

**M**

**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

# Compreender para saber ser/ler melhor: a compreensão inferencial e a compreensão crítica ao serviço da interpretação de valores veiculados em obras literárias

Joana Vieira da Costa

DEZEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Vieira da Costa

**Compreender para saber ser/ler melhor: a compreensão inferencial e  
a compreensão crítica ao serviço da interpretação de valores  
veiculados em obras literárias**

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: Professora Doutora Joana Querido

Porto, dezembro de 2023

## **COORDENAÇÃO DO CURSO**

Professor Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Cristina Maia

Mestre Vânia Graça

## AGRADECIMENTOS

*E ao olhar para trás, tudo que passou  
Venho agradecer quem comigo estava  
Ergo minhas mãos para reconhecer  
Vocal Livre*

A todos os que me acompanharam nesta longa caminhada, a todos os que me ajudaram a alcançar o meu sonho, deixo algumas palavras de agradecimento.

Agradeço à Professora Doutora Joana Querido, que aceitou o desafio de me acompanhar neste percurso e que tão bem o fez, através do seu tempo disponibilizado, dos seus saberes e do apoio proporcionado.

Ao Professor Doutor José António Costa, coordenador de curso, que fez parte desta caminhada desde o primeiro ano de licenciatura e que auxiliou sempre os seus alunos.

Às Professoras Supervisoras, a Professora Doutora Inês Oliveira, a Professora Doutora Cristina Maia e a Professora Vânia Graça, por todo o apoio e pelo que me ensinaram.

Às Professoras Cooperantes, pelo auxílio, compreensão, disponibilidade e orientação dada. Aos meus alunos, pelo que me ensinaram, por me terem recebido tão bem e por terem sempre um sorriso para me receber.

Ao meu par pedagógico, Manuela, pela amizade e apoio ao longo desta caminhada.

Ao Zé, o meu melhor amigo e namorado, que tantas vezes me encorajou a continuar esta caminhada, agradeço pelo apoio, pela companhia e pela paciência ao longo destes cinco anos.

Aos meus pais, por todas as oportunidades que me proporcionaram e por acompanharem este percurso. Aos meus irmãos e cunhados, por acompanharem este meu percurso e por celebrarem cada vitória comigo.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Compreender para saber ser/ler melhor: a compreensão inferencial e a compreensão crítica ao serviço da interpretação de valores veiculados em obras literárias*, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 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, apresenta todo o percurso de formação da mestranda ao longo da PES, baseado em saberes teóricos e acompanhado de reflexões realizadas pela professora em formação.

Este documento contempla, num primeiro momento, um enquadramento curricular e legal sobre a profissionalidade docente, num segundo momento, uma descrição sobre o contexto educativo e, num terceiro momento, uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na PES.

Num quarto momento apresenta a componente investigativa, uma das dimensões da PES, que foi desenvolvida na turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O projeto investigativo teve como temática a compreensão inferencial e crítica dos textos literários como meio de promoção de valores, tema escolhido após a identificação de necessidades durante o período de observação. Ao longo deste documento irá ser explicitado o trabalho desenvolvido, assim como os resultados obtidos e a resposta à questão-problema do Projeto Investigativo “Como é que a compreensão inferencial e a compreensão crítica de textos literários poderão potenciar o desenvolvimento dos valores?”.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Compreensão inferencial; Compreensão crítica; Educação Literária; Valores.

## ABSTRACT

This Internship Report, entitled *Understanding to know how to be/read better: inferential comprehension and critical comprehension at the service of interpreting values conveyed in literary works*, carried out as part of the Supervised Teaching Practice Curriculum Unit (PES), integrated into the Master's Degree in Teaching 1st Cycle Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, presents the master's student's entire training path throughout the PES, based on theoretical knowledge and accompanied by reflections carried out by the teacher in training.

Firstly, this document includes a curricular and legal framework on teaching professionalism, secondly, a description of the educational context and, thirdly, a reflection on the work carried out in the PES.

The fourth section presents the investigative component, one of the dimensions of the SEP, which was developed in the 5th grade class of the 2nd Cycle of Basic Education. The theme of the research project was the inferential and critical understanding of literary texts as a means of promoting values, a theme chosen after identifying needs during the observation period. Throughout this document, the work carried out will be explained, as well as the results obtained and the answer to the research project's problem question "How can inferential comprehension and critical comprehension of literary texts enhance the development of values?".

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Inferential comprehension; Critical comprehension; Literary Education; Values.

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

AE: Aprendizagens Essenciais

CEB: Ciclo do Ensino Básico

FUC: Ficha de Unidade Curricular

HGP: História e Geografia de Portugal

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PI: Projeto de Investigação

RE: Relatório de Estágio

SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

UD: Unidade Didática

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões da profissionalidade do docente segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Fonte: Elaboração própria) .....	4
Figura 2 – Conceitos-chave dos documentos orientadores do Agrupamento Escolar (Fonte: Elaboração Própria) ....	14
Figura 3 – Ficha sobre família e formação de palavras – 1.º CEB (Fonte: Elaboração do par pedagógico) .....	33
Figura 4 – Modelo e resultado da atividade no projeto da comunidade – 1.º CEB (Fonte: Elaboração do par pedagógico) .....	34
Figura 5 – Exemplos de exercícios do Laboratório Gramatical Português – 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria) .....	38
Figura 6 – Atividade realizada segundo a metodologia da folha giratória – 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria).....	38
Figura 7 – Exercício de escuta ativa sobre o vídeo "A propaganda do Estado Novo" – 2.º CEB HGP (Fonte: Elaboração própria).....	40
Figura 8 – Recursos construídos para a aula-oficina sobre Reformas Económicas – 2.º CEB HGP (Fonte: Elaboração própria).....	42
Figura 9 – Esquema da Unidade Didática 2: "Um problema social ou um problema pessoal?" (Fonte: Elaboração própria).....	45
Figura 10 – Diagrama das atividades do Projeto na Comunidade 1.º e 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria) .....	47
Figura 11 – Exemplos de resultados das atividades de escrita lúdico-expressiva do Projeto na Comunidade (Fonte: Elaboração própria) .....	48
Figura 12 – Exercícios por níveis de compreensão leitora no manual de Português do 3.º ano do 1.º CEB (Fonte: Elaboração própria) .....	58
Figura 13 – Exercícios por níveis de compreensão leitora no manual de Português do 5.º ano do 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria) .....	59
Figura 14 – Cronograma das sessões do projeto de investigação (Português, 5.º ano) .....	69
Figura 15 – Décima página da obra <i>A contradição humana</i> , de Afonso Cruz (Português, 5.º ano) .....	70
Figura 16 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra <i>A contradição humana</i> , de Afonso Cruz (Fonte: Elaboração própria) .....	71
Figura 17 – Texto gravado para vídeo de motivação da sessão 2 do projeto de investigação (Texto adaptado de Maria José Pimentel).....	71
Figura 18 – Exemplo de excerto retirado da obra <i>O Rapaz ao fundo da sala</i> , de Onjali Q. Rauf .....	72
Figura 19 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra <i>O Rapaz ao fundo da sala</i> , de Onjali Q. Rauf (Fonte: Elaboração própria).....	72
Figura 20 – Exemplos de comentários negativos da atividade de motivação – 2.º CEB Português (Fonte: Elaboração própria).....	73
Figura 21– Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> , de Luísa Aguilar (Fonte: Elaboração própria) .....	74

Figura 22 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra <i>A cidade que deixou de sorrir</i> , de Milu Loureiro (Fonte: Elaboração própria).....	75
Figura 23 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra <i>O menino que gritou para dentro</i> , de Ana Ventura (Fonte: Elaboração própria).....	76
Figura 24 – Texto elaborado para o <i>podcast</i> , com base na metodologia da folha giratória (Fonte: Elaboração própria).....	76
Figura 25 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 1 (Fonte: Elaboração própria).....	78
Figura 26 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 2 (Fonte: Elaboração própria).....	79
Figura 27 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 3 (Fonte: Elaboração própria).....	80
Figura 28 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 4 (Fonte: Elaboração própria).....	81
Figura 29 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 5 (Fonte: Elaboração própria).....	82

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da PES – 1.º e 2.º ciclos – 2022/23 (Fonte: Elaboração própria).....	27
Quadro 2 – Intervenção educativa – 1.º CEB (Fonte: Elaboração própria).....	30
Quadro 3 – Intervenção educativa – 2.º CEB Português (Fonte: Elaboração própria).....	36
Quadro 4 – Intervenção educativa – 2.º CEB HGP (Fonte: Elaboração própria).....	39

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Planificação da sessão 1 do Projeto de Investigação.....	96
Apêndice B – Ficha da análise da obra <i>A contradição humana</i> , de Afonso Cruz, respondida por um aluno.....	98
Apêndice C – Planificação da sessão 2 do Projeto de Investigação.....	100
Apêndice D – Ficha da análise da obra <i>O Rapaz ao fundo da sala</i> , de Onjali Q. Rauf, respondida por um aluno.....	102
Apêndice E – Planificação da sessão 3 do Projeto de Investigação.....	107
Apêndice F – Ficha da análise da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> , de Luísa Aguiar, respondida por um aluno.....	109
Apêndice G – Recurso construído para a atividade de motivação da sessão 3 do PI.....	111
Apêndice H – Planificação da sessão 4 do Projeto de Investigação.....	113
Apêndice I – Ficha da análise da obra <i>A cidade que deixou de sorrir</i> , de Milu Loureiro, respondida por um aluno.....	116
Apêndice J – Planificação da sessão 5 do Projeto de Investigação.....	117
Apêndice K – Ficha da análise da obra <i>O menino que gritou para dentro</i> , de Ana Ventura, respondida por um aluno. .....	119

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	3
1.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	3
1.2. DOCUMENTOS CURRICULARES.....	5
1.3. O QUE É SER PROFESSOR.....	6
1.3.1. O QUE É SER PROFESSOR DE 1.º CEB.....	7
1.3.2. O QUE É SER PROFESSOR DE 2.º CEB.....	8
1.3.2.1. O QUE É SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....	9
1.3.2.2. O QUE É SER PROFESSOR DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	11
1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO.....	12
2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO.....	13
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	13
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	16
2.2.1. A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	17
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	18
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS.....	19
2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	20
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO.....	21
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	23
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PES.....	23
3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CEB.....	29
3.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 2.º CEB.....	36
3.4. ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL DESENVOLVIDA NA PES.....	44
3.5. COLABORAÇÃO EM PROJETO E ATIVIDADES DA COMUNIDADE EDUCATIVA.....	46
3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO.....	51
4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	54
4.1. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA, RELEVÂNCIA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	54

4.2.	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS/ FUNDAMENTAÇÃO PROGRAMÁTICA.....	55
4.3.	MANUAIS ESCOLARES.....	57
4.4.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	59
4.4.1.	COMPREENSÃO LEITORA.....	63
4.4.2.	EDUCAÇÃO PELOS VALORES.....	65
4.4.3.	DIÁLOGO ENTRE VALORES, EDUCAÇÃO LITERÁRIA E COMPREENSÃO LEITORA 67	
4.5.	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	68
4.6.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS.....	69
4.7.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	77
4.8.	CONCLUSÕES DO PROJETO.....	83
4.9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO.....	83
	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	87
	DOCUMENTOS LEGAIS.....	91
	DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	93
	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	95

# INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 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, foi redigido o presente Relatório de Estágio, intitulado *Compreender para saber ser/ler melhor: a compreensão inferencial e a compreensão crítica ao serviço da interpretação de valores veiculados em obras literárias*, que traduz o percurso da mestranda na PES.

O documento encontra-se dividido em quatro capítulos sobre diferentes dimensões relacionadas com a PES, os quais contêm no final uma reflexão sobre as componentes abordadas, uma vez que o carácter reflexivo é uma exigência da profissionalidade docente.

O primeiro capítulo destina-se ao Enquadramento curricular e profissional, contendo uma análise de documentos normativos e curriculares e uma reflexão sobre o que é ser professor. Este está estruturado em quatro secções. A primeira secção refere-se aos documentos normativos, a segunda aos documentos curriculares, a terceira à profissionalidade docente em geral, acompanhada de uma reflexão sobre o que é ser professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do 2.º CEB, de Português e de História e Geografia de Portugal. Por fim, a quarta secção destina-se a uma reflexão geral sobre o capítulo.

O segundo capítulo remete para a Intervenção em Contexto Educativo, contemplando a apresentação e uma reflexão sobre o agrupamento de escolas, sobre as duas escolas e sobre as turmas em específico. Este está estruturado em quatro secções. Na primeira secção caracteriza-se o agrupamento de escolas, com base na análise de documentos orientadores do agrupamento. A segunda secção destina-se à caracterização da escola do 1.º CEB e da turma do 3.º ano de escolaridade. A terceira secção apresenta a escola do 2.º CEB, assim como as turmas de 5.º de 6.º anos do 2.º CEB. Por fim, a professora em formação apresenta uma reflexão geral de capítulo.

O terceiro capítulo descreve toda a organização da PES e apresenta algumas reflexões da professora em formação relativamente às componentes que a integram. Deste modo, este subdivide-se em seis secções. A primeira corresponde à organização da Unidade Curricular PES,

assim como apresenta o cronograma relativo às diferentes componentes da formação da professora no ano letivo 2022/2023. Em seguida, surge a segunda secção que se destina à descrição da intervenção educativa no 1.º CEB, incluindo reflexões sobre as regências lecionadas. A terceira secção integra a intervenção educativa no 2.º CEB, em Português e em História e Geografia de Portugal. Na secção quatro é apresentada a importância da articulação horizontal e vertical que é desenvolvida na PES, assim como alguns exemplos da mesma. A quinta secção contempla a apresentação do projeto desenvolvido na comunidade e a relevância do mesmo. O capítulo termina com uma secção de reflexão.

O quarto e último capítulo destina-se ao Projeto de Investigação (PI) desenvolvido na PES. Está dividido em nove secções. A primeira corresponde à justificação e à relevância da temática escolhida para o projeto investigativo, assim como à apresentação da questão de partida e dos objetivos, específicos e geral, definidos para o PI. Na secção dois são apresentados os conteúdos programáticos que basearam o PI. Na terceira secção, é realizada uma análise reflexiva sobre a promoção da compreensão leitora nos manuais escolares. Na quarta secção enquadra-se teoricamente o PI, com base em literatura relativa à compreensão leitora, à educação pelos valores, assim como ao diálogo entre valores, educação literária e compreensão leitora. Na quinta secção, é apresentada a metodologia utilizada, assim como os instrumentos de recolha de dados. Na sexta secção, são explicitadas as cinco intervenções educativas realizadas na turma de Português do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Na sétima secção são apresentados e analisados os resultados obtidos nas intervenções. A oitava secção traduz-se na conclusão do projeto. Por fim, na nona secção é realizada uma reflexão geral de capítulo.

# 1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

O presente capítulo terá por base a análise dos documentos normativos e dos documentos curriculares que norteiam a prática profissional docente, assim como a reflexão da professora em formação, sustentada em literatura, sobre o que a mesma considera que deverá ser um professor do 1.º CEB, do 2.º CEB e, mais em específico, de Português e de História e Geografia de Portugal.

## 1.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS

No decurso da formação profissionalizante, foram consultados, pela mestrandia, documentos legais fundamentais para a prática docente sendo estes de diferentes naturezas: leis, despachos e decretos-lei.

O documento Lei n.º 46/86 de 14 de outubro refere-se à Lei de Bases do Sistema Educativo que se traduz num referencial normativo de políticas que visam o desenvolvimento do sistema educativo. Este documento foi alterado três vezes, até ao momento, por questões relativas ao ensino superior e também pela instituição do regime de escolaridade obrigatória em Portugal.

No despacho n.º 6944-A/2018, foram homologadas as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, que “correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Outro documento a referir é o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, em que foi homologado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, uma vez que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho). Assim, foi necessário estruturar um documento de referência com “princípios, visão, valores e áreas de competências” (Despacho n.º 6478/2017 de

26 de julho). Quer o *PASEO* quer as *Aprendizagens Essenciais*, enquanto documentos curriculares, serão alvo de uma reflexão no ponto seguinte.

No Despacho n.º 8356/2022 de 8 de julho foi aprovado o calendário escolar para os anos letivos de 2022-2023 e de 2023-2024, para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames.

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, foram aprovados os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este Decreto-Lei será mencionado no ponto 1.3., referente ao professor do 1.º CEB. No entanto, importa referir que neste documento são apresentadas quatro dimensões que devem caracterizar a profissionalidade do docente, como podemos verificar na figura 1.



Figura 1 – Dimensões da profissionalidade do docente segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Fonte: Elaboração própria)

No Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio, foi aprovado o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Neste documento, “reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de

base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar.” (Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio).

Por fim, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, tendo em consideração que “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

No percurso de formação do professor, até mesmo, ao longo de toda a sua prática docente, é fundamental que se mantenha atualizado em relação à base teórica e legal do sistema educativo.

## 1.2. DOCUMENTOS CURRICULARES

Ao longo da formação enquanto docente, a mestranda pôde entrar em contacto com documentos orientadores da prática docente, mais precisamente as *Aprendizagens Essenciais*, documentos cujo objetivo é a orientação curricular para a abordagem dos diferentes conteúdos e, também, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que se traduz num referencial de competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Os documentos curriculares das *Aprendizagens Essenciais* surgiram em 2018, após uma reflexão sobre a extensão dos documentos anteriormente em vigor, *Programas e Metas Curriculares*, que conduzia à não consolidação das aprendizagens, assim como configurava um obstáculo à diferenciação pedagógica. Deste modo, tornou-se necessária a elaboração de documentos que permitissem uma articulação com o *PASEO*, com “um conjunto (...) de conhecimentos a adquirir, (...) indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver (...) em cada componente do currículo ou disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Nas *AE* é identificado o ano de escolaridade a que a mesma se destina, podemos encontrar um texto introdutório sobre o

objetivo específico da disciplina, as áreas de competências do *PASEO* e, por fim, a operacionalização das *AE*, em que são indicados os domínios, os conhecimentos, capacidades e atitudes a promover nos alunos, exemplos de ações estratégicas de ensino articuladas com o *PASEO* e os descritores do *PASEO*.

O documento curricular *PASEO* surge em 2017, após uma necessidade de definir “um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo.” (Despacho 6478/2017, de 26 de julho). Este documento é constituído por um texto introdutório, de seguida são apresentados os princípios que lhe servem de base, os valores que devem ser promovidos e as áreas de competência. Por fim, é especificada cada área de competência, juntamente com competências e descritores imperativos para cada uma delas.

### 1.3. O QUE É SER PROFESSOR

O professor deve ter um perfil de profissional da educação, mas também de investigador. Calderhead (1987) resume o professor como profissional da educação nas seguintes palavras: “Tal como um médico possui conhecimento formal de Psicologia e Patologia, juntamente com conhecimento adquirido a partir da experiência acerca do comportamento dos pacientes e das várias combinações de sintomas que complicam a tarefa de diagnosticar, o professor adquiriu conhecimento acerca do currículo, métodos de ensino, conteúdo disciplinar e comportamento dos jovens, juntamente com a riqueza de outras informações particulares que resultam da experiência de trabalhar com crianças em contextos diversificados e com materiais variados. Como outros profissionais, os professores confiam neste conhecimento especializado para [exercer] o seu trabalho diário” (Calderhead, 1987, p. 1). Deste modo, o professor é um profissional da educação, não só pela sua formação, mas também pela experiência que vai adquirindo ao interagir com diversas crianças em diferentes contextos escolares.

O professor, além de profissional da educação, deve assumir um papel de investigador, no sentido de entender o que faz e por que razão o faz. Esta abordagem de uma perspetiva de investigação tem como objetivo, segundo Carr (2019) citado por Ribeiro (2020), melhorar, alterar,

transformar a prática, torná-la mais eficaz, mais reflexiva, tornar o conhecimento mais objetivo, mais prático e testar as hipóteses de mudança através da ação. Desta forma, o docente, ao ser um investigador, torna-se um melhor professor. Esta característica do professor como investigador está estreitamente articulada com a metodologia de Investigação-Ação que irá ser apresentada e ilustrada nos capítulos seguintes. Esta requer um processo de reflexão constante, no sentido de melhorar e de reestruturar as práticas utilizadas e de resolver questões que possam surgir como um entrave na aprendizagem do aluno. Assim, o docente deve procurar refletir sobre o trabalho desenvolvido, indagar-se sobre o que pode melhorar, procurar soluções para essas mesmas questões e colocá-las em prática, testando-as, tendo sempre em consideração que as melhorias efetuadas para um aluno ou para uma turma não se irão aplicar a todos, porque, mais uma vez, o professor deve ter em conta o contexto e as particularidades dos indivíduos e dos grupos. Esta característica reflexiva é uma preocupação bastante presente na formação de futuros docentes, uma vez que são desafiados a refletir constantemente sobre as práticas, as metodologias, os recursos, as estratégias, as planificações construídas, no sentido de estarem em constante evolução e adaptação ao contexto das turmas com que contactam ao longo do estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

A mestranda considera, assim, esta particularidade reflexiva um aspeto fundamental para a progressão do docente, pois uma vez aplicadas as melhorias a realizar, as diferenças são notórias tanto na aprendizagem realizada pelos alunos, como no funcionamento da aula.

### **1.3.1. O QUE É SER PROFESSOR DE 1.º CEB**

O 1.º CEB caracteriza-se pela monodocência desempenhada pelo professor titular, assim como por um ensino global das diversas áreas que constituem o currículo. Designa-se por monodocência, o ensino em que um só professor assume todos os domínios e todas as áreas a desenvolver. No documento de *Lei de Bases do Sistema Educativo*, já referido neste capítulo, é definido o perfil dos professores do Ensino Básico, assim como revelada a organização dos três ciclos. No que concerne ao 1.º Ciclo, este é definido como “Ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” (alínea a, do nº 1, do

artigo nº 8, da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p. 3070). Relativamente às matrizes curriculares-base do ensino básico, referidas no Decreto-Lei nº 55/2018 (§ 1.1.), está previsto para o 1.º CEB, que as componentes do currículo sejam desenvolvidas de “modo articulado e globalizante pela prática da monodocência” (alínea a, do nº 2, do artigo nº 13, do Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2933).

A professora em formação considera que o professor do 1.º CEB tem um importante papel no percurso escolar dos alunos, visto que os primeiros anos de escolaridade equivalem ao primeiro contacto que as crianças têm com o contexto escolar e, são, essencialmente, nestes primeiros anos que são desenvolvidas não só competências intelectuais, mas também sociais e pessoais. Além dos diversos domínios que constam no currículo do 1.º CEB, são também promovidas as competências que constam no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um dos documentos orientadores da prática docente, apresentado no ponto 1.2..

### 1.3.2. O QUE É SER PROFESSOR DE 2.º CEB

Enquanto o 1.º CEB se caracteriza pela monodocência, o 2.º CEB é desenvolvido a partir da pluridocência. Designa-se por pluridocência, o ensino em que diferentes professores assumem os domínios das diversas áreas curriculares. Tal como referido anteriormente, no documento de *Lei de Bases do Sistema Educativo*, “o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea b, do nº 1, do artigo nº 8, da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p. 3070). Relativamente às matrizes curriculares-base do ensino básico, especificadas no Decreto-Lei nº 55/2018, está previsto para o 2.º CEB o desenvolvimento das “diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares potenciadas pela organização bidisciplinar dos grupos de recrutamento desse ciclo” (alínea b, do nº 2, do artigo nº 13, do Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2933).

Neste nível de ensino, a dificuldade de manter uma continuidade entre as diversas áreas é maior, uma vez que o professor tem à sua responsabilidade uma única disciplina e, por vezes, torna-se difícil explorar mais do que o que está previsto no currículo. No entanto, a professora em formação considera importante a articulação com outras áreas do saber, com vista a uma maior e mais consistente aprendizagem do aluno.

### 1.3.2.1. O QUE É SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS

O professor de Português tem à sua responsabilidade uma área transversal a todas as restantes áreas curriculares. Por essa razão, torna-se relevante realizar um breve apontamento sobre a transversalidade da língua.

Entre as competências essenciais da sociedade do século XXI existe a comunicação oral e escrita. Assim sendo, é importante que estas sejam promovidas através de “uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, envolvendo a área curricular disciplinar do mesmo nome (ensino de Português) e as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (ensino em Português).” (Sá, 2015, p.133)

Uma das preocupações da professora em formação é educar os seus alunos para que sejam cidadãos mais informados, reflexivos e críticos acerca do mundo que os rodeia. Mas tal não é possível se os alunos não tiverem um pleno domínio da língua materna. Como refere Fonseca (1994), “(...) ensinar é fazer ver, tornar transparente. Só que no caso do ensino da língua materna, o que é sobretudo importante fazer ver é a própria língua. (...) a língua, fletindo-se sobre si própria, opacifica-se e torna-se visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua, (...) (Fonseca, 1994, pp. 120-121). Objeto que se pode manipular, com que se pode «jogar».” E se de forma natural, em outras áreas curriculares, desenvolvemos domínios da língua, como a oralidade, a compreensão na leitura e a escrita, é urgente que o professor pense e planifique sempre de forma transversal todas as suas aulas. Também o documento das *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (2018h) evoca esta transversalidade da língua ao afirmar que “É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva (...)” (Ministério da Educação, 2018h, pp. 1-2). Importa referir que a transversalidade da língua portuguesa não está presente apenas nos domínios que consciente ou inconscientemente são promovidos nas demais áreas curriculares, mas também na utilização que o docente realiza

de diferentes sistemas semióticos como a linguagem verbal, a linguagem visual e a linguagem musical.

No entanto, é necessário reforçar que não é apenas o Português que dá um contributo para as restantes áreas curriculares, uma vez que estas também poderão dar o seu contributo para um melhor domínio da língua portuguesa, independentemente da sua natureza (Sá, 2012, p. 366)

Deste modo, cabe ao professor de Português explorar com os alunos as potencialidades da língua portuguesa. Além da transversalidade, o docente de Português deve, também, desenvolver as suas aulas com base nos domínios definidos no documento das *Aprendizagens Essenciais*: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Estes domínios devem ser sempre promovidos de forma transversal e nunca isoladamente, apesar de cada um deles ter as suas próprias especificidades didáticas. No domínio da Oralidade, muitas vezes descurado no ensino do Português, deve ter-se em atenção duas modalidades: a compreensão e a expressão. No ensino da Oralidade é importante considerar o desenvolvimento de atividades que envolvam a escuta ativa (compreensão) e, por exemplo, géneros orais de interação e monológicos (expressão). Nos domínios da Leitura e da Escrita distinguem-se, correspondentemente, atividades de compreensão e de produção. Na didática da leitura devem ser tidas em conta as três fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura – e na compreensão leitora os alunos devem desenvolver atividades que lhes permitam desenvolver os quatro níveis de compreensão – literal, inferencial, reorganizativa e crítica. No que concerne à Escrita, sempre que possível, os alunos devem aplicar as três fases da elaboração de um texto – a planificação, a textualização e a revisão. O domínio da Educação Literária, apesar da sua independência, pela sua natureza encontra-se também muito interligado com o domínio da Leitura. A Educação Literária é uma boa aposta para, a partir de qualquer obra literária, se estabelecer uma ponte com uma temática de qualquer outra área curricular, como a História e Geografia de Portugal, a outra área de especialização da mestranda. Por fim, mas não menos importante, o domínio da Gramática, cujo ensino deve ser realizado tendo em conta metodologias como o Laboratório Gramatical e/ou a Pedagogia dos Discursos.

Acresce referir que a área curricular de Português assume um grande contributo para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, pois o domínio da língua é também um fator

de grande relevância para a resolução de problemas e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O professor de Português deve, por isso, “assumir o português como objeto de estudo”, o que “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Ministério da Educação, 2018h, pp. 1-2).

### **1.3.2.2. O QUE É SER PROFESSOR DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

Na disciplina de História e Geografia de Portugal é realizada uma abordagem dos acontecimentos do passado, para uma melhor percepção do presente e do futuro. Desta forma, esta disciplina tem um caráter não só de conhecimento científico, mas também de formação para a cidadania e de pensamento crítico.

O ensino da História deve contribuir para promover uma consciência histórica que vá ao encontro das exigências de desenvolvimento e de cidadania na sociedade atual. Segundo Germinari (2011), a aprendizagem em Educação Histórica ocorre em contextos concretos e os alunos partem das suas vivências pessoais para dar sentido ao passado, o que pode, por vezes, mostrar um desajuste face às suas ideias prévias. A consciência histórica deve ser formada de modo que os alunos estabeleçam uma relação passado, presente e futuro. O passado deve ser entendido como a chave da compreensão do presente, que, por sua vez, esclarece o passado, ajudando a entendê-lo. Segundo Reis (2015), há duas funções que se mostram básicas no ensino da História: capacitar o aluno para entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente. Isto remete-nos para a impossibilidade de, em História, analisarmos acontecimentos isolados. Para uma melhor compreensão de um dado acontecimento, é necessário remetê-lo para a época em que aconteceu e reconstituir a sua evolução social até ao presente. No ensino da História, o professor tem de possibilitar ao aluno “(...) o conhecimento e a compreensão das relações de tempo e espaço (...)” (Reis, 2015, p.74), daí também a importância de trabalhar documentos escritos de época para a construção do conhecimento histórico e para tentar superar um ensino mais tradicional. A área curricular de

História e Geografia de Portugal tem igualmente um inegável e forte laço com a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que o ensino da História deve promover “a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. Esta disciplina evidencia, ainda, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas.” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

Cabe, então, ao docente, a promoção de atividades que promovam o pensamento crítico do aluno, competência definida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## 1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

O professor deve estar em constante atualização, quer seja em relação aos conteúdos a lecionar, quer aos recursos, quer às metodologias e estratégias, quer aos documentos que orientam a sua prática docente. Para além disso, o professor deve ser um investigador, que reflete sobre a sua prática e adapta o seu ensino às necessidades e características de cada aluno.

