”, ou seja, o diacrítico cedilha. A presente atividade permitiu, assim, dar cumprimento ao objetivo fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ç>.

#### *Segundo Momento – Registo gráfico*

O segundo momento contempla apenas uma atividade intitulada *E agora? Como escrevo?*. Esta consistia no preenchimento de lacunas, em palavras, com os constituintes silábicos <ce>, <ci>, <ça>, <ço> e <çu>. Para dar resposta a este desafio, os alunos, individualmente, apoiaram-se nas reflexões e nas conclusões feitas ao longo da sequência de atividades realizadas. Por último, realizou-se a correção, em grande grupo sendo que, aleatoriamente, um aluno completava o espaço de uma palavra no quadro e os restantes mencionavam se concordavam ou não e, neste caso, apontavam outra opção. Este último momento permitiu a consolidação dos objetivos fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>, fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <c> e fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ç>.

### **4.4.1.3. TERCEIRA INTERVENÇÃO: o bazar das palavras**

No seguimento da sessão anterior, tornou-se imperativo dar continuidade e realizar uma sessão de consolidação, por isso, em abril, concretizou-se a terceira sessão do projeto, que se situava nos domínios da Oralidade, da Leitura-Escrita e da Educação Literária. Esta prosseguiu com os objetivos da sessão antecedente aos quais se adicionaram novos objetivos, sendo estes:

- i) identificar o grafema <c> sem e com diacrítico (cedilha);
- ii) fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>;
- iii) fazer corresponder o fonema /s/ aos grafemas <c> e <ç>;
- iv) desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra;
- v) identificar a sílaba onde o som [k] e o som [s] se inserem;

- vi) desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas;
- vii) identificar o número de sílabas das palavras;
- viii) compreender que os constituintes silábicos <ça>, <ço>, <çu> e o dígrafo <ss> nunca estão em posição inicial na palavra;
- ix) desenvolver a capacidade de identificar rimas.

A presente intervenção compreende dois momentos, o primeiro realizou-se na plataforma *wordwall* e o segundo teve como recurso uma roleta virtual de palavras. O primeiro momento é formado por duas atividades: i) em busca do som [s] e ii) caça da sílaba com o <s> e com <ss>.

#### *Primeiro Momento – Discriminação auditiva e gráfica*

##### *i) Em busca do som [s]*

*Em busca do som [s]* correspondeu a uma atividade realizada na plataforma *wordwall*, em formato *quiz*, com as palavras <girassol>, <sapato>, <sumo> e <vassoura> acompanhadas com a imagem referente. Os alunos receberam duas orientações. Em primeiro lugar tinham de identificar a presença ou ausência do som [s] nas palavras. Na presença do som [s], tinham de identificar a sílaba onde o mesmo se encontrava, sendo esta a segunda orientação.

Face às diferentes atividades realizadas, na intervenção anterior, no âmbito da discriminação auditiva, todos os alunos conseguiram identificar a presença do som [s] e a sílaba em que se encontrava. Este momento favoreceu a consolidação dos objetivos delineados para a atividade, nomeadamente: desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra e identificar a sílaba onde o som [k] e o som [s] se inserem.

ii) *Caça das sílabas com <s> e <ss>*

A atividade *Caça das sílabas com <s> e <ss>* realizou-se, também, na plataforma digital *wordwall*, em formato *quiz*. As palavras utilizadas foram as mesmas da atividade precedente. Assim, os alunos visualizavam a palavra escrita, a imagem referente e as opções de resposta– azul e amarelo. Para a realização da presente atividade receberam a orientação de que deveriam fazer a sua escolha face à representação do som [s], ou seja, quando o som [s] estava representado pela consoante <s> deveriam eleger a cor azul e a cor amarela quando o [s] estava representado pelo dígrafo <ss> (ver figura 27).



Figura 27 - Atividade: *Caça das sílabas com <s> e <ss>* na plataforma *wordwall*

(Fonte: Arquivo fotográfico da mestrandia)

Estas duas atividades tiveram o seu registo gráfico no manual adotado (v. figura 28). As atividades desenhadas na plataforma *wordwall* e realizadas *a priori* iam ao encontro das tarefas do manual dos alunos, por isso, as mesmas corresponderam a um momento de consolidação, realizado individual e autonomamente.

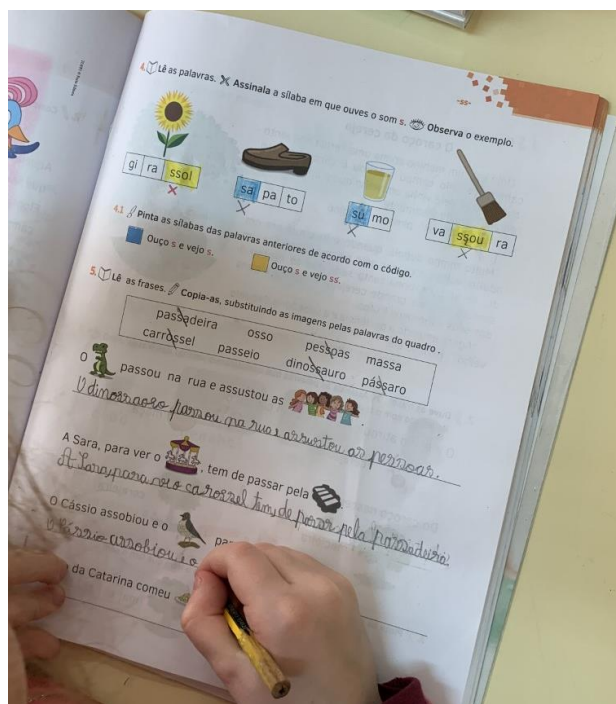


Figura 28 – Registo das atividades realizadas na plataforma wordwall

(Fonte: Arquivo fotográfico da mestrandia)

### Segundo momento – discriminação auditiva, registo gráfica e consciência silábica

O jogo *O Bazar das Palavras*, já mencionado neste relatório no capítulo anterior, consistia numa roleta com 13 palavras (v. figura 29). Em cada giro da roleta era selecionada, aleatoriamente, uma palavra. Simultaneamente à sua seleção, ouvia-se a sua leitura. Cada aluno, tinha uma folha de registo, na qual escreveu a palavra selecionada, pela ordem de saída (v. figura 29). Desta forma, com o registo gráfico das palavras do bazar, os objetivos fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>; fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <c>, fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ç>, foram atingidos, fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <s> e fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ss>.

Após todas as palavras serem sorteadas, os alunos tinham o desafio de realizar a divisão silábica das mesmas e, depois, identificarem a sílaba onde o som [s] se encontrava de acordo com o código de cores: vermelho – última sílaba; verde – penúltima sílaba; azul – antepenúltima sílaba (v. figura 29). Esta última fase do jogo *O Bazar das palavras* deu cumprimento aos objetivos –

identificar a sílaba onde o som [k] e o som [s] se inserem; desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas e identificar o número de sílabas das palavras.

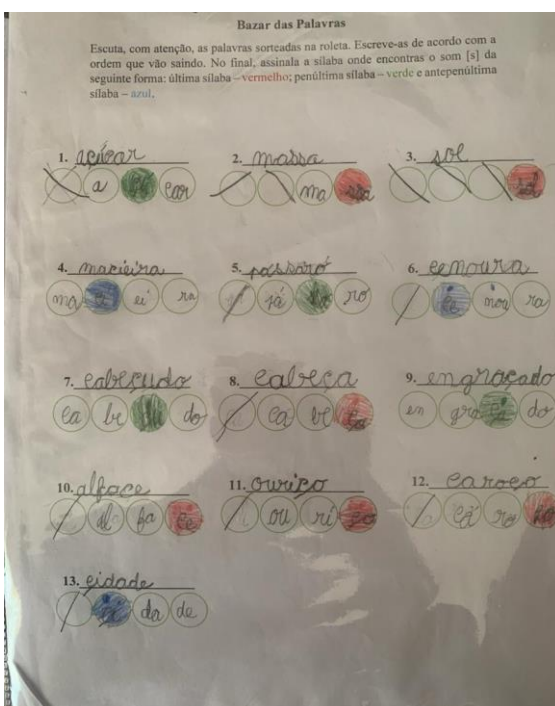


Figura 29 – Jogo "O bazar das palavras" e folha de registo

(Fonte: Arquivo fotográfico da mestrandia)

#### 4.4.1.4. QUARTA INTERVENÇÃO: o xarroco Xavier

A quarta intervenção do projeto foi realizada em maio, estando integrada na unidade didática *No Sarau do Xá, tomamos um chá?*, na qual estiveram em articulação o Português, o Estudo do Meio, a Matemática, as Artes Visuais e a Música. As intervenções foram programadas para a sua complexidade aumentar gradualmente. Assim, a quarta intervenção foi um desafio significativo quer para os alunos quer para a professora em formação, pois foi introduzido o grafema <x> que representa quatro sons da língua.

Tendo em consideração a complexidade da intervenção traçaram-se os seguintes objetivos:

- i) Fazer corresponder os sons [ʃ], [z], [s] e [ks] ao grafema <x>;
- ii) Desenvolver as capacidades de identificar e isolar os sons [ʃ], [z], [s] e [ks] em contexto de palavra.

