

M

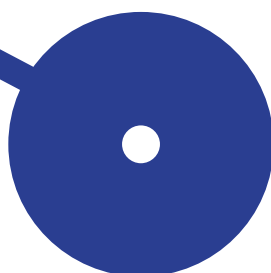
MESTRADO

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

Aprender a Ensinar ou Ensinar a Aprender? A perspetiva de uma professora em formação

Ana Carolina Gonçalves de Oliveira

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Carolina Gonçalves de Oliveira

Aprender a Ensinar ou Ensinar a Aprender?

A perspetiva de uma professora em formação

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Elisama Oliveira

Porto, setembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Carolina Gonçalves de Oliveira

Aprender a Ensinar ou Ensinar a Aprender?

A perspetiva de uma professora em formação

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Elisama Oliveira

Porto, setembro de 2024

COORDENAÇÃO DO CURSO

Prof. Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Prof. Doutor José António Costa

Prof.^a Doutora Carla Ribeiro

Prof.^a Doutora Paula Flores

Prof. Doutor Fernando Diogo

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Prof. Doutor José António Costa

Prof.^a Doutora Cristina Maia

Prof.^a Doutora Elisama Oliveira

Prof.^a Doutora Ana Rita Moutinho Férias

AGRADECIMENTOS

À Dandhara, que partilhou comigo este percurso e todas as vitórias, derrotas e toda a montanha-russa de emoções que enfrentamos sempre juntas. Contra tudo e contra todos, mantendo a nossa essência e as nossas ideias. Sem ti não teria sido a mesma coisa. Orgulho-me imenso da professora que te tornaste e tenho-te como um exemplo a seguir.

À Ana Margarida, a primeira pessoa que conheci quando entrei na ESE, desorientada e cheia de receios e que se tornou na pessoa a quem pude confidenciar tudo. A pessoa que sempre ouviu os meus desabafos e inseguranças e com quem partilhei os melhores momentos que a faculdade me deu. Obrigada por estares sempre lá quando preciso e quando não preciso também.

À Thay, à Caldas e à Maria João, que conheço desde sempre e com quem posso sempre contar. Podemos não nos ver durante meses, mas sei que, quando nos encontramos, é como se não tivesse passado tempo nenhum. São a família que eu escolhi e que vai estar sempre presente na minha vida, assim como eu vou estar na delas.

À Mónica, à Catarina, à Adriana, à Maria Mesquita, à Sofia e ao Jorge Miguel por acompanharem com carinho todo o meu percurso académico. Uns há mais tempo que outros, mas são amizades que têm um forte impacto na minha vida e que sei que são para durar.

Ao pessoal da residência Parada Leitão por contribuírem para os dois melhores anos de sempre.

À professora Elisama, a minha orientadora e professora supervisora. Obrigada pela disponibilidade, pelo carinho e preocupação que demonstrou desde o primeiro dia. Este foi um percurso esgotante, em que duvidei várias vezes se seria capaz, mas que a professora sempre me apoiou.

À professora Ana Cristina, que me conhece desde o primeiro ano da licenciatura. Obrigada por todos os ensinamentos, por todas as conversas e conselhos que me foi dando. A professora foi, sem dúvida, a que mais marcou o meu percurso académico na ESE.

Aos professores cooperantes e supervisores, por acompanharem o meu percurso enquanto professora em formação e por todos os conselhos e *feedback* que proporcionaram o meu crescimento enquanto professora.

Aos meus colegas de curso, por me mostrarem o que é uma turma unida. Somos poucos, mas somos bons.

Aos meus alunos, por me comprovarem que se aprende a ensinar e se ensina a aprender. Este percurso foi uma troca constante de conhecimentos e é sempre bom lembrar que se aprende muito no tempo passado com as crianças.

À professora Cristina, a minha professora do 1.º ciclo, que foi a razão pela qual eu escolhi este curso. Aquelas visitas espontâneas à sua sala despertaram algo em mim que eu nem sabia que existia. Obrigada por quatro anos incríveis de memórias que perduram até hoje e que vão sempre ser partilhadas. Obrigada pela disponibilidade e carinho inesgotáveis.