Tendo em conta as recomendações tutelares, deve ser conhecedor dos documentos legais que norteiam a prática docente e fazer apoiar a sua prática nos documentos orientadores do ensino, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ser professor do 1.º CEB é desafiante pela responsabilidade de ser um dos poucos modelos nos primeiros anos de vida de uma criança e ter uma inegável influência na formação destes indivíduos, não só a nível intelectual, como pessoal e social.

Ser professor do 2.º CEB é exigente devido à articulação que deve ser estabelecida entre as áreas curriculares, a qual nem sempre é possível, mas pode ser impulsionada se o trabalho for desenvolvido em equipa educativa.

## **2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

O processo de observação realizado nas primeiras quatro semanas da PES revelou-se fundamental para o desenvolvimento das regências, uma vez que as mesmas foram construídas com base nas características das turmas. Por esta razão, este processo de observação deve ser entendido pelos docentes como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 30). Conhecer o contexto é, efetivamente, importante, na medida em que a prática do docente é adaptada a determinadas particularidades da turma e do próprio aluno para que os problemas identificados durante a observação sejam ultrapassados.

Nesta medida, para justificar as atividades indicadas nos capítulos 3 e 4 do presente relatório, a professora em formação irá, neste capítulo, apresentar o contexto educativo, do geral para o particular, isto é, do agrupamento de escolas para as turmas em específico.

### **2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Neste ponto, será apresentado o agrupamento de escolas em que a professora em formação desenvolveu a PES.

No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho é afirmado que “o agrupamento de escolas é uma 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” (n.º 1, do artigo n.º 6, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3341). No mesmo documento, é referido que as escolas estão organizadas em agrupamentos com o objetivo de “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3341). Assim, a constituição de uma rede de escolas pode ser entendida como um meio facilitador e cómodo para toda a comunidade educativa que o integra.



O seu Projeto Educativo, referente ao triénio 2022-2025, “centra-se na promoção e valorização da educação inclusiva e numa cidadania partilhada assente na qualidade das aprendizagens e perseguindo a melhoria do sucesso escolar.” (Projeto Educativo 2022-2025, p. 5). Este PE baseia-se em quatro valores: inclusão, cidadania, inovação e exigência, com a missão de “assegurar a realização das políticas educativas nacionais e locais e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população, fundadas em princípios humanistas.” (Projeto Educativo 2022-2025, p. 6). Para a concretização do PE, foi elaborado um plano estratégico para ultrapassar as dificuldades identificadas no grupo em questão, seguindo quatro linhas orientadoras, que direcionam o PE para o objetivo principal pretendido, que é o sucesso de todos os alunos que constituem esta rede de escolas. A concretização do PE prevê respostas diversificadas para a prevenção do abandono escolar, assim como para o insucesso escolar; articulação horizontal e vertical, entre as áreas curriculares e os diferentes níveis de ensino; a valorização da escola pelos alunos, para o desenvolvimento de competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; e por fim, a promoção da relação escola-comunidade, integrando os encarregados de educação e as famílias no processo escolar. (Projeto Educativo 2022-2025, p.12). Os dez objetivos gerais delineados para o PE vão ao encontro das linhas orientadoras mencionadas anteriormente. Em virtude da análise SWOT realizada, foram identificadas necessidades a dar resposta e, para isso, o agrupamento de escolas definiu três eixos de intervenção: Gestão e Organização, Desenvolvimento das Aprendizagens e Interação com a comunidade. Relativamente ao primeiro eixo de intervenção, Gestão e Organização, é esperada a articulação dos diferentes ciclos, com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos, através da criação de equipas educativas, por exemplo. Em seguida, o eixo de intervenção Desenvolvimento das Aprendizagens tem como objetivo a promoção de práticas de ensino e aprendizagem para a diminuição de questões como a indisciplina, abandono escolar e absentismo, a partir da participação ativa dos alunos em questões de cidadania. Por fim, o último eixo Interação com a comunidade, tem como objetivo a criação de uma rede interativa para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir da integração de associações de pais e encarregados de educação, assim como parcerias com autarquias, entidades de ensino superior e entidades locais. Este PE é posto em prática a partir de outros planos como o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) TEIP, Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola (EECE) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

Tal como já foi referido, o PAA consiste na concretização dos objetivos e estratégias definidas no PE e no TEIP. O agrupamento tem ao dispor dos alunos um conjunto de clubes, atividades e serviços, como o Clube da Ciência Viva ou o Clube de Desporto Escolar e o serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, entre muitos outros. Além do que foi apresentado, existe uma vasta lista de atividades planeadas pelo agrupamento, ao longo do ano, para os diversos anos de escolaridade, desde o 1.º ao 12.º ano. Estas estão, muitas vezes, relacionadas com o mês em que são propostas, com dias celebrados mundialmente ou com visitas de estudo. Dentre estas, a professora em formação destaca: o dia Europeu do Desporto, Outubro ROSA, a Caixa Mágica 3, a Visita ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, entre outras.

Acresce referir que o Regulamento Interno desta rede de escolas contempla 165 artigos e está dividido em dez capítulos. Cada capítulo aborda um determinado tema, contemplando, a título de exemplo, secções sobre o regime de funcionamento e organização, sobre as instalações, sobre o funcionamento das aulas, sobre a oferta educativa, sobre os órgãos de administração e gestão do agrupamento, sobre a Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, sobre as atividades de Enriquecimento Curricular e sobre os membros da comunidade educativa.

## **2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico em que a professora em formação desenvolveu a PES fica a cerca de um quilómetro de distância da escola-sede. Dispõe de um ginásio, de uma cantina, de uma sala de professores, do gabinete do coordenador e de um espaço exterior onde os alunos podem passar os tempos livres. As condições de acessibilidade à escola estão um pouco comprometidas, uma vez que para se entrar na instituição, é necessário subir degraus. No que concerne à higiene, a escola estava sempre asseada e organizada, tanto nos espaços interiores como nos exteriores. Ao longo do ano, a visibilidade dos trabalhos dos alunos e de projetos foi crescendo, tanto na sala de aula, como nas paredes dos corredores. Uma das falhas identificadas nesta escola foi a ausência de uma biblioteca escolar, sendo que sempre que era necessário, os alunos teriam de se dirigir à escola-sede.

## 2.2.1. A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Neste ponto, será apresentada a turma do 3.º ano de escolaridade assim como outros parâmetros que a professora em formação considera pertinentes referir, na medida em que contribuem para uma caracterização mais ampla do contexto educativo.

A turma era constituída por vinte e um alunos, dos quais catorze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Relativamente à diferenciação pedagógica, dois alunos tinham medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que com um destes alunos estava a ser utilizado o método das 28 palavras, assim como horas de apoio com outros docentes e com o outro aluno foi utilizada a estratégia de o mesmo frequentar a turma do ano anterior, 2.º ano. Existia ainda um aluno que deveria frequentar o 2.º ano, mas frequentava esta turma, pois encontrava-se ao nível do 3.º ano. No que concerne aos recursos humanos, a professora cooperante era a única agente educativa presente na sala em todas as aulas. A relação entre professor e alunos era positiva, assim como entre professora em formação e alunos e entre colegas de turma.

Relativamente à organização da sala de aula, a sala estava dividida em diversos espaços, a mesa do professor, o espaço de trabalho dos alunos, o armário dos *tablets* e o armário dos materiais (livros, cadernos, *phones*, ...). As mesas e as cadeiras estavam dispostas em quatro grupos, sendo que ao longo do ano estes grupos sofreram algumas alterações. Além dos grupos, três alunos estavam sentados individualmente, por uma questão de atenção. O material estava organizado e arrumado em armários. Os próprios alunos tinham autonomia para aceder, utilizar e guardar os materiais. A maior parte dos recursos disponíveis e utilizados em sala de aula eram digitais: computador, projetor, quadro interativo e, na parede contrária, um quadro branco e um quadro a giz. Também existiam *tablets* em número suficiente para permitir a sua utilização individual. Através destes, com a professora titular, acediam à Escola Virtual, ao *Teams*, ao *Ubbu*, ao *Toytheatre*, ao *Pixton* e ao *Storyboardthat*. A sala dispunha de três janelas grandes que ocupavam uma parede inteira e conferiam boa iluminação natural e boa circulação do ar. As condições acústicas eram boas, uma vez que com as janelas e com a porta fechada não se ouvia qualquer barulho do exterior.

A turma do 3.º ano de escolaridade apreciava, no geral, todas as áreas curriculares. No entanto, na área curricular de Português, os alunos mostravam resistência ao domínio da escrita. Esta dificuldade foi ultrapassada pela docente em formação e pelo par pedagógico, com a utilização de estratégias diferentes para abordagem este domínio, tal como vai ser explicado no capítulo 3.

O grupo tinha a tecnologia como recurso predileto. Todas as atividades que envolvessem tecnologia, os alunos apreciavam. Além da importância da introdução das tecnologias nas planificações, o facto de os alunos estarem confortáveis com a tecnologia foi um dos motivos que fez a professora em formação adotar a tecnologia em muitas das regências.

### **2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A escola do 2.º ciclo dispõe de uma ampla sala de professores com bar, mesas, computadores e impressora/fotocopiadora, onde além de conviverem os professores também se podem reunir e realizar algum trabalho. Existe também uma biblioteca que, apesar da sua dimensão reduzida, tem bastantes livros, computadores e mesas onde os alunos podem trabalhar. Os alunos dispõem ainda de uma cantina, um bar, uma papelaria e um campo exterior de futebol em bem equipado. A escola dispõe de boas condições de acessibilidade, na medida em que pessoas de mobilidade reduzida podem recorrer a rampas e a um elevador. No que concerne à higiene, a escola estava sempre asseada e organizada, tanto nos espaços interiores como nos exteriores. Trata-se de uma escola que valoriza muito as Artes e os trabalhos dos alunos. Os corredores das salas de aula estavam repletos de desenhos e de alguns trabalhos escritos dos alunos. Nas salas, embora de forma mais escassa, também podem ser encontrados alguns trabalhos, como por exemplo, referentes ao dia da Alimentação. No corredor para a sala dos professores também estavam expostas fotografias referentes a projetos como o intitulado “Erasmus+”.

### 2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS

Neste ponto, será apresentada em específico a turma do 5.º ano de escolaridade de Português, assim como aspetos que a professora em formação considera pertinentes referir.

No que concerne à caracterização da turma, a mesma tinha um total de dezassete alunos, dos quais onze eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Dois alunos tinham nacionalidade brasileira e um aluno tinha nacionalidade argelina, não tendo este último conhecimento do idioma português. Dois alunos tinham medidas seletivas e individuais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Três alunos estavam propostos para apoio às disciplinas de Português e Matemática e dois para Português. E ainda, dois alunos frequentavam o PIC (Projeto Investir na Capacidade), para alunos sobredotados.

Uma das maiores dificuldades desta turma era a falta de empatia e respeito entre colegas de turma e face a outras turmas, o que demonstrava uma relação muito pouco saudável entre alunos. A relação entre professor e alunos era positiva, assim como entre professora em formação e alunos.

Relativamente à sala de aula e ao material disponível, mantinham a configuração padrão de uma sala de aula, sendo que por cada mesa se encontrava um par de alunos. Os materiais disponíveis eram os mesmos que podemos observar na maioria das salas: computador, quadro de giz, quadro interativo e material de geometria (régua, esquadro, transferidor e compasso). Apesar da presença de recursos digitais, os restantes recursos disponíveis são escassos e nada diversificados. Os programas informáticos utilizados para interação com a comunidade educativa eram o *Inovar* e o *Teams*. No que concerne às condições acústicas e de luminosidade, uma das paredes estava repleta de janelas para o exterior, o que permitia uma boa iluminação e fácil circulação do ar. Além disso, a parede contrária também estava preenchida com pequenas janelas, perto do teto, que têm ligação com o corredor. As condições acústicas nem sempre eram as melhores, uma vez que se ouvia algum ruído exterior.

A turma do 5.º ano de escolaridade de Português, no geral, contactava com todos os domínios do Português, com exceção da educação literária, que talvez pelo tempo escasso, não era tão explorada. O projeto de investigação, que será apresentado no capítulo 4, foi, por isso, pertinente neste sentido.

Os alunos gostavam de realizar atividades de leitura, de simulações e de escrita. Além das sessões do projeto, em que os alunos foram participativos, a regência que talvez os tenha marcado mais positivamente foi a do laboratório gramatical, visto que, pelas semanas de observação, a professora em formação percebeu que o domínio da gramática era lecionado segundo o modelo tradicional. Efetivamente, na aula em que foi desenvolvido o laboratório gramatical, os alunos, intitulados de “Cientistas da gramática”, demonstraram ter apreciado esta metodologia.

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

Relativamente à caracterização da turma, a mesma era constituída por dezanove alunos, dos quais dez eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Quatro alunos tinham medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. E ainda, três alunos estavam em ensino articulado com Música.

A professora cooperante era a única agente educativa presente na sala em todas as aulas e mantinha uma boa relação com os seus alunos. A relação entre colegas de turma também era positiva, assim como a relação entre a professora em formação e os alunos.

A turma era empenhada nas tarefas propostas e demonstrava motivação para qualquer tarefa solicitada.

No que concerne à sala de aula e ao material disponível, encontrámos uma sala padrão, com as mesas e cadeiras em filas. Os materiais disponíveis eram os mesmos que podemos observar na maioria das salas: computador, quadro de giz, quadro interativo e material de geometria (régua, esquadro, transferidor e compasso). Apesar da presença de recursos digitais,

não existiam recursos mais diversificados para utilização. Os programas informáticos utilizados para interação com a comunidade educativa eram o *Inovar* e o *Teams*. No que concerne às condições acústicas e de luminosidade, uma das paredes estava preenchida de janelas para o exterior, o que permitia uma boa iluminação e rápida circulação do ar. Além disso, a parede contrária também tinha pequenas janelas, perto do teto, com ligação ao corredor. As condições acústicas nem sempre eram as desejáveis.

A turma do 6.º ano de escolaridade de HGP gostava, no geral, de todos os conteúdos que foram lecionados no período em que a professora em formação esteve no contexto. No entanto, a História era a dimensão da disciplina eleita pela turma. Além do referido, os alunos tinham um vasto conhecimento histórico, podendo-se aferir que extra disciplina de HGP, eles tinham um gosto pelo conhecimento do passado, não só nacional, mas também mundial. O grupo também apreciava realizar trabalhos de grupo, desde a pesquisa à apresentação, assim como realizar atividades de escuta ativa.

## **2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

O contexto educativo em que a docente em formação foi colocada tem uma ótima organização, estratégias de aprendizagem produtivas e uma relação escola-comunidade saudável. Os projetos de escola/agrupamento encontram-se atualizados com as necessidades atuais, como por exemplo, a importância da promoção de valores e a introdução das tecnologias na sala de aula.

Uma das características do agrupamento, que foi mais perceptível no 6.º ano de escolaridade e reforçada pela professora cooperante em todas as aulas, é a avaliação formativa. Este tipo de avaliação dá enfoque, não só aos testes de avaliação, mas também a pequenos trabalhos realizados ao longo do ano, como pesquisas, projetos em conjunto com as artes visuais, entre outros. De um modo geral, é uma avaliação que valoriza o percurso completo do aluno e não só os momentos de avaliação finais.

O trabalho desenvolvido com as três turmas revelou-se desafiante e, em simultâneo gratificante, pois foi através de imprevistos, de adaptações, de planificações inacabadas que a docente em formação pôde construir o percurso de aprendizagem que relata nos seguintes capítulos.

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

O presente capítulo pretende descrever a organização e o funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada, assim como apresentar as reflexões pessoais da professora em formação sobre as suas diferentes componentes. Nesse sentido, neste capítulo, contemplar-se-ão as componentes de observação, de observação/cooperação, as regências, as reuniões em equipa educativa, a colaboração em projetos e atividades da comunidade educativa e o projeto de investigação, tendo este último maior projeção no capítulo seguinte.

#### **3.1. ORGANIZAÇÃO DA PES**

Para contextualizar a PES, torna-se necessário apresentar o curso em que surge. O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto é um curso que funciona em regime diurno e tem a duração de dois anos, mais especificamente, quatro semestres. Desenvolve-se em dois tipos de contexto: na ESE, isto é, na instituição de formação e nos centros de estágio em que cada professor em formação é colocado. O ciclo de estudos do Mestrado em questão tem como propósito habilitar profissionalmente para a docência no 1.º CEB e no 2.º CEB, nas áreas do Português e de História e Geografia de Portugal.

No que concerne à Prática de Ensino Supervisionada, esta é uma unidade curricular de extensão anual que surge no segundo ano do plano de estudos do Mestrado. Consultando a respetiva Ficha da Unidade Curricular, percebemos que tem por objetivo a formação de um professor que aplique “conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais no desenho, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares” (FUC PES, 2022), que utilize uma abordagem “sistémica e autónoma” com o intuito de realizar um “questionamento crítico da realidade educacional” (FUC PES, 2022) que tenha a capacidade de autorreflexão, que desempenhe o papel de investigador, para uma ação o mais adaptada possível ao contexto e que divulgue o conhecimento adquirido a partir de pesquisas, “com a comunidade educacional e outros públicos, com vista à renovação de práticas educativas inclusivas” (FUC PES, 2022). Estes objetivos são trabalhados e desenvolvidos ao longo de todo o ano da PES, tanto nos seminários

promovidos pelos docentes, como no próprio estágio desenvolvido por cada um dos professores em formação.

A PES prevê diferentes componentes que constituem o currículo dessa Unidade Curricular. Uma das componentes são os seminários, nos quais são explorados temas adequados às áreas de especialização, o Português e a História e Geografia de Portugal, mas também assuntos que dizem respeito às áreas do 1.º CEB. Além dos seminários, está previsto o estágio, que se subdivide em diferentes elementos avaliativos. Mais concretamente, o estágio inicia com um período de observação seguido de um de observação e cooperação. Nas semanas seguintes, o professor estagiário deve realizar um determinado número de regências nas diferentes áreas e nos diferentes ciclos. Estas implicam um processo de supervisão, que contempla a pré-observação, a observação e, por fim, a pós-observação e que inclui vários momentos de reflexão sobre a prática docente. Além das componentes anteriormente referidas, a PES prevê reuniões em equipa educativa, assim como a colaboração em projetos e atividades da comunidade educativa em que o professor estagiário está integrado. O projeto de investigação é outra componente avaliada na PES, que deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano de estágio, num determinado grupo. Ainda na PES, é proposta aos professores em formação a construção de um portefólio<sup>1</sup> que integre todos os documentos construídos no âmbito da PES.

Ao longo dos seminários da PES, foram abordados diversos conteúdos fundamentais para a formação de professores e necessários para o funcionamento do estágio. Além dos conteúdos previamente delineados para a PES, que compõem a ficha da Unidade Curricular, tal como o processo de Supervisão Pedagógica, que será apresentado ainda neste capítulo e a reflexão no que diz respeito ao professor como investigador e como profissional da educação, foram discutidos temas do interesse da turma e questões que surgiram ao longo da prática.

Uma das metodologias abordadas nos seminários desta unidade curricular é a metodologia de Investigação-ação, em que o professor assume exatamente o papel de

---

<sup>1</sup> O portefólio construído pela professora em formação no âmbito da PES encontra-se disponível para visualização em <https://joanavcosta8.wixsite.com/portefoliojoanac>

investigador e intervém no contexto educativo em que está inserido, promovendo melhorias. Esta metodologia em questão será alvo de reflexão no capítulo 4, referente ao projeto investigativo.

Um último conteúdo dos seminários da PES que a mestranda considera relevante referir prende-se com a organização das regências e com a importância de estas se constituírem por unidades didáticas. A unidade didática permite a articulação de diversos domínios das diferentes áreas curriculares, tanto numa lógica horizontal como vertical, tendo como base um ou mais elementos agregadores, como o tema explorado, a metodologia adotada, uma obra literária, entre outros. Para António Pais (2013), as unidades didáticas são “espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar” (Pais, 2013, p.70). Segundo o mesmo autor, as unidades didáticas devem apresentar determinadas características que irão fazer com que a mesma seja passível de ser colocada em prática. Deste modo, uma UD deve ser prática, de fácil leitura e flexível a possíveis imprevistos, deve conter objetivos de aprendizagem claros, ser adequada ao grupo ao qual se dirige, assim como ser coerente na articulação dos diferentes conteúdos das várias áreas curriculares. (Pais, 2013, p.70) Para a elaboração de uma UD, é necessário ter em conta uma série de elementos base que devem ser respeitados e incluídos na sua estrutura para o sucesso da mesma. Além dos objetivos, referidos anteriormente, que devem estar de acordo com os documentos orientadores da prática docente, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* e *Aprendizagens Essenciais (AE)*, deve ser também elaborada uma fundamentação pedagógico-didática, que justifique todas as opções tomadas, desde a escolha da metodologia à seleção dos recursos, assim como a explicação da articulação horizontal e vertical realizadas. Este último tópico referido será ilustrado no ponto 3.4.

Para a professora em formação, todos os conteúdos dos seminários referidos anteriormente, assim como todos os outros que estão elencados na FUC das PES, contribuirão para o sucesso das intervenções educativas em ambos os ciclos. Ainda assim merecem destaque o tema: ciclo de Supervisão Pedagógica, o qual prevê três etapas: pré-observação, observação e pós-observação. Na etapa da pré-observação, cabe ao professor em formação definir os objetivos da regência, pensar e desenhar as atividades e definir recursos e estratégias a utilizar. Ainda nesta etapa, o professor em formação terá a opinião, não só do professor supervisor, mas do professor cooperante e, caso seja necessário, deverá alterar a planificação, demonstrando a recetividade à crítica. Na primeira etapa deste ciclo, além da planificação, o professor em

formação terá também de elaborar uma fundamentação pedagógico-didática, documento em que justifica as suas escolhas. A segunda etapa é de observação, realizada pelo professor supervisor. Por último, a pós-observação é a etapa em que o professor em formação, em conjunto com o professor supervisor e o professor cooperante, refletem sobre a aula observada, identificando aspetos mais positivos, aspetos menos positivos, aspetos a melhorar, superação de imprevistos e sugestões para a melhoria da prática. O ciclo de supervisão termina com a elaboração de uma narrativa reflexiva, pelos mestrandos, com base na reflexão realizada. Nas palavras de Duffy (1998), a “supervisão pedagógica pode, então, ser entendida como um processo de trabalho com professores, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional” (Duffy,1998).

Para a professora estagiária, o ciclo de supervisão revelou ser um processo fundamental para a sua formação enquanto docente, na medida em que requereu diversas reflexões acerca das estratégias utilizadas, de atitudes e de reações, e de comportamentos em momentos de imprevistos. Certamente, este é o processo mais importante na formação de um docente, uma vez que permite aprimorar as práticas adotadas, pensar fora da caixa e abrir horizontes a novas estratégias. O caráter reflexivo associado ao processo de supervisão é uma das características que o professor deve desenvolver, assim como assumir um papel de investigador. Esta dimensão do professor como investigador e da atitude reflexiva que deve estar presente ao longo da sua carreira foi alvo de reflexão no capítulo 1.

Em seguida, apresenta-se o cronograma do estágio da professora em formação, subdividido nas diferentes componentes que integram a PES.

Cronograma								
Dias	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								

1.ºCEB
HGP
PT
Projeto Comunidade
Projeto Investigativo
S - Aula Supervisionada

Quadro 1 – Cronograma da PES – 1.º e 2.º ciclos – 2022/23 (Fonte: Elaboração própria)

Como podemos perceber através do calendário do percurso formativo realizado pela professora em formação, no caso deste Mestrado em específico, o estágio desenvolveu-se em duas escolas, uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outra do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em simultâneo. A primeira fase da intervenção educativa prendeu-se com a observação e com a observação e a cooperação. Segundo Albano Estrela (1994), o processo de observação “tem como objetivo fixar-se numa situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação ‘situada’ desses comportamentos” (Estrela, 1994, p.31). Assim, a observação permite que o professor em formação perceba os comportamentos e as necessidades do grupo em estudo e adequa a sua prática aos dados observados. A observação e cooperação traduziu-se num período que a professora em formação pôde continuar a recolher dados, mas interveio, em simultâneo, em pequenas coisas, como auxiliar na execução de uma tarefa, responder a dúvidas, explicar um exercício, entre outros. Segundo Magalhães e Folque (2018), o processo de observação e cooperação permite ao professor em formação, não só observar como também promove “uma atitude crítica e reflexiva perante desafios, processos e desempenhos do cotidiano profissional” (Magalhães e Folque, 2018). Nas primeiras duas semanas de observação e nas duas semanas seguintes de observação e cooperação, as professoras em formação frequentaram os dois ciclos em simultâneo. Nas restantes semanas,

com exceção da primeira semana posterior a cada pausa letiva em que o regime era em simultâneo, o regime era quinzenal, isto é, as professoras em formação estavam duas semanas num ciclo e depois nas duas semanas seguintes estavam noutra e assim sucessivamente. O estágio no 1.ºCEB, nas semanas em comum com o 2.º CEB, realizava-se em dois dias, terça e quarta-feira, sendo que à terça-feira decorria entre as 9h e as 15h e à quarta-feira decorria entre as 11h e as 15h, com total de carga horária semanal de 5 horas e 30 minutos. Nas semanas em que existia apenas a frequência no 1.º CEB, o horário organizava-se em três dias, com total de carga horária semanal de 10 horas e 30 minutos. No estágio no 2.ºCEB, o horário era distribuído por três dias da semana, com um total de 3 blocos de Português e 2 blocos de História e Geografia de Portugal.

As primeiras regências em cada ciclo/área foram realizadas em par pedagógico. A unidade didática inicial, esboçada pela díade, intitulou-se “Construir, Desconstruir e Reconstruir” e contemplou dois dias no 1.º CEB, quatro blocos de aulas de 50 minutos de Português e quatro blocos de aulas de 50 minutos de HGP. O título da UD pretendeu dar conta de operações mobilizadas nas atividades. No 1.º CEB foram tratadas questões relacionadas com a importância do passado do meio local, na área do Estudo do Meio, atividades em que os alunos tiveram oportunidade de desconstruir o brasão da freguesia onde se encontra a escola e analisar os seus diferentes significados. Em Matemática, os alunos exploraram operações com figuras, assim como a orientação espacial, construindo trajetórias possíveis entre os monumentos da freguesia em estudo. Em Português, a partir da obra *O Pescador* de Rafaela Rodrigues, os alunos puderam desconstruir e reconstruir o conceito de família. No 2.º CEB, em Português, foi realizado pelos alunos um Laboratório Gramatical, tarefa em que os alunos puderam construir novas palavras a partir da manipulação de prefixos e de sufixos. Em HGP, as temáticas estudadas foram a Monarquia Absoluta de D. João V, o terramoto de 1755, as medidas de Marquês de Pombal, a Revolução de 1820 e a implementação da Monarquia Liberal e, por fim, a independência do Brasil. Com estas temáticas, os alunos puderam perceber como foram sendo desconstruídos regimes para a construção de outros novos e também discutiram a reconstrução da cidade de Lisboa, após o terramoto de 1755. Ainda em HGP, para terminar esta unidade didática, os alunos de 6.º ano puderam tomar conhecimento da reconstrução do poder de uma sociedade, a partir da independência do Brasil.

A intervenção educativa foi desenvolvida em trabalho de equipa com o par pedagógico, com exceção das atividades individuais propostas. Boavida e Ponte (2002) afirmam que “através da partilha e articulação de experiências, de proficiências e de perspetivas diversificadas, alarga-se a capacidade de inovação e de mudança, potenciadas pelo maior número e variedade de recursos” (Boavida e Ponte, 2002). O trabalho de equipa é, desta forma, um processo fundamental na prática docente, uma vez que promove a partilha de conhecimento, a reflexão conjunta sobre o que pode ser melhorado aperfeiçoado e a sugestão de possíveis soluções.

As reuniões em equipa educativa, nas quais estiveram presentes os professores cooperantes, os professores supervisores e o par pedagógico, foram igualmente valorizadas pela professora em formação, na medida em que permitiram desenvolver a recetividade às opiniões, às críticas e às sugestões dos vários elementos que experienciam e analisam a prática do professor em formação.

De seguida, irá ser apresentada uma breve reflexão sobre cada uma das práticas educativas, desenvolvidas no 1.º CEB (§3.2.) e no 2.º CEB (§3.3.).

### **3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CEB**

Neste ponto será apresentada a intervenção educativa desenvolvida no 1.º CEB, com um total de seis regências numa turma de 3.º ano de escolaridade, listadas no quadro que se segue.