Esta intervenção abarca os dois momentos aclarados abaixo.

#### *Primeiro Momento – Discriminação auditiva*

O primeiro momento da presente intervenção começou com a audição da adivinha *Vamos lá adivinhar de que som estamos a falar!* adaptada da Coleção Método Fonomímico Paula Teles. Salienta-se que, previamente à escuta da adivinha, os alunos receberam uma instrução de escuta que lhes dava conta de que iriam aprender um novo som e, por isso, deveriam prestar atenção à adivinha para o encontrar e distinguir dos demais já aprendidos. Foi programada a repetição entre duas a três vezes da mesma, porém não foi necessário, facilmente as crianças discriminaram o som [ʃ] e identificaram as palavras que o detinham, como por exemplo, <xarroco>, <Xavier>, <Leixões>, entre outras. Ao mesmo tempo que os alunos referiam as palavras com o som [ʃ], a mestrandia fazia o seu registo, no quadro, para que os alunos reconhecessem e nomeassem a letra que representava o som [ʃ]. Seguiu-se a este momento a audição da cantilena associada à letra <x> da Coleção Método Fonomímico Paula Teles. A audição e a repetição da mesma pelos alunos, promoveu o treino articulatorio do som [ʃ]. e o entusiasmo das crianças que, ao longo do dia e nos dias seguintes, solicitaram autorização para a contar várias vezes.

#### *Segundo Momento – Discriminação auditiva e correspondência fonema-grafema*

O segundo momento desta intervenção iniciou-se após a leitura e compreensão do poema de Luísa Ducla Soares – *O Xá*. Seguiu-se um treino de leitura faseado. A professora estagiária leu a primeira estrofe e os alunos repetiram em coro. Após a leitura, nomearam o som que mais se repetia, que no caso da estrofe referida era o [ʃ]. Posteriormente, com a cor azul sombrearam a letra que o representava. Seguiu-se esta linha para as seis estrofes do poema e ao som [ʃ], os alunos somaramos sons [ks], [z] e [s]. Estes foram, igualmente, sombreados com as cores laranja, verde e roxa, respetivamente. A associação de uma cor a um som promoveu o sucesso na leitura, *a posteriori*. Este momento permitiu aos alunos fazer corresponder os sons [ʃ], [z], [s] e [ks] ao grafema <x>.

Esta atividade de identificação e discriminação de sons, inicialmente, provocou alguma confusão na turma, pois, pela primeira vez, uma letra representava quatro sons. Desta forma, as atividades

pensadas para a quarta intervenção não foram realizadas todas no mesmo dia como inicialmente previsto. A confusão gerada, na atividade anterior, e as dúvidas e dificuldades que se levantaram, conduziram a uma diminuição do ritmo de aprendizagem e, naturalmente, a atividade levou mais tempo a terminar. Contudo, esta atividade mostrou-se relevante para a próxima atividade, descrita já de seguida.

Assim, no dia seguinte, puseram-se em prática as duas atividades restantes que tinham como objetivo não só o desenvolvimento da consciência fonémica, mas consolidar as aprendizagens e avaliá-las. Começou-se pela realização de um trabalho autónomo. Distribuiu-se um texto, pelos alunos, estes efetuaram a leitura em coro e, mais uma vez, pintaram o grafema <x> de acordo com o som que representava, indo ao encontro do realizado precedentemente. A professora em formação e o seu par pedagógico verificaram se os alunos identificaram bem os sons. Este texto incorporou o *corpus* de textos do projeto *Ouvintes Sortudos*, apresentado no ponto 3.2.4., sendo que os alunos foram avaliados na leitura do mesmo. Nesse momento verificou-se, mais uma vez, a importância do código de cores utilizado, pois sempre que os alunos se deparavam com alguma dificuldade na leitura das palavras recorriam ao mesmo para recordar o som que a letra assumia consoante a cor que a coloria. A leitura autónoma e para os ouvintes sortudos permitiu que os alunos desenvolvessem a capacidade de identificar e isolar os sons [ʃ], [z], [s] e [ks] em contexto de palavra.

Por fim, jogou-se o *Bingo dos Sons*, na sala de aula. Este momento marcou o fim da quarta intervenção, bem como das intervenções do presente projeto de intervenção. Em pares, os alunos tinham o desafio de identificar, nos cartões do jogo, a imagem que tinha o som que, previamente, tinha saído, aleatoriamente, e dito em voz alta, pela professora. O carácter lúdico da atividade, além de motivar os alunos para a aprendizagem, proporcionou um momento de alegria e de relaxamento. O jogo terminou quando todos os pares fizeram *Bingo!*, aspeto que evidencia, mais uma vez, que os alunos desenvolveram a capacidade de identificar e de isolar os sons [ʃ], [z], [s] e [ks] em contexto de palavra.

## 4.5. DIÁLOGOS ENTRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Chegando agora ao fim deste capítulo, é importante dirigir um olhar reflexivo e crítico ao trabalho desenvolvido, avaliar se se cumpriu o seu propósito e averiguar os seus reflexos na prática. Este momento é também o indicado para refletir sobre as aprendizagens realizadas, quer dos alunos, quer da mestranda, bem como dar conta das dificuldades sentidas neste processo de crescimento e dos obstáculos superados.

Começando, então, por dirigir um olhar reflexivo e crítico ao projeto desenvolvido, evidencia-se o seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e na formação científico-pedagógica da mestranda, pois este teve como intenção não apenas dar cumprimento à componente investigativa da PES, mas promover um espaço de trabalho articulado e sustentado na colaboração.

O projeto de investigação desenvolvido possibilitou aos alunos o desenvolvimento da consciência fonológica, através de atividades sistemáticas, contextualizadas e planificadas, tendo na sua base uma prática de ensino atualizada. Mas não só, as atividades desenvolvidas permitiram a aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades (meta)linguísticas, o que contribuiu para a melhoria da sua competência leitora.

No que concerne à formação científico-pedagógica da futura docente, este projeto assumiu-se como um desafio e, naturalmente, como uma aprendizagem significativa e enriquecedora. O desafio proveio do facto de ser o primeiro contacto da mestranda com a Investigação em Educação. Estes momentos, além de exigirem um aprofundamento dos conhecimentos da mestranda face à investigação e a tudo aquilo que encerra, requereram o desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da promoção da consciência fonológica. Assim, ao longo do decorrer do projeto a literacia investigativa da mestranda foi evoluindo. Por seu turno, as intervenções educativas realizadas no âmbito da consciência fonológica concorreram para a construção de competências para a abordagem da mesma na futura prática profissional da mestranda.

Estando em consonância com o até agora exposto, pode adiantar-se que se realizou uma análise cuidada e de carácter reflexivo das *Aprendizagens Essenciais*, documento regulador do ensino do Português. Ademais, as intervenções educativas concretizadas consideraram os pressupostos científico-pedagógicos, bem como as reflexões realizadas no decorrer deste projeto de investigação. Assim, estas mostraram-se adequadas e concernentes com o 1.º ano de escolaridade. Contribuíram, ainda, para evidenciar a correlação que existe entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura e para evidenciar/ atestar que os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita estão entrelaçados no 1.º ano de escolaridade.

Urge, agora, a necessidade de referir as limitações/ fragilidades deste projeto, apresentadas à semelhança de qualquer outro projeto de investigação. A mais relevante e, por isso, a primeira a salientar-se é a avaliação do mesmo. No decorrer do projeto, sentiu-se a falta e a necessidade de ter realizado uma pré-avaliação, ou seja, faltou a adoção de um instrumento de avaliação que fornecesse a indicação do nível em que os alunos se situavam, no que respeita à consciência fonológica e aos subníveis. A análise das produções dos alunos e a observação realizada permitiu verificar a evolução dos alunos, contudo, teria sido relevante aplicar um instrumento de avaliação também após a realização do projeto, verificando assim se houve, verdadeiramente, uma evolução e se foi equiparada ao expectável para estes alunos, comparando os resultados com outras investigações. A avaliação pré e pós implementação do projeto potenciaria, ainda, uma melhoria deste projeto de investigação. Pois, tendo este seguido a metodologia Investigação-Ação, um instrumento de avaliação apontaria com mais clareza para as *arestas a limar* e concorreria para o início de um novo ciclo de investigação. Uma outra fragilidade prendeu-se com o carácter sistemático das intervenções, pois é através da realização de um treino sistemático que, efetivamente, a consciência fonológica se desenvolve (Sim-Sim, 2007; Ribeiro, et al., 2016; Viana & Teixeira, 2002). Esta limitação foi colmatada, com já referido, com recurso à colaboração entre a professora em formação, o seu par pedagógico e o professor cooperante. Porém, veio demonstrar que numa próxima investigação, será necessário repensar as intervenções, o seu espaçamento temporal e a sua duração.

Por fim, é importante revisitar o objetivo geral deste projeto, que assumiu o lugar da questão de investigação – promover aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita e o desenvolvimento de

competências de leitura – e perceber se este se cumpriu. Neste sentido, é importante, neste momento, fazer um recorte das intervenções educativas e das atividades que as formam. Destacam-se, assim, a discriminação auditiva e o treino articulatório como transversais a todas as intervenções, revelando-se, respetivamente, essenciais para a identificação dos diferentes sons, em contexto de palavra, bem como para o seu isolamento em contexto intrassilábico e para a compreensão das diferenças sonoras e articulatórias dos sons. É incontestável que estas estratégias foram significativas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois foram vários os momentos em que estes, autonomamente, recorreram às mesmas para realizarem as atividades.