Mana, obrigada pelo exemplo que és. Tudo o que fazes deixa-me orgulhosa de ser tua irmã e quero mesmo ser como tu quando for grande. Amo-te.

Mãe, obrigada por todos os sermões, por todas as vezes que foste chata e me perguntaste a mesma coisa 300 vezes e disseste o mesmo 300 vezes mais só para ver “se entra alguma coisa”. Obrigada por seres o maior exemplo de força e coragem que tivemos em casa desde sempre e obrigada por me dares sempre colo quando preciso, mesmo quando não fazes ideia o porquê. Amo-te.

Pai, obrigada por estares sempre lá. Por me incentivares e por acreditares em mim. Por nunca me deixares desistir e amparares as minhas quedas. Por todas as vezes que me foste buscar a meio da noite, por todos os conselhos e por seres um dos meus pilares mais fortes. Por me ajudares em tudo o melhor que podes, seja a melhor forma de embalar uma encomenda, pôr gásóleo no carro ou dicas das melhores palavras para usar. Amo-te.

“Future's gonna be okay
Okay, okay, look at the mirror and I see no pain”

RESUMO ANALÍTICO

Numa sociedade cada vez mais desafiadora, pautada pela multiculturalidade e pelos avanços tecnológicos, torna-se imprescindível uma formação docente plural e integrada, que torne o professor apto para enfrentar os desafios desta sociedade em contínua mutação e evolução.

Desta forma, o presente Relatório de Estágio (RE) tem enfoque não apenas numa reflexão do percurso realizado pela mestranda ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), como também de uma aprendizagem centrada no aluno, valorizando o seu pensamento crítico e contribuindo, assim, para uma prática pedagógica eficaz e inclusiva.

Este documento apresenta, ainda, uma análise e reflexão dos documentos legais e orientadores da prática educativa, bem como de algumas componentes inerentes à prática docente consideradas pela mestranda de especial relevância.

A mestranda idealizou, também, um Projeto de Investigação cujo foco é a compreensão da leitura, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que possibilitou o aprofundamento do seu entendimento acerca deste tema. A mestranda delineou vários percursos de aprendizagem de modo a dar resposta à questão problema traçada no início do estágio curricular.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Compreensão da Leitura; Multiculturalidade; Pensamento Crítico; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

In an increasingly challenging society, guided by multiculturalism and technological advances, plural and integrated teacher training becomes essential, which makes the teacher capable of facing the challenges of this society in continuous mutation and evolution.

In this way, this Internship Report (IR) focuses not only on a reflection of the path taken by the master's student throughout the Supervised Educational Practice (SEP), but also on student-centered learning, valuing their critical thinking and thus contributing to a pedagogical practice effective and inclusive.

This document also presents an analysis and reflection of the legal and guiding documents for educational practice, as well as some components inherent to teaching practice considered by the master's student to be of special relevance.

The master's student also designed a Research Project (RP) whose focus is reading comprehension, in the 1st Cycle of Elementary School, which enabled her to deepen her understanding of this topic. The master's student outlined several learning paths to answer the problem question outlined at the beginning of the curricular internship.