Intervenção Educativa no 1.º CEB				
	Data em que foi implementada	Unidade Didática	Autoria	Conteúdos abordados
1.ª Regência	23 de novembro de 2022	Não pertencia a nenhuma UD	par pedagógico	Orientação espacial com recurso ao robô educativo <i>SuperDoc</i> e Escrita.
2.ª Regência	10 de janeiro de 2023	UD1 "Construir, Desconstruir e Reconstruir"	par pedagógico	Importância do passado do meio local e exploração dos elementos identitários da freguesia, associando cada um deles a operações com figuras: rotação e reflexão.
3.ª Regência	17 de janeiro de 2023	UD1 "Construir, Desconstruir e Reconstruir"	par pedagógico	Laboratório Gramatical sobre a formação de palavras.
4.ª Regência	21 de março de 2023	UD2 "Um problema social ou um problema pessoal?"	individual	Obra <i>Orelhas de Borboleta</i> , de Luisa Aguilar, sensibilizando para um problema social atual: o <i>bullying</i> .
5.ª Regência	18 de abril de 2023	Não pertencia a nenhuma UD	par pedagógico	Leitura da obra <i>Avó, onde é que estavas no 25 de abril?</i> de Ana Markl e realização de uma atividade de pesquisa e organização de informação, com base no <i>PorData Kids</i>
6.ª Regência	2 de maio de 2023	UD3 "Aprender a sorrir!"	individual	Obra <i>A cidade que deixou de sorrir</i> , de Milu Loureiro para a exploração de usos do dinheiro.
7.ª Regência	17 de maio de 2023	UD4 "Giragrupos"	individual	Metodologia "folha giratória" e reflexão sobre emoções, com base na leitura e análise da obra <i>O menino que gritou para dentro</i> , de Ana Ventura.

Quadro 2 – Intervenção educativa – 1.º CEB (Fonte: Elaboração própria)

O ensino do 1.º CEB exige a mobilização de várias áreas do saber. Por essa razão, a professora em formação irá apresentar os destaques da intervenção por áreas.

No que concerne à área da **Matemática**, a mestranda procurou tratar os diferentes temas presentes no documento orientador para a prática docente *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB*. No âmbito do tema *Dados*, foi elaborada uma tarefa de *questões estatísticas, recolha e organização de dados* e também de *representações gráficas*. Nesta tarefa, foi proposto aos alunos que recolhessem dados a partir do *site PorData Kids* e construíssem gráficos de barras ou circulares. Ainda neste tema *Dados*, foi realizada, no âmbito da UD 4 "Giragrupos", uma atividade de *probabilidades*, com a utilização de pequenos cubos em que cada face representava uma emoção. Relativamente ao tema *Geometria e Medida*, os alunos realizaram uma atividade de *Operações com figuras*, reflexão e rotação, a partir da manipulação de elementos do brasão da freguesia, com exploração da aplicação *GeoGebra* e

também da realização de uma ficha guião. Destacando esta atividade em específico que teve como objetivo a sensibilização para a importância do conhecimento sobre o património local do meio em que estamos inseridos, relativamente à área da matemática, os alunos manipularam o Geogebra, a partir da reflexão e rotação de elementos do brasão da freguesia onde se insere a escola do 1.º CEB. Nesta regência de interdisciplinaridade entre Matemática e Estudo do Meio, a utilização do recurso *Padlet* como base para a aula e como estrutura que funcionaria como uma espécie de portfolio foi a mais adequada, na opinião da professora em formação, para o objetivo que era proposto para esta aula: a construção de conhecimento realizada pelos alunos. A seleção e a construção dos recursos, por parte da professora em formação, foi pensada sempre com o objetivo de contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos. A utilização da tecnologia, como os *tablets*, o *site*, o jogo didático no *WordWall*, fez todo o sentido, uma vez que o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem é uma realidade que não causa estranheza a esta turma. Os alunos mostraram-se motivados para a realização das tarefas propostas, nomeadamente, a exploração do *site*, a manipulação do *Geogebra* e a realização da atividade de consolidação no *WordWall*. Nesta aula, foram desenvolvidas várias competências. A partir da exploração do *site*, dos seus recursos e também da realização da ficha-guião individualmente, os alunos desenvolveram a competência da *Autonomia e Reflexão*. A partir da análise do brasão da freguesia, dos seus elementos e também de outros elementos de outros brasões, foi desenvolvida a competência de *Sensibilidade Estética*. No geral, ao longo da aula foi, de igual forma, desenvolvida a competência de *Saber Científico e Tecnológico*.

Ainda nesta temática da *Geometria e Medida*, foi preparada e desenvolvida uma atividade em que os alunos puderam manipular dinheiro e tomar consciência da importância da poupança. Por fim, foi desenvolvida uma atividade de *orientação espacial*, momento em que a turma pode utilizar o SuperDoc para explorar a programação e a orientação espacial. No que diz respeito ao tema *Números*, foi sendo explorado ao longo das aulas, por exemplo, quando foi realizada uma revisão do conceito de milhão.

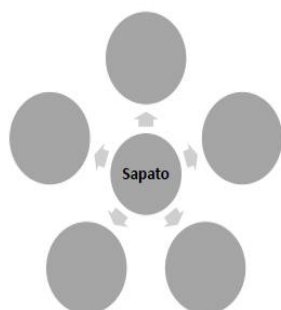
Na área do **Português**, houve também uma preocupação na abordagem dos diferentes domínios presentes no documento orientador à prática docente *Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB*. Esta área está dividida em cinco domínios: oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática. O domínio da *Oralidade* foi potenciado,

por exemplo, nas atividades de motivação, quer seja com a visualização de um vídeo ou com a audição de uma música, mas também em atividades de conclusão da aula, como por exemplo em simulações de interações em diferentes contextos em que os alunos teriam de tomar uma posição sobre determinado tema. Os domínios *Leitura* e *Educação Literária* fizeram parte, diversas vezes, das planificações, uma vez que a maioria das aulas construídas partiam da leitura e análise de uma obra literária. Esta insistência na leitura e em obras literárias deve-se ao facto de a escola não possuir biblioteca e de tal condicionar o acesso a obras literárias. Nestas aulas de Leitura e Escrita, o objetivo era o desenvolvimento de capacidades referidas nas AE, como ler diferentes tipos de textos, ser capaz de mobilizar conhecimentos para a construção do sentido do texto, assim como antecipar o tema do texto com base em elementos do paratexto, como a capa, título e contracapa e também a partir das ilustrações.

O domínio da *Gramática* também foi tido em conta, por exemplo, em atividades sobre questões morfológicas sobre a prefixação e sobre a sufixação, como as dos exercícios 4 a 9 da ficha que se segue.

Nome: .....

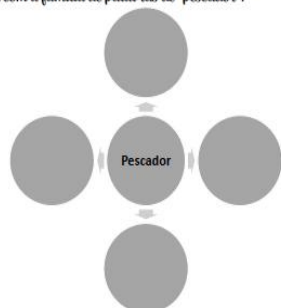
1 - Completa com a família de palavras de "sapato":



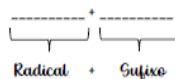
2 - Qual é a profissão apresentada no livro "O Pescador"?

.....

3 - Completa com a família de palavras de "pescador":



4 - Como é que a palavra "pescador" é formada?



5 - Completa os espaços com profissões com o sufixo -dor:


6 - Completa os espaços com profissões com o sufixo -ista:


7- Completa os espaços com profissões com o sufixo -eiro:


8- Completa:

A parte da palavra que apresenta significado e não pode ser dividida em partes menores é o \_\_\_\_\_.

Ao conjunto de palavras formadas a partir do mesmo radical chama-se \_\_\_\_\_.

9 - Completa:

○ \_\_\_\_\_ é o elemento que se junta \_\_\_\_\_ da palavra ou radical.

Figura 3 – Ficha sobre família e formação de palavras – 1.º CEB (Fonte: Elaboração do par pedagógico)

A docente em formação destaca o domínio da *Escrita*, como o domínio mais difícil de explorar com a turma, uma vez que a mesma demonstrava resistência no que dizia respeito a atividades que implicavam o uso dessa modalidade. Por essa razão, a professora em formação e o seu par pedagógico decidiram experimentar uma abordagem lúdico-expressiva da escrita, acreditando que o “carácter lúdico (...) [facultaria] aos alunos (re) encontrarem a espontaneidade e a originalidade essenciais à manutenção da escrita pessoal-linguística-criativa” (Dias, 2006, p. 21), como solução para atenuar esta resistência. Esta mudança nas estratégias adotadas provocou, igualmente, uma mudança na atitude e na resposta da turma perante o desafio lançado.

A atividade, cujos modelo e resultado se encontram ilustrados na figura 4, estará descrita no ponto 3.5, no entanto torna-se importante referir o sucesso da tarefa, que foi notório no envolvimento dos alunos na mesma e na consecução dos objetivos: dar a conhecer a freguesia na qual a escola se inseria e explorar novas estratégias de escrita, em particular, a escrita lúdico-expressiva. Pereira (2000) afirma que, “durante os três ciclos de escolaridade obrigatória, a atividade de escrever é um saber interminável enquanto processo que se constitui” (Pereira, 2000, p. 327), por esse motivo é fundamental a promoção de atividades de escrita desde o 1.º CEB.

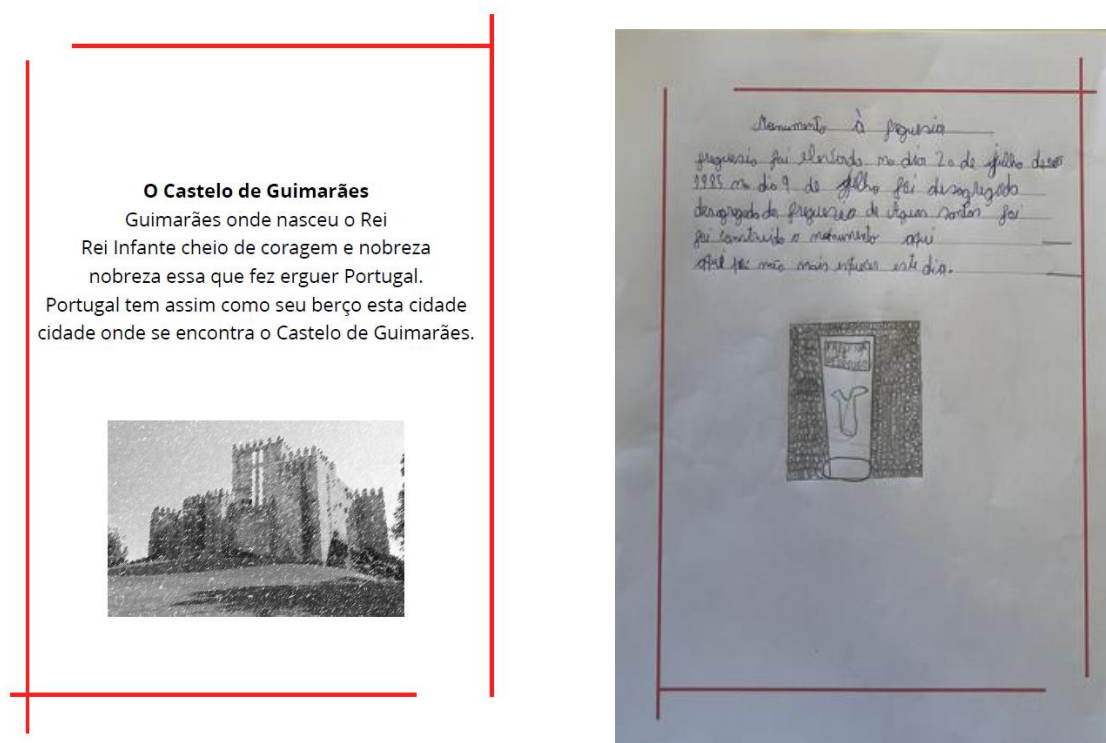


Figura 4 - Modelo e resultado da atividade no projeto da comunidade - 1.º CEB (Fonte: Elaboração do par pedagógico)

Em **Estudo do Meio**, foram desenvolvidas atividades que promovessem vários domínios: *Sociedade, Natureza, Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia*, presentes no documento orientador à prática docente *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB*. A sensibilização para problemas sociais e para a importância do passado local são exemplos de temáticas abordadas nesta área. Um exemplo de uma atividade na área do Estudo do Meio foi a sensibilização para problemas ambientais e sociais na comunidade. Mais especificamente, os alunos identificaram problemas existentes na comunidade, como o *bullying*, a poluição, a pobreza, o desemprego e a exclusão, através da visualização de imagens previamente selecionadas pela estagiária. De seguida, foi analisada a obra literária *Orelhas de Borboleta*, de Luisa Aguilar, a propósito do problema social do *bullying*.

Por fim, na área da **Educação Artística**, a estagiária procurou explorar as suas várias vertentes: *Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança e Música*. No entanto, por uma questão de tempo e de organização, houve uma das vertentes que não foi contemplada, a *Dança*. Quanto às outras três, a abordagem foi realizada de diversas formas, envolvendo construção de origamis,

simulações, audição de músicas introdutórias aos conteúdos. A Educação Artística tem vindo a ser, cada vez mais, valorizada. Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013), em diversos estudos, mostram a influência positiva da educação artística para o sucesso dos alunos em áreas não artísticas. No entender da professora em formação, esta integração justifica-se uma vez que as diferentes vertentes artísticas promovem o desenvolvimento de competências verbais, de concentração, raciocínio, geometria, entre outros.

A prática educativa no 1.º CEB consubstanciou-se num ano de experiências, de desafios, de imprevistos, como por exemplo, a falha técnica de recursos tecnológicos, que foram sendo ultrapassados, ao serem encontradas soluções para os mesmos, como por exemplo, a utilização de outro recurso. A este nível, é importante destacar o papel fundamental das reuniões em equipa educativa que permitiram uma maior reflexão sobre os aspetos positivos e os aspetos a aperfeiçoar, tendo sido sugeridas possíveis melhorias a serem efetuadas. A professora em formação pôde aprender, com esta turma em específico, que nem sempre os alunos vão mostrar receptividade às atividades planeadas, mas que após um olhar atento e reflexivo e mudanças na prática, é possível obter-se excelentes resultados. Uma das características fundamentais de uma planificação é a sua flexibilidade. É com a prática que o professor se apercebe se uma planificação é exequível ou não com determinada turma. No entanto, imprevistos acontecem, um assunto pode surgir mais cedo do que o esperado e, por esse motivo, é que as planificações construídas devem ser flexíveis. Nessa medida, a capacidade de reflexão e de autoquestionamento do professor em formação é fundamental para a sua progressão na prática educativa. Um professor que não é reflexivo é um professor que se nega a estar em constante aprendizagem e em contínua adequação das metodologias ao contexto. Após a regência observada, a professora em formação redigia narrativas reflexivas, nas quais se debruçava sobre os aspetos a melhorar, que iam ao encontro dos comentários realizados pelas Professoras Supervisoras e pelas Professora Cooperantes. Estas reflexões são fundamentais para o progresso dos docentes e devem acompanhar toda a carreira de um professor, de modo que este possa adequar as metodologias e os recursos a cada turma e autoavaliar-se.

### 3.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 2.º CEB

Neste ponto será apresentada a intervenção educativa desenvolvida no 2.º CEB, que presumiu um total de dezanove regências, onze em Português e nove em História e Geografia de Portugal.

A prática educativa no 2.º CEB foi desenvolvida em duas áreas curriculares, em Português e em História e Geografia de Portugal. Nesta secção, descreverei e refletirei, em primeiro lugar, sobre as regências decorridas na área disciplinar de Português.

No quadro seguinte é apresentada uma listagem das regências implementadas no 2.º CEB, na turma de 5.º ano de escolaridade em Português.

Intervenção Educativa no 2.º CEB em Português				
	Data em que foi implementada	Unidade Didática	Autoria	Conteúdos abordados
1.ª Regência	15 de novembro de 2022	Não pertencia a nenhuma UD	par pedagógico	A fábula e as suas características, a partir das exploração da fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i> .
2.ª Regência	6 de dezembro de 2022	UD1 "Construir, Desconstruir e Reconstruir"	par pedagógico	Leitura e análise da obra <i>A contradição humana</i> , de Afonso Cruz.
3.ª Regência	23 de janeiro de 2023	UD1 "Construir, Desconstruir e Reconstruir"	par pedagógico	Laboratório Gramatical: A formação de palavras - posição dos afixos
4.ª Regência	13 de março de 2023	UD2 "Um problema social ou um problema pessoal?",	individual	Leitura e análise da obra <i>O Rapaz ao fundo da sala</i> de Onjali Q. Raúf, para compreensão do conceito <i>bullying</i> e empatia.
5.ª Regência	20 de março de 2023	UD2 "Um problema social ou um problema pessoal?",	individual	Leitura e análise da obra <i>Orelhas de Borboleta</i> para compreensão do conceito <i>bullying</i> e respeito.
6.ª Regência	24 de abril de 2023 (x2)	UD3 "Aprender a sorrir"	individual	Leitura e análise da obra <i>A cidade que deixou de sorrir</i> para compreensão do conceito tolerância.
7.ª Regência	22 de maio de 2023 (x2)	UD4 "Giragrupos"	individual	Leitura e análise da obra <i>O menino que gritou para dentro</i> para uma abordagem das emoções. Metodologia da folha giratória para sistematização das obras lidas ao longo do ano.
8.ª Regência	23 de maio de 2023	UD4 "Giragrupos"	individual	Escrita de um texto para o Podcast.
9.ª Regência	30 de maio de 2023	Não pertencia a nenhuma UD	individual	Gravação do Podcast.

Quadro 3 – Intervenção educativa – 2.º CEB Português (Fonte: Elaboração própria)

Como veremos no capítulo 4, a turma de 5.º ano de **Português** foi a turma selecionada pela Mestranda para realizar a intervenção no âmbito do projeto investigativo. Por esse motivo, muitas das regências desenhadas nesta área disciplinar foram sessões destinadas ao projeto. Tal como foi referido no caso do 1.º CEB, no 2.º CEB a estagiária também teve a preocupação de considerar os diferentes domínios do Português. Nas sessões do projeto, os domínios de eleição foram a *Leitura e Educação literária*, uma vez que os seus objetivos estavam relacionados com a promoção de valores, através do desenvolvimento da compreensão leitora de textos literários, mais especificamente, da compreensão inferencial e da compreensão crítica.

Além destes domínios já referidos, foi explorado o domínio da *Gramática* através da metodologia Laboratório Gramatical. Foi uma experiência muito gratificante, apesar de envolver um grande investimento em termos de preparação, a turma realizou com sucesso os exercícios que foram propostos que tinham como objetivos: analisar a posição dos afixos e a função dos afixos. Selecionou-se esta abordagem por ser uma metodologia de ensino que permite que os alunos realizem a sua aprendizagem por descoberta. Segundo Silvano e Rodrigues (2010), o laboratório gramatical consiste num “trabalho reflexivo e sistemático partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística” (Silvano e Rodrigues, 2010). Tal permite que os alunos reflitam sobre as estruturas linguísticas, mas também que tenham a possibilidade de desenvolver capacidades de investigação, seguindo, por isso, “métodos de trabalho característicos da investigação científica” (Silvano e Rodrigues, 2010). Para além destas razões, a professora em formação e o par pedagógico decidiram utilizar esta oficina gramatical (figura 5) como metodologia para estas aulas, uma vez que no dia-a-dia da turma, a metodologia utilizada era menos dinâmica, com recurso ao manual, o que acabava muitas vezes por desmotivar a turma.

2. Lê as palavras seguintes:

terraço	terra	terraplanagem	aterrar
aterragem	terreiro	terreno	terramoto

2.1. Identifica a palavra que deu origem ao conjunto de palavras presentes na tabela.

---

3. Partindo da forma de base das palavras, como podemos formar novas palavras?

3.1. Agora é a tua vez de formares novas palavras.  
Descobre novas palavras acrescentando-lhes, no início, os elementos des-, in- ou re-.

leal		ler	
justo		fazer	
vulgar		conhecido	
pôr		penteado	

3.2. Continua a tua descoberta, mas agora acrescentando-lhes no fim os elementos -oso, -al, -eiro e -ista.

vaidade		futebol	
laranja		areia	
mentira		flor	
cozinha		pedra	

Figura 5 – Exemplos de exercícios do Laboratório Gramatical Português – 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria)

A Oralidade foi também potenciada através de exercícios de compreensão, como a seleção de informação relevante num vídeo visualizado, ou a participação num *podcast*. A atividade do *podcast* desenvolveu-se no âmbito do projeto investigativo e foi realizada por fases. Primeiramente, os alunos realizaram uma atividade, tendo por base a metodologia da folha giratória, cujo objetivo era responder a quatro questões sobre uma das obras literárias analisadas na aula de Português (figura 6). De seguida, os grupos de trabalho elaboraram um texto, incorporando as suas respostas do trabalho anterior. Por fim, um elemento por grupo gravou um áudio do texto elaborado. Esta atividade será explicitada posteriormente, no ponto 4.

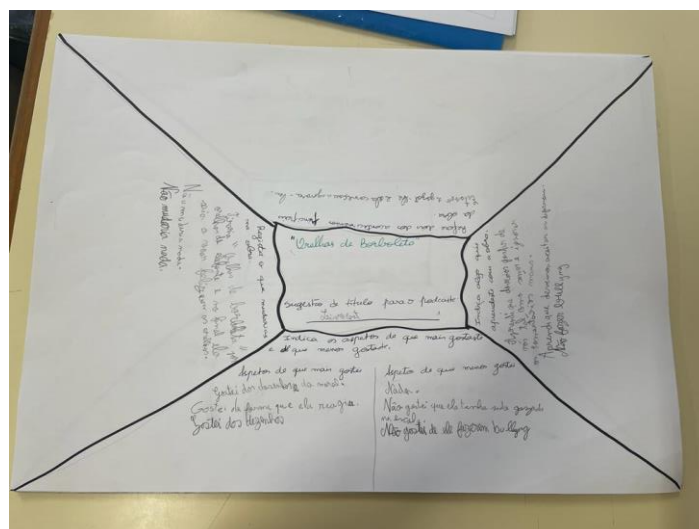


Figura 6 – Atividade realizada segundo a metodologia da folha giratória – 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria)

O domínio da Escrita também foi explorado a partir do desenvolvimento de atividades de escrita lúdico-expressiva, cujas vantagens foram apontadas no ponto anterior.


Esta insistência na leitura e em obras literárias advém do tema do projeto investigativo e das razões que motivaram a professora em formação a desenvolver o projeto. Este conteúdo estará explicado no ponto 4, no entanto a professora em formação considera relevante referir que o que a motivou a definir o tema da investigação foi a identificação na turma de 5.º ano, a partir da observação não participante e naturalista das aulas, durante as quatro primeiras semanas de estágio, o contacto reduzido com obras literárias.

No quadro seguinte é apresentada uma listagem das regências implementadas no 2.º CEB, na turma de 6.º ano de escolaridade em História e Geografia de Portugal.

<b>Intervenção Educativa no 2.º CEB em História e Geografia de Portugal</b>				
	<b>Data em que foi implementada</b>	<b>Unidade Didática</b>	<b>Autoria</b>	<b>Conteúdos abordados</b>
<b>1.ª Regência</b>	9 de novembro de 2022	Não pertencia a nenhuma UD	par pedagógico	Os territórios portugueses em África; Os territórios portugueses no Oriente.
<b>2.ª Regência</b>	12 de dezembro de 2023	UD1 "Construir, Desconstruir e Reconstruir"	par pedagógico	O terramoto de 1755 e a ação do Marquês de Pombal; A crise económica e as reformas do Marquês de Pombal.
<b>3.ª Regência</b>	25 de janeiro de 2023	UD1 "Construir, Desconstruir e Reconstruir"	par pedagógico	A divisão de poderes numa Monarquia Absoluta e numa Monarquia Constitucional; A independência do Brasil; D. Pedro e o Grito do Ipiranga.
<b>4.ª Regência</b>	6 de março de 2023	UD2 "Um problema social ou um problema pessoal?",	individual	Crise e queda da Monarquia Constitucional.
<b>5.ª Regência</b>	8 de março de 2023	UD2 "Um problema social ou um problema pessoal?",	individual	A revolução Republicana.
<b>6.ª Regência</b>	17 de abril de 2023	UD3 "Aprender a sorrir!"	individual	A ascensão de Salazar e a construção do Estado Novo.
<b>7.ª Regência</b>	19 de abril de 2023	UD3 "Aprender a sorrir!"	individual	Mecanismos de repressão; Movimentos de resistência ao Estado Novo; A guerra colonial.
<b>8.ª Regência</b>	3 de maio de 2023	UD4 "Giragrupos"	individual	Viver em democracia; Os órgãos do poder democrático.
<b>9.ª Regência</b>	10 de maio de 2023	UD4 "Giragrupos"	individual	Dificuldades e desafios de Portugal na atualidade; Organizações internacionais em que Portugal se integra.

Quadro 4 – Intervenção educativa – 2.º CEB HGP (Fonte: Elaboração própria)

Segundo as *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6.º ano de escolaridade*, através do ensino desta disciplina, “pretende-se que o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita 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.” (Ministério da Educação, 2018j, p. 2). Para fazer face a este intuito, a professora em formação planificou várias Unidades Didáticas subordinadas a diferentes temáticas. Em **História e Geografia de Portugal**, os conteúdos abordados em cada uma das aulas foram selecionados consoante o momento histórico que a turma se encontrava a estudar. No entanto, houve sempre uma flexibilidade caso a professora em formação tivesse preferência por certo conteúdo, como por exemplo, tratar o conteúdo do Estado Novo na semana anterior ao 25 de Abril, para que nessa própria semana, o outro elemento da díade abordasse o 25 de abril e o que este envolveu. Uma das atividades realizadas na regência sobre o Estado Novo foi de escuta ativa, durante a qual os alunos visualizaram um vídeo sobre a propaganda do Estado Novo para completarem um texto lacunar (figura 7).



**A Propaganda no Estado Novo**

Durante o \_\_\_\_\_, os Portugueses deveriam defender e viver de acordo com os valores de "Deus, Pátria e Família" e considerar o chefe de Governo como o "Salvador da Pátria"

Para garantir o reconhecimento dos outros países do Mundo e aumentar o apoio da população portuguesa, o governo de Salazar utilizava um sistema de \_\_\_\_\_, através de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, controlo de \_\_\_\_\_ e a criação da \_\_\_\_\_.

"\_\_\_\_\_ " é um dos vários exemplos de cartazes utilizados como propaganda dos ideais do regime. O \_\_\_\_\_ é o \_\_\_\_\_ de família. A \_\_\_\_\_ teria a seu cargo as tarefas domésticas e a \_\_\_\_\_ dos filhos. O \_\_\_\_\_ é representado com o uniforme da \_\_\_\_\_, uma organização de inscrição obrigatória para todos os \_\_\_\_\_ entre os 7 e os 14 anos para serem educados segundo o espírito \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_. A \_\_\_\_\_ é educada em casa pela mãe, nas suas brincadeiras imita as tarefas domésticas e mais tarde integrará a secção feminina da Mocidade Portuguesa. O \_\_\_\_\_, pão e \_\_\_\_\_ representam os princípios \_\_\_\_\_. E por fim, o \_\_\_\_\_ com a bandeira de Portugal, reforça a mensagem \_\_\_\_\_.

**Palavras em falta:**

- crucifixo
- pai
- castelo
- Mocidade Portuguesa (x2)
- propaganda
- filho
- obediência
- filha
- chefe
- cartazes
- vinho
- Estado Novo
- mulher
- programas escolares
- juvens
- nacionalista (x2)
- exposições
- A Lição de Salazar
- católicos
- educação

Figura 7 – Exercício de escuta ativa sobre o vídeo "A propaganda do Estado Novo" - 2.º CEB HGP (Fonte: Elaboração própria)

Além do conteúdo do Estado Novo, a estagiária teve oportunidade de explorar os territórios em África e no Oriente, a partir de diversas atividades, como por exemplo, o contacto dos alunos com algumas especiarias. O terramoto de Lisboa de 1755 e as ações de Marquês de Pombal foram lecionados através da metodologia de aula-oficina. Esta metodologia tem como enfoque a troca de experiências e reflexões dos alunos com o intuito de construir conhecimento. A sala torna-se, assim, um espaço de construção de saberes, motivador e impulsionador de trabalho de grupo e de diversos valores relativos ao relacionamento interpessoal, como o respeito e aceitação de opiniões diversas. Segundo Barca (2004), o professor assume-se “como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe”. Esta metodologia é apoiada por materiais de ambientes de pesquisa e tem como objetivo promover nos alunos o desenvolvimento de competências como investigação, interpretação e pensamento histórico. Nesta regência em metodologia de aula oficina, foi utilizado um pequeno vídeo que consistia numa reconstituição do terramoto de 1755, como forma de introduzir o tema. De seguida, a turma foi dividida em quatro grupos e cada um teve acesso a um *tablet* com uma apresentação sobre um tema relacionado com as ações de Marquês de Pombal após o terramoto de 1755, assim como de um guião que lhes permitisse dar resposta a uma questão-problema (Figura 8).



Guião Aula Oficina - Reformas económicas

Questão - Problema: De que forma, as reformas económicas de Marquês de Pombal tornaram Portugal menos dependente das importações?

Antes de começares a exploração da apresentação no Prezi, começa por escrever algumas ideias/conceitos que te recordes sobre este tema!

Reformas económicas

Antes de percorrer a apresentação sobre o tema e responde a algumas questões que vão surgindo...

Documento escrito:

- 1- Por que razão consideras que Marquês de Pombal criou as Companhias de Comércio?

---



---

Documento iconográfico:

- 1- Que reforma económica identificas a partir da análise dos mapas?

---



---

Fonte multimédia:

- 1- Qual foi o objetivo da criação da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro?