O código de cores utilizado, em quase todas as intervenções, revelou-se, também, uma estratégia adequada. O facto de várias atividades recorrerem a esta estratégia favoreceu a continuidade, o que, por conseguinte, motivou os alunos, pois estes já estavam familiarizados com o código. Salienta-se, ainda, o seu carácter visual pela associação de uma cor a um som, desta forma, quando os alunos não conseguiam recordar-se do som, apoiavam-se na cor que o sombreava, conseguindo, assim, chegar ao som. Importa salientar o *feedback* dos pais e Encarregos de Educação, que recorreram ao código de cores para auxiliar os seus filhos e educandos na leitura. Esta estratégia favoreceu, ainda, a correspondência fonema-grafema e vice-versa.

As intervenções educativas do projeto de investigação, tal como se expôs na Tabela 3, tiveram como principais objetivos desenvolver a consciência intrassilábica e fonémica/ segmental e a consolidação do desenvolvimento da consciência silábica, pois revisitando o capítulo um deste RE, as crianças, à entrada da escola, evidenciam já um nível de desenvolvimento da consciência silábica, mas o mesmo não acontece com a consciência intrassilábica e a consciência fonémica/segmental, sendo poucas as crianças que demonstram competências nestas subcomponentes da consciência fonológica.

Face ao exposto, constata-se que se deu cumprimento ao objetivo geral da presente investigação. As aprendizagens, proporcionadas através das intervenções educativas, no âmbito da leitura e da escrita, potenciaram o desenvolvimento de competências de leitura que, por sua vez, concorrem para o desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão ativo, autónomo e responsável, consciente de si próprio e do mundo que o rodeia (Martins et al. 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Es el camino lo que cambia nuestras vidas, no la meta”*

(Exposição Fotográfica *O meu caminho* de Augusto Lemos, 17.<sup>a</sup> fotografia)

A frase citada está exposta numa parede dos corredores da ESE, fazendo com que, nos últimos tempos, a mestranda, sempre que por ela passa, reflita sobre o caminho percorrido até aqui e como a dimensão *alcançar mais* é a responsável por *sermos mais*.

Este documento, que agora se finda, está assente nos verbos mudar e refletir, por isso, esta constituir-se-á a última reflexão deste sonho e a primeira do sonho tornado realidade.

Viver, conhecer e integrar uma escola e tudo aquilo que ela encerra foi possível através da PES, que se realizou, em diferentes contextos educativos. Foi neste espaço que a mestranda cresceu. Este crescimento refletiu-se nas palavras da Professora Conceição, que descreveu o desenvolvimento da mestranda da seguinte forma – *começou numa ervilha e terminou no oceano*. Foi, também, no cruzamento entre a teoria e a prática, promovido pela PES, que o ciclo – planificar-intervir-refletir-reformular – ganhou vida.

A planificação é um instrumento pedagógico fundamental, constitui-se como um suporte fundamental da prática pedagógica, assim como se representa como um operação elementar na formação de um professor, orientando a sua ação futura (Diogo, 2010). Deste modo, as planificações construídas pela mestranda abarcaram *o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar*, mediante um fio condutor que permitiu o seu desenvolvimento. Foi através das mesmas que se produziram aprendizagens significativas. Neste sentido, deu-se espaço à articulação vertical e horizontal, quando se planificou em unidade didática, formando um todo articulado, a partir de temas, obras literárias, tipologias textuais, recursos, conteúdos e estratégias pedagógicas. As planificações, além de se apoiarem nos documentos curriculares – *Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – valorizaram os interesses e as necessidades dos alunos. A educação faz-se de pessoas reais e, por isso, se a prática educativa se orientar e estimar os interesses e necessidades dos alunos, potenciará o

desenvolvimento de cidadãos ativos na sociedade, responsáveis, autônomos, capazes e felizes. O seu caráter flexivo e aberto abriu a porta à criatividade e à inovação.

Revisitando, agora, o primeiro capítulo, *inquietação, indagação, capacidade de gestão e reaprender a pensar* fazem parte do cotidiano de um professor, que se questiona e reflete sobre a sua prática com vista a melhorá-la e a reformulá-la, se necessário, tornando-a mais significativa para ele e para os seus alunos. Esta melhoria e reformulação é possível e sustenta-se na reunião dos conhecimentos científicos com os conhecimentos pedagógicos, sendo que estes devem ser constantemente desenvolvidos e atualizados. Desta reunião nasce o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se entrelaça com uma educação humanística, o que favorece novas compreensões do já aprendido.

A reunião dos diferentes tipos de conhecimento mencionados acima aconteceu ao longo da PES, pois esta proporcionou uma multiplicidade de experiências que não foram apenas vividas pela futura professora, mas, também, pelos alunos e pelos professores cooperantes e supervisores, deixando em evidência a importância do trabalho colaborativo. Afinal, não é à toa que se diz – *sozinhos vamos depressa, mas juntos vamos mais longe*.

Os contextos educativos e tudo o que eles encerram permitiram à mestranda conhecer a realidade do cotidiano de um professor. Permitiram, ainda, conhecer os seus alunos, os seus interesses, as suas motivações e a energia que os move. Deste modo, a observação dos mesmos auxiliou a PES, pois foi a partir desta observação que se desenharam todas as unidades didáticas e as suas planificações.

Todo o crescimento e evolução da mestranda não teria sido possível se este RE não contemplasse uma dimensão investigativa, trazendo à tona o conceito de professor-investigador e aquilo que o caracteriza, que é a capacidade de se organizar para e perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com o objetivo de a compreender e, conseqüentemente, a solucionar. Assim, a mestranda desenvolveu o projeto de investigação. Este foi o resultado de uma observação naturalista e sistemática da turma e da motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura.

As intervenções educativas foram desenhadas e desenvolvidas com vista a potenciar nos alunos o desenvolvimento da consciência fonológica, através de atividades sistemáticas, contextualizadas e planificadas, ancoradas numa prática de ensino atualizada. Os dados recolhidos evidenciaram uma significativa evolução dos alunos ao longo do projeto. Assim, ficou demonstrado que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece o sucesso da aprendizagem da leitura e, que, por conseguinte, este estimula o desenvolvimento integral da criança.

Adianta-se que este projeto de investigação não se encerra com o findar deste ciclo de estudos – Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico –, afigurando-se como ponto de partida para novas investigações que, certamente, contribuirão para uma prática pedagógica melhorada, sustentada e atualizada da futura professora.

Sabendo que *o caminho se faz caminhando*, e que é na jornada que se *alcança mais*, a mestranda encontra-se preparada para abraçar a profissão docente; sabendo que *a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo* (Freire) é o momento indicado para voar e estimular a transformação do mundo.

## REFERÊNCIAS

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Artmed Editora.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores* (1), pp. 21-30.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Edições Almedina.
- Alves, M., & Roldão, M. (2018). Prefácio – Sentidos e Práticas de Articulação. In J. M. Alves, & M. d. (orgs), *Articulação Curricular – O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 7-10). Fundação Manuel Leão.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-197). NSG – Novas Soluções Gráficas, S.A.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.

- Auler, I., França, G., & Cericatto, S. (2016). O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. *InterScience Place*, 11(4), pp. 149-169.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). CIED/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. S. (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Edições ASA.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção de fluência em leitura - 2.º ano. (ME/PNPSE, Ed.) <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>
- Brito, A. M., & Lopes, H. C. (2001). Da Linguística ao Ensino da Gramática para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In I. D. F. Fonseca, *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (pp. 49-63). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Carmona, A. C. (2012). *A planificação do Ensino: Análise de planificações do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino aprendizagem do género em PE. In E. C. Mesquita, *Anais do IV SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa* (Vol. 3, pp. 1-10).
- Choupina, C., Costa, J. A., & Baptista, A. (2014). *Palavras em Rede: Diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do português*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/41996>
- Cosme, A. (2018). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas – Webinars DGE*. <https://webinars.dge.mec.pt/index.php/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas : desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2216>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), pp. 136-141.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e proceso educativo*. Ediciones Paidós .
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Teresa, M., Alves, P., Basto, R., ... Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_de\\_educacao\\_financeira\\_final\\_versao\\_port.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_de_educacao_financeira_final_versao_port.pdf)

- Dias, C. (2009). "Olhar com olhos de ver". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(43), pp. 175-188.  
doi:[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9)
- Dias, D. (1999). *A avaliação da aprendizagem*. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In I. Teixeira, & F. D. (orgs.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Relatos de Experiências de Formação Contínua de Docentes no CFAE MarcoCinfães–2019–2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista, & I. D. (Orgs), *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Edições Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim, *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A relação entre o currículo e a formação inicial de professores (de Ciências Sociais): contributos para uma reflexão no ensino da didática. *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La Formación del Profesorado desde una Perspectiva Sociocrítica*, pp. 51-60. <http://hdl.handle.net/10400.22/14616>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. Editorial Presença.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Departamento de Educação Básica – Ministério.
- Félix, N., & Roldão, M. d. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fernanda Leopoldina Viana, I. R., Fernandes, I., Albertina Ferreira, C. L., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica : um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico – aspectos inovadores*. Edições ASA.
- Flores, P. Q., & Escola, J. (2016). O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI. <https://www.researchgate.net/publication/291523490>
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, pp. 715–729.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, F., & Fonseca, J. (1997). *Pragmática linguística e ensino do português*. Almedina.
- Formosinho, J. (2000). *O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Edições Pedagogo.

- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Edições Colibri e Associação de Professores.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação–Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación–acción*. Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación–acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó.
- Leal, S. (2009). Ser professor de Português Especificidades da Formação de Professores de Língua Materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego–Português de Psicopedagogia*. (pp. 1302–1315). Universidade do Minho.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras (II) Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*. Edições ASA.
- Lopes, A. S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico–pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto <http://hdl.handle.net/10400.22/12158>
- Lopes, A. S. (2022). *O Nome e as categorias nominais no contexto de ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Dos documentos normativos aos projetos*

*pedagógicos. [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]*  
Repositório Institucional da Universidade de Santiago de Compostela.  
<http://hdl.handle.net/10347/30559>

- Lopes, A. S., & Morgado, C. (2019). Diálogos entre conhecimentos científico- pedagógicos na formação do professor de Português: o caso particular do 1.º CEB. In P. Duarte, A. I. Moreira, F. L. Diogo, D. M. Fernandes, D. A. Ribeiro, J. A. Costa, & M. B. Canha, *Livro de Atas: 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente* (pp. 189–200). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Luz, E. (2016). Formação inicial de professores de inglês e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). *Anais dos Workshops do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016)*, (pp. 608–617).
- Mateus, M., Andrade, A., Viana, M. C., & A, V. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Universidade Aberta.
- Mateus, M., Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, Articulação, Flexibilidade e Autonomia Curricular: Pilares para a Inovação e Mudança e Educativa. In *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação* (pp. 39–51). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Morgado, J.; Tomaz, C.; (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. XVII Colóquio afirse*. Universidade de Lisboa.
- Mota, K., Machado, T., & Crispim, R. (2017). Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *22º Seminário Educação, Tecnologia e Sociedade*, (pp. 1-8).

- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e Docência: A Pessoa, A partilha, A Prudência*.
- Nóvoa, A. (2012). Pensar: Alunos, Professores, Escolas, Políticas. *Educação, Cultura e Sociedade*, 2(2), pp. 7-17.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. A. (Coord.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.
- Panel, N. R. (2000). *Teaching Children to Read*.
- Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Universidade do Minho: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. (Org.), *A formação par a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto Editora.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. gradiva.
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didática da Língua Materna*. Universidade Aberta.
- Reis, A. (2006). *Professores reflexivos : concepções dos supervisores de prática pedagógica : estudo exploratório*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/32483>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., . . . Rodrigues, B. (2016). *AINDA ESTOU A APRENDER. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. (L. Multimédia, Ed.)

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42431/3/Ainda%20estou%20a%20aprender\\_Ribeiro%20et%20al.%202016.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42431/3/Ainda%20estou%20a%20aprender_Ribeiro%20et%20al.%202016.pdf)

- Roldão, M. C. (2001). A escola como instância de decisão curricular. In I. A. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). Estudos em Avaliação Educacional. *Contextualização Curricular Numa Redes de Escolas Portuguesas: Promessa ou Oportunidade Perdida?*, 29(70), pp. 8-46.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Texto Editores.
- Roldão, M. d. (2004). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Actas do Simpósio de Formação de Professores de 1.º ciclo e Educadores de Infância*.
- Roldão, M. d. (2004). Professores para quê? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos [Em linha] : perspectivas em educação*(2), pp. 95-120.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2(22), pp. 191-202.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Português: Investigação e Ensino*, pp. 364-372.
- Sá, C. M. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In C. M. Sá, & E. Luna, *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-21). Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In J. G. (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Penso.

- Saramago, J. (2008). *A viagem do elefante*. Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da Gramática: Uma proposta de articulação*. Obtido de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica .
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Edições ASA.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Ministério da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação : métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.

- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Editora Vozes.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Edições ASA.
- Veloso, J. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico : estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto]. Edição do Autor. <https://hdl.handle.net/10216/18030>
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. M. (org), *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/14704>
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (1.ª ed.). Edições ASA.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*, 49(3). <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

## DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5569-5572, Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5572-5575, Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 79/2008, Série I, páginas 2341-2356, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 129/2012, Série I, Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 92/2014, Série I, páginas 2819-2828, Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2918-2928, Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva ([www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2928–2943 ([www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

## DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral de Educação – MEC (2018a). Aprendizagens Essenciais: Português no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018b). Aprendizagens Essenciais: Português no 2.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). Aprendizagens Essenciais: Português no 3.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018d). Aprendizagens Essenciais: Português no 4.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018e). Aprendizagens Essenciais: Matemática no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018g). Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018h). Aprendizagens Essenciais: Tecnologias de Informação e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018i). Aprendizagens Essenciais: Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018j). Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2021). Aprendizagens Essenciais: Matemática no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Siva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação José Vítor Pedroso.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

# ANEXOS

## ANEXO 1 – MODELO DE GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DOS CENTROS DE ESTÁGIO

(FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES (2021-2022))

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Número de alunos;</li><li>• Sexo dos alunos;</li><li>• Diferenciação Pedagógica;</li><li>• Especificidades da turma (necessidades, interesses, curiosidades,...).</li></ul>
RECURSOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agentes Educativos (presentes na sala de aula).</li></ul>
GESTÃO DA TURMA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificação;</li><li>• Regras de Funcionamento;</li><li>• Trabalho em grupo/ pares/ individual;</li><li>• Gestão de Conflitos.</li></ul>
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA (Espaço Físico E Materiais)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Espaços definidos;</li><li>• Disposição do Material;</li><li>• Materiais e recursos disponíveis (diversidade, quantidade, acessibilidade; recursos físicos e digitais);</li><li>• Condições de acústica e de luminosidade.</li></ul>
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS ROTINAS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grau de programação;</li><li>• Intervenção dos alunos na programação;</li><li>• Tempos específicos de cada área curricular/ disciplinar e tempos de articulação.</li></ul>
CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS (aluno/professor; aluno/aluno; comunidade; encarregados de educação)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de valores;</li><li>• Estratégias de ensino (metodologias, motivação, recursos, resolução de problemas);</li><li>• Tomada de vez (pelos alunos) e alternância de vez;</li><li>• Gestão dos silêncios;</li><li>• Rigor científico e metodológico;</li><li>• Participação dos alunos (quantidade, qualidade, estímulo, motivações e entreajuda);</li><li>• Respeito pelos ritmos de aprendizagem;</li><li>• Interação com a comunidade (projetos ou atividades).</li></ul>
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Espaços definidos;</li><li>• Organização dos espaços fora da sala de aula;</li><li>• Condições de acessibilidade;</li><li>• Condições de higiene e segurança;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visibilidade dos trabalhos dos alunos e de projetos.</li></ul>
<b>ATIVIDADES E PROJETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivo à participação dos alunos;</li><li>• Incentivo à relação com a comunidade;</li><li>• Parcerias com outras instituições;</li><li>• Divulgação.</li></ul>

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – ESQUEMA GERAL DAS REGÊNCIAS IMPLEMENTADAS PELA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

### 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano

- *A Lenda de São Martinho* (1 manhã - PP);
- *Uma brincadeira de Natal com o al, o el, o il, o ol e o ul!* (1 manhã);
- *Janelar, Procurar e Familiarizar* (1 dia - PP);
- *Ser especial é ser diferente!* (1 dia | Articulação Vertical e Horizontal | Unidade Didática com tema comum 1);
- *Imaginar para voar!* (1 dia | Articulação Vertical e Horizontal | Unidade Didática com tema comum 2);
- *Eurico Euro e o Mercado da Costa* (1 manhã - PP);
- *No Sarau do Xá, tomamos um chá?* (1 dia | Articulação Vertical e Horizontal).

### 2.º Ciclo do Ensino Básico | 6.º ano | Português

- *Desconfortinho Misterioso* (2 aulas - PP);
- *Assalto à Estação* (2 aulas);
- *Ulisseia* (3 aulas);
- *O direito a ter direitos!* (3 aulas | Articulação Vertical e Horizontal | Unidade Didática com tema comum 1);
- *Um-dó-li-tá,  
Onde será que vou parar!  
Um segredo colorido,  
Vou encontrar!  
Num navio,  
Vou viajar!* (3 aulas | Articulação Vertical e Horizontal | Unidade Didática com tema comum 2);
- *Descobrimar* (3 aulas | Articulação Vertical e Horizontal).

### 2.º Ciclo do Ensino Básico | 6.º ano | História e Geografia de Portugal

- *A Revolução Francesa* (1 aula - PP);
- *Cultivar a modernização!* (1 aula);
- *Comunicação e(m) circulação* (1 aula);
- *Séc. XIX: A cidade* (1 aula);
- *Palavra de ordem: Resistência!* (2 aulas | Articulação Vertical e Horizontal | Unidade Didática 1);
- *Liberdade e agora?* (2 aulas | Articulação Vertical e Horizontal | Unidade Didática com tema comum 2);
- *O Poder nas nossas mãos!* (2 aulas | Articulação Vertical).

## APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB – *SER ESPECIAL É SER DIFERENTE!*

### Contextualização:

A turma do 1.º ano de escolaridade é composta por 24 alunos, 16 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A turma não contém nenhum aluno com necessidades adicionais de suporte (NAS). O grupo é bastante calmo, respeitador das regras de funcionamento da sala de aula, participativo e comunicativo. A turma tem um ritmo de aprendizagem bastante homogéneo, contudo, existem alunos que necessitam de um maior tempo e apoio para a conclusão das tarefas propostas. O grupo revela bastante interesse por todas as áreas curriculares, em especial, pelo português.

### Objetivos principais da aula:

- Refletir sobre a importância de respeitar a diferença;
- Identificar o grafema <c> sem e com diacrítico (cedilha);
- Fazer corresponder o fonema /k/ ao grafema <c>;
- Fazer corresponder o fonema /s/ ao grafema <ç>;
- Desenvolvimento da consciência fonémica:
  - Desenvolver as capacidades de (i) identificar e isolar os sons [k] e [s] em contexto de palavra (ii) identificar a sílaba onde esses sons se inserem;
- Desenvolvimento da consciência silábica:
  - Desenvolver a capacidade de identificar rimas;

- Descrever e representar itinerários;
- Desenvolver a capacidade de localização no espaço;
- Utilizar a linguagem matemática adequada: quarto de volta à direita, quarto de volta à esquerda, em frente, virar à direita, virar à esquerda;

**Domínio ou outros:** Geometria e Medida

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

- Identificar, interpretar e descrever relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.
- Localização-orientação no espaço: percursos e quartos de volta; Relações de posição e alinhamentos de objetos e pontos; Direções no espaço relativamente a um observador; Voltas inteiras, meias voltas, quartos de volta, viragens à direita e à esquerda; - Itinerários.

Matemática

*Ser especial é ser diferente!*

Estudo do Meio

Música

**Domínio ou outros:** Experimentação e Criação

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.);

**Domínio ou outros:** Interpretação e Comunicação

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas; Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas. diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas; Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.

**Domínio ou outros:** Natureza

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

Localizar em mapas, por exemplo digitais, o local de nascimento, de residência, a sua escola e o itinerário entre

**Domínio ou outros:** Oralidade

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

Compreensão: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).

Expressão: Utilizar padrões de entoação e ritmos adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras e exprimir opinião partilhando ideias e sentimentos.

**Domínio ou outros:** Educação Literária

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular; revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos, reconhecer rimas e outros repetições de sons em poemas.

**Domínio ou outros:** Leitura-Escrita

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:**

Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra; representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada; escrever palavras de diferentes níveis de extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema-grafema.

## ESTRUTURA GERAL DA UNIDADE

<p style="text-align: center;"><b>MANHÃ</b></p> <p style="text-align: center;">Áreas em Articulação: <u>Português</u> + Educação para a Cidadania</p>	<p style="text-align: center;"><b>TARDE</b></p> <p style="text-align: center;">Áreas em Articulação: <u>Português</u> + Matemática + Estudo do Meio + Música + Dança</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Leitura da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> de Luísa Aguilar e André Neves;</li> <li>→ Diálogo, em grande grupo, e partilha de opiniões sobre as atitudes que devemos ou não ter para com os outros, sobre aquilo que torna únicos e especiais, e sobre o respeito que devemos ter pela diferença;</li> <li>→ Em busca da letra &lt;c&gt; com o Inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco!</li> <li>→ À procura dos sons [k] e [s] com o inspetor Célio;</li> <li>→ Vamos ouvir uma música!</li> <li>→ Atividade: E agora? Como escrevo? (Preenchimento de espaços com os constituintes silábicos &lt;ce&gt;, &lt;ci&gt;, &lt;ca&gt;, &lt;co&gt; e &lt;cu&gt;);</li> <li>→ Cantar rimas: adaptação da música Os Embeijados dos Clã.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Atividade: O dia a dia na cidade! (traçar itinerários)</li> <li>→ Projeto “Ouvintes Sortudos” (3.ª sessão);</li> <li>→ Ensaio da música elaborada, na parte da manhã;</li> <li>→ Elaboração de uma coreografia para a música construída.</li> </ul>

**PLANO DE AULA**

(Nota: o texto escrito, na cor azul, corresponde a previsões de respostas dadas pelos alunos.)

Tempo Previsto	Ações Estratégicas	Recursos
	<b>Manhã</b>	
5 min	<p><b>1. Acolhimento das crianças:</b></p> <p><b>1.1. Diálogo, em grande grupo, a partir das seguintes questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Como foi o final do dia anterior? Estão bem dispostos? (É expectável que todas as crianças respondam positivamente. Caso não se verifique, será questionado se podemos (professora e amigos) fazer algo para que sintam melhor.)</li> <li>→ Querem partilhar alguma coisa/ algum momento com a turma?</li> <li>→ Indicação que será a professora estagiária Jacinta a dar a aula e que traz muitos desafios. Estão preparados?</li> </ul>	
5 min	<p><b>2. Visualização de uma imagem com a personagem principal da história <i>Orelhas de Borboleta</i> de Luísa Aguilar e André Neves, a Mara (cf. anexo I);</b></p> <p><b>2.1. Diálogo orientado, em grande grupo, a partir das seguintes questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ O que vemos na imagem? (uma menina);</li> <li>→ Qual é o seu nome? (Mara);</li> <li>→ Como está vestida? (camisola amarela; saia aos quadrados vermelhos e brancos; botas vermelhas e meias às riscas);</li> </ul>	<p>Imagem da Mara (personagem principal da história <i>Orelhas de Borboleta</i>) Cf. anexo I</p>

	<p>→ Como é o seu cabelo? (<i>grande, comprido, às cores, com madeixas</i>);</p> <p>→ E as suas orelhas? (<i>são grandes, têm brincos</i>) E o seu nariz? (<i>é diferente, é feito de letras</i>);</p> <p>→ O que acham da Mara? Gostavam de ter uma amiga assim?</p> <p><b>3. Leitura da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> de Luísa Aguilar e André Neves</b></p> <p><b>3.1. Querem conhecer melhor a Mara?</b></p> <p>→ Instrução de leitura: Fiquem atentos ao que as outras personagens da história dizem sobre a Mara.</p> <p><b>3.2. Leitura expressiva da obra, pela professora;</b></p> <p><b>3.2.1.</b> A leitura será acompanhada pela obra em formato digital (cf. anexo II) e físico. Isto permitirá que os alunos percebam as diferentes perspetivas (como os outros vêm a Mara e como ela se vê) existentes na história, através da visualização das ilustrações;</p>	
10 min	<p><b>4. Compreensão da obra <i>Orelhas de Borboleta</i>:</b></p> <p><b>4.1. Diálogo orientado, em grande grupo, a partir das seguintes questões:</b></p> <p>→ O que diziam os meninos à Mara, na história? (<i>orelhuda, cabelo palha de aço, vestia uma tolha de mesa, tinha a meia rota, tinha sapatos velhos, ...</i>);</p> <p>→ O que lhes respondia? (<i>tinha orelhas de borboleta, cabelo como relva recém cortada, tinha um dedo <u>curioso</u></i>);</p> <p>→ Como se sentia ao ver os meninos fazerem troça dela? (<i>sentia-se indiferente, não ficava triste, respondia-lhes demonstrando como ela se <u>via</u></i>);</p>	<p>Obra <i>Orelhas de borboleta</i> em formato digital Cf. anexo II</p>
20 min		

5 min	<p>→ Concordam com as atitudes dos meninos? Acham que devemos brincar e gozar com o aspeto físico dos outros? Porquê? (é expectável que os alunos não concordem com a atitude dos meninos face à Mara e que justifiquem dizendo que ela podia sentir-se mal, ficar triste e doente.);</p> <p>→ Reflexão, em grande grupo, sobre a importância de respeitar as diferenças e o facto de serem as nossas diferenças que nos tornam únicos e especiais;</p> <p>→ Léxico em contexto: Reconheceram o significado de todas as palavras da história? (é esperado que os alunos não compreendam: <i>revoluteiam, palha de aço, tripas, orquestra, espeque.</i>)</p> <p><b>5. Apresentação do livro (capa, contracapa, lombada, título, autor e ilustrador);</b></p> <p><b>6. Atividade: Em busca da letra &lt;c&gt; com o Inspetor Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco!</b></p> <p><b>6.1.</b> Na escola da Mara houve um problema! As letras desapareceram, foram apagadas do quadro! A professora da Mara decidiu chamar o Inspetor Célio para ajudar.</p>	
15 min	<p><b>6.2.</b> Apresentação do Inspetor Célio aos alunos (cf. anexo III);</p> <p><b>6.2.1.</b> A professora apresentará o inspetor Célio aos alunos projetando a sua imagem;</p> <p><b>6.2.2.</b> Em seguida, a professora dirá que o inspetor tem dois sons preferidos, o [k] e o [s], e que estes se escrevem com a mesma letra, a mesma consoante.</p> <p>→ Primeiramente, a professora dirá os nomes Célio Lourenço Açucena (é expectável que os alunos identifiquem o som [s], que se repete);</p>	Inspetor Célio Cf. anexo III