Keywords: Supervised Educational Practice; Reading Comprehension; Multiculturality; Critical Thinking; Collaborative Work.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Características de um professor eficaz.....</i>	<i>23</i>
<i>Figura 2: Sala do futuro – 2.º CEB.....</i>	<i>277</i>
<i>Figura 3: Sala 1.º CEB (frente)</i>	<i>288</i>
<i>Figura 4: Sala 1.º CEB (fundo).....</i>	<i>299</i>
<i>Figura 5: Sala 2.º CEB.....</i>	<i>322</i>
<i>Figura 6: Atividade Apresentação 5.º ano.....</i>	<i>388</i>
<i>Figura 7: Atividade de associação</i>	<i>399</i>
<i>Figura 8: Atividade de preenchimento de espaços</i>	<i>400</i>
<i>Figura 9: Sala do 1.º CEB dividida em estações e decorada festivamente.....</i>	<i>411</i>
<i>Figura 10: Exemplo de cartaz elaborado pelos alunos</i>	<i>444</i>
<i>Figura 11: Pratos confeccionados pelos alunos.....</i>	<i>455</i>
<i>Figura 12: Nuvem de palavras construída pelos alunos</i>	<i>477</i>
<i>Figura 13: Poema "Mãe Negra", de Aguinaldo Fonseca.....</i>	<i>499</i>
<i>Figura 14: Análise do poema por parte dos alunos</i>	<i>500</i>
<i>Figura 15: Exemplo de cartaz elaborado pelos alunos</i>	<i>511</i>
<i>Figura 16: Fatores resultantes da leitura (adaptado de Amor, 1999, p. 83).....</i>	<i>600</i>
<i>Figura 17: Para onde vamos quando desaparecemos? (Motivação).....</i>	<i>655</i>
<i>Figura 18: Exemplos de produções dos alunos (tabela)</i>	<i>666</i>
<i>Figura 19: Exemplos de resposta à questão de compreensão crítica.....</i>	<i>666</i>
<i>Figura 20: Exemplo de resposta de alunos à questão de resposta aberta.....</i>	<i>677</i>
<i>Figura 21: Atividade de compreensão literal.....</i>	<i>677</i>
<i>Figura 22: Atividade de compreensão inferencial.....</i>	<i>688</i>

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade(s) de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CAF – Centro de Apoio à Família

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

DL – Decreto(s)-Lei

EB – Escola Básica

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI – Plano Educativo Individual

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UD – Unidade(s) Didática(s)

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	4
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	4
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	16
1.2.1. Ser professor	16
1.2.2. O universo da docência	19
2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	25
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	25
2.2. A ESCOLA E A TURMA DO 1.º CEB	28
2.3. A ESCOLA E A TURMA DO 2.º CEB.....	30
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	35
3.1. UNIDADE DIDÁTICA “RUMO AO BRASIL!”	36
3.2. UNIDADES DIDÁTICAS “SE FAVES O FAVOR... CATIVA-ME.” E “YOU IS POESIA...”	45
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	52
4.1. A TEMÁTICA DE ESTUDO.....	52
4.2. A COMPREENSÃO DA LEITURA.....	55
4.3. METODOLOGIA.....	62
4.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	65
CONCLUSÃO.....	70
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
APÊNDICES.....	77
APÊNDICE A – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO.....	77
APÊNDICE B – GUIÃO ESTAÇÕES “RUMO AO BRASIL!”	115
APÊNDICE C – GRELHA DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO.....	121
APÊNDICE D – ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE DO 1.º CEB.....	122
APÊNDICE E – PRODUÇÕES DOS ALUNOS DURANTE O ANO LETIVO.....	129

APÊNDICE F – GUIÃO DE COMPREENSÃO “BOM DIA, POR FAVOR, PERDÃO”	131
APÊNDICE G – GUIÃO “PARA ONDE VAMOS QUANDO DESAPARECEMOS?”	132

INTRODUÇÃO

Ensinar, numa sociedade cada vez mais multicultural, para uma aprendizagem ativa na construção do significado e com o apoio das novas tecnologias é um dos maiores desafios dos professores do século XXI, de acordo com a obra *Aprender a Ensinar* (2008) do professor Richard Arends.

Tendo em consideração estas necessidades, o presente Relatório de Estágio (RE), inserido na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto, tem como intuito apresentar o trabalho desenvolvido num determinado Agrupamento de Escolas, em contexto de estágio curricular. Este documento prevê, igualmente, a articulação entre teoria e prática de modo a questionar, analisar e refletir criticamente a prática pedagógica levada a cabo pela mestranda, visando o seu crescimento profissional e pessoal.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, a elaboração do presente RE é condição necessária para a obtenção do grau de Mestre e, por sua vez, para a habilitação para a docência enquanto professora de perfil duplo, ou seja, do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Em contraste com a licenciatura, que visa assegurar a formação básica na área da Educação, o Mestrado tem a intencionalidade de completar essa formação, reforçando-a e aprofundando-a, incidindo especialmente nas áreas de conteúdo abrangidas pelo grupo de recrutamento para o qual está direcionado o seu plano de estudos (Decreto-Lei n.º 79/2014). Deste modo, a PES deste Mestrado contribui para a conceção de um perfil de professor plural, apto para lecionar em dois níveis de ensino, pois a base da formação está assente em todas as áreas do saber ligadas ao ensino do 1.º CEB e um enfoque especial na área das Ciências Sociais e Humanas, no 2.º CEB, nunca esquecendo a articulação (horizontal e vertical) e integração de saberes inseridas no Ensino Básico.