---



---

Figura 8 – Recursos construídos para a aula-oficina sobre Reformas Económicas – 2.º CEB HGP (Fonte: Elaboração própria)

O primeiro tema remetia para a reconstrução da cidade de Lisboa, com a seguinte questão-problema: “De que forma as técnicas de construção foram alteradas na reconstrução da cidade?”. O segundo tema referia-se às reformas económicas, com a seguinte questão-problema: “De que forma, as reformas económicas de Marquês de Pombal tornaram Portugal menos dependente das importações?”. O tema seguinte foi sobre as reformas sociais, com a questão-problema seguinte: “De que forma, as medidas sociais impostas pelo Marquês de Pombal, submeteram as ordens privilegiadas?”. Por último, o tema das reformas no ensino instituídas por Marquês de Pombal, com a questão-problema: “De que forma as mudanças no ensino realizadas pelo Marquês de Pombal tornaram o país mais avançado na educação?”. O objetivo desta aula era que os alunos analisassem as fontes fornecidas em cada uma das apresentações e que respondessem a diversas questões ao longo da aula. No fim, cada grupo construiu um diapositivo de apresentação sobre o seu tema, respondendo à questão-problema colocada inicialmente. A

seleção e a recolha de recursos utilizados para a aula foi feita a partir de diversos recursos, como manuais escolares, livros sobre o tema em estudo, plataformas *online*, entre outros, com o intuito de que os alunos tivessem contacto com diversos tipos de fonte, tanto documentos escritos, como documentos iconográficos, como fontes multimédia.

Os alunos mostraram-se motivados para a realização das tarefas propostas, nomeadamente do trabalho de grupo que consistia na exploração de diversos documentos relativos a um determinado tema, a partir de uma apresentação. A autonomia foi um dos princípios mais valorizados, uma vez que cada grupo teria de construir o seu próprio conhecimento, a partir da sua análise e da compreensão das fontes explicitadas nas apresentações.

A Monarquia Absoluta e a Independência do Brasil foram abordados com recurso a diversos documentos escritos e também iconográficos. Ainda um outro conteúdo, também explorado com bases em variados tipos de documentos foi a Monarquia Constitucional, a sua queda e a Revolução de 5 de outubro de 1910. Relativamente à natureza da fonte, esta pode ser histórica ou historiográfica, isto é, uma fonte é histórica quando é da época, uma fonte primária, no entanto, quando é escrita por historiadores posteriormente à época em estudo, é intitulada de fonte historiográfica. Ao selecionar uma fonte, deve ter-se em conta oito aspetos fundamentais: tipo, origem, motivo, público, conteúdo, perspetiva, credibilidade e utilidade. A diversidade documental é, devesas, importante, pois possibilita ao aluno a interpretação, a reflexão, a análise e a crítica dos vários momentos da História. Por esta razão, Félix (1998) afirma que o recurso às fontes é fundamental na “interação com o património cultural que possibilita o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado” (Félix, 1998, p.53).

A professora em formação terminou as suas duas últimas regências com a abordagem dos órgãos do poder democrático e a importância dos direitos e deveres de cada cidadão, assim como das organizações internacionais em que Portugal se integra, tendo introduzido a metodologia da folha giratória. O autor desta metodologia, Kagan (1994), defende que esta é útil para promover a partilha de informação, promover o pensamento crítico, desenvolver a criatividade e ainda testar os conhecimentos prévios, competências especificadas no *PASEO*.

A prática educativa no 2.º CEB revelou-se uma dinâmica tão natural, no sentido em que, preparar as aulas, construir recursos e enfrentar uma turma deixou de ser visto como algo

distante e complexo, e que, apesar de ser trabalhoso, foi produtivo. O tempo foi, sem dúvida, um dos maiores desafios a ultrapassar, uma vez que no 2.º CEB as regências tinham a duração de 50 minutos e, por esse motivo, era necessário não perder o foco, caso o objetivo fosse concretizar a planificação. No entanto, o foco não era concretizar a planificação, mas que os alunos compreendessem os conteúdos e que saíssem da aula mais ricos em conhecimento.

### **3.4. ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL DESENVOLVIDA NA PES**

Na PES foi promovida uma articulação não só horizontal, entre áreas do saber, mas também vertical, entre diferentes ciclos. A articulação horizontal foi desenvolvida entre diferentes áreas do saber no 1.º CEB e entre Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. A articulação vertical foi realizada entre o 1.º CEB e o 2.º CEB. Tanto a articulação horizontal como a vertical foram desenvolvidas a partir de um ou mais elementos agregadores.

Efetivamente, durante a prática educativa no 1.º CEB foi imprescindível realizar uma articulação horizontal entre as várias áreas que compõe o currículo. Pacheco (2001), refere que a “interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” Pacheco, 2001, p.84). A interdisciplinaridade é, assim, uma interação entre duas ou mais áreas do saber para a aprendizagem de um determinado conteúdo. Esta articulação deve ser tida como algo ténue, para que não haja uma quebra durante a aula, entre as diferentes áreas. Com efeito, a professora em formação procurou, durante as várias regências planificadas, estabelecer uma articulação entre saberes, na sua grande maioria, entre três ou quatro áreas.

No entanto, os dois tipos de articulação, horizontal e vertical, não surgem sempre de forma individual, mas podem unir-se numa planificação entre ciclos de ensino e áreas diferentes. Um exemplo disso são as unidades didáticas que foram construídas no âmbito da PES e colocadas em prática com as turmas em que decorria o estágio. A segunda unidade didática elaborada individualmente, foi intitulada pela professora em formação de “Um problema social ou um problema pessoal?”. Esta UD, cujo esquema se encontra espelhado na figura 9, contemplou um dia no 1.º CEB, três blocos de aulas de 50 minutos de Português e dois blocos de aulas de 50

minutos de HGP. O seu elemento agregador foi o estudo de vários problemas sociais que caracterizam a sociedade atual, como por exemplo, o *bullying*, mas também a sensibilização para a noção de que os problemas sociais não são apenas característicos da atualidade, mas que estiveram presentes ao longo de toda a História.

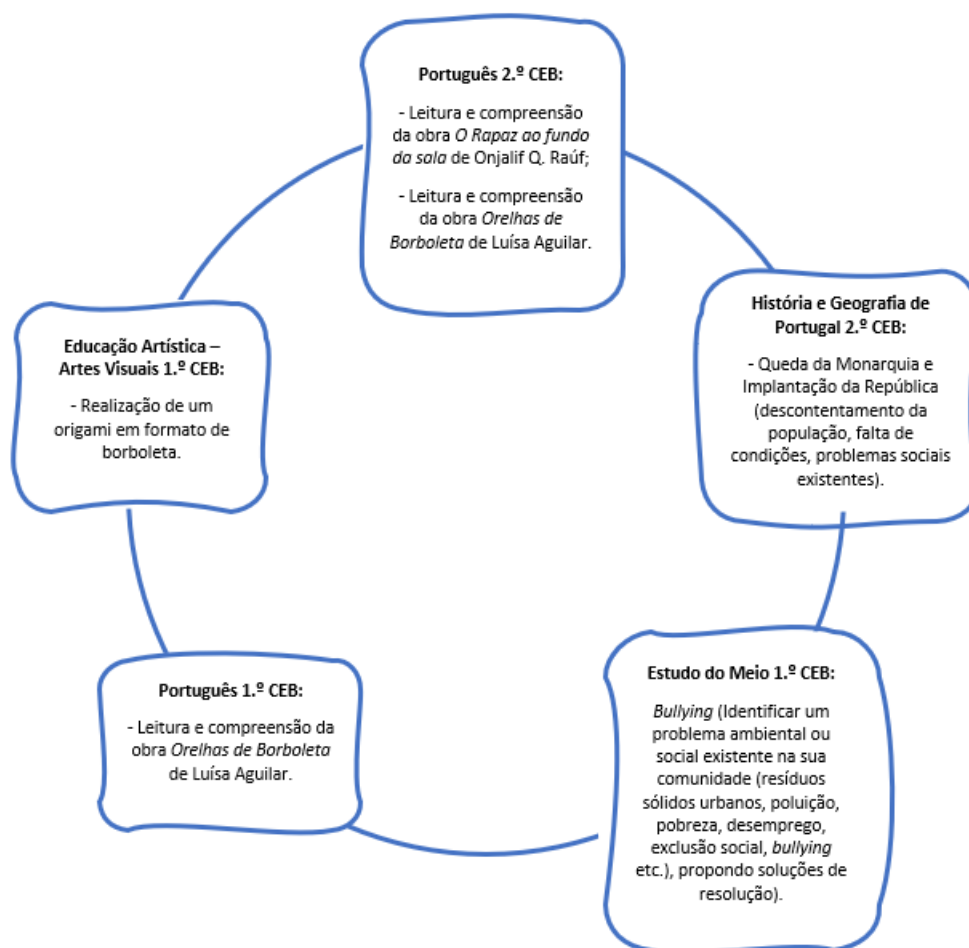


Figura 9 – Esquema da Unidade Didática 2: “Um problema social ou um problema pessoal?” (Fonte: Elaboração própria)

Deste modo, no 1.º CEB, na área do português, os alunos puderam analisar a obra *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguilar e tomar conhecimento de um exemplo de problema social, o *bullying*. Em Estudo do Meio, foram sensibilizados para outros tipos de problemas sociais, como a poluição e a pobreza. Em Educação Artística, os alunos realizaram um origami que remeteu para a obra estudada, que reforça que não temos de ser todos iguais, pois todos temos as nossas diferenças, “somos borboletas de mil cores”. No 2.º CEB, em Português foi abordado a temática

dos refugiados através da análise da obra *O Rapaz ao fundo da salade* Onjalif Q. Raúf. Ainda nesta UD, foi trabalhado o problema do *bullying*, através da análise de exemplos de discurso de ódio e também a partir da obra de Luísa Aguilar, referida anteriormente. Por fim, em HGP, os alunos tomaram consciência dos problemas sociais que levaram à queda da Monarquia e à implantação da República. A questão colocada no título da UD prende-se com a reflexão realizada pela estagiária quanto à relação dos problemas sociais e dos problemas pessoais. Com este exemplo, é notória a possibilidade de articulação que pode existir entre equipas educativas, níveis educativos e áreas curriculares.

### **3.5. COLABORAÇÃO EM PROJETO E ATIVIDADES DA COMUNIDADE EDUCATIVA**

Neste ponto, será abordada a colaboração num projeto que a professora em formação realizou com o par pedagógico, assim como atividades da comunidade educativa em que a mesma interveio.

O projeto na comunidade, intitulado de “Pedrouços – O que temos e o que somos através da escrita lúdico-expressiva” e realizado em par pedagógico, envolveu as três turmas com que a professora em formação estabeleceu contacto na PES: a turma de 3.º do 1.º CEB, a turma de 5.º ano de Português e a turma de 6.º ano de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Este projeto teve como principal objetivo dar a conhecer a freguesia na qual se insere o agrupamento de escolas, através da escrita lúdico-expressiva.

Quanto à calendarização, este contemplou uma manhã no 1.º CEB, duas aulas de 50 minutos em Português e, igualmente, duas aulas de 50 minutos em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Além disso, este projeto contemplou uma manhã para a montagem das exposições e a divulgação de todo o trabalho realizado em ambas as escolas.

Em termos de atividades, conforme esquema ilustrado na figura 10, a turma do 1.º CEB explorou os monumentos da freguesia – Antigos Lavadouros, Igreja, Monumento à Freguesia, Complexo Municipal da Casa do Alto e Torreão – através da técnica de escrita *palavra puxa palavra*. Já a turma de Português no 2.º CEB abordou a heráldica, mais concretamente o brasão e os seus elementos (flores de linho, roda dentada e penhasco), utilizando a técnica de escrita *caligrama e texto*. Por fim, a turma de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB apresentou as personalidades – D. Gonçalo Mendes da Maia, D. Paio Mendes da Maia, D. Soeiro Mendes da Maia, Augusto Simões Ferreira da Silva e Papiniano Carlos – recorrendo à técnica de escrita *retrato chinês*. Depois de redigidos e corrigidos os textos, o projeto foi divulgado através de duas exposições, uma na escola do 1.º CEB e outra na escola do 2.º CEB.

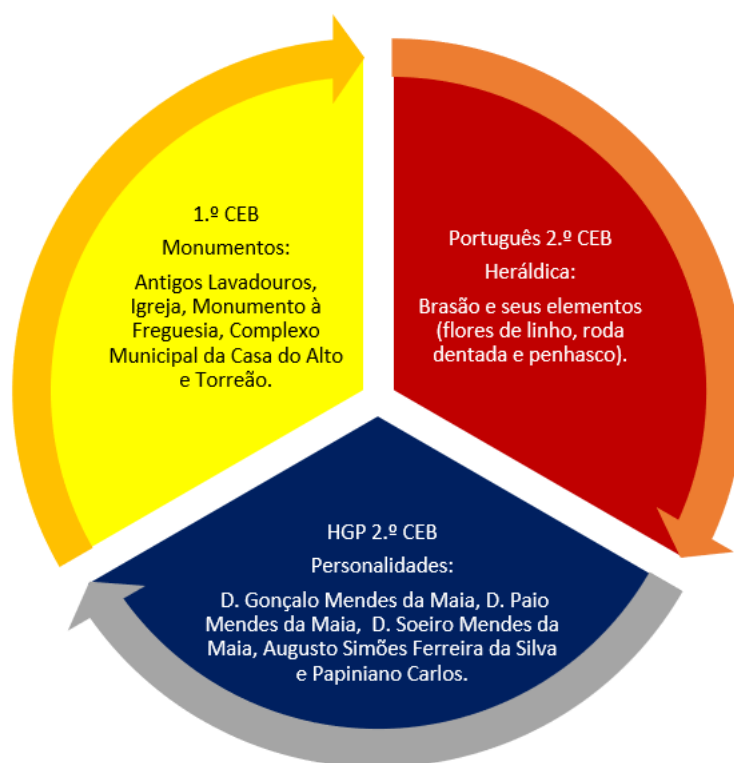


Figura 10 – Diagrama das atividades do Projeto na Comunidade 1.º e 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria)

A escolha da temática do projeto prende-se com a importância de os alunos conhecerem e de valorizarem o passado do meio local. Em aulas anteriores foi possível constatar, nas três turmas, a falta de conhecimento relativamente a monumentos que existiam na freguesia, a personalidades, que de alguma forma deixaram a sua marca e transformaram a freguesia naquilo que é hoje, e à existência de um brasão, não sabendo o significado dos seus elementos e de como

estes caracterizam este lugar. O título eleito, Pedrouços – o que temos e o que somos através da escrita lúdico-expressiva, apesar de um pouco extenso, transmite as ideias principais do que poderá ser encontrado na exposição, esclarecendo de imediato o seu assunto. Pedrouços situa o lugar, o que temos remete para os monumentos existentes, o que somos encaminha para as personalidades, estando ambos associados à heráldica, e, finalmente, através da escrita lúdico-expressiva indica a estratégia e o domínio do Português privilegiados na abordagem didática.

A metodologia utilizada com as três turmas foi a mesma, tendo sido dado a conhecer aos alunos o projeto e o seu papel no mesmo. Em seguida, foi apresentado um exemplar de cada uma das técnicas de escrita elegidas, para que os alunos compreendessem o que se pretendia com a escrita desse texto em específico. O próximo passo foi a formação dos grupos e a distribuição do respetivo conteúdo sobre o qual teriam de escrever. Como auxílio neste processo, além de exemplares das técnicas de escrita, os alunos receberam também um texto com as informações mais importantes sobre o respetivo monumento, personalidade ou heráldica. A fonte de consulta de praticamente toda a informação fornecida aos alunos foi o site oficial da Junta de Freguesia. Além da produção escrita, os alunos realizaram uma ilustração. Foram criados dois originais dos vários trabalhos (figura 11), para que fossem realizadas duas exposições, uma na escola do 1.º CEB e a outra na escola do 2.º CEB.

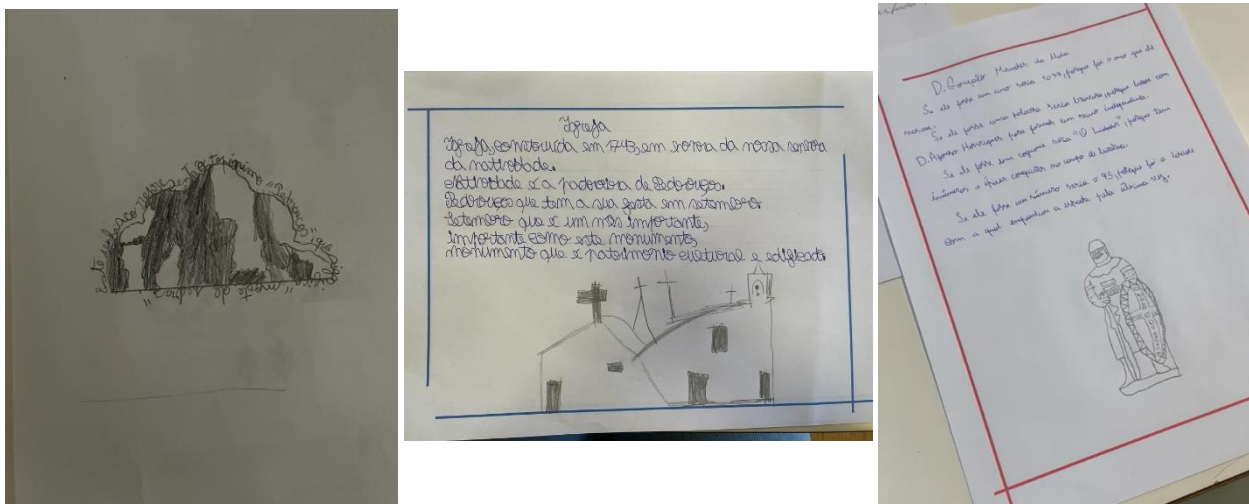


Figura 11 – Exemplos de resultados das atividades de escrita lúdico-expressiva do Projeto na Comunidade (Fonte: Elaboração própria)

A divulgação deste projeto foi realizada através das duas exposições e da partilha de um vídeo<sup>2</sup>, que apresenta as várias etapas da conceção do projeto. É importante realçar que, para

<sup>2</sup> O vídeo divulgativo do projeto encontra-se disponível para visualização em [https://www.canva.com/design/DAFlsKWk810/PzDxrLrmkbLUFmIBDVx5xw/watch?utm\\_content=DAFlsKWk810&utm\\_campaign=designs\\_hare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFlsKWk810/PzDxrLrmkbLUFmIBDVx5xw/watch?utm_content=DAFlsKWk810&utm_campaign=designs_hare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

além do apoio das turmas, foi também crucial o apoio das professoras cooperantes, que se manifestaram entusiasmo face à ideia e disponíveis para a sua concretização desde o primeiro minuto. As próprias testemunharam o envolvimento dos estudantes e deram conta dos resultados positivos do projeto.

No entender da estagiária, a participação no projeto foi produtiva na medida em que permitiu desenvolver dinâmicas com vista à consecução de certos descritores propostos nas *AE* e no *PASEO*. Relativamente às *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3.º ano de escolaridade*, foram abordados os domínios da *Sociedade*, em específico o descritor “Reconhecer vestígios do passado local: construções”, e *Sociedade, Natureza e Tecnologia*, mais concretamente através do descritor: “Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos” (Ministério da Educação, 2018a, p. 2). No que concerne às *Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano de escolaridade*, foi desenvolvido o domínio da *Escrita*, procurando em específico: “Registar e organizar ideias na planificação de textos; Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita; Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento” (Ministério da Educação, 2018e, p. 2). No que diz respeito às *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais*, foram desenvolvidos os domínios de *Apropriação e reflexão*, permitindo os estudantes “Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global, utilizando um vocabulário específico e adequado”; e ainda o domínio de *Experimentação e criação*, conferindo-lhes a possibilidade de: “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais”; “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações”; “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos”; “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas mobilizando diferentes critérios de argumentação” (Ministério da Educação, 2018b, p. 2).

No que concerne às *Aprendizagens Essenciais de Português do 5.º ano de escolaridade*, foi explorado o domínio da *Escrita*, desenvolvendo atividades que permitissem: “Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais”; “Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização”; “Escrever com respeito pelas

regras de ortografia e de pontuação”; “Aperfeiçoar o texto depois de redigido” (Ministério da Educação, 2018g, p. 2).

No que diz respeito ao *PASEO*, foram potenciadas as seguintes áreas de competência: *Linguagens e Textos*, *Informação e comunicação*, *Raciocínio e resolução de problemas*, *Pensamento crítico e pensamento criativo*, *Relacionamento interpessoal*, *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, *Sensibilidade estética e artística*. Na área de competência *Linguagens e textos* foi desenvolvido o descritor “Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Martins *et al.*, 2017, p. 21). Na área de competência *Informação e comunicação* foram potenciados os descritores “Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade”; “Transformar a informação em conhecimento” (Martins *et al.*, 2017, p. 22). Na área de competência *Raciocínio e resolução de problemas*, foram promovidos os seguintes descritores: “Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas”; “Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas”; “Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (Martins *et al.*, 2017, p. 23). Na área de competência *Pensamento crítico e pensamento criativo* foi promovido o descritor “Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (Martins *et al.*, 2017, p. 24). Na área de competência *Relacionamento interpessoal*, foram potenciados os descritores “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”; “Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede”; “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins *et al.*, 2017, p. 25). Na área de competência *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, foram desenvolvidos os descritores “Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos”; “Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”; “Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (Martins *et al.*, 2017, p. 25). Por fim, na área de competência *Sensibilidade estética e artística*, foram explorados os descritores “Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações

culturais”; “Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Martins *et al.*, 2017, p. 28).

No que diz respeito às atividades da comunidade educativa, a professora estagiária colaborou nas atividades que a escola promovia para os alunos, como o Carnaval, no 3.º ano do 1.º CEB e numa visita de estudo ao Museu Etnográfico da Maia com a turma de História e Geografia de Portugal do 6.º ano. Estes momentos paralelos foram importantes na medida em que a professora em formação pôde tomar consciência das atividades que decorrem fora da sala de aula e de como são importantes para a aprendizagem, uma vez que complementam a aprendizagem realizada em sala de aula.

### **3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a professora em formação pôde interagir com duas realidades diferentes, o 1.º ciclo do ensino básico e o 2.º ciclo do ensino básico.

O ensino do 1.º ciclo do ensino básico caracteriza-se pela articulação das diferentes componentes do currículo, através da prática da monodocência, com exceção da disciplina de Inglês, sendo a mesma lecionada por um docente com formação específica. Além disso, na matriz curricular deste nível de ensino, estão integradas as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Já a avaliação realizada no 1.º CEB caracteriza-se pela atribuição qualitativa à tarefa realizada pelo aluno, assim como uma apreciação descritiva. É, desta forma, um ciclo desafiante, na medida em que é o primeiro contacto que os alunos têm com as diferentes disciplinas e, deste modo, acarreta uma grande responsabilidade para o docente. No entanto, é também gratificante poder desenvolver e promover o conhecimento com crianças de tão tenra idade. A turma do 3.º ano de escolaridade foi também uma turma desafiante na medida em que, como todas as turmas, tem áreas de maior e de menor interesse. Esta turma tinha uma predileção pela tecnologia, facilitada pelo contacto diário com recursos digitais, disponíveis na sala. Já o domínio da escrita foi uma dificuldade encontrada, uma vez que a turma demonstrava resistência a atividades neste sentido. No entanto,

através da reflexão e da adaptação das atividades, a professora em formação e o seu par pedagógico conseguiram suscitar o interesse pela escrita, a partir da escrita lúdico-expressiva.

O ensino do 2.º ciclo do ensino básico caracteriza-se pela pluridocência das diferentes disciplinas, sendo privilegiada a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares. Assim como no 1.º CEB, neste nível de ensino estão integradas as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). A avaliação no 2.º CEB é realizada, no geral, numa escala numérica de 1 a 5, por disciplina. Para a professora em formação, o maior desafio deste ciclo consistiu na articulação entre áreas de saber. Apesar de não ser questionável a sua relevância, por vezes a sua concretização foi complexa.

A turma do 5.º ano de escolaridade demonstrou, ainda no período de observação, algumas necessidades no que concerne aos valores e à interação entre colegas, assim como entre alunos e professor. Desse modo, foi nesta turma que a professora em formação interveio no âmbito do projeto de investigação. Apesar das dificuldades encontradas, foi uma turma que se mostrou, no geral, motivada a participar nas diferentes atividades propostas pela professora em formação.

A turma do 6.º ano de escolaridade, desde as primeiras semanas, revelou interesse e motivação em realizar as atividades e também ter um nível de conhecimento histórico elevado.

Os diálogos e as reflexões com as professoras cooperantes e com o par pedagógico pós-regências foram fundamentais para a evolução da professora em formação na PES. Ao refletir, a professora em formação pôde reconhecer falhas, identificar potencialidades e adaptar a sua prática. É importante referir que as professoras cooperantes se mostraram sempre disponíveis para auxiliar de alguma forma, assim como demonstraram abertura para os conteúdos que a professora em formação selecionava para as regências.

A articulação horizontal e vertical foi um aspeto valorizado ao longo da PES. No 3.º ano era algo que estava implícito na conceção das regências, pois a professora em formação tinha de realizar atividades interdisciplinares para a turma. No 5.º e no 6.º ano, a articulação era realizada, sempre que possível. As diversas Unidades Didáticas construídas ao longo da PES são exemplos da articulação horizontal e vertical.

A professora em formação considera que o modelo de estágio adotado pela primeira vez no ano letivo 2022/23 revelou aspetos positivos e aspetos menos positivos. O facto de haver semanas de intervenção num ciclo apenas permitiu que existisse uma maior disponibilidade de horário para a concretização de todas as tarefas que este processo de formação exige. No entanto, esta organização intercalada conduzia a que existisse alguma quebra no que concerne ao acompanhamento de atividades e de projetos desenvolvidos pelas turmas.

O projeto na comunidade realizado em par pedagógico permitiu que os alunos experienciassem de forma mais direta a escrita lúdico-expressiva, assim como adquirissem mais conhecimentos sobre a freguesia a que o agrupamento de escolas pertence. Alguns aspetos que foram tidos em conta, como por exemplo as personalidades da freguesia, eram desconhecidos para os alunos, mas também para a comunidade educativa. Desta forma, a divulgação do projeto permitiu que não só os alunos, mas toda a comunidade educativa tivesse acesso aos seus trabalhos realizados e expandisse o conhecimento sobre o passado local. Além do projeto, as atividades paralelas permitiram que a professora em formação interagisse e aprofundasse o seu conhecimento sobre o trabalho que é realizado fora da sala de aula.

Por todas estas razões, a professora em formação considera que todas as componentes que constituem a PES têm a sua pertinência justificada.

## **4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Uma das componentes que integra a avaliação da PES é o desenvolvimento de um projeto investigativo em pelo menos uma das turmas em contexto de estágio. Este projeto deve partir da observação realizada nas primeiras semanas de aulas e intervir numa ou em mais necessidades que os professores em formação identificam.

Deste modo, neste capítulo será apresentado o projeto investigativo desenvolvido pela professora em formação, assim como a motivação, a justificação e a relevância da temática, a questão de partida, os objetivos definidos, a fundamentação teórica que sustenta a intervenção, os instrumentos utilizados na recolha dos dados, a análise dos resultados obtidos durante as sessões e as intervenções educativas.

### **4.1. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA, RELEVÂNCIA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS**

A componente investigativa deve estar vinculada com a atividade do professor, na medida em que com a devida investigação, o docente poderá melhorar as suas práticas e adaptá-las ao contexto, turmas e alunos, cada vez mais diferentes entre si. Segundo Elliot (1976), a investigação-ação, metodologia utilizada nesta investigação que será devidamente apresentada no ponto 4.5., tem como objetivo a “busca sistemática de compreensão e melhorias das suas [do professor] práticas, através da identificação e análise dos problemas, de forma partilhada e, para os quais tentam encontrar soluções” (Elliott,1976).

Por essa razão, desde o momento em que a mestranda teve conhecimento de que teria de desenvolver um projeto no contexto de estágio, considerou que a escolha do tema deveria partir de uma ou mais necessidades identificadas nas turmas. Recolhidas as carências e particularidades observadas nas duas primeiras quatro semanas, chegou o momento de definir a turma a intervir bem como o tema.

Neste contexto, o projeto investigativo surgiu da observação não participante e naturalista das aulas de Português do 5.º ano de escolaridade, realizada durante as quatro

primeiras semanas de estágio. Durante o período de observação da turma e, posteriormente, de observação e de cooperação, foi possível identificar, por um lado, dificuldades nas relações interpessoais, como por exemplo, a falta de empatia entre colegas de turma e, por outro lado, o contacto reduzido com obras literárias decorrente do desinteresse manifestado pelas mesmas.

Deste modo, adotando uma perspectiva interdisciplinar que cruza conteúdos de Português e Educação para a Cidadania, a professora em formação, decidiu partir da compreensão inferencial e crítica de textos literários para promover valores que permitam que os estudantes da turma de Português do 5.º ano de escolaridade se tornem em cidadãos mais conscientes e comprometidos. Decidido o tema e o contexto a intervir, foi necessário pensar numa questão de partida para o projeto de investigação.

A questão de partida formulada foi “Como é que a compreensão inferencial e a compreensão crítica de textos literários poderão potenciar o desenvolvimento dos valores?”. Para que fosse possível responder a esta questão, a mestranda traçou um objetivo geral “Promover valores, através do desenvolvimento da compreensão leitora de textos literários”. Além do objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos: 1. Desenvolver a compreensão leitora inferencial; 2. Promover a compreensão leitora crítica; 3. Estimular a leitura de textos literários.