15 min	<p>→ Em seguida, a professora dirá os nomes Camilo Costa e Cuco (é expectável que os alunos identifiquem o som [k], que se repete);</p> <p><b>6.2.3.</b> Escrita do nome do inspetor, no quadro, rodeando os sons com cores distintas;</p> <p>Célio Lourenço Açucena Camilo Costa Cuco</p> <p>→ Após a escrita, em diálogo com os alunos, será pedido que identifiquem as vogais que estão a seguir às consoantes sublinhadas;</p> <p><b>6.3. À procura dos sons [k] e [s] com o inspetor Célio:</b></p> <p>→ Distribuição de duas plaquinhas, uma azul e uma vermelha;</p> <p>→ Audição de diferentes palavras, presentes na obra <i>Orelhas de Borboleta</i> de Luísa Aguilár e André Neves (cabeça, coisas, aço, calça, bicos, abraçar e ciumenta intrusos: Portugal, automóvel, primavera e televisão);</p> <p>→ Sempre que os alunos ouvirem o som [k] levantam a plaquinha azul, se ouvirem o som [s] levantam a plaquinha vermelha;</p> <p>→ Nas palavras intrusas não é erguida qualquer placa.</p>	
15 min	<p><b>6.4. À procura dos sons na obra <i>Orelhas de Borboleta</i> de Luísa Aguilár e André Neves;</b></p> <p>→ Distribuição, por par, de um excerto da história <i>Orelhas de Borboleta</i>, com as palavras que possuem os sons [k] e [s] sublinhadas;</p> <p>→ Em par, os alunos leem as palavras sublinhadas e rodeiam com a cor azul o som [s] e com o lápis vermelho o som [k];</p>	<p>Excertos da obra Cf. anexo IV</p>

<p><b>INTERVALO</b> (30 min)</p> <p><b>20 min</b></p>	<p>→ Registo no quadro, em duas colunas. (cf. anexo V, acompanhado com o seguinte diálogo: Onde está a letra? Qual a vogal que tem a seguir? Está a representar o som [k] ou o som [s]? Será na coluna azul? Ou será na coluna vermelha?</p> <p>→ Levar os alunos a concluir que a letra &lt;c&gt; quando está acompanhada pela vogal &lt;i&gt; ou pela vogal &lt;e&gt; se lê [s].</p> <p><b>7. Atividade: Vamos ouvir uma música!</b></p> <p><b>7.1. Escuta Ativa</b> – Instrução: Fiquem atentos às palavras que ouvem na música. Tentem encontrar uma palavra que tenha o som [k] e/ou o som [s]. Não podem contar a ninguém, só a mim, guardem segredo!</p> <p><b>7.2. Audição da música e visualização do videoclipe <i>Os Embeijados dos Clã</i> (cf. anexo VI);</b></p> <p><b>7.2.1.</b> Os alunos ouvirão uma vez a música, caso seja necessário ouvirão uma segunda vez e, se ainda existirem dúvidas ou alguma incompreensão, a professora lerá, em voz alta, a letra da música (cf. anexo VII);</p> <p><b>7.3. Diálogo com os alunos:</b></p> <p>→ Encontraram palavras com os sons [k] e [s]?</p> <p>→ Os alunos que tenham encontrado dirão ao ouvido da professora as palavras que encontraram.</p>	<p>Esboço do registo no quadro das palavras encontradas <b>Cf. anexo V</b></p> <p>Videoclipe da música <i>Os Embeijados dos Clã</i> <b>Cf. anexo VI</b></p> <p>Letra da música <i>Os Embeijados dos Clã</i> <b>Cf. anexo VII</b></p>
---	---	--

20 min	<p>7.4. Registo no quadro, nas colunas anteriormente elaboradas, acompanhado com o seguinte diálogo: Onde está a letra? Qual a vogal que tem a seguir? Está a representar o som [k] ou o som [s]? Será na coluna azul? Ou será na coluna vermelha?</p> <p>8. E agora? Como escrevo?</p> <p>8.1. Distribuição de uma ficha intitulada: E agora? Como escrevo? (cf. anexo VIII);</p> <p>8.2. Individualmente, os alunos devem completar os espaços nas palavras com os seguintes constituintes silábicos: &lt;ce&gt;, &lt;ci&gt;, &lt;ca&gt;, &lt;co&gt; e &lt;cu&gt;;</p> <p>8.3. De forma aleatória, um aluno dirige-se ao quadro e completa o espaço com: &lt;ce&gt;, &lt;ci&gt;, &lt;ca&gt;, &lt;co&gt; e &lt;cu&gt;. Os restantes alunos dirão se está correto. Caso não esteja devem indicar a opção que acham ser a correta.</p>	Ficha E agora? Como escrevo? Cf. anexo VIII
20 min	<p>9. Nova audição da música <i>Os Embeijados dos Clã</i>;</p> <p>Instrução de escuta: Vamos prestar atenção à história do menino e da menina. Tentem descobrir o que os uniu!</p> <p>9.1. Diálogo, em grande grupo, a partir das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ O que uniu estes dois meninos? (o amor) (Exploração do significado de <i>Embeijados</i>)</li> <li>→ Como era a menina por fora/ fisicamente? (boca torta, nariz grande, cabelo mal cortado, usa cunhas) E o menino? (espinhas, sardas, pontos negros, boca exagerada);</li> <li>→ E como eram por dentro/ psicologicamente? Como era o seu feitio? (Ela era ciumenta, rabugenta, tagarela, intriguista e moralista. Ele fazia fitas, altas cenas, maldisposto.)</li> </ul>	

<p>30 min</p>	<p>→ O que acham que quer dizer “o amor descobre o lado melhor do que parece defeito”? (quando gostamos de alguém não vemos os defeitos, gostamos de tudo, as nossas características não são defeitos quando vemos com o <u>coração</u>...);</p> <p>→ Retoma da reflexão anterior reforçando que os nossos “defeitos” e as nossas diferenças são aquilo que nos torna únicos, diferentes e especiais e não motivo ou razão para colocar de parte alguém e fazer troça disso.</p> <p><b>10. Cantar rimas: adaptação da música <i>Os Embeijados dos Clã</i>.</b></p> <p><b>10.1.</b> Em grande grupo, os alunos completam os espaços da música adaptada (cf. anexo IX). Serão dadas várias opções para cada estrofe. Os alunos devem escolher, para completar os espaços, as palavras que rimam.</p> <p><b>10.1.1.</b> Depois de identificarem as palavras que rimam, os alunos devem identificar a razão da sua escolha. (é esperado que explicitem que há <i>bocadinhos</i>, nas palavras, que são iguais)</p> <p><b>10.2.</b> Os alunos em conjunto com os professores constroem o refrão da música.</p> <p><b>10.3.</b> Atribuição de um título à nova música.</p> <p><b>Nota:</b> No final do dia, após o intervalo da tarde, retomar-se-á esta atividade convidando os alunos a cantar a música por eles construída e, também, a criar uma coreografia.</p>	<p>Vamos rimar e cantar Cf. anexo IX</p>
<p>45 min</p>	<p><b>Tarde</b></p> <p><b>11. Atividade: O dia-a-dia na cidade!</b></p> <p><b>11.1.</b> Diálogo com os alunos sobre o percurso que fazem de casa até à escola.</p>	<p>Ficha de trabalho “O dia a dia na cidade”</p>



<p>Intervalo - 1h</p> <p>1h</p>	<p><b>12.5.1.</b> A turma e os professores fazem um comentário à leitura (leu bem, leu muito bem, precisa treinar mais...). Na terça-feira, dia 5 de abril de 2022, após a recolha da grelha de registos, voltam-se a ouvir os mesmos quatro alunos, verificando se houve uma evolução e melhoria na fluência da leitura.</p> <p><b>12.6.</b> Distribuição da grelha de registo dos “Ouvintes Sortudos 3” (cf. anexo XII).</p> <p><b>13.</b> Retoma da atividade descrita no ponto 10;</p> <p><b>13.1.</b> Leitura da letra da música adaptada pelas crianças;</p> <p><b>13.2.</b> As crianças cantam a música;</p> <p><b>14.</b> Elaboração de uma coreografia para a música anterior.</p> <p><b>Despedida</b></p>	<p>Ouvintes Sortudos 3 Cf. anexo XII</p>
---------------------------------	---	--

**APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – Comunicação (e)m Circulação!**

**PLANO DE AULA**

**Data:** 13-12-2021 | **Turma:**

**Sumário:** O desenvolvimento dos meios de transporte e dos meios e vias de comunicação.

**DOMÍNIO:** Portugal Do Século XVIII Ao Século XIX | **SUBDOMÍNIO:** Portugal na segunda Metade do Século XIX

CONTEÚDOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AValiação
- O desenvolvimento das vias de comunicação, dos meios de transporte e dos meios de comunicação;	<p>Relacionar o desenvolvimento da produção industrial nas zonas de Lisboa/Setúbal e Porto/Guimarães com as inovações tecnológicas ocorridas, nomeadamente a introdução da energia a vapor e a expansão do caminho de ferro.</p> <p>Conhecer o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte, na segunda metade do século XIX.</p> <p>Referir a ausência de uma rede de transportes e comunicação como entrave ao</p>	<p><b>Motivação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visualização de uma reportagem (40seg.) referente às aos 150 anos da primeira viagem de comboio, em Portugal;</li> <li>2. Audição de um excerto da obra <i>Civilização de Eça de Queirós</i> (cf. anexo I).</li> <li>3. Diálogo orientado, em grande grupo, sobre o anteriormente visto e escutado:             <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Qual o meio de transporte que chegou a Portugal? (Comboio)</li> <li>◀ Quantos meios de transporte que antes existiam? E estradas?</li> <li>◀ As viagens eram muito longas? Qual a duração da viagem de Lisboa ao Porto?</li> <li>◀ No áudio, ouvimos o narrador a enumerar um conjunto de sons. O que representam esses sons? (o telégrafo, o telefone, o fonógrafo, ...)</li> <li>◀ Qual a função principal desses aparelhos? (comunicar)</li> </ul> </li> </ol>	<p>Vídeo da Reportagem</p> <p>Áudio do Excerto da Obra</p>	<p>Grelha de Avaliação (cf. anexo VI)</p> <p>Participação/ Empenho</p> <p>Capacidade de Argumentação</p> <p>Organização dos registos no caderno diário</p> <p>Consolidação das aprendizagens</p>

<p>Transportes: o comboio e a mala-posta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A evolução da rede ferroviária na segunda metade do século XIX;</li> <li>- Vantagens que os meios de transporte trouxeram ao quotidiano da população;</li> <li>- A rede viária, a melhoria das estradas e o deslocamento através do serviço mala-posta;</li> </ul>	<p>desenvolvimento do país até meados do século XIX.</p> <p>Referir as consequências económicas e sociais do desenvolvimento das vias de comunicação, dos transportes e meios de comunicação.</p>	<p>◀ Qual será o assunto da nossa aula? (o desenvolvimento das vias e meios de comunicação e dos meios de transporte)</p> <p><b>Desenvolvimento da Aula</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Apresentação de Fontes Pereira de Melo             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Projeção de uma fotografia de Fontes Pereira de Melo acompanhada por uma breve descrição.</li> </ol> </li> <li>5. Projeção de um documento composto (Mapas da evolução da rede ferroviária no século XIX e Tabela da evolução do transporte de mercadorias e passageiros em comboios) (cf anexo II);             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Análise, em grande grupo, dos documentos a partir das seguintes questões:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Nos mapas do lado direito, vemos a expansão das linhas de caminhos de ferro. Quais as primeiras linhas a serem construídas? Em que ano?</li> <li>◀ A rede ferroviária não permitiu apenas o transporte de passageiros. Focando a nossa atenção na tabela do lado esquerdo, vemos que permitiu o transporte de...? (passageiros e mercadorias)</li> <li>◀ O transporte de mercadorias permitiu, também, a expansão de que setor? (indústria)</li> <li>◀ Com estes dois documentos, conseguimos perceber que houve um crescimento exponencial do transporte de mercadorias e passageiros. Isto permitiu aproximar Portugal da Europa. Por que razão? (Levar os alunos até ao facto de que as</li> </ul> </li> </ol> </li> </ol>	<p>Apresentação <i>PowerPoint</i></p>	<p>Grelha de Avaliação (cf. anexo VI)</p> <p>Participação/ Empenho</p> <p>Capacidade de Argumentação</p> <p>Organização dos registos no caderno diário</p> <p>Consolidação das aprendizagens</p>
--	---	--	---	--

<p>- Infraestruturas construídas para servir a rede viária e a rede ferroviária;</p> <p>Meios de Comunicação: Correios, Telefones, jornais e telégrafos</p> <p>- Os benefícios que os meios de comunicação trouxeram ao quotidiano da população;</p> <p>- Selos postais e marcos de correio;</p> <p>- Telefones (rede pública);</p> <p>- Telégrafos elétricos;</p> <p>- Telegrama: o seu uso.</p>		<p>nossas linhas ferroviárias permitiram a ligação a Espanha).</p> <p>5.2. Projeção de uma imagem referente à mala-posta/diligência;</p> <p>5.2.1. Breve diálogo com a turma sobre este meio de transporte de pessoas e correio já existente antes do comboio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◄ Comparação entre o comboio e a mala-posta. Qual o mais vantajoso? Porquê?</li> <li>◄ Seria mais seguro que o comboio?</li> <li>◄ E o valor da viagem? Será que era mais ou menos dispendioso que o comboio?</li> </ul> <p>6. Projeção de duas imagens relativas à construção da ponte D. Maria Pia;</p> <p>6.1. Análise, em grande grupo, das imagens: Localização da ponte (Porto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◄ Por que razão terá sido necessário iniciar as construções de novas pontes, túneis, viadutos e estradas? (criar condições para rede viária e rede ferroviária)</li> </ul> <p>6.2. Finalização da evolução dos transportes com a projeção de uma tabela relativa à evolução da rede de estradas.</p> <p>7. Momento de Registo: Preenchimento de um pequeno resumo sobre as vias de comunicação e meios de transporte (cf. anexo III)</p> <p>7.1. Distribuição, por todos os alunos, do resumo com espaços para completar;</p>	<p>Apresentação <i>PowerPoint</i></p> <p>Resumo “As vias de comunicação e os meios de transporte” (20)</p>	<p>Grelha de Avaliação (cf. anexo VI)</p> <p>Participação/ Empenho</p> <p>Capacidade de Argumentação</p> <p>Organização dos registos no caderno diário</p> <p>Consolidação das aprendizagens</p>
---	--	--	--	--

		<p>7.2. Os alunos colam o resumo, no caderno, e faz-se o preenchimento dos espaços, em grande grupo.</p> <p>8. Retoma do assunto, previamente levantado na motivação, os meios de comunicação.</p> <p>8.1. Apresentação de imagens alusivas aos correios (selos de cartas, marcos de correio); de diferentes capas de jornais da época e, também, de telefones (referência à rede pública de Lisboa e Porto);</p> <p>8.1.1. Exposição de um telefone antigo;</p> <p>8.1.2. Entrega de um selo postal (atual e em vigor), a cada um dos alunos;</p> <p>8.2. Breve diálogo sobre os meios de comunicação acima mencionados;</p> <p>8.3. Projeção de vários telégrafos elétricos;</p> <p>8.3.1. Diálogo orientado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◄ O que será este instrumento que vemos na imagem?</li> <li>◄ Alguém conhece? Já viu? Para que serve?</li> </ul> <p>8.4. Visualização de um vídeo <i>A entrega de um telegrama...</i></p> <p>8.4.1. Diálogo com os alunos sobre o que era um telegrama, em que casos era utilizado, qual era a sua via de comunicação,...</p> <p>9. Momento de Registo: Preenchimento de um pequeno resumo acerca das inovações nos meios de comunicação e os seus benefícios (cf. anexo IV);</p> <p>9.1. Distribuição, por todos os alunos, do resumo com espaços para completar;</p>	<p>Apresentação <i>PowerPoint</i></p>	
--	--	---	---	--

		<p>9.2. Os alunos colam o resumo, no caderno diário, e fazem o preenchimento dos espaços, em grande grupo.</p> <p><b>Consolidação da Aula</b></p> <p>10. Jogo da Glória – <i>Meios de Transporte, Vias de Comunicação e Meios de Comunicação</i> (cf. anexo V)</p> <p>10.1. Organização da turma em cinco grupos/equipas;</p> <p>10.2. Explicação das regras do jogo aos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo deve eleger um porta-voz, este irá dar as respostas (previamente discutidas em grupo) e, também, lançará os dados;</li> <li>• A cada grupo será atribuído um pin;</li> <li>• O grupo n.º 1 será o primeiro a jogar;</li> <li>• Cada grupo terá 45 seg. para dar a sua resposta, caso não responda dentro do limite de tempo, recuará 2 casas.</li> <li>• Por cada resposta certa, devem avançar duas casas;</li> <li>• O primeiro grupo a chegar à casa da glória é o vencedor.</li> </ul> <p>10.3. Entrega da recompensa (cada grupo receberá um selo com a sua respetiva classificação).</p>	<p>Jogo da Glória <i>Meios de Transporte, Vias de Comunicação e Meios de Comunicação</i></p>	
--	--	---	--	--

APÊNDICE D – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS – *Um dó-li-tá, Onde será que vou parar! Um segredo colorido, Vou encontrar! Num navio, Vou viajar!*  
PLANOS DE AULA

DATA	DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO/ ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS	TEMPO
28/04/2022	Oralidade	- Comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas;	1. Projeção, no quadro, da pergunta: <i>Quem quer viajar?</i> acompanhada com um <i>Qr Code</i> (acesso ao <i>padlet</i> ) (cf. anexo I);	Diapositivo: <i>Quem quer viajar com Qr Code</i> . Cf. anexo I	5 min
		- Utilizar, de modo intencional e sistemático, processos de coesão textual: anáforas lexicais e pronominais, frases complexas, expressões adverbiais, tempos e modos verbais, conectores frásicos;	1.1. Os alunos, em pares, acedem ao <i>padlet</i> : <i>As viagens de Gulliver</i> ; Nota: O <i>padlet</i> será, simultaneamente, explorado no quadro caso existam alunos que não consigam aceder à internet (cf. anexo II);	<i>Padlet</i> : <i>As Viagens de Gulliver</i> de Luísa Ducla Soares e Alain Corbel Cf. anexo II	5 min
			2. <i>Padlet</i> : <i>As Viagens de Gulliver</i> de Luísa Ducla Soares e Alain Corbel;		
			2.1. Diálogo, em grande grupo, a partir das seguintes questões: → Qual é o título do <i>padlet</i> ? (indicação que este título corresponde à obra que vamos estudar nas próximas aulas) ( <i>As Viagens de Gulliver</i> );		