No contexto específico deste mestrado, a realização da PES nas escolas do 1.º e 2.º CEB caracterizou-se por vários momentos, nomeadamente: observação, planificação, ação e reflexão pós-ação. Estes momentos sucederam-se em ocasiões distintas e com intervenientes também distintos. Assim, os professores em formação, organizados em pares de estágio, foram acompanhados, quer pelos docentes da ESE quer pelos docentes do Agrupamento de Escolas. Os primeiros, pertencentes à instituição formadora, designados de Professores Supervisores, sendo uma equipa composta por docentes do 1.º CEB e das componentes de Português e Ciências Sociais e Humanas do 2.º CEB. Esta equipa deslocou-se aos centros de estágio para observar as intervenções pedagógicas dos mestrados e oferecer orientações construtivas antes e após destas mesmas intervenções. Os últimos intervenientes mencionados, designados como Professores Cooperantes, acompanharam os professores em formação no quotidiano escolar e ofereceram orientação nas atividades diárias de um docente, bem como os auxiliaram e orientaram na preparação das suas intervenções, manifestando a sua opinião e experiência.

O presente RE, fruto do estágio realizado pela mestranda, foi elaborado de acordo com as orientações fornecidas pela Comissão do Curso e visa demonstrar o trabalho efetuado ao longo do ano letivo nas escolas dos 1.º e 2.º CEB, mais concretamente com turmas de 3.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade. Assim sendo, este documento encontra-se dividido em capítulos e subcapítulos, começando com o Enquadramento Curricular e Profissional, ou seja, inicia com noções mais gerais e vai seguindo em direção às mais específicas até culminar na apresentação do projeto de investigação pensado pela mestranda.

Deste modo, o RE inicia com o primeiro capítulo que visa enquadrar a formação académica e a prática educativa nos trâmites legais decretados pela República Portuguesa. Este capítulo pretende, ainda, realizar a análise e reflexão de duas componentes da prática pedagógica consideradas de especial valor pela mestranda – a saber: o trabalho colaborativo e a relação entre professores e alunos – bem como as características do perfil dos docentes do 1.º e 2.º CEB.

No segundo capítulo, procura-se caracterizar o agrupamento, as escolas e as turmas onde decorreu o estágio curricular. Este capítulo é relevante, uma vez que todas as decisões

pedagógicas foram tomadas tendo em consideração os espaços, os materiais e os intervenientes da prática letiva.

No terceiro capítulo, apresenta-se algum do trabalho mais relevante desenvolvido durante a PES. Nele são apresentadas três Unidades Didáticas concretizadas nas turmas acompanhadas, bem como evidências das aprendizagens e participações dos alunos.

O quarto capítulo é dedicado ao projeto de investigação desenvolvido durante a PES que incide no tema da compreensão da leitura. Esta temática, surgiu após a observação no contexto de estágio da dificuldade por parte dos alunos na compreensão do texto lido. Como tal, neste capítulo, são apresentados a questão-problema, os objetivos, a amostra e as conclusões da investigação, bem como a contextualização teórica do tema escolhido e a sua importância para a prática docente.

Por último, são tecidas algumas considerações finais acerca da PES. Este é um espaço para a reflexão crítica sobre as aprendizagens, dificuldades e desafios que a docente em formação ultrapassou e terá de enfrentar no futuro próximo.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Ser docente implica ter, não só os conhecimentos científicos relativos às diversas componentes curriculares, como também aos documentos legais que regem o ensino, bem como aos documentos orientadores da prática docente.