## **4.2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS/ FUNDAMENTAÇÃO PROGRAMÁTICA**

Ao longo deste projeto de investigação, o propósito estava orientado para que os alunos desenvolvessem competências tanto a nível linguístico, como a nível cívico. Atendendo aos documentos de orientação curricular, ao longo das sessões, os alunos estariam a desenvolver o domínio da *Leitura*, tendo principalmente em vista os descritores: “fazer inferências, justificando-as; desenvolver a compreensão crítica” (Ministério da Educação, 2018g, p. 7) e ainda o domínio da *Educação Literária*, em específico, o descritor: “inferir o sentido conotativo de palavras e expressões; analisar o modo como os valores são representados nas obras lidas” (Ministério da Educação, 2018g, p. 9). Ao mesmo tempo, os estudantes estariam a desenvolver as áreas de competências de Linguagens e textos, Pensamento crítico, Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento pessoal e autonomia que integram o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017. A competência de Pensamento Crítico implica que os alunos sejam capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; prever e avaliar o impacto das suas decisões” (Martins *et al.*, 2017, p. 24). Já a competência de Linguagens e Textos requer que os alunos sejam capazes de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Martins *et al.*, 2017, p. 21). Por sua vez, a competência de Relacionamento interpessoal implica que os alunos sejam capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins *et al.*, 2017, p. 25). Finalmente, a competência de Desenvolvimento pessoal e autonomia pressupõe que os alunos sejam capazes de “estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos” (Martins *et al.*, 2017, p. 26).

Ao ser proporcionado o desenvolvimento destes domínios e destas competências, procurou-se igualmente desenvolver os valores descritos no documento orientador PASEO: reflexão, cidadania e participação.

Além dos documentos orientadores mencionados, é necessário referir um outro que está intimamente ligado com este projeto de investigação, uma vez que um dos eixos de intervenção era a nível cívico. *Educação para a Cidadania* (2013) consiste num documento em que estão presentes algumas linhas orientadoras, assim como algumas reflexões sobre a sua importância em termos de cidadania. A mestranda destaca a seguinte frase presente no documento mencionado, uma vez que considera que define perfeitamente o propósito de se investir pedagogicamente nesta área: “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Ministério da Educação, 2013). Mais concretamente, o projeto em apreço encontra-se em consonância com as linhas orientadoras de algumas das dimensões que compõem este documento, a saber, *Educação para o Desenvolvimento*, *Educação para os Direitos Humanos* e a *Educação Intercultural*. A *Educação para o Desenvolvimento* busca uma consciencialização dos

motivos que podem conduzir a um desenvolvimento deficitário e de desigualdades na sociedade e promove um desenvolvimento sustentável. A *Educação para os Direitos Humanos* procura elucidar os alunos para os direitos e liberdades elementares que devem constituir a vida de um ser humano. Por fim, a *Educação Intercultural* diz respeito ao reconhecimento e à valorização que o ser humano deve manifestar quanto à multiculturalidade da sociedade atual. Estas dimensões foram consideradas ao longo de todas as sessões, tendo funcionado como um dos critérios para a seleção das obras que lhe deram mote.

### 4.3. MANUAIS ESCOLARES

Apesar de já ser perceptível a mudança do formato papel para o digital, desmaterialização prevista no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril), os manuais escolares físicos ainda estão muito presentes nas salas de aula em Portugal. Este recurso, independentemente do seu formato, serve, muitas vezes, como guia para o decorrer da aula, sendo utilizado como principal recurso. Deste modo, a professora em formação considera pertinente questionar se as atividades de compreensão da leitura dos manuais escolares promovem uma compreensão contextualizada e aprofundada, recorrendo às diferentes etapas da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura e aos diferentes níveis: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica.

Recentemente, Costa-Pereira, Henriques e Sousa (2020) realizaram uma pesquisa em torno desta questão. Focaram-se em três estudos, o primeiro realizado a três manuais de 4.º ano de escolaridade, o segundo realizado a dezasseis manuais de 3.º ano de escolaridade e, por fim, o terceiro realizado a seis manuais de Português de 6.º ano. Estes estudos revelaram que há uma predominância de um tipo de texto, o texto narrativo e ainda uma divergência entre a exigência no que concerne à compreensão leitora, entre Portugal e outros países ao redor do mundo. Divulgaram também que as atividades de compreensão da leitura que são propostas nos manuais escolares não vou ao encontro das competências que estão pressupostas nos documentos curriculares orientadores, sendo privilegiado o nível de compreensão literal e não os restantes.

Complementarmente, uma análise desenvolvida pela professora em formação aos manuais de Português relativos ao 3.º ano e ao 6.º ano, adotados pela escola em 2022/23,

permitiu aferir que 68% das questões propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora eram de compreensão literal, tendo os restantes níveis pouca representatividade (compreensão organizativa – 2%; compreensão inferencial – 19% e compreensão crítica – 11%).

Mais especificamente, de acordo com o gráfico abaixo, a análise do manual do 1.º CEB permitiu concluir que em 173 questões, 129 (75%) eram de compreensão literal, 22 (13%) de compreensão inferencial, 14 (8%) de compreensão crítica e 8 (5%) de compreensão organizativa.

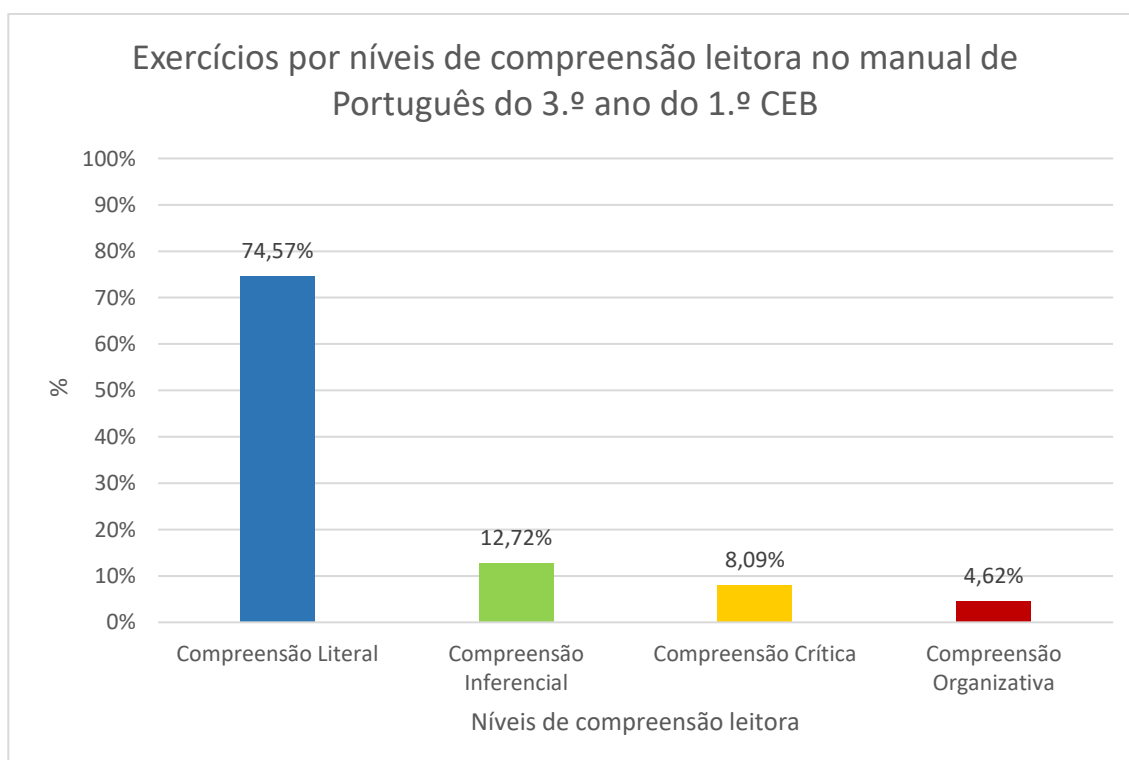


Figura 12 – Exercícios por níveis de compreensão leitora no manual de Português do 3.º ano do 1.º CEB (Fonte: Elaboração própria)

Na análise do manual do 2.º CEB, cujos resultados se encontram expostos no gráfico seguinte, permitiu concluir que em 214 questões, 132 (62%) eram de compreensão literal, 52 (24%) de compreensão inferencial, 29 (14%) de compreensão crítica e 1 (0.5%) de compreensão organizativa.

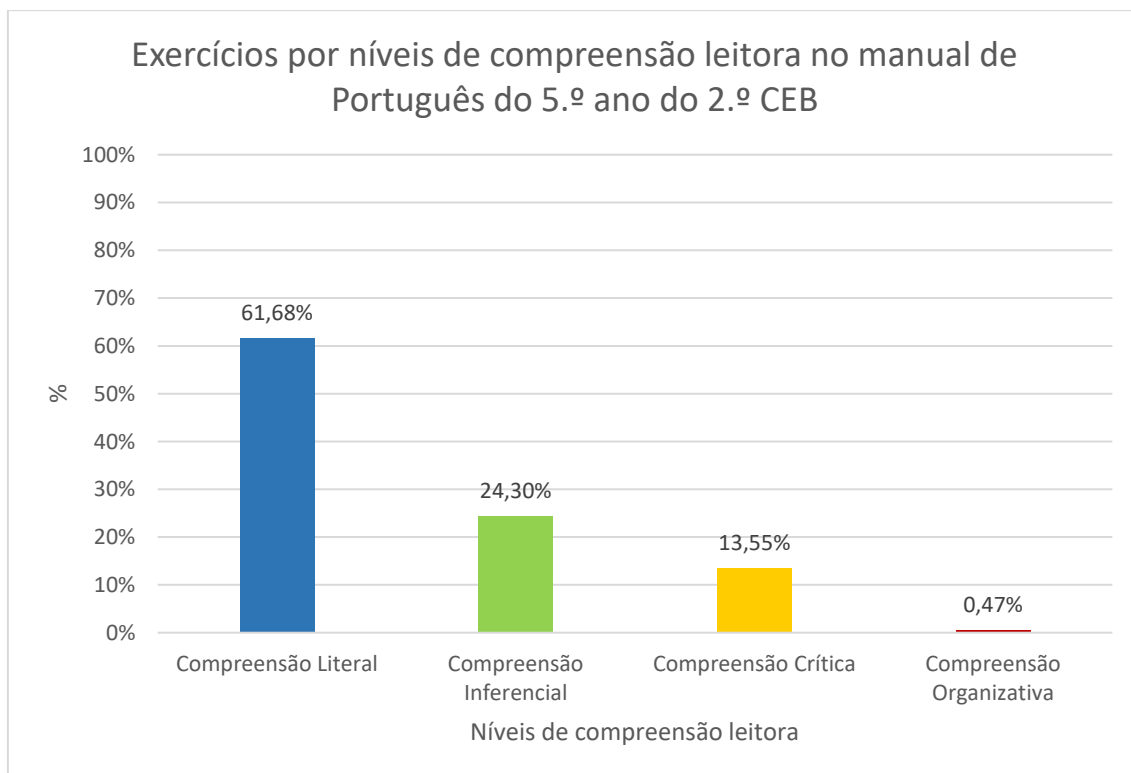


Figura 13 – Exercícios por níveis de compreensão leitora no manual de Português do 5.º ano do 2.º CEB (Fonte: Elaboração própria)

Comparando os dois manuais, apesar de os exercícios de compreensão literal serem em menor número, são ainda os que prevalecem sobre os níveis mais profundos de interpretação textual.

Face aos dados expostos, podemos concluir que é recomendável uma reformulação nos exercícios propostos nos manuais escolares, para que se promova uma compreensão mais aprofundada. Tal exige, também da parte do professor, a seleção e/ou criação de exercícios cientificamente mais adequados para os alunos.

#### **4.4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste ponto, a mestranda pretende fundamentar o projeto, apoiando-se em diversos autores, assim como apresentar algumas reflexões que irão contribuir para o esclarecimento de diversos conteúdos sobre os quais recai esta investigação.

Primeiramente, é necessário refletir sobre o que é ler e o que se pretende com esta atividade, que, muitas vezes, está tão mecanizada que acaba por não ser devidamente valorizada. Ler é um processo complexo e, por esse motivo, não existe uma única definição deste procedimento. No entanto, convocaremos algumas definições avançadas por alguns autores que serão mencionados em seguida, traduzidas de Díaz (1997). Para Thorndike (1917), “ler é compreender”. Para Bloomfield (1958), “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual”. Já Spache & Spache (1977) defendem que “a leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um ato visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento” (Spache & Spache, 1977, citado por Díaz, 1997). González & Romero (2001, p.20) defendem que “A leitura é um processo construtivo e inferencial que envolve a construção e a verificação de hipóteses sobre determinados sinais gráficos e determinados significados. Presume certas atividades: decifrar sinais gráficos (letras, palavras...), construir uma representação mental das palavras, aceder ao significado dessas palavras, atribuir um valor linguístico a cada palavra dentro de um contexto, construir o significado de uma frase, integrar esse significado num contexto de acordo com o texto, experiências e conhecimentos anteriores sobre o tema.”

Ler é, assim, um processo complexo, que envolve operações cognitivas de correspondência grafema/fonema, a decodificação de símbolos, e operações cognitivas relacionadas com a atribuição de sentido que ativam diferentes níveis de compreensão, sendo também estes de complexidade distinta, como veremos no ponto 4.4.1.

Apesar de estar presente nas aulas, principalmente, na aula de Português, o processo de leitura é muitas vezes desvalorizado por parte dos alunos. Antão (1998) procura explicar o porquê da desvalorização da leitura, referindo que a atividade da leitura presume alguns fatores cuja ausência parcial ou total pode levar à desvalorização deste processo na vida do ser humano. Segundo este autor, os fatores que fundamentam a leitura são o domínio linguístico, o tempo despendido, o investimento financeiro, assim como uma predisposição para tal atividade.

Desenvolver competências no domínio da leitura proporciona benefícios não só do ponto de vista linguístico e comunicativo, como também do ponto de vista da cidadania, uma vez que os cidadãos se tornam mais hábeis a interpretar o mundo envolvente e, desta forma, a intervir criticamente.

Do ponto de vista da cidadania, para Antão, a leitura é fundamental e revela-se numa atividade que nos conduz para a promoção de cidadãos com cultura e conhecimento e para a construção da sociedade e dos valores que a caracterizam (Antão, 1998). A leitura permite que, neste caso em específico, os alunos pensem criticamente sobre diversos aspetos da cidadania, apresentados no ponto 4.2. e construam uma opinião, a partir desse pensamento crítico.

A importância da leitura é, igualmente, reconhecida nos documentos orientadores da prática docente. Podemos verificar que tal sucede desde a educação pré-escolar, consultando as *OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)*. É possível ler-se no documento que “o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas” (Silva *et al*, 2016, p.67). E ainda que, antes mesmo da escolaridade obrigatória, “o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita [...], parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (Silva *et al*, 2016, p.67). Nos ciclos seguintes, a leitura é também contemplada como domínio a explorar, no documento orientador *Aprendizagens Essenciais*. No 1.º ano de escolaridade, podem encontrar-se os seguintes descritores acerca da leitura: “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.”; “Nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto.”; “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.”; “Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).”. (Ministério da Educação, 2018c). No 2.º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de: “Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula.”; “Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).”; “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”; “Identificar informação explícita no texto.”; “Identificar e referir

o essencial de textos lidos.”; “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.”; “Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).” (Ministério da Educação, 2018d). Nas *AE do 3.º ano de escolaridade*, no que concerne à leitura, o aluno deve ser capaz de: “Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).”; “Distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade).”; “Ler textos com entoação e ritmo adequados.”; “Realizar leitura silenciosa e autónoma.”; “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”; “Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.”; “Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).” (Ministério da Educação, 2018e). No 4.º ano de escolaridade, são definidos os seguintes descritores: “Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.”; “Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade).”; “Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.”; “Realizar leitura silenciosa e autónoma.”; “Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”; “Explicitar ideias-chave do texto.”; “Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.”; “Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).” (Ministério da Educação, 2018f).

Nas *Aprendizagens Essenciais do 5.º e 6.º anos*, podemos encontrar alguns descritores do domínio da leitura em comum: “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.”; “Explicitar o sentido global de um texto.”; “Fazer inferências, justificando-as.”; “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.”; “Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).”; “Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.”; “Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.” (Ministério da Educação, 2018g e Ministério da Educação, 2018h). Além dos mencionados, localizamos no 5.º ano o seguinte descritor: “Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): verbete de enciclopédia, entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes).” (Ministério da Educação, 2018g). No 6.º ano, falta referir os seguintes: “Distinguir nos textos características da notícia, da entrevista, do anúncio publicitário e do roteiro

(estruturação, finalidade).”; “Conhecer os objetivos e as formas de publicidade na sociedade atual.” (Ministério da Educação, 2018h).

No *PASEO*, defende-se que através da promoção das áreas de competências, a leitura é uma das literacias desenvolvidas, assim como a escrita, a numeracia e as tecnologias de informação e comunicação. A leitura surge associada à área de competência *Linguagens e Textos*, mais especificamente num dos descritores operativos: “Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.” (Martins *et al.*, 2017, p. 18).

A professora em formação conclui, assim, que a leitura é vista como um processo fundamental, mas complexo da aprendizagem. Esta deve ser introduzida e estimulada desde cedo, conforme o preconizado nas *OCEPE. As Aprendizagens Essenciais* conferem à leitura um lugar de destaque de tal modo que este surge como um dos domínios da área curricular de Português. Em consonância com este documento, no *PASEO* a leitura é uma das literacias a ser promovida por forma a conferir autonomia ao estudante que se encontra à saída da escolaridade obrigatória.

Por esta razão, tendo em conta tudo o que a leitura implica, não se deve cair no erro de a desvalorizar, utilizando-a apenas para atividades mais simples, como ler um texto sem realizar exercícios de compreensão, ou realizar apenas exercícios de compreensão ao nível superficial como no nível de compreensão literal. Este verifica-se em diversos manuais escolares, de acordo com o que foi identificado no ponto 4.3.

#### **4.4.1. COMPREENSÃO LEITORA**

O processo de leitura “é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas” (Sim-Sim, 2007), implica compreender e atribuir significado ao que é lido, seja palavras,

seja frases, seja texto. Assim, podemos assumir que compreensão leitora é “a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor.” (Viana & Ribeiro, 2020). A compreensão leitora contempla vários níveis, mais concretamente, a compreensão literal, a reorganização da informação, a compreensão inferencial e compreensão crítica. No que concerne à compreensão literal, esta nada mais é do que reconhecer a informação explícita de um texto. O nível da reorganização implica uma sistematização e consolidação das ideias presentes no texto. Já a compreensão inferencial, pressupõe a ativação de conhecimentos prévios e a elaboração de antecipações e/ou suposições. A compreensão crítica pressupõe a emissão de juízos de valor e respostas de caráter subjetivo.

Neste âmbito, a mestranda irá concentrar-se sobre os conceitos de inferência e de pensamento crítico, uma vez que correspondem aos níveis de compreensão em estudo durante o projeto investigativo.

Existem várias definições para o conceito de inferência. Para Gutiérrez-Calvo (1999) “inferências são representações mentais que o leitor/ouvinte constrói e acrescenta ao compreender o texto/fala, a partir da aplicação de seu próprio conhecimento e das indicações explícitas na mensagem.”. Já para Coscarelli (2003) “inferências são informações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas” (Coscarelli, 2003). Apesar das diferentes definições, é possível concluir que diversos autores estão de acordo quanto ao acréscimo de informação ao texto e à relação do que foi lido com o seu próprio conhecimento.

O pensamento crítico é umas das competências preconizadas pelo PASEO. Este sentido crítico deve ser estimulado no sentido de formar cidadãos autónomos, responsáveis e ativos. Deste modo, os alunos devem ser capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.” (Martins *et al.*, 2017, p. 24). A compreensão crítica requer, assim, um pensamento crítico dos

alunos, relativamente ao que é lido pelos mesmos, com recurso aos juízos de valor e à sua opinião, a qual se supõe que seja devidamente fundamentada.

Fernanda Viana e Iolanda Ribeiro (2020) explicam como é promovida a compreensão da leitura nas escolas: “A hipervalorização das tarefas que remetem para o processamento da informação explícita nos textos pode contribuir para desenvolver, nos alunos, perceções de autoeficácia. Não é, no entanto, o caminho mais eficaz para ensinar a compreender” (Viana & Ribeiro, 2020). Na sequência das palavras das autoras e em conformidade com o explanado no ponto 4.3. a propósito dos manuais escolares, as tarefas de compreensão literal são, geralmente, as mais promovidas no que diz respeito à compreensão da leitura. Esta foi uma das razões que levou a professora em formação a escolher esta temática para o projeto investigativo.

#### **4.4.2. EDUCAÇÃO PELOS VALORES**

Tal como já foi referido no início do capítulo, através do processo de observação, foi possível identificar nesta turma, dificuldades nas relações interpessoais, como por exemplo, a falta de empatia entre colegas de turma. Segundo Marques (2002), “os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões para que não sucedam incongruências entre atitudes e ações que possam pôr em risco a saúde mental.” (Marques, 2002). Por esta razão, a professora estagiária achou que fazia todo o sentido explorar esta questão com os alunos, abordando valores como a empatia, o respeito e a tolerância. Antes de atentarmos na definição de cada um dos valores selecionados, importa explicitar o conceito de valor. Segundo Bolívar (1992), os valores são “como estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar nelas” (Bolívar, 1992). Assim, os valores caracterizam os indivíduos que compõem uma sociedade e fundamentam as leis e a moral que a constituem.

Os valores e os temas trabalhados no âmbito do projeto de investigação foram selecionados de acordo com as necessidades da turma, mas também segundo o contexto atual do nosso país. Os valores da empatia e da tolerância foram anexados a um tema muito atual, mais

concretamente, o tema refugiados e guerra. O valor do respeito foi associado ao tema *bullying*, flagelo muitas vezes presente nas escolas.

Por empatia, podemos entender “forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa” (em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa), isto é, utilizando a expressão popular, devemos “calçar os sapatos do outro”, colocarmo-nos no lugar da outra pessoa e tentar entender o seu contexto. Para Kanske, Bockler e Singer (2015), a empatia é “a capacidade cognitiva de conceber a perspetiva de outrem, bem como fazer suposições em relação aos seus sentimentos e pensamentos.” (Kanske *et al*, 2015) Respeito é, segundo o dicionário em linha Priberam, um “sentimento que nos impede de fazer ou dizer coisas desagradáveis a alguém” (em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa) e, de acordo com Araújo (1999), “pode ter uma vinculação com o tema da moralidade, com o funcionamento psíquico humano e com a regulação das relações interpessoais e intrapessoais”. Segundo Augusto Cury, “O sonho da igualdade só cresce no terreno do respeito pelas diferenças”. O valor da tolerância poderá ser mais complexo de perceber, uma vez que é muitas vezes utilizado no sentido depreciativo de suportar algo/alguém. Neste projeto, o objetivo de explorar este valor foi de realçar o “respeito pelas ideias, crenças ou práticas dos demais sempre que estas sejam diferentes ou contrárias às nossas” (Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora), considerando igualmente o explicitado no PASEO, o qual na competência de *Relacionamento Interpessoal* advoga que o aluno deve ser capaz de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (Martins *et al*, 2017, p. 25)

Cada aluno com o qual o professor contacta tem um determinado contexto, princípios, comportamentos e necessidades. Em alguns estudantes da turma observada era notória a carência dos valores anteriormente referidos. Cabe, pois, ao docente e a toda a comunidade escolar promover ambientes que estimulem o desenvolvimento desses valores.

### 4.4.3. DIÁLOGO ENTRE VALORES, EDUCAÇÃO LITERÁRIA E COMPREENSÃO LEITORA

Para que o projeto investigativo fosse implementado, foi necessário realizar uma seleção de obras literárias que correspondessem aos seus objetivos. Assim, após uma pesquisa e análise intensivas, a professora em formação selecionou cinco obras de literatura infantil de diferentes autores. A escolha das obras foi realizada a partir de temas da atualidade e de valores que, a partir da observação direta, foram destacados como lacunares. Para uma primeira abordagem, com caráter diagnóstico, foi selecionado o livro *A contradição humana*, de Afonso Cruz, por se tratar de uma obra que permitia introduzir uma reflexão sobre diferentes questões sociais, num tom desconcertante e provocatório. De seguida, para a segunda sessão, foi escolhida a obra *O Rapaz ao Fundo da Sala*, de Onjali Q. Raúf, uma vez que permitia abordar um exemplo de *bullying* devido à emigração, assim como associá-lo à empatia. Para a terceira sessão, a obra selecionada foi *Orelhas de Borboleta*, de Luisa Aguilar, para aflorar outro exemplo de *bullying*, desta vez, motivado pelas características físicas da personagem principal da história, sendo a mensagem do livro associada ao valor respeito pelo outro. Na penúltima sessão, foi abordado o valor da tolerância a partir da obra *A cidade que deixou de Sorrir*, de Milu Loureiro, que realça a necessidade de sermos tolerantes quando confrontados com a diferença, como no caso da personagem principal de *Orelhas de Borboleta*, de Luisa Aguilar e de *O Rapaz ao Fundo da Sala*, de Onjali Q. Raúf, tendo sido estabelecida a ponte com estas obras abordadas nas sessões imediatamente anteriores. O último livro selecionado foi *O menino que gritou para dentro*, de Ana Ventura, uma vez que todos os temas abordados presumem uma gestão de emoções, que, por vezes, se torna ainda mais difícil na vida de uma criança.

Acreditando que a educação literária pode assumir um papel fundamental no que concerne à partilha de valores para reflexão sobre o mundo (Pereira e Balça, 2018), as estratégias da docente em formação passaram por promover a compreensão inferencial e crítica em obras literárias para os alunos acederem a mensagens que veiculam valores, possibilitando, deste modo, o acesso às mensagens implícitas (compreensão inferencial) e permitindo-lhes desenvolver e acionar o seu sentido e posicionamento críticos (compreensão crítica) face a essas mensagens subentendidas veiculadas.

## 4.5. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para este projeto investigativo foi adotada a metodologia de investigação-ação, que, segundo Franco (2005), pode ser considerada como “uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico” (Franco, 2005). Existem ainda outros autores, citados por Latorre (2003), que procuraram definir esta metodologia. Lomax (1990) explica a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Elliot (1993) defende que a metodologia mencionada é “como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”. É perceptível denotar uma semelhança nas diversas definições apresentadas e referir que esta metodologia só fazia sentido se aplicada num contexto com necessidades de mudança. A evolução é potenciada pelo caráter autorreflexivo que o professor assume, a partir da análise da sua prática e da reformulação da mesma, segunda as características e necessidades da turma. Segundo Carr (2019), citado por Ribeiro (2020), os objetivos desta metodologia são melhorar, transformar a prática, torná-la mais eficaz e reflexiva, tornar o conhecimento mais prático e testar as possibilidades de mudança através da ação. Finalmente, Coutinho (2005) destaca algumas das características que esta metodologia deve assumir, mais concretamente, o caráter prático e interventivo, que não pode nem deve limitar-se ao campo teórico nem a descrever uma realidade, mas sim a permitir e promover uma intervenção nessa realidade.

Para a realização de um trabalho de investigação, é necessário ter em conta algumas fases a percorrer para o sucesso do mesmo. Primeiramente, é necessário definir o problema de investigação, isto é, tendo em conta o contexto, é imperativo perceber onde é necessário intervir. De seguida, formulamos a questão-problema (4.1.), assim como os objetivos de investigação (4.1.). Passamos para a revisão da literatura, fase em que procuramos contextualizar a pesquisa, recorrendo ao contributo de autores especialistas no tema em estudo (4.4.). Depois, é necessário escolher a metodologia a adotar (4.5.). Posteriormente, recolhemos os dados e tratamos a informação (4.6.), tendo em conta os objetivos da investigação. Por fim, tiramos as conclusões da investigação, procurando saber se os objetivos foram atingidos ou não (4.8.).

A recolha de dados é uma das etapas deste tipo de metodologia de investigação e, por essa razão, para este projeto em específico, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação; notas de campo; planificação e implementação de atividades; registo audiovisual (gravação de áudio); observação e reflexão dos resultados (análise quantitativa e análise qualitativa).

## 4.6. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

As intervenções educativas foram idealizadas com base numa sequência lógica, apresentada no ponto 4.4.3., que requereu realizar o desenho das sessões e definir a data de intervenção, assim como os temas que iriam ser abordados. Desta forma, foram definidas seis sessões para o desenvolvimento do projeto.

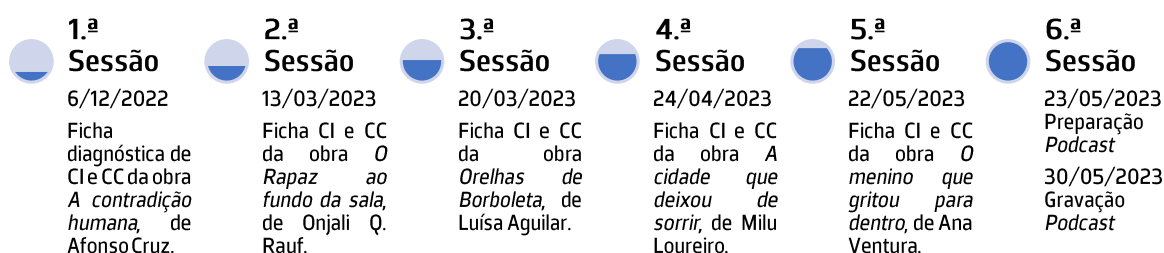


Figura 14 – Cronograma das sessões do projeto de investigação (Português, 5.º ano)

Na sessão 1, foi abordada a obra *A contradição humana*, de Afonso Cruz. Esta aula teve como objetivo aferir os níveis de compreensão inferencial e crítica, dos alunos do 5.º ano da turma de Português. Assim, iniciou-se com o questionamento aos alunos sobre o conceito de contradição. Verificou-se que alguns alunos conheciam o conceito de contradição e apresentaram uma definição para o mesmo. Seguidamente, foi realizada uma atividade de pré-leitura, com a análise de elementos paratextuais. De seguida, a professora realizou a leitura em voz alta e, no fim da leitura, questionou os alunos sobre a mancha gráfica do livro com o intuito de levar os alunos a refletir sobre a mancha gráfica, mais concretamente diferentes tipos de letra e nas cores utilizados para refletirem sobre o objetivo da utilização dos mesmos (figura 15).