	<p><b>Leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;</li> <li>- Explicitar o sentido global de um texto;</li> <li>- Fazer inferências, justificando-as;</li> <li>- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes);</li> <li>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</li> <li>- Reconhecer, na organização do</li> </ul>	<p>→ Quem é a autora? E o ilustrador? (<b>Luísa Ducla Soares e Alain Corbel</b>);</p> <p>→ Quantas localizações vemos assinalas no mapa? O que poderá significar? (<b>Estão 5 localizações no mapa. Pode significar que a obra se divida em 5 partes, 5 capítulos, 5 cenas, 5 atos.</b>);</p> <p><b>2.2. Exploração do <u>padlet</u>: <i>As Viagens de Gulliver</i> de Luísa Ducla Soares e Alain Corbel:</b></p> <p><b>2.2.1.</b> Indicação: os alunos devem procurar no mapa a localização do agrupamento: Rua Escola da Costa (ponto de partida da viagem – localização branca). Em seguida, devem aceder ao link e descobrir quem os irá acompanhar na viagem (as personagens da obra) (cf. anexo III);</p> <p><b>2.2.2.</b> De seguida, os alunos devem deslocar-se para a localização vermelha. Devem seguir as instruções dadas e colocar as suas respostas nos comentários. Devem, também, seguir as indicações para a próxima estação (cf. anexo IV);</p>	<p>1.<sup>a</sup> Localização – branca: I Ato <b>Cf. anexo III</b></p> <p>2.<sup>a</sup> Localização – vermelha: II Ato <b>Cf. anexo IV</b></p> <p>3.<sup>a</sup> Localização – laranja: III Ato <b>Cf. anexo V</b></p>	<p><b>20 min</b></p>
--	-----------------------	---	--	---	----------------------

		<p>texto dramático, ato, cena, fala e indicações cênicas;</p>	<p><b>2.2.3.</b> Localização laranja – III Ato: os alunos devem analisar o documento atentamente, dar resposta às questões colocadas e, por fim, partilharem-nas nos comentários;</p> <p><b>2.2.4.</b> Localização verde – IV Ato: os alunos devem observar e analisar, com atenção, a imagem e ler o texto anexado. Em seguida, devem dar resposta às questões colocadas e partilhá-las nos comentários;</p> <p><b>2.2.5.</b> Localização azul – V Ato: nesta localização será feita a leitura e compreensão do V Ato. Este momento, acontecerá na aula do dia 29 de abril.</p> <p><b>3. Correção, em grande grupo, das questões colocadas nas localizações (vermelha, laranja e verde):</b></p> <p><b>3.1.</b> Em grande grupo, analisar-se-ão e corrigir-se-ão as respostas partilhadas nos comentários de cada localização, em simultâneo à sua exploração;</p> <p><b>4. Esquema geral da obra <i>As Viagens de Gulliver</i> de Luísa Ducla Soares e Alain Corbel:</b></p> <p><b>4.1.</b> No quadro, os alunos em conjunto com a professora completam um esquema com a estrutura da obra. Em</p>	<p>4.<sup>a</sup> Localização – verde: IV Ato <b>Cf. anexo VI</b></p> <p>5.<sup>a</sup> Localização – azul: V Ato <b>Cf. anexo VII</b></p>	<p><b>10 min</b></p> <p><b>10 min</b></p>
--	--	---	--	--	---

			<p>simultâneo, os alunos devem elaborar o esquema no caderno (cf. anexo VIII).</p> <p><b>5. Escrita do sumário:</b> Exploração do <u>padlet</u>: “As Viagens de Gulliver” de Luísa Ducla Soares e Alain <u>Corbel</u>; Elaboração de um esquema geral da obra.</p>		
<b>29/04/2022</b>	<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;</li> <li>- Explicitar o sentido global de um texto;</li> <li>- Fazer inferências, justificando-as;</li> <li>- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. Reconhecer a forma como o texto está estruturado</li> </ul>	<p><b>1. No momento de entrada na sala de aula, estará projetada uma imagem de Lisboa (cf. anexo IX);</b></p> <p><b>2. Recordar a estrutura do texto dramático:</b></p> <p><b>2.1.</b> Abertura do manual, na página 160;</p> <p><b>2.2.</b> Identificação, em grande grupo, da estrutura do texto dramático: indicações cénicas ou didascálias, atos, falas, personagens.</p> <p><b>3. Leitura dramatizada, pelos professores, do V Ato da obra <i>As Viagens de Gulliver</i> de Luísa Ducla Soares e Alain <u>Corbel</u>:</b></p> <p><b>3.1.</b>Instrução de Leitura: Gulliver partiu da Ilha dos Cavalos em busca de um novo sítio para viver. Onde foi <u>parar?</u>;</p> <p><b>4. Compreensão da obra <i>As Viagens de Gulliver</i> de Luísa Ducla Soares e Alain <u>Corbel</u>:</b></p> <p><b>4.1.Preenchimento de uma esquema de compreensão:</b></p>	<p>Imagem da baixa de Lisboa Cf. anexo IX</p>	<p><b>5 min</b></p> <p><b>5 min</b></p> <p><b>20 min</b></p>

	<p><b>Educação Literária</b></p>	<p>(partes e subpartes);</p> <p>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</p> <p>- Reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas;</p>	<p>4.1.1. Distribuição, pelos alunos, de um esquema de compreensão (cf. anexo XI);</p> <p>4.1.2. Preenchimento do esquema de compreensão, em grande grupo, à medida que a compreensão do texto é realizada (ponto 4.2);</p> <p>4.2. Diálogo, em grande grupo, a partir das seguintes questões:</p> <p>→ O que lhe aconteceu lá? (Foi atacado pelos selvagens);</p> <p>→ Quem o salvou? (marinheiros portugueses);</p> <p>→ Qual foi o primeiro sentimento de Gulliver ao ver os marinheiros portugueses? (teve medo de que fossem como os <del>yahus</del> que habitavam na ilha dos Cavalos);</p> <p>→ Depois de os conhecer melhor como os caracterizava? (simpáticos, gentis e acolhedores);</p> <p>→ Quem era o capitão do navio? (D. Pedro Mendes);</p> <p>→ Como reagiu Gulliver quando D. Pedro lhe disse que era hora de descansar? (Relinchou) O que lhe lembrou? (Que agora estavam na civilização e</p>	<p>Esquema de Compreensão Cf. anexo X</p>	
--	----------------------------------	---	--	---	--

			<p>não nos lugares inusitados pelos quais Gulliver tinha passado)</p> <p>→ Qual a reação de Gulliver aos adornos que os fidalgos usavam? (com espanto e admiração);</p> <p>→ Como se despediram os portugueses de Gulliver? (com uma bonita canção);</p> <p><b>4.3. O valor da pontuação: ponto de exclamação;</b></p> <p>4.3.1. O valor da pontuação e a sua importância na compreensão textual serão recordados e explorados durante a compreensão.</p> <p><b>5. Treino da Leitura</b></p> <p>5.1. Leitura em eco e em coro:</p> <p>5.1.1. A professora fará uma leitura expressiva das falas das diferentes personagens. No final de cada leitura, a turma repete em coro;</p> <p>5.2. Distribuição aleatória das personagens, pelos alunos;</p> <p>5.3. Leitura dramatizada e expressiva realizada pelos alunos escolhidos no ponto anterior;</p> <p>5.4. Autoavaliação e heteroavaliação da leitura (cf. anexo XI).</p>			<p>10 min</p> <p>Grelha de avaliação da leitura Cf. anexo XI</p>
--	--	--	--	--	--	--

	<p><b>Gramática</b></p>	<p>- Identificar a classe de palavras: verbo copulativo e auxiliar (da passiva e tempos compostos);</p> <p>- Identificar funções sintáticas: predicativo do sujeito;</p>	<p><b>6. Laboratório Gramatical: O Predicativo do Sujeito:</b></p> <p><b>6.1.</b> Exploração de um <i>PowerPoint</i> conduzindo os alunos à construção de conhecimento sobre: verbos copulativos e o predicativo do sujeito (cf. anexo XII);</p> <p><b>6.2.</b> Distribuição, pelos alunos, de um material de registo das aprendizagens (cf. anexo XIII).</p>	<p>Laboratório Gramatical: O Predicativo do Sujeito <b>Cf. anexo XII</b></p> <p>Suporte de registo <b>Cf. anexo XIII</b></p>	<p><b>10 min</b></p>
--	-------------------------	--	---	--	----------------------



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

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

**SONHAR, ALCANÇAR, SER MAIS ... RECORTES  
DE UMA PRÁTICA SUPERVISIONADA NOS 1.º E  
2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

JACINTA BEATRIZ BARROS MENDES