Deste modo, neste capítulo, será realizada uma análise e reflexão acerca dos vários Decretos-Lei (DL) que caracterizam a habilitação profissional para a docência e as qualificações necessárias para o exercício da profissão docente, bem como os documentos orientadores segundo os quais os professores devem orientar a sua prática educativa, ou seja, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Devido às suas especificidades, neste capítulo, serão também abordadas as características dos professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e será feita uma reflexão acerca de duas valências da docência, já mencionadas previamente, são elas: o trabalho colaborativo e a relação professor-alunos.

1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Após o flagelo que assolou a Europa de 1939 a 1945, a Organização das Nações Unidas aprovou a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, na qual está estabelecido que “Toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948, s.p.).

Concomitantemente, a Constituição da República Portuguesa, no seu n.º 1 do Artigo 43.º, decreta que é “garantida a liberdade de aprender e ensinar” (p. 39). Mais ainda, no n.º 1 do Artigo 73.º, afirma-se que “[todos] têm direito à educação e à cultura” (CRP, 1976, p. 55). Deste modo, a educação constitui um direito inerente a cada cidadão, seja ele português ou imigrante. Além disso, o n.º 2 do Artigo 73.º refere que:

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (CRP, 1976, p. 55).

Assim, a escola e, por conseguinte, os professores são parte fundamental da formação dos indivíduos e contribuem para a sua inserção na sociedade. Deste modo, é relevante mencionar que o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, em Portugal, é regulamentado pelos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, como o Decreto-Lei (DL) n.º 194/99, de 7 de junho. Este estabelece o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência. Por seu turno, os Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, definem os princípios de organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário. Assim se percebe que os educadores de infância e os professores devem possuir diplomas que certifiquem a formação profissional específica adequada às suas funções, conforme os perfis de qualificação previstos na referida Lei de Bases.

A definição dos perfis de competência necessários para o desempenho docente cabe ao Governo, conforme se encontra expresso no artigo 31.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esses perfis devem refletir as exigências de formação inicial e a necessidade de aprendizagem contínua ao longo da vida, servindo como guia fundamental para a organização dos cursos e para a sua acreditação.

As instituições de formação têm, por isso, a responsabilidade de definir os objetivos dos cursos de formação inicial, organizar o ensino e avaliar a formação dos futuros docentes, certificando a habilitação profissional dos seus diplomados. A instituição de acreditação avalia se os cursos oferecidos proporcionam a preparação necessária para a docência e reconhece oficialmente os cursos adequados.

Em consonância com o exposto, no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, são descritos quatro aspetos do perfil geral de desempenho dos educadores e professores de todos os ciclos de ensino a ter em conta. Primeiramente, na dimensão profissional, social e ética, descreve-se que o professor desempenha o seu papel fundamentando-se num conhecimento específico, integrando diversos saberes para práticas concretas, situadas social e eticamente. No seu trabalho, o mesmo age como profissional de educação, usando conhecimentos próprios da profissão, apoiado pela investigação, reflexão partilhada e políticas educativas para as quais contribui.

Este profissional que atua na escola é responsável por garantir a todos uma educação inclusiva e abrangente, cujos conteúdos se encontram definidos no Currículo. Assim, o professor incentiva a autonomia dos alunos e a sua plena inclusão social, reconhecendo a complexidade das aprendizagens. Ele também promove contextos educativos de qualidade, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos, para além disso respeita e valoriza as diferenças culturais e pessoais, combatendo a exclusão e discriminação. Ademais, este profissional demonstra habilidades de comunicação, de estabelecimento de relações interpessoais, de equilíbrio emocional e assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as exigências éticas e deontológicas a elas associadas.

O mesmo documento legal destaca a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, segundo a qual o professor é responsável por promover aprendizagens no âmbito do currículo, integrando conhecimentos científicos e metodológicos com qualidade. Para isso, deve promover aprendizagens significativas alinhadas com os objetivos do projeto curricular da turma, desenvolvendo competências essenciais para o que deve utilizar os conhecimentos da sua especialidade, mas também conhecimentos transversais de forma integrada e adequada ao nível de ensino.