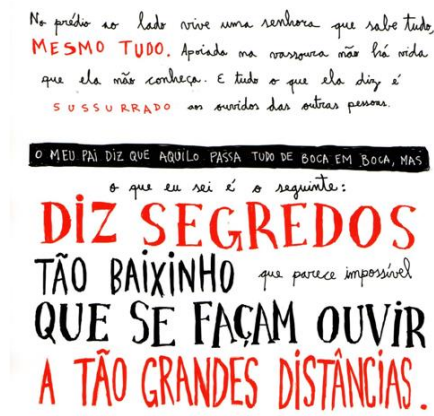




Figura 15 – Décima página da obra *A contradição humana*, de Afonso Cruz (Português, 5.º ano)

A imagem anterior ilustra a nona página da obra *A contradição humana*, de Afonso Cruz, sendo possível verificar o uso de diferentes tipos de letra e cores, o vermelho, o preto e o branco, cores predominantes em todo o livro. Os alunos refletiram sobre estes aspetos e afirmaram que este tipo de mancha gráfica poderia simbolizar, por parte do autor, um reforço da mensagem que o mesmo queria transmitir. Posteriormente, a pares, os alunos realizaram uma atividade de identificação da contradição presente na secção do livro que lhes foi atribuída e partilharam com a turma. Como atividade de pós-leitura, os alunos registaram uma contradição com a qual já se tenham deparado no seu dia-a-dia: “A minha mãe diz-me que não posso utilizar o telemóvel no quarto, mas ela está no telemóvel até dormir”. No fim desta sessão, foi entregue uma ficha de compreensão da leitura para ser realizada em casa, no entanto, apenas 6 alunos responderam à mesma (Apêndice A). Apesar disso, no decorrer desta sessão de diagnóstico, foi possível aferir que os alunos da turma, de uma forma geral, respondiam de forma literal e, por isso, tinham alguma dificuldade em se demarcar do óbvio e em realizar interpretações de níveis mais profundos como os que são mobilizados pela compreensão inferencial e pela compreensão crítica.

Abaixo encontram-se dois exemplos de questões presentes na ficha de compreensão inferencial e crítica da obra *A contradição humana*, de Afonso Cruz:



Atenta na seguinte passagem: “é como se [a prima] vivesse numa ilha deserta, (...)”  
Qual é o sentido de “ilha deserta”?



O narrador refere que é uma grande contradição a tia dele gostar muito de pássaros, mas prendê-los em gaiolas. Concordas com ele? Justifica.

Figura 16 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra *A contradição humana*, de Afonso Cruz (Fonte: Elaboração própria)

Na sessão 2, foi analisada a obra *O Rapaz ao fundo da sala*, de Onjali Q. Rauf. Por ser uma obra extensa, a professora em formação selecionou alguns excertos do livro. A aula iniciou com a visualização de um vídeo<sup>3</sup> de sensibilização para o tema a ser trabalhado em aula relacionado com a promoção da empatia associada a refugiados, elaborado pela professora em formação. Neste vídeo, cujo texto se encontra transcrito na figura 17, foram intencionalmente reveladas apenas algumas informações sobre a obra, como o nome das personagens principais e também uma parte do enredo. O objetivo do vídeo era o de que os alunos inferissem o tema da obra, mesmo sem a terem lido.

**Texto gravado para vídeo de motivação da sessão 2:**

*O Rapaz ao fundo da sala.*

Este livro é uma obra, contada na 1ª pessoa, que retrata um tema muito presente neste século XXI.

Em Inglaterra, chega um novo aluno à escola e vai para a turma da Alexia, da Josie, do Tom e do Michael. É um aluno muito estranho, sempre calado e muito sério, sentado ao fundo da sala.

Como os quatro amigos gostam de receber bem os novos colegas, insistem com ele e então lá descobrem um pouco da sua história. O rapaz chama-se Ahmet, veio da Síria como refugiado e foi separado da sua família. Ele teve de abandonar tudo e todos. Deixou o seu país para trás para fugir à guerra.

Chocados, o grupo de amigos decide ajudar Ahmet, o seu novo amigo, a reencontrar a sua família. O problema é que o Reino Unido está prestes a fechar as suas fronteiras, e por isso nenhum refugiado lá consegue entrar depois disso. Então, estes amigos elaboram um plano genial a que chamam “A Melhor Ideia do Mundo”.

Será que Ahmet vai encontrar os seus pais?

Figura 17 – Texto gravado para vídeo de motivação da sessão 2 do projeto de investigação (Texto adaptado de Maria José Pimentel)

<sup>3</sup> O vídeo de motivação da sessão 2 encontra-se disponível para visualização em [https://www.canva.com/design/DAFcy7u0s48/AsOPEv9tddfsVSfOwp4gyg/watch?utm\\_content=DAFcy7u0s48&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFcy7u0s48/AsOPEv9tddfsVSfOwp4gyg/watch?utm_content=DAFcy7u0s48&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)

De seguida, foram lidos alguns excertos da obra, selecionados pela professora estagiária, uma vez que o livro era extenso (figura 18).

Nos intervalos, à hora de almoço e até à hora de ir para casa, aparecia de repente e fazia várias perguntas que até eu estranhei. Por exemplo: "Onde arranjaste os sapatos?", "Tens medo de fogo de artifício?", "Consegues fazer uma tenda a partir de uma camisola?" e "Tens mesmo 9 anos, ou na realidade tens mais e não dizes?"

Figura 18 – Exemplo de excerto retirado da obra *O Rapaz ao fundo da sala*, de Onjali Q. Rauf

Por fim, os alunos realizaram uma ficha de compreensão, desta vez, com algumas questões com opções de resposta, com o intuito de verificar se os alunos teriam mais facilidade em responder deste modo (Apêndice B).

Abaixo disponibilizam-se dois exemplos de questões presentes na ficha de compreensão inferencial e crítica da obra *O Rapaz ao fundo da sala*, de Onjali Q. Rauf:

5. "Às vezes as palavras ficam durante mais tempo que as pessoas, mesmo que não queiramos."

O que consideras que a autora quis afirmar com esta frase?  
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

Que algumas palavras que dizemos ou ouvimos, marcam para sempre negativamente;

Que algumas palavras que dizemos ou ouvimos, marcam para sempre positivamente;

Que as palavras escritas num papel podem durar mais do que a vida de um ser humano.

9. "Às vezes acho que todos gostam de acreditar numa mentira, mesmo sabendo que é mentira, por ser mais emocionante do que a verdade."

Concordas com a autora? Justifica.

---

---

---

Figura 19 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra *O Rapaz ao fundo da sala*, de Onjali Q. Rauf (Fonte: Elaboração própria)

Na sessão 3, a obra selecionada para estudo foi *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguiar, com o intuito de promover o valor “respeito” a partir do tema “bullying”. Os alunos foram confrontados, na atividade de motivação (Apêndice C), com comentários negativos (discursos de ódio) e comentários positivos (discursos elogiosos), com os quais muitas vezes nos deparamos nas redes sociais. O objetivo desta atividade (figura 20) era distinguir discurso elogioso de discurso de ódio, através da capacidade de fazer inferências a partir do texto verbal e, para facilitar esta tarefa, adicionou-se o texto icónico, mais concretamente emoticons (ícones de emoção) com que os estudantes estariam familiarizados. No geral, com esta atividade denotou-se, em alguns dos comentários negativos, a capacidade de realizar inferências.



Figura 20 – Exemplos de comentários negativos da atividade de motivação – 2.º CEB Português (Fonte: Elaboração própria)

De seguida, foi apresentada a obra aos alunos e foram realizadas duas leituras, uma pela professora e outra pelos alunos, em voz alta. A turma realizou uma ficha de compreensão inferencial e crítica, individualmente e, posteriormente, a pares, os estudantes realizaram uma atividade, cujo objetivo era identificar os defeitos dirigidos à Mara, a personagem principal da obra, e substituí-los por uma qualidade.

Encontram-se abaixo dois exemplos de questões presentes na ficha de compreensão inferencial e crítica da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguiar:

3- O que achas que a Mara quis dizer ao responder “São é sapatos muito viajados”?

---

---

---

5- Na tua opinião, o que os colegas da Mara estão a fazer é bullying? Justifica a tua resposta.

---

---

---

Figura 21– Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar (Fonte: Elaboração própria)

Para a sessão 4, a obra escolhida foi *A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro e a abordagem desenvolveu-se em torno do valor da “tolerância”. A aula iniciou com a análise de alguns pressupostos, partindo do título da obra. O objetivo era que, a partir da leitura do título, a turma fosse capaz de chegar ao conteúdo implícito. A professora em formação questionou os alunos sobre o título, levando-os a perceber que se a cidade *deixara de sorrir* é porque antes sorria. Adicionou questões como: “Quais terão sido as razões para a cidade deixar de sorrir?” e colocou as seguintes opções: “Porque não conseguem esboçar um sorriso”; “Porque se esqueceram de como se sorri”; “Porque voltaram a deixar de sorrir”. Foram também analisados outros pressupostos presentes na obra, como por exemplo e ainda outros exemplos: “O sol já não brilhava.” e “A Maria continua a estudar cá na escola.”. A turma, no geral, conseguiu aceder ao conteúdo implícito. De seguida, foi realizada a leitura da obra pelos alunos, por unidades de sentido, isto é, a professora em formação dividiu a obra de forma que a leitura fosse coerente, apesar das pausas realizadas na mudança de aluno. Após a leitura, os alunos realizaram uma ficha de compreensão leitora, em que foram confrontados com questões de compreensão inferencial e crítica (Apêndice D).

Abaixo apresentam-se dois exemplos de questões presentes na ficha de compreensão inferencial e crítica da obra *A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro:

1. O que significa a frase “A vida na cidade ia de mal a pior”?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Consideras que a falta de tolerância pode ter impacto na vida das pessoas? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 22 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra *A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro (Fonte: Elaboração própria)

Na sessão 5, foi analisada a última obra prevista. Esta estava relacionada com as emoções e intitulava-se *O menino que gritou para dentro*, de Ana Ventura. Esta obra relaciona-se com as restantes na medida em que todos os temas abordados no âmbito do projeto presumem uma gestão de emoções que, por vezes, é um processo difícil, principalmente, na vida de uma criança. A aula iniciou com a visualização de uma apresentação do livro *A Raiva* de Blandina Franco, o que possibilitou a introdução do tema das emoções. No vídeo, é representada a emoção raiva, que é a personagem principal da obra. De seguida, foi realizada uma leitura da obra por parte do professor. Finalmente, a turma realizou uma ficha de compreensão leitora, que incluía exercícios de reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica (Apêndice E).

Abaixo apresentam-se dois exemplos de questões presentes na ficha de compreensão inferencial e crítica da obra *O menino que gritou para dentro*, de Ana Ventura:

2. Na tua opinião, porque é que o menino achava que os seus vizinhos não iriam perceber a razão de gritar?

---



---



---



---



---



---

4. Por que motivo achas que a autora refere que “há gritos que não fazem sentido”?

---



---



---



---



---



---

Figura 23 – Exemplos de questões de compreensão inferencial e crítica da ficha da análise da obra *O menino que gritou para dentro*, de Ana Ventura (Fonte: Elaboração própria)

O projeto terminou com a realização de um *podcast*, cujo modelo foi inspirado no *podcast* “O Som dos Livros” da Rádio Miúdos, de comentário literário que envolveu as opiniões da turma em relação a cada uma das obras analisadas. A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo trabalhou uma obra literária segundo o método da folha giratória, respondendo a quatro pontos: “Indica os aspetos de que mais gostaste e de que menos gostaste”; “Indica algo que aprendeste com a obra”; “Refere dois dos acontecimentos principais da obra” e “Regista o que mudarias na obra”. Com base nesses registos, cada grupo elaborou um texto, do qual a figura 24 é exemplo, que posteriormente foi corrigido pela professora e, por fim, o porta-voz, ficou responsável pela locução do *podcast*.

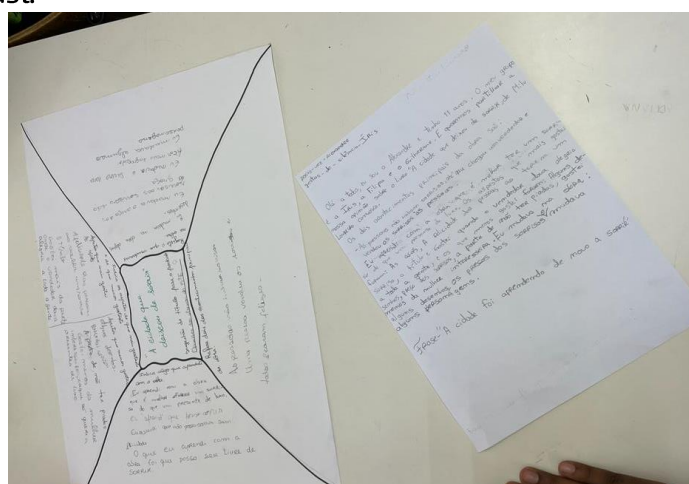


Figura 24 – Texto elaborado para o *podcast*, com base na metodologia da folha giratória (Fonte: Elaboração própria)

De referir que, após as devidas autorizações dos encarregados de educação, os episódios foram submetidos à Rádio Miúdos, rádio portuguesa *online* direcionada para crianças, professores e encarregados de educação, criada em 2015. Estes foram aprovados e tornados públicos em outubro de 2023, encontrando-se os quatro episódios disponíveis para consulta no endereço <https://www.radiomiudos.pt/index.php?cont=262&page=1>. Por questões de privacidade de dados, não se identificou a instituição escolar.

## 4.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo das seis sessões, foram realizadas, nas primeiras cinco, fichas de compreensão da leitura, com mais enfoque na compreensão inferencial e na compreensão crítica, uma vez que eram os níveis de compreensão objetos de estudo. Cada ficha continha um certo número de questões de compreensão inferencial e um número de questões de compreensão crítica. O tipo de respostas e a apresentação das questões foi sendo alterada, uma vez que a professora em formação tentou perceber se esses fatores iriam influenciar nos resultados.

Importa referir que a análise foi realizada tendo em conta três parâmetros: a capacidade de realizar inferências, a capacidade de emitir opinião e a capacidade de emitir opinião fundamentada.

Deste modo, a professora em formação elaborou gráficos para a apresentação dos resultados ser mais perceptível e prático, além de uma breve análise em texto.

A primeira sessão foi realizada com o intuito de aferir os níveis de compreensão crítica e inferencial na turma do 5.º ano. Nesta sessão diagnóstica participaram apenas seis alunos dos dezassete que pertenciam à turma, uma vez que a ficha foi realizada em casa. Foram colocadas dez questões de compreensão inferencial e três de compreensão crítica. Apesar de o universo em análise ser pequeno, foi possível perceber, através dos gráficos abaixo, que mais de 50% dos alunos que responderam conseguiam realizar inferências. No que concerne à compreensão crítica, em algumas questões, alguns alunos foram capazes apenas de emitir opinião fundamentada.

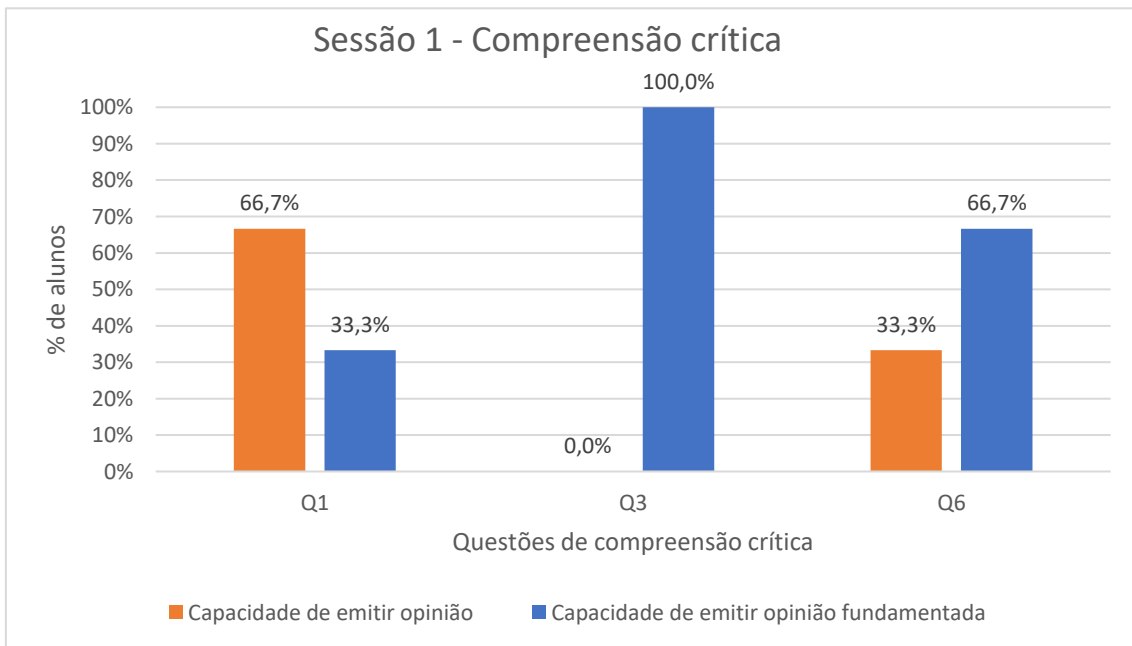
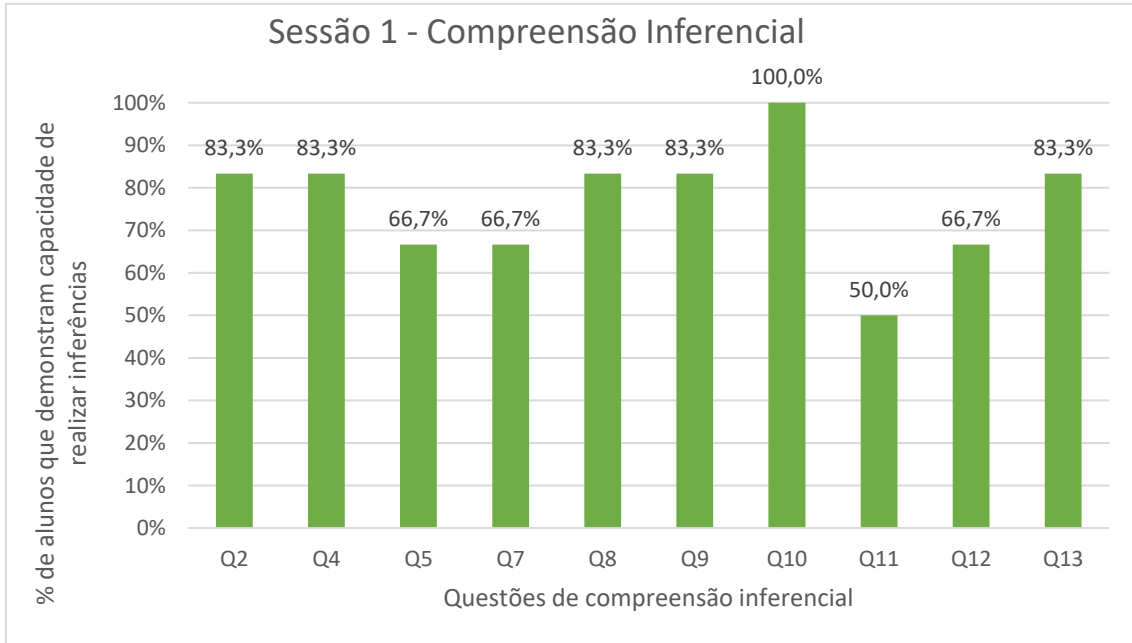


Figura 25 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 1 (Fonte: Elaboração própria)

Na sessão dois, o tipo de pergunta foi alterado, no sentido de aferir se a não adesão à primeira ficha de compreensão tinha sido resultado do tipo de pergunta ou por não ter sido realizada em aula. Utilizou-se o tipo de pergunta com resposta de escolha múltipla. Nesta segunda sessão participaram catorze alunos dos dezassete que pertenciam à turma. Foram colocadas três questões de compreensão inferencial e seis de compreensão crítica. A partir dos gráficos elaborados, é possível aferir que mais de 50% dos alunos foram capazes de realizar inferências e que mais de 50% foi capaz de emitir uma opinião fundamentada. A professora em formação acredita que estes resultados foram influenciados pelo tipo de resposta que foi colocada e pelo facto de ter sido realizada em aula.

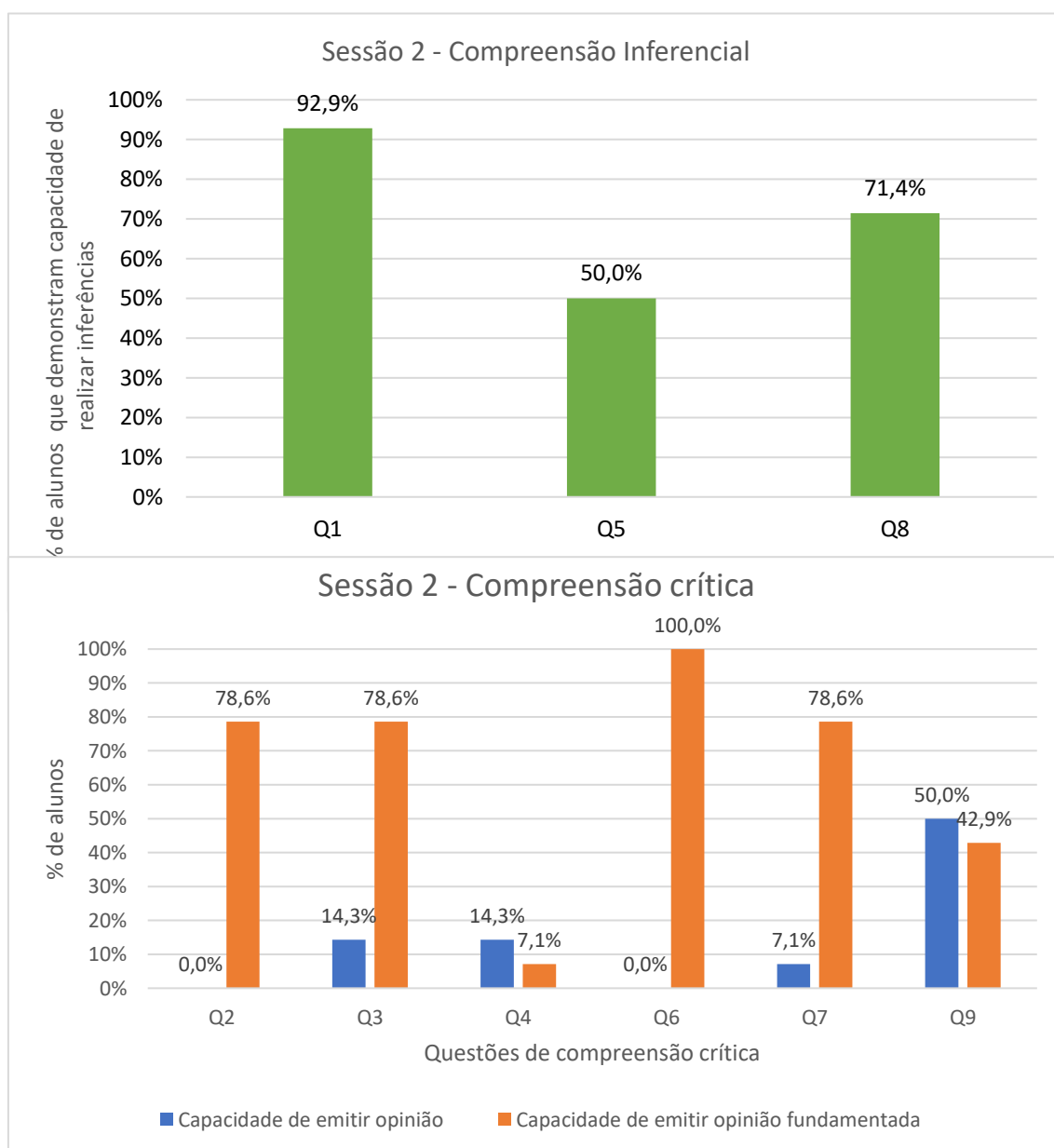


Figura 26 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 2 (Fonte: Elaboração própria)

Na terceira sessão participaram catorze alunos dos dezassete que pertenciam à turma. Foram colocadas quatro questões de compreensão inferencial e duas de compreensão crítica, em ambos os casos sem hipótese de resposta. Através da análise de dados, foi possível perceber que mais de 50% dos alunos foram capazes de realizar inferências e que, nas duas questões de compreensão crítica colocadas, foram mais os que conseguiram emitir opinião fundamentada, do que os que emitiram apenas uma opinião.

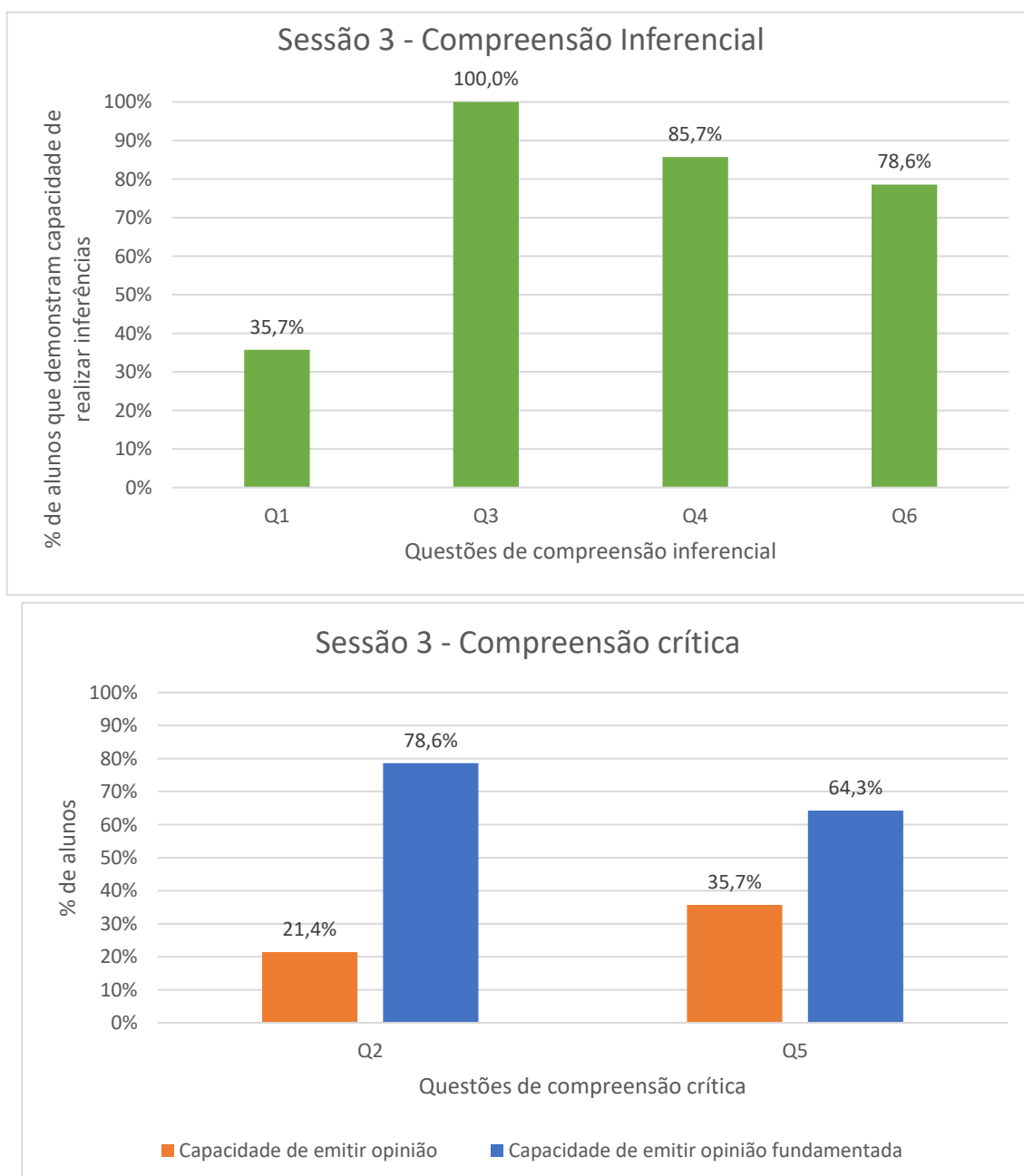


Figura 27 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 3 (Fonte: Elaboração própria)

Na quarta sessão, participaram dezasseis alunos dos dezassete que pertenciam à turma. Foram elaboradas três questões de compreensão inferencial e quatro de compreensão crítica, em ambos os casos sem opção de resposta. Nesta sessão, mais de 90% dos alunos conseguiram realizar inferências e mais de 60% conseguiu emitir uma opinião fundamentada.

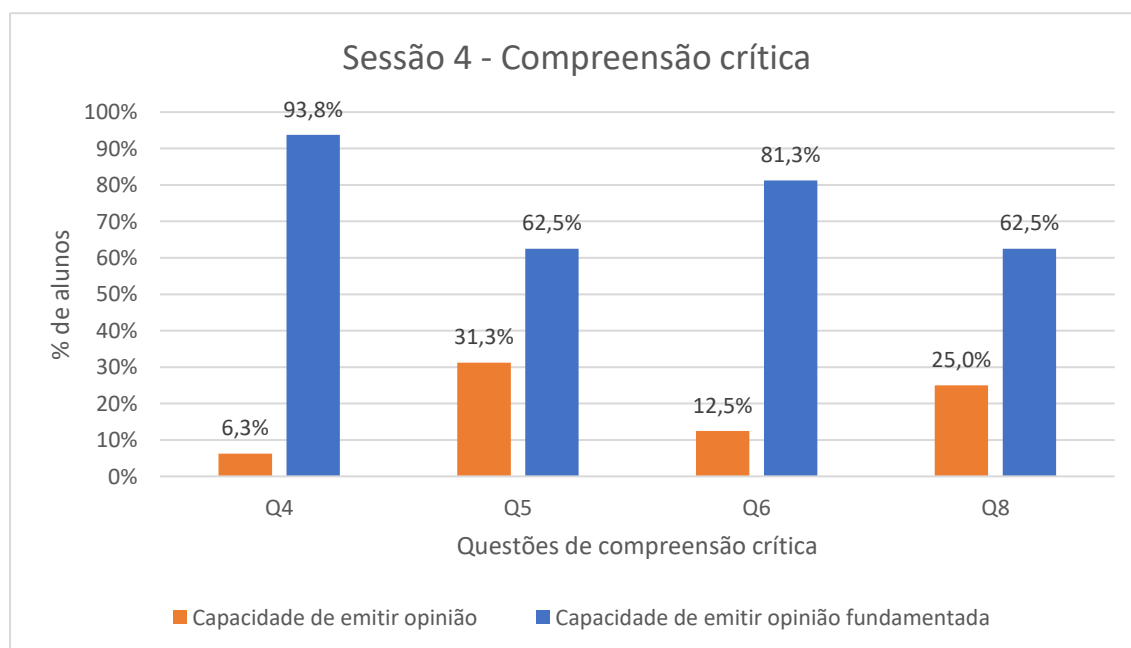
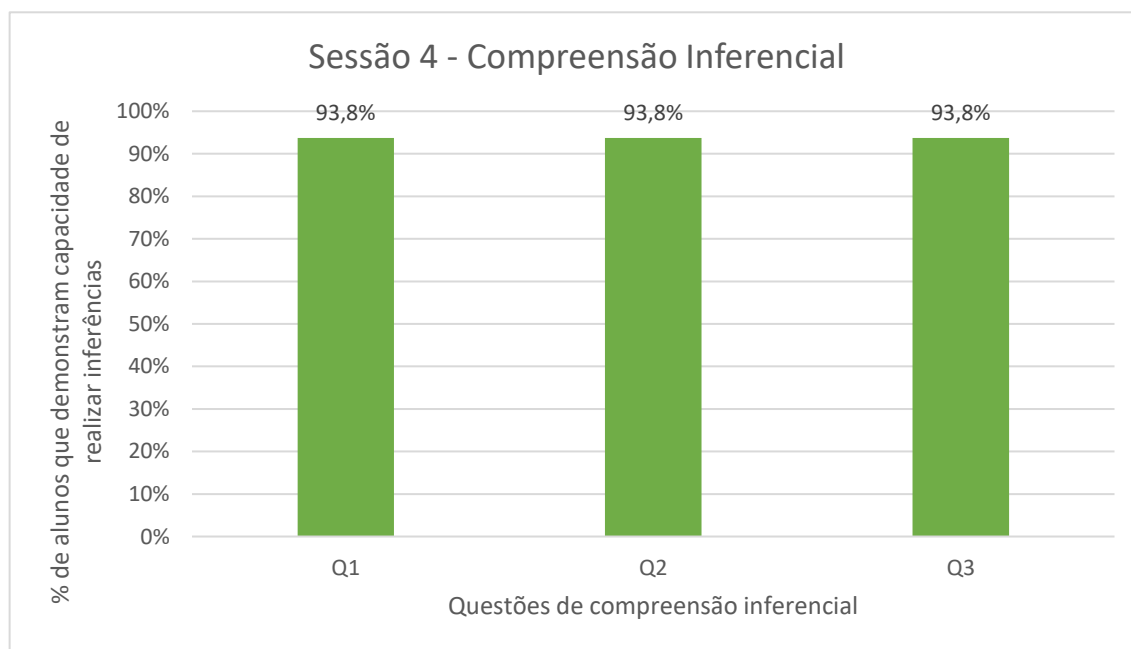


Figura 28 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 4 (Fonte: Elaboração própria)

Na quinta sessão participaram catorze alunos dos dezassete que pertenciam à turma. Foram colocadas duas questões de compreensão inferencial e três de compreensão crítica, em ambos os casos sem opção de resposta. A partir da análise de dados, foi possível aferir que a percentagem de alunos que não conseguiu realizar inferências e que não conseguiu emitir uma opinião fundamentada foi reduzida.

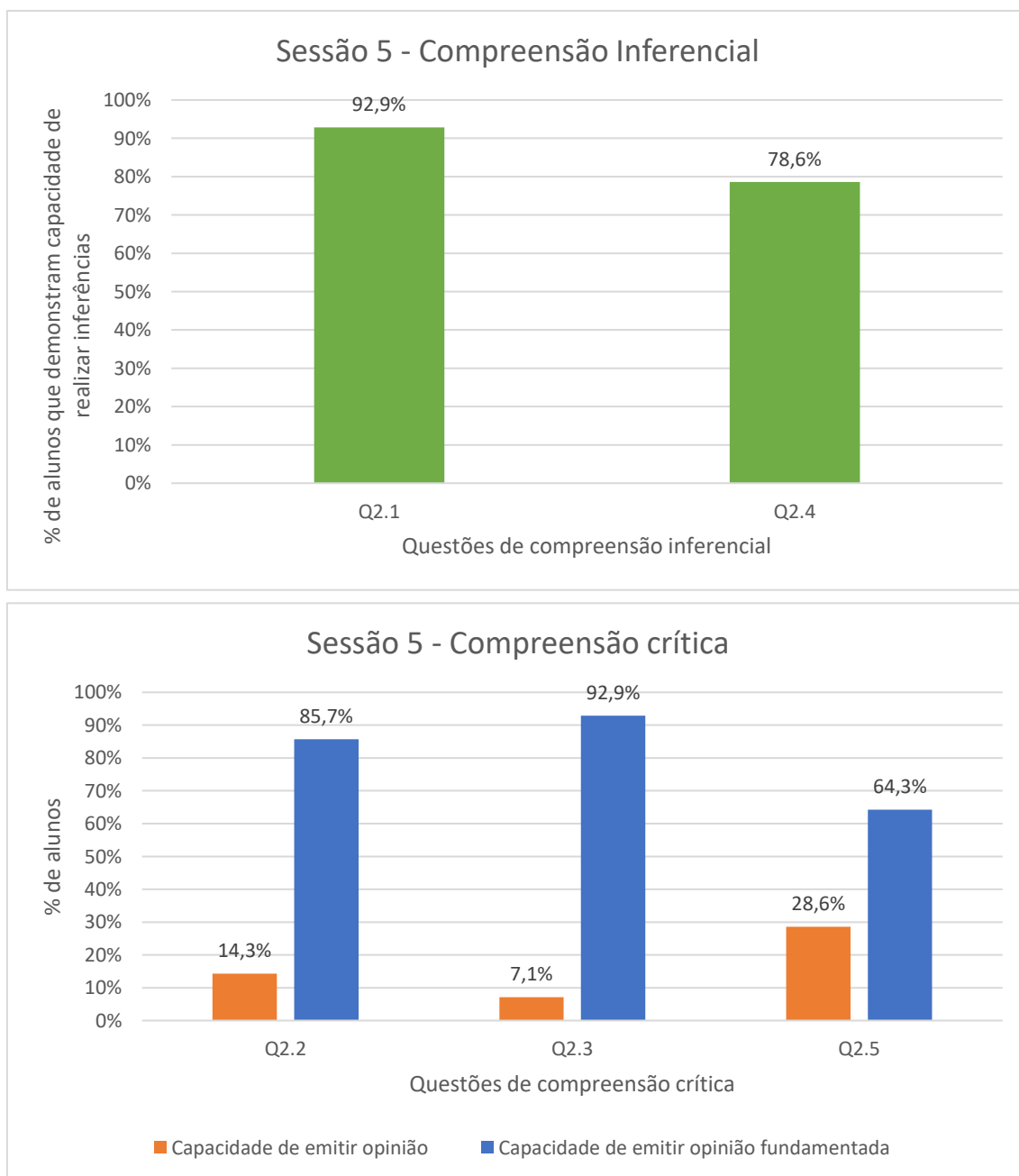


Figura 29 – Gráficos dos resultados da ficha de compreensão da sessão 5 (Fonte: Elaboração própria)

## **4.8. CONCLUSÕES DO PROJETO**

Tendo em conta os três objetivos específicos do projeto: 1. Desenvolver a compreensão leitora inferencial; 2. Promover a compreensão leitora crítica; 3. Estimular a leitura de textos literários, a professora em formação considera que os três foram cumpridos. Através da análise de dados realizada anteriormente, foi possível identificar no início uma certa homogeneidade nas dificuldades relativas aos níveis de compreensão inferencial e crítica da turma, na medida em que nas primeiras sessões era possível verificar que apenas alguns alunos realizavam inferências e emitiam opinião fundamentada. Todavia, nas últimas sessões, os dados permitem inferir que, no geral, a turma conseguiu realizar inferências e emitir uma opinião fundamentada.

A compreensão leitora inferencial e crítica foram promovidas a partir da análise de textos literários, com a realização de uma ficha de compreensão leitora sobre cinco obras distintas, algumas das quais pertencentes ao Programa Nacional de Leitura. No que concerne ao objetivo geral “Promover valores, através do desenvolvimento da compreensão leitora de textos literários”, a professora em formação considera que o mesmo também foi cumprido, tendo sido promovidos valores como a empatia, o respeito e a tolerância. A promoção de valores não ficou apenas pelo contacto com as obras, uma vez que o comportamento dos alunos perante diferentes situações foi evoluindo positivamente. Numa situação em que seria normal, para a turma, ridicularizar determinado colega por um certo comportamento ou característica, ao longo das sessões, os alunos foram demonstrando respeito e empatia uns para com os outros.

## **4.9. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

A observação não participante e naturalista das aulas, durante as quatro primeiras semanas de estágio, permitiu identificar na turma do 5.º ano de Português dificuldades nas relações interpessoais e o contacto reduzido com obras literárias. Além das dificuldades encontradas no período de observação, a partir de uma análise aos manuais escolares de Português adotados na turma do 3.º e 5.º anos de escolaridade, foi possível identificar lacunas ao nível da diversidade e da complexidade das questões de compreensão leitora, uma vez que o nível de compreensão mais valorizado era o de compreensão literal. Foram estas razões que a

professora em formação teve em conta para selecionar a turma em que iria desenvolver o projeto de investigação.

Deste modo, a docente em formação, ancorando-se numa perspetiva de articulação curricular entre Português e Educação para a Cidadania, partiu da compreensão inferencial e da compreensão crítica de textos literários para promover valores que permitam formar cidadãos mais conscientes e comprometidos. Através da análise de dados apresentada anteriormente, registou-se uma evolução na capacidade de interpretação textual relativamente aos níveis de compreensão inferencial e crítica. Inicialmente, os alunos, na sua generalidade, tinham dificuldade em realizar inferências e em emitir uma opinião fundamentada. Ao longo das sessões, a professora em formação foi aumentando, gradualmente, a complexidade dos exercícios. Satisfatoriamente, nas últimas sessões, os alunos foram capazes de realizar inferências e de emitir opiniões devidamente fundamentadas. Tal como já foi referido neste documento, os objetivos traçados inicialmente para o projeto foram concretizados.

Para a prossecução dos objetivos definidos para o projeto de investigação, a professora em formação adotou a metodologia de investigação-ação. O projeto seguiu todos os parâmetros desta metodologia, desde a primeira sessão à última. Foram planeadas e colocadas em prática cinco sessões, promovendo valores a partir da compreensão inferencial e crítica das obras literárias selecionadas. A professora em formação crê que a abordagem metodológica adotada assim como a seleção criteriosa do *corpus* literário foram determinantes para a obtenção dos resultados conquistados ao nível da compreensão assim como para a evolução positiva ao nível dos relacionamentos interpessoais dos estudantes enquanto turma.

Por fim, a professora em formação regozija-se de o *podcast* realizado pela turma do 5.º ano de Português, composto por quatro episódios e resultante dos textos elaborados pelos alunos sobre cada obra literária analisada, ter sido tornado público e divulgado na rádio *online* Rádio Miúdos, facto que confere visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos, funcionando como um reforço positivo para o seu investimento na leitura literária.

## CONCLUSÃO

Nesta fase final do percurso, importa refletir uma vez mais sobre cada uma das etapas/dimensões que este envolveu.

Relativamente à profissionalidade docente, a professora em formação crê que será relevante ter sempre em conta as várias dimensões que esta contempla, aceitar os desafios que levanta e ter sempre vontade de saber mais. Neste exercício, considera fundamental que o professor tenha sempre em linha de conta os documentos legais, bem como os documentos orientadores disponibilizados pela Tutela.

Acredita igualmente que o conhecimento da realidade na qual o professor trabalha, o qual pressupõe uma análise dos documentos orientadores do agrupamento, da instituição escolar, das dinâmicas e das características das turmas, é fundamental para que as planificações façam sentido.

No que concerne à Prática de Ensino Supervisionada, a professora em formação realça todas as diferentes componentes que a compõem, desde o período de observação, à implementação das regências e do projeto investigativo. A intervenção faseada, inicialmente em par pedagógico e, posteriormente, individual, permitiu um melhor conhecimento do terreno e um crescimento gradual. O projeto desenvolvido, em par pedagógico, com as três turmas, permitiu que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento do património local da freguesia. As diferentes metodologias utilizadas tiveram sempre como objetivo proporcionar momentos de aprendizagem mais ricos possível. A este nível, a docente em formação destaca a atividade da metodologia do laboratório gramatical, realizada com a turma de Português do 5.º ano de escolaridade, cujo balanço foi muito positivo, com a construção do conhecimento de forma autónoma, a partir da ficha-guião.

No que diz respeito ao Projeto Investigativo, os objetivos delineados para o mesmo foram pertinentes face às necessidades da turma, verificadas no período de observação. Com o desenvolvimento das sessões, estes foram alcançados nos vários níveis, quer os relativos a questões de compreensão leitora, quer os associados à Educação para a Cidadania.

A professora em formação termina este documento com um balanço muito positivo da experiência, que se traduziu numa evolução gradual ao longo do ano letivo 2022/2023. A docente em formação tem consciência de que a jornada a permitiu perceber que esta profissão está constantemente a colocar desafios, mas acredita que se sente mais preparada para abraçar o futuro. Com um olhar mais no futuro que se avizinha, a professora em formação pretende continuar a parceria com a *Rádio Miúdos*. Os materiais produzidos no âmbito do projeto investigativo e nas restantes regências serão, tanto quanto possível, adaptados e rentabilizados para outras turmas, como por exemplo, a utilização dos *podcasts* produzidos pelos estudantes da turma do Projeto Investigativo como atividade de motivação numa determinada aula em que o mesmo se adegue.

## REFERÊNCIAS

- Antão, J. (1998). *Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura*. Noesis.
- Araújo, U. (1999). Respeito e autoridade na Escola. J. G. Aquino (Ed.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus Editorial.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55.
- Bolívar, A. (1992). *Los Contenidos Actitudinais en el Currículo de la Reforma: Problemas y Propuesta*. Escuela Española.
- Calderhead, J (1987). *The Quality of Reflection in Student Teachers' Professional Learning*. *European Journal of Teacher Education*, 10.
- Coscarelli, C. V. (2003). Inferência: Afinal o que é isso. FALE/UFMG.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. I.E.P.-U. Minho.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica. Técnicas e propostas didáticas*. Areal Editores.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Editorial Bruño.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. *The Handbook of Research on School Supervision*. Scholastic.
- Elliott, J. (1976). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project [Conference session]. *The annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.

- 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*. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Fonseca, F. I. (1994). Ensino Da Língua Materna: Do Objeto Aos Objetivos. In F. Fonseca (Ed.) *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino Do Português* (pp.117-131). Porto Editora.
- Franco, M. A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Germinari, G. D. (2011). Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, 42, pp. 54-70.
- Gutiérrez-Calvo, M.(1999). *Inferencias en la Comprensión del Lenguaje*. Psicolinguística del Español. Ed. Trotta
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers.
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., & Singer, T. (2015). Dissecting the social brain: Introducing the EmpaToM to reveal distinct neural networks and brain-behavior relations for empathy and Theory of Mind. *NeuroImage*, 122, 6-19.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación -Acción*. Graó.
- Magalhães, C., & Folque, M. A. (2018). Aprender a profissão em cooperação: processo de formação docente para a infância. *Revista Educação em Análise*, 3(1), 73-92.

- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66–86.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Edições ASA.
- Pereira, T. P., Henriques, G., Sousa, O. (2020). Manuais escolares: textos e compreensão na leitura em Sousa, O., Ferreira, P., Estrela, A., Esteves, S. *Investigação e Práticas em Leitura*. (pp. 87–110) CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Reis, S. (2015). *Fundamentos e Didática da História I*. FTC EaD – Faculdade de Tecnologia e Ciências – Ensino a Distância.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA – Revista Científica ESECP*.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. MH Ançã, & MJ Macário (Eds.). *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*, 133–159.
- Silvano, M. P., Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. *Gramática: história, teorias, aplicações*.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Fluência e compreensão da leitura. Obtido de Plano Nacional

de Leitura: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura>

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Educational Research and Innovation Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education: The Impact of Arts Education*. OCDE.

## DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República nº201/2001, 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: <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>)

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República nº201/2001, Série I-A, páginas 5572-5575, Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (disponível para consulta em: <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>)

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República nº126/2012, Série I, páginas 3340-3364, Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>)

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República nº92/2014, 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: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/12/24500/0614606166.pdf>)

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, emitido pelo Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Série II – nº 138, página 19734 – (2), Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (disponível para consulta em: <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>)

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República nº 129/2018, série I, páginas 2928–2943 (disponível para consulta em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>)

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, emitido pelo Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Série II – nº 143, página 15484, Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (disponível para consulta em: <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>)

Despacho nº 8356/2022, de 8 de julho, emitido pelo Gabinete do Ministro de Educação, Série II, páginas 76–86, Aprova o calendário escolar, para os anos letivos de 2022–2023 e de 2023–2024, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames (disponível para consulta em: <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2022/07/131000000/0007600086.pdf>)

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República nº 237/1986, Série I, páginas 3067–3081, Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (disponível para consulta em: <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>)

## DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral da Educação – MEC (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do meio no 3.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

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

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

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

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

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

Direção Geral da Educação – MEC (2018g). *Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018h). *Aprendizagens Essenciais: Português no 6.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018i). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2018j). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2022). *Aprendizagens Essenciais: Matemática no 3.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação – MEC (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*.

Ministério da Educação e Ciência.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. (2017).

*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-*

*Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

# DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do porto (2022). *Ficha da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.*

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

“Plano Plurianual de Melhoria” TEIP

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

# APÊNDICES

## Apêndice A – Planificação da sessão 1 do Projeto de Investigação

Plano de aula		
Ano e turma: 5.º E	Data: 06/12/2022	Duração: 50 minutos
Disciplina: Português	Professora Cooperante:	Professora estagiária: Joana Costa

**Sumário:** Leitura e análise da obra “A contradição humana”, de Afonso Cruz.

Domínios/Conteúdos	Indicadores de Desempenho	Percurso da Aula	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;</li> <li>Fazer inferências, justificando-as;</li> <li>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista;</li> <li>Desenvolver a compreensão crítica;</li> </ul>	Registo do sumário no caderno diário.	2'
		<p><b>Motivação:</b></p> <p>- Questionar os alunos sobre o que eles consideram ser uma contradição. Registo das ideias dos alunos no quadro.</p> <p><b>Desenvolvimento de Conteúdos:</b></p> <p>Pré-leitura:</p> <p>- Análise da capa, título e contracapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Que informações encontram na capa? (título; autor; edição; antecipação de uma das contradições/personagens)</li> <li>Cores predominantes?</li> </ul>	5'
		<p>Leitura:</p> <p>- Leitura em voz alta da obra “A contradição humana”, de Afonso Cruz, pelo professor.</p>	6'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;</li> <li>Analisar o modo como os valores são representados nas obras lidas;</li> </ul>	<p>- Questionamento por parte do professor sobre a mancha gráfica do livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ao verem as páginas do livro, há alguma coisa que vos chame a atenção?</li> </ul> <p>- Identificação da contradição presente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Divisão da turma em pares, sendo que a cada par é atribuída uma contradição;</li> <li>Cada grupo terá 10 min para ler e identificar a contradição;</li> <li>Cada grupo apresenta e todos registam numa ficha entregue previamente pelo professor;</li> <li>Enquanto os grupos apresentam, o professor faz questões orientadoras, no sentido de orientar os alunos para os exercícios de compreensão inferencial e crítica que os alunos terão de realizar posteriormente.</li> <li>Será que os outros também podem ser um espelho para nós?</li> <li>Na tua opinião, por que razão o autor considera o espelho e o que ele reflete é uma contradição?</li> <li>Vocês gostam muito de alguém? E também a prendem? Porquê?</li> <li>Que curioso... o contrário de felicidade não é tristeza?</li> </ul>	20'

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber tudo sobre a vida dos outros é realmente conhecer as pessoas?</li> <li>- Usar um telescópio e usar óculos de ver ao longe é igual?</li> <li>- Será que o administrador do prédio estava realmente atento a tudo quando atravessava a rua?</li> <li>- O que é ser uma pessoa amarga?</li> <li>- A prima dele vivia sozinha? Então porque é que se sentia numa ilha deserta?</li> <li>- Será que ele não adormece ...</li> <li>- O domador de leões tinha coragem para enfrentar leões, mas tinha receio de outra coisa... o que?</li> <li>- Por que razão acham que é uma contradição a Carlinha usar o elevador?</li> <li>- Se o Sr. Gomes sabe tudo sobre o universo, como é que não entende o filho? Será que falam a mesma língua?</li> </ul> <p>Pós Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos registam na folha entregue previamente, uma contradição com a qual já se tenham deparado no seu dia-a-dia e partilham em turma.</li> </ul>	10'
--	--	--	-----

		- Entrega de uma ficha com exercícios de compreensão inferencial e crítica que os alunos terão de realizar em casa e entregar na próxima aula.	
<b>Recursos/Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Material de escrita;</li> <li>➤ Quadro interativo;</li> <li>➤ Computador;</li> <li>➤ Quadro de giz;</li> <li>➤ Apresentação PowerPoint com a obra digitalizada;</li> <li>➤ Uma contradição impressa por par;</li> <li>➤ Ficha para os alunos preencherem com as contradições encontradas ao longo do texto;</li> <li>➤ Ficha com exercícios de compreensão inferencial e compreensão crítica para os alunos preencherem em casa.</li> </ul>		
<b>Avaliação</b>	A avaliação formativa terá por base, através de observação direta, o interesse, o empenho, a participação, a capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos durante a realização das tarefas propostas.		

Apêndice B – Ficha da análise da obra *A contradição humana*, de Afonso Cruz, respondida por um aluno.

Responde às questões seguintes :



Será que os outros também podem ser um espelho para nós?  
Não, porque são todos diferentes.



O que será que simboliza duas pessoas formarem uma só sombra?  
Estando uma à frente da outra.



O narrador refere que é uma grande contradição a tia dele gostar muito de pássaros, mas prendê-los em gaiolas. Concordas com ele? Justifica.  
Sim concordo porque, se estivessem soltos podiam fugir.



Por que motivo é que tocar músicas tristes, deixa o pianista feliz?  
Porque ele deve gostar de tocar piano dependendo de ser músicas felizes ou tristes.



Se a senhora do prédio ao lado diz segredos aos ouvidos das pessoas, na tua opinião, como é que se ouvem a grandes distâncias?  
Porque ela fala em voz alta para toda a gente e ouve-se.



Será que as pessoas que usam óculos para ver ao longe, poderiam utilizar um telescópio?  
Não porque o telescópio serve para observar coisas a Km de distância.



Atenta na seguinte passagem: "Ele olha sempre para os lados para atravessar a rua. Mas não olha para o lado quando aparece um pobre.". Na tua opinião, que mensagem quis o narrador transmitir com esta contradição?  
Porque o Sr. Oliveira não gosta de pobres pois não se fica.



Se a Dona Assunção usa tanto açúcar no café, por que razão é que é uma pessoa amarga?

Porque a Dona Assunção tem uma vida triste.



Atenta na seguinte passagem: "é como se [a prima] vivesse numa ilha deserta, (...)" Qual é o sentido de "ilha deserta"?

"ilha deserta" é como se não tivesse ninguém.



Se a intenção da tia é cantar para o adormecer, por que motivo é que ele não adormece?

Então é porque a tia canta mal.



Por que razão é que o domador de leões ter medo de micróbios é uma grande contradição? Justifica.

Porque os micróbios causam doenças.



Se a Carlinha "passa a vida no ginásio", por que motivo é que não usa as escadas?

Para não se cansar porque pode viver no último andar.



Na tua opinião, por que motivo o Sr. Gomes não entende o filho?

Porque pode falar muito rápido.

## Apêndice C – Planificação da sessão 2 do Projeto de Investigação

Plano de aula		
Ano e turma: 5.º E	Data: 13/03/2023	Duração: 100 minutos
Áreas Curriculares: Português	Professora Cooperante:	Professora estagiária: Joana Costa

**Sumário:** Leitura e análise da obra “O Rapaz ao fundo da sala”, de Onjali Q. Raúf, para compreensão do conceito “bullying” e “empatia”.

Domínios/Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	Objetivos de Aprendizagem/Competências do Perfil dos Alunos	Percurso da Aula	Tempo
		Escrita do sumário.	5'
		<b>Motivação:</b> ➤ Visualização de um vídeo de sensibilização para o tema a ser abordado na aula, seguido de algumas questões.	5'
		<b>Desenvolvimento de Conteúdos:</b> ➤ Apresentação aos alunos da obra “O Rapaz ao fundo da sala” (título, capa);	5'
		➤ Leitura de alguns excertos da obra.	15'
		➤ Realização de uma ficha de compreensão inferencial e crítica:	50'

<b>Leitura</b>	Fazer inferências, justificando-as; Desenvolver a compreensão crítica;	1. “Seremos novos num sítio e termos de estar com desconhecidos deve ser das piores coisas do mundo.”. O que consideras que a narradora quis dizer com esta reflexão?	
<b>Educação Literária</b>	Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;	2. “– Se ele vem daquela guerra horrível que aparece nas notícias, tenho pena dele. Não podemos culpá-los por quererem sair daquele cenário de morte.”. Na tua opinião, só devemos aceitar os emigrantes que saem do seu país para fugir da guerra?	
<b>Escrita</b>	Analisar o modo como os valores são representados nas obras lidas.	3. “ – Só vão dar chatices! Eu não confiaria neles nem morta. Espere por ver: os nossos filhos são quem vai sofrer, só porque eles vêm para aqui fazer os que lhes apetece...”. Por que razão achas que algumas pessoas têm esta opinião sobre os emigrantes?	
<b>Linguagens e textos</b>	Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.	4. Nos intervalos, à hora de almoço e até à hora de ir para casa, aparecia de repente e fazia várias perguntas que até eu estranhei. Por exemplo: “Onde arranjaste os sapatos?”, “Tens medo de fogo de artifício?”, “Consegues fazer uma tenda a partir de uma camisola?” e “Tens mesmo 9 anos, ou na realidade tens mais e não dizes?”. Por que motivo o colega de Ahmet lhe fazia estas perguntas?	
<b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b>	Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a	5. “Às vezes as palavras ficam durante mais tempo que as pessoas, mesmo que não queiramos.”. O que consideras que o autor quis afirmar com esta frase?	

<p><b>Relacionamento interpessoal</b></p>	<p>critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;</p> <p>Prever e avaliar o impacto das suas decisões;</p> <p>Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</p> <p>Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;</p> <p>Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo</p>	<p>6. “Ei, mochila fedorenta de Refugiado!”. Consideras esta frase um exemplo de bullying?</p> <p>7. “– Passei só para dizer que o melhor que a sua filha [Alexa] tem a fazer é meter-se na sua vida. Aqueles malditos refugiados só estão aqui porque querem servir-se dos nossos subsídios! Ela devia saber isso. E a senhora devia tê-la educado melhor.”. Consideras que a Alexa está errada por ter tentado ajudar o amigo refugiado?</p> <p>8. “– Quer dizer, eu sei que a senhora não é exatamente branca, mas está aqui há tempo suficiente para saber como as coisas funcionam, não é assim?”. O que é que o vizinho quis dizer à senhora?</p> <p>9. “Às vezes acho que todos gostam de acreditar numa mentira, mesmo sabendo que é mentira, por ser mais emocionante do que a verdade.”. Concordas com a autora? Justifica.</p> <p>10. A maior parte das crianças refugiadas têm de aprender uma língua totalmente nova muito depressa depois de sair do seu país. Se tivesses no lugar de uma dessas crianças, o que gostarias que fizessem por ti?</p> <p>11. Se uma criança vinda de outro país, se juntasse à tua turma, o que farias?</p> <p>12. Conheces alguém na mesma situação que o Ahmet? Como te relacionaste com ele/a? Como foi a adaptação?</p>	
	<p>novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.</p>	<p>13. Das situações abaixo, seleciona aquela em que alguém revelou empatia pela outra pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O António ouviu as notícias sobre os refugiados no telejornal e ficou indiferente;</li> <li>- O Rui percebeu que a vizinha estava carregada com os sacos das compras, mas fingiu que não viu, pois estava com pressa;</li> <li>- A Camila percebeu que a sua amiga estava chateada, mas não quis saber o que se passava, porque não gosta muito de ouvir os outros;</li> <li>- O Henrique descobriu que o seu amigo sofria bullying, por isso decidiu ajudá-lo, falando com a Professora.</li> </ul> <p>13.1. Escolhe uma das opções que não assinalaste na questão anterior e refere porque é que não houve empatia.</p> <p>14. Alguma vez ficaste marcado, positiva ou negativamente, com alguma palavra(s)? Se puderes e quiseres, diz qual foi e porquê.</p> <p><b>Conclusão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diálogo com a turma.</li> </ul>	<p><b>20'</b></p>
<p><b>Recursos/Materiais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vídeo apresentação livro “O Rapaz ao fundo da sala”, de Onjali Q. Raúf;</li> <li>➤ Obra “O Rapaz ao fundo da sala”, de Onjali Q. Raúf;</li> <li>➤ Ficha de compreensão inferencial e crítica em formato papel;</li> <li>➤ Excertos impressos para os alunos;</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Material de escrita;</li> <li>➤ Computador;</li> <li>➤ Quadro interativo;</li> </ul>		
<p><b>Avaliação Formativa</b></p>	<p>A avaliação formativa terá por base, através de observação direta, o interesse, o empenho, a participação, a capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos durante a realização das tarefas propostas.</p>		

Apêndice D – Ficha da análise da obra *O Rapaz ao fundo da sala*, de Onjali Q. Rauf, respondida por um aluno.



Lê os excertos da obra "O Rapaz ao fundo da sala" e responde às questões.



1. "Seremos novos num sítio e termos de estar com desconhecidos deve ser das piores coisas do mundo."

O que consideras que a narradora quis dizer com esta reflexão?

- Que estar com desconhecidos pode ser mau;
- Que, ao colocar-se no lugar do colega (ter empatia), percebeu que a situação pela qual ele estava a passar não era fácil.
- Que podemos ser envergonhados e não gostar de estar com desconhecidos.

2. " - Se ele vem daquela guerra horrível que aparece nas notícias, tenho pena dele. Não podemos culpá-los por quererem sair daquele cenário de morte."

Na tua opinião, só devemos aceitar os emigrantes que saem do seu país para fugir da guerra?

- Não, porque não devemos aceitar pessoas que não são do país;
- Sim, porque é a única razão válida para alguém sair do seu país;
- Não, porque, por vezes, as pessoas saem do seu país, não por estar em guerra, mas por quererem melhores condições de vida;
- Outra opinião, qual? \_\_\_\_\_

3. " - Só vão dar chatices! Eu não confiaria neles nem morta. Espere por ver: os nossos filhos são quem vai sofrer, só porque eles vêm para aqui fazer os que lhes apetece..."

Por que razão achas que algumas pessoas têm esta opinião sobre os emigrantes?

(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- Porque esta é a verdade, o nosso futuro está ameaçado;
- Porque não se colocam no lugar dos emigrantes (ter empatia) e não percebem a razão de eles terem de mudar de país;
- Porque não confiam nos emigrantes;
- Outra opinião, qual? \_\_\_\_\_



4. Nos intervalos, à hora de almoço e até à hora de ir para casa, aparecia de repente e fazia várias perguntas que até eu estranhei. Por exemplo: "Onde arranjaste os sapatos?", "Tens medo de fogo de artifício?", "Consegues fazer uma tenda a partir de uma camisola?" e "Tens mesmo 9 anos, ou na realidade tens mais e não dizes?"

Por que motivo o colega de Ahmet lhe fazia estas perguntas?

(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- Porque queria conhecê-lo melhor;
- Porque sabia que estas perguntas o magoavam;
- Porque não tinha noção de que estas perguntas o poderiam magoar.

5. "Às vezes as palavras ficam durante mais tempo que as pessoas, mesmo que não queiramos."

O que consideras que o autor quis afirmar com esta frase?

(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- Que algumas palavras que dizemos ou ouvimos, marcam para sempre negativamente;
- Que algumas palavras que dizemos ou ouvimos, marcam para sempre positivamente;
- Que as palavras escritas num papel podem durar mais do que a vida de um ser humano.

6. "Ei, mochila fedorenta de Refugiado!"

Consideras esta frase um exemplo de bullying?

(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- Sim, porque a frase se dirigiu diretamente ao Ahmet;
- Não, porque a mochila dele cheirava realmente mal;
- Sim, porque o colega do Ahmet sabia que o magoaria ao dizer uma frase destas;
- Outra opinião, qual? \_\_\_\_\_



7. - Passei só para dizer que o melhor que a sua filha [Alexa] tem a fazer é meter-se na sua vida. Aqueles malditos refugiados só estão aqui porque querem servir-se dos nossos subsídios! Ela devia saber isso. E a senhora devia tê-la educado melhor."

Consideras que a Alexa está errada por ter tentado ajudar o amigo refugiado?

(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- Não, porque devemos ajudar os outros ou procurar a ajuda de um adulto;
- Não, porque ela fez o certo.
- Sim, porque não nos devemos preocupar com os "malditos refugiados";
- Outra opinião, qual? \_\_\_\_\_

8. - Quer dizer, eu sei que a senhora não é exatamente branca, mas está aqui há tempo suficiente para saber como as coisas funcionam, não é assim?"

O que é que o vizinho quis dizer à senhora?

- Que a mãe da narradora era da mesma cor de pele do que ele;
- Que, por não ter o mesmo tom de pele dele, poderia perceber as coisas de forma diferente da dele;
- Que a mãe da narradora nasceu em Inglaterra;

9. "Às vezes acho que todos gostam de acreditar numa mentira, mesmo sabendo que é mentira, por ser mais emocionante do que a verdade."

Concordas com a autora? Justifica.

Sim, porque a verdade não faz bem, se a mentira é melhor  
acreditar numa mentira melhor.



10. A maior parte das crianças refugiadas têm de aprender uma língua totalmente nova muito depressa depois de sair do seu país. Se tivesses no lugar de uma dessas crianças, o que gostarias que fizessem por ti?

Queria que eles não fossem obrigados a aprender a língua do país de destino e que fossem ensinados a sua língua materna.

11. Se uma criança vinda de outro país, se juntasse à tua turma, o que farias?

Eu iria ajudar a criança a aprender a língua do país de destino e a adaptar-se à cultura local.

12. Conheces alguém na mesma situação que o Ahmet? Como te relacionaste com ele/a? Como foi a adaptação?

Eu não conheço ninguém na mesma situação que o Ahmet. A adaptação foi muito difícil para ele, mas ele conseguiu aprender a língua do país de destino e a adaptar-se à cultura local.



13. Das situações abaixo, seleciona aquela em que alguém revelou empatia pela outra pessoa:

- O António ouviu as notícias sobre os refugiados no telejornal e ficou indiferente;
- O Rui percebeu que a vizinha estava carregada com os sacos das compras, mas fingiu que não a viu, pois estava com pressa;
- A Camila percebeu que a sua amiga estava chateada, mas não quis saber o que se passava, porque não gosta muito de ouvir os outros;
- O Henrique descobriu que o seu amigo sofria bullying, por isso decidiu ajudá-lo, falando com a Professora.

13.1 Escolhe uma das opções que não assinalaste na questão anterior e refere porque é que não houve empatia.

*Eu não tive empatia porque não quis saber que a vizinha estava carregada e não quis ajudar.*

14. Alguma vez ficaste marcado, positiva ou negativamente, com alguma palavra(s)? Se puderes e quiseres, diz qual foi e porquê.

*Não me lembro.*

## Apêndice E – Planificação da sessão 3 do Projeto de Investigação

Plano de aula		
Ano e turma: 5.º E	Data: 20/03/2023	Duração: 100 minutos
Áreas Curriculares: Português	Professora Cooperante:	Professora estagiária: Joana Costa

**Sumário:** Leitura e análise da obra “Orelhas de Borboleta” para compreensão do conceito “bullying” e “respeito”.

Domínios/Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	Objetivos de Aprendizagem/Competências do Perfil dos Alunos	Percurso da Aula	Tempo
		Escrita do sumário.	5'
		<b>Motivação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Os alunos serão confrontados com comentários negativos (discursos de ódio) e comentários positivos (discursos elogiosos), com os quais muitas vezes nos deparamos nas redes sociais. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apresentação de alguns comentários, negativos e positivos;</li> <li>○ Identificação de quais são os negativos e quais os positivos;</li> </ul> </li> </ul>	15'
		<b>Desenvolvimento de Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação aos alunos da obra “Orelhas de Borboleta” (título, capa);</li> </ul>	3'
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura Dramatizada da obra “Orelhas de Borboleta” pela Professora;</li> </ul>	2'
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura Dramatizada da obra “Orelhas de Borboleta” pelos alunos;</li> </ul>	5'
<b>Leitura</b>  <b>Educação Literária</b>  <b>Escrita</b>  <b>Linguagens e textos</b>  <b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b>	Fazer inferências, justificando-as; Desenvolver a compreensão crítica;  Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;  Analisar o modo como os valores são representados nas obras lidas.  Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.  Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realização de uma ficha de compreensão inferencial e crítica: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O que achas que a mãe da Mara quis dizer ao responder “Não, filha. Tens é orelhas de borboleta.”?</li> <li>○ Atenta na seguinte passagem: “A Mara tem cabelo de palha de aço!”. Na tua opinião, porque é que os colegas da Mara diziam isso sobre o cabelo dela?</li> <li>○ O que achas que a Mara quis dizer ao responder “São é sapatos muito viajados”?</li> <li>○ Ao longo do livro, a Mara responde sempre da mesma maneira aos colegas. Por que razão terá a Mara reagido desta forma?</li> <li>○ Na tua opinião, o que os colegas da Mara estão a fazer é bullying? Justifica a tua resposta.</li> <li>○ O que é que os comentários feitos pelos colegas à Mara revelam sobre ela e sobre a sua família?</li> <li>○ Conheces alguém que já esteve numa situação familiar parecida com a da Mara? Se sim, como é que tratavam essa pessoa?</li> <li>○ Alguma vez recebeste comentários semelhantes aos da Mara? Se puderes e quiseres, conta o que aconteceu e como te sentiste.</li> <li>○ Indica duas atitudes que tu pratiques que demonstrem respeito pelos outros.</li> <li>○ Refere duas reações respeitadas que tenham tido para contigo.</li> </ul> </li> </ul>	35'

<b>Relacionamento interpessoal</b>	<p>critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;</p> <p>Prever e avaliar o impacto das suas decisões;</p> <p>Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</p> <p>Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;</p> <p>Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo</p>	<p>➤ Realização de uma atividade a pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Em turma, iremos identificar os defeitos dirigidos à Mara;</li> <li>○ A cada par será distribuída uma página do livro correspondente a um defeito colocado à personagem principal;</li> <li>○ A Professora irá utilizar dois dos defeitos como exemplo para o que será proposto;</li> <li>○ Será solicitado que cada par substitua o defeito por uma qualidade;</li> <li>○ Leitura da obra pelos alunos, com as mudanças efetuadas.</li> </ul> <p><b>Conclusão:</b></p> <p>➤ Dramatização da obra, com as mudanças efetuadas.</p>	<p><b>25'</b></p>
			<p><b>10'</b></p>

	novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.		
<b>Recursos/Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação de PowerPoint com comentários negativos e positivos;</li> <li>➤ Obra "Orelhas de Borboleta", de Luísa Aguilar;</li> <li>➤ Ficha de compreensão inferencial e crítica em formato papel;</li> <li>➤ Obra impressa para os alunos;</li> <li>➤ Material de escrita;</li> <li>➤ Computador;</li> <li>➤ Quadro interativo;</li> </ul>		
<b>Avaliação Formativa</b>	A avaliação formativa terá por base, através de observação direta, o interesse, o empenho, a participação, a capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos durante a realização das tarefas propostas.		

Apêndice F – Ficha da análise da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilár, respondida por um aluno.

## Orelhas de Borboleta

Responde às questões seguintes, de acordo com a obra "Orelhas de Borboleta".

1- O que achas que a mãe da Mara quis dizer ao responder "Não, filha. Tens é orelhas de borboleta."?

Que a Mara não é orelhada.

2- Atenta na seguinte passagem: "A Mara tem cabelo de palha de aço!". Na tua opinião, porque é que os colegas da Mara diziam isso sobre o cabelo dela?

Porque o cabelo dela f. como para traís e era muito duro e caído.

3- O que achas que a Mara quis dizer ao responder "São é sapatos muito viajados"?

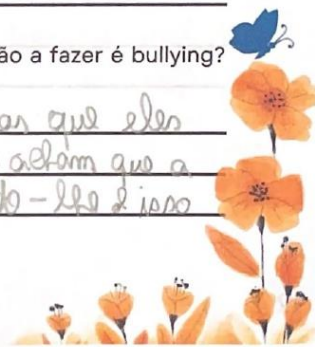
Que ela como está muito como uma gárgula os sapatos viajaram muito nos pés dela.

4- Ao longo do livro, a Mara responde sempre da mesma maneira aos colegas. Por que razão terá a Mara reagido desta forma?

Porque ela pode não aceitar estar com eles por aí gostar com portanto ela atoma uma resposta sem os insultar.

5- Na tua opinião, o que os colegas da Mara estão a fazer é bullying? Justifica a tua resposta.

Sim, porque só por ela ter esquisitas que eles não gostam nela portanto eles acham que a melhor forma de dizer é chamando-lhe de isso para máim é bullying.



## Orelhas de Borboleta

6- O que é que os comentários feitos pelos colegas à Mara revelam sobre ela e sobre a sua família?

Porque a família não tem condições portanto quando lhe gozam ela inventa uma desculpa para ser se eles se acreditam

7- Conheces alguém que já esteve numa situação familiar parecida com a da Mara? Se sim, como é que tratavam essa pessoa?

Não conheço ninguém nessa situação, mas se conhecesse ajudaria ao máximo com o que fosse ajudar essa pessoa.

8- Alguma vez recebeste comentários semelhantes aos da Mara? Se puderes e quiseres, conta o que aconteceu e como te sentiste.

Sim, mas não os quero partilhar.

9- O ser humano por vezes é indelicado com o outro, mas outras vezes revela atitudes de respeito.

9.1 - Indica duas atitudes que tu pratiques que demonstrem respeito pelos outros.

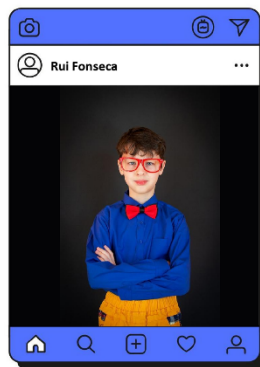
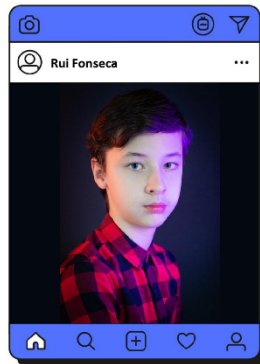
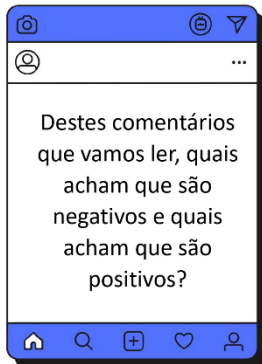
duas atitudes que eu demonstro por pessoas: ajudar a minha colega sempre que ela precisar e ajudar uma pessoa quando meemta de toda a ajuda que eu possa ajudar.

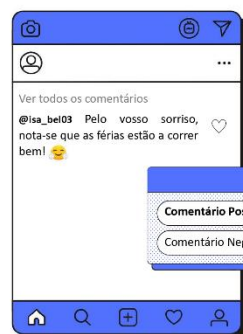
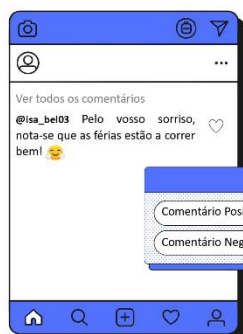
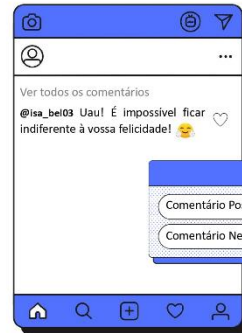
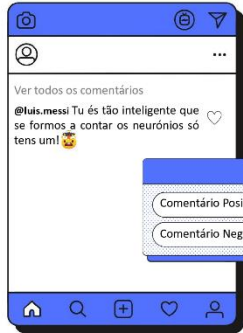
9.2 - Refere duas reações respeitosas que tenham tido para contigo.

duas reações respeitosas para o amigo é: me terem ajudado quando um colega da turma me bateu e eu não lhe fiz ao colega que me bateu



## Apêndice G – Recurso construído para a atividade de motivação da sessão 3 do PI





## Apêndice H – Planificação da sessão 4 do Projeto de Investigação

Plano de aula		
Ano e turma: 5.º E	Data: 24/04/2023	Duração: 50 minutos
Disciplina: Português	Professora Cooperante:	Professora estagiária: Joana Costa

**Sumário:** Leitura e análise da obra *A cidade que deixou de sorrir* para compreensão dos conceitos “paciência” e a “aceitação da diversidade do outro”.

Domínios/Conteúdos	Indicadores de Desempenho	Percurso da Aula	Tempo
<b>Leitura</b>	<p>Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.</p> <p>Explicitar o sentido global de um texto.</p> <p>Fazer inferências, justificando-as.</p> <p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p>	<p><b>Motivação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esta atividade de motivação será também atividade de pré-leitura, uma vez que os alunos contactaram com o título da obra e realizarão inferências a partir do mesmo. <p><b>Pré-leitura:</b> Análise do título do livro <i>A cidade que deixou de sorrir</i>. Diálogo com os alunos sobre pressupostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O título revela-nos que a cidade deixou de sorrir. O que é que podemos entender a partir do título? (caso os alunos não cheguem à resposta – antes a cidade sorria – o professor irá orientar as respostas da turma, a partir de outras questões, como por exemplo, o significado de “deixar de sorrir”).</li> <li>○ Quais terão sido as razões para a cidade deixar de sorrir? (O professor escreve as seguintes frases no</li> </ul> </li></ul>	<b>10’</b>
<b>Educação Literária</b>	<p>Ler integralmente textos literários de natureza narrativa.</p> <p>Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.</p>	<p>quadro e questiona qual dos raciocínios é legítimo fazer e porquê):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque não conseguem esboçar um sorriso;</li> <li>- Porque se esqueceram de como se sorri;</li> <li>- Porque voltaram a deixar de sorrir</li> </ul> <p>Análise de outros pressupostos presentes na obra e ainda outros exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que podemos entender com este excerto: “O sol já não brilhava.”?</li> <li>- O que podemos entender com esta frase: Decidi parar de comer carne?</li> <li>- O que podemos entender com esta frase: A Maria continua a estudar cá na escola?</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento de Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Leitura:</b> Leitura da obra <i>A cidade que deixou de sorrir</i>, de Milu Loureiro, pelos alunos. A obra será projetada no quadro interativo, assim como as ilustrações do livro (<u>ver anexo I</u>) De seguida, será a obra será distribuída aos alunos em formato papel. Realização de uma ficha de compreensão leitora (<u>ver apêndice II</u>):</li> </ul>	<b>15’</b>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O que significa a frase “A vida na cidade ia de mal a pior”?</li> <li>○ Que razões levaram a autora do livro a escrever “A tolerância era menos que zero.”?</li> <li>○ Porque é que achas que o ilustrador colocou as pessoas com uma tromba de elefante na cara?</li> <li>○ Só o vendedor de sorrisos saiu beneficiado com a venda de sorrisos? Se sim, porquê? Se não, porquê?</li> <li>○ Os sorrisos provocaram impacto na vida do magnata da cidade e da sua família? De que forma?</li> </ul> <p>➤ <b>Pós-leitura:</b> Realização de exercícios de reflexão sobre o tema da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Consideras que a falta de tolerância pode ter impacto na vida das pessoas? Porquê?</li> <li>○ Dá exemplos de situações em que poderias ser mais tolerante, no dia-a-dia.</li> <li>○ Achas que beneficiaríamos todos se na realidade pudéssemos comprar sorrisos em lojas?</li> </ul>	15'
--	--	---	-----

<b>Oralidade</b>	Preparar apresentações orais (tomada de posição) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.	<p><b>Conclusão:</b></p> <p>➤ Simulação de contextos onde há falta de tolerância e o que mudariam na atitude. Em cada simulação, um par terá de realizar um diálogo sobre o tema em questão e cada aluno assume um papel de um personagem. Esta simulação será apresentada à turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Simulação 1: A importância das marcas <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um aluno tem um telemóvel de última geração;</li> <li>✓ Um aluno tem um telemóvel de teclas;</li> <li>✓ Simulação de um diálogo entre ambos.</li> </ul> </li> <li>○ Simulação 2: O lanche diferente <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um aluno come lanche mais saudável (cenouras cruas);</li> <li>✓ Um aluno como lanche menos saudável;</li> <li>✓ Simulação de um diálogo entre ambos sobre os diferentes tipos de alimentação.</li> </ul> </li> </ul>	10'
<b>PASEO</b> <b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b>	Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; Prever e avaliar o impacto das suas decisões.		



Apêndice I – Ficha da análise da obra *A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro, respondida por um aluno.

*A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro

Responde às questões seguintes, de acordo com a obra *A cidade que deixou de sorrir*.

1. O que significa a frase "A vida na cidade ia de mal a pior"?

Que a vida na cidade  
foi sempre má

2. Que razões levaram a autora do livro a escrever "A tolerância era menos que zero"?

E ter paciência com  
os outros.

3. Porque é que achas que o ilustrador colocou as pessoas com uma tromba de elefante na cara?

Porque todos estavam  
tristes / zangados

4. Só o vendedor de sorrisos saiu beneficiado com a venda de sorrisos? Se sim, porquê? Se não, porquê?

Não, porque quem  
comprava ficava feliz  
para sempre.

5. Os sorrisos provocaram impacto na vida do magnata da cidade e da sua família? De que forma?

Sim, de uma forma  
positiva.

6. Consideras que a falta de tolerância pode ter impacto na vida das pessoas? Porquê?

Sim, porque, por exemplo  
uma pessoa que não  
tolerância de si mesma e  
não sabe lidar com o  
que pensa de si. Não é  
muito feliz. Não tem a  
intenção de ser mais  
tolerante.

7. Dá exemplos de situações em que poderias ser mais tolerante, no dia-a-dia.

Quando uma amiga  
está a demorar-se muito  
para fazer algo.

8. Achas que beneficiaríamos todos se na realidade pudéssemos comprar sorrisos em lojas?

Não.

## Apêndice J – Planificação da sessão 5 do Projeto de Investigação

Plano de aula		
Ano e turma: 5.º E	Data: 23/05/2023	Duração: 50 minutos
Disciplina: Português	Professora Cooperante:	Professora estagiária: Joana Costa

**Sumário:** Leitura e análise da obra *O menino que gritou para dentro* para uma abordagem das emoções.

Domínios/Conteúdos	Indicadores de Desempenho	Percurso da Aula	Tempo
		<p><b>Motivação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pré-leitura:</b> Audição e visualização de uma apresentação do livro <i>A Raiva</i> de Blandina Franco. <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Pré-visualização:</u> Antes dos alunos visualizarem o vídeo, o professor irá explicar aos alunos que irão ver um vídeo intitulado de “A Raiva” e que no fim terão de explicar porque que é que a raiva é a personagem principal da história.</li> <li><u>Visualização:</u> Visualização de uma apresentação do livro <i>A Raiva</i> de Blandina Franco.</li> <li><u>Pós-visualização:</u> Questionamento aos alunos sobre o vídeo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque que é que a raiva é a personagem principal da história?</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	7'
<p><b>Leitura</b></p> <p>Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.</p> <p>Explicitar o sentido global de um texto.</p> <p>Fazer inferências, justificando-as.</p> <p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p> <p>Ler integralmente textos literários de natureza narrativa.</p>	<p>Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.</p>	<p>- Será que o bom senso teve um papel importante na história? Porquê?</p> <p>- Vocês já sentiram raiva em alguma situação?</p> <p>- Gostavam de partilhar alguma situação?</p> <p>- Que impacto teve essa emoção?</p> <p>- A raiva é uma emoção que podemos ter. Para além da raiva, podemos sentir outras coisas? O quê?</p> <p>- Que comportamentos podemos ter quando estamos com raiva?</p> <p><b>Desenvolvimento de Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Leitura:</b> Leitura da obra <i>O menino que gritou para dentro</i>, de Ana Ventura, pelo Professor. A obra será projetada no quadro interativo, assim como as ilustrações. Realização de uma ficha de compreensão leitora: reorganização.</li> <li>➤ <b>Pós-leitura:</b> Realização de uma ficha de compreensão leitora: compreensão inferencial e compreensão crítica. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qual será o significado da expressão “para não dar nas vistas”?</li> <li>○ Na tua opinião, porque é que o menino achava que os seus vizinhos não iriam perceber a razão de gritar?</li> </ul> </li> </ul>	15'
<p><b>PASEO</b></p> <p><b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b></p>			18'

<p><b>Linguagens e textos</b></p> <p><b>Relacionamento interpessoal</b></p>	<p>Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;</p> <p>Prever e avaliar o impacto das suas decisões.</p> <p>Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.</p> <p>Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;</p> <p>Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A autora refere que às vezes há coisas que temos de dizer, mas não queremos. Concordas? Porquê?</li> <li>○ Por que motivo achas que a autora refere que “há gritos que não fazem sentido”?</li> <li>○ No teu ponto de vista, porque é que o menino, agora que já é adulto, grita menos?</li> <li>○ Que relação encontras entre a obra acabaste de estudar e a obra apresentada no vídeo inicial?</li> </ul> <p><b>Conclusão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Para terminar a aula, os alunos irão refletir sobre as obras estudadas no âmbito do projeto, fazendo uma sistematização sobre as mesmas. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recorda agora as obras que abordamos nas aulas anteriores.</li> <li>- Os valores podem modificar as emoções que vamos sentindo. Houve uma mudança positiva em cada personagem que abordamos. Indica a(s) emoção(ões) no início da obra e a emoção(ões) no fim da obra, de cada personagem.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>10'</b></p>
---	--	--	-------------------

	<p>negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.</p>		
<p><b>Recursos/Materiais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vídeo apresentação do livro <i>A Raiva</i> de Blandina Franco, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1sES7Kx4FI">https://www.youtube.com/watch?v=1sES7Kx4FI</a> ;</li> <li>➤ Obra <i>O menino que gritou para dentro</i>, de Ana Ventura;</li> <li>➤ Ficha de compreensão leitora;</li> <li>➤ Ficha de sistematização;</li> <li>➤ Material de escrita;</li> <li>➤ Quadro interativo;</li> <li>➤ Computador;</li> <li>➤ Quadro de giz.</li> </ul>		
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>A avaliação terá por base, através de observação direta, o interesse, o empenho, a participação, a capacidade de argumentação e a autonomia dos alunos durante a realização das tarefas propostas.</p>		

Apêndice K – Ficha da análise da obra *O menino que gritou para dentro*, de Ana Ventura, respondida por um aluno.

1. Ordena os seguintes acontecimentos, de 1 a 6, tendo em conta a história que acabaste de ouvir.



achou melhor  
gritar para sem fronte

2



percebeu que estava na  
sua casa e começou a gritar

6



O menino ficou  
doente

3



quando ele gritou  
foi ouvido

5



achou-se sem gritar

4



gritou para dentro  
da casa e estava o tempo  
muito

1

2. Responde às questões seguintes, de acordo com a obra  
*O menino que gritou para dentro.*

1. Qual será o significado da expressão "para não dar nas vistas"?

para ninguém perceber que andava a gritar

2. Na tua opinião, porque é que o menino achava que os seus vizinhos não iriam perceber a razão de gritar?

Porque os vizinhos iam estar foliados

3. A autora refere que às vezes há coisas que temos de dizer, mas não queremos. Concordas? Porquê?

Concordo plenamente com o que a autora refere. Às vezes se não se concordam com coisas que que temos de dizer. Não! muito melhor não dizer e não esquecer as consequências

4. Por que motivo achas que a autora refere que "há gritos que não fazem sentido"?

Porque muitos processos não são a razão, que o que há gritos que não têm sentido nenhum

5. No teu ponto de vista, porque é que o menino, agora que já é adulto, grita menos?

Porque lá não havia as pessoas que se chateiam quando se chateiam

6. Que relação encontras entre a obra acabaste de estudar e a obra apresentada no vídeo inicial?

a relação que existe é a mesma



### 3. Recorda agora as obras que abordamos nas aulas anteriores.

3.1. Os valores podem modificar as emoções que vamos sentindo. Houve uma mudança positiva em cada personagem que abordamos. Indica a(s) emoção(ões) no início da obra e a emoção(ões) no fim da obra, de cada personagem.

#### Ahmet

Emoção(ões) no início da obra

Emoção(ões) no fim da obra

desconforto



felicidade

#### Mara

Emoção(ões) no início da obra

Emoção(ões) no fim da obra

desconforto



indefinição

#### Habitantes da cidade

Emoção(ões) no início da obra

Emoção(ões) no fim da obra

tristeza



felicidade



# M

## 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

**Comprender para saber ser/ler melhor: a  
compreensão inferencial e a compreensão  
crítica ao serviço da interpretação de  
valores veiculados em obras literárias**

Joana Vieira da Costa