Conforme o disposto do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve também organizar o ensino e promover aprendizagens com base em paradigmas epistemológicos e opções pedagógicas fundamentadas, incluindo atividades experimentais, quando pertinente, utilizando corretamente a língua portuguesa, tanto na sua forma escrita quanto oral, incorporando diversas linguagens e tecnologias de informação e comunicação nas atividades de aprendizagem,

promovendo a aprendizagem dos processos de trabalho intelectual de modo a envolver ativamente os alunos na gestão do currículo e desenvolvendo estratégias pedagógicas que considerem a diversidade sociocultural e a heterogeneidade dos estudantes. Nesta dimensão, faz ainda parte do perfil do professor realizar atividades de apoio educativo, cooperar na deteção e acompanhamento de alunos com necessidades adicionais de suporte, incentivar a construção participada de regras de convivência democrática, gerir conflitos de forma segura e flexível e utilizar a avaliação como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como da sua própria formação.

De seguida, na tão importante dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor deve desempenhar a sua atividade profissional de forma integrada nas várias dimensões da escola e na comunidade onde esta se insere. No exercício dessa função, o mesmo vê a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, promovendo a formação integral dos alunos para a cidadania democrática e participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da instituição, garantindo a articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

O profissional de educação inclui no projeto curricular conhecimentos e práticas sociais da comunidade, atribuindo-lhes relevância educativa, colabora, ainda, com todos os envolvidos no processo educativo, promovendo relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e outras instituições da comunidade. Ademais, promove interações com as famílias, especialmente no âmbito dos projetos de vida e formação dos alunos, valoriza a escola como centro de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos. Para além do referido, coopera, também, na elaboração e realização de estudos e projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Por fim, o quarto aspeto constante do perfil geral de desempenho dos professores e educadores diz respeito à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Por conseguinte, e segundo a explanação desta dimensão no DL em causa, o professor integra a sua

formação na prática profissional, respondendo às necessidades identificadas, através da análise da prática pedagógica e da reflexão fundamentada. Para isso, utiliza a investigação e coopera com outros profissionais. Neste contexto, o professor reflete sobre as suas práticas, baseando-se na experiência, investigação e noutros recursos relevantes para avaliar o seu desenvolvimento profissional, incluindo o seu próprio projeto de formação, sem esquecer os aspetos éticos e deontológicos da profissão.

Deste modo, avaliando os efeitos das suas decisões, ele valoriza o trabalho em equipa como forma de enriquecer a sua formação e atividade profissional, promovendo a partilha de conhecimentos e experiências. De acordo com a dimensão destacada, o docente tem de desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação contínua, tendo em conta as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, especialmente na União Europeia. Neste âmbito, é, igualmente, importante que participe em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

À semelhança do DL n.º 240/2001, o DL n.º 241/2001 também aborda os perfis de desempenho, contudo, especifica um pouco mais a qualificação profissional para a docência, concretizando, assim, o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Considerando que o presente RE é condição fundamental para a obtenção do grau de mestre que habilita para a docência nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, de seguida será apenas feita referência ao anexo 2 do DL n.º 241, que se refere ao perfil específico do docente do 1.º CEB.

O professor do 1.º ciclo do ensino básico, numa escola inclusiva, desempenha um papel multifacetado para promover a aprendizagem dos alunos. Desta forma, o professor apresenta um grande número de responsabilidades, entre as quais se conta a elaboração e a adaptação do currículo, integrando conhecimentos científicos e competências necessárias à aprendizagem dos alunos. O professor contribui, também, para a construção e avaliação do projeto curricular da escola e da sua turma, em colaboração com outros docentes; desenvolve as aprendizagens considerando tanto os conteúdos curriculares como as necessidades individuais dos alunos; organiza, desenvolve e avalia o ensino com base nas características e experiências individuais

dos alunos e utiliza os conhecimentos prévios assim como os erros dos estudantes para adaptar as situações de aprendizagem.

Para além disso, o professor garante a articulação entre as aprendizagens do 1.º CEB, com a educação pré-escolar e o 2.º CEB. Além disso, promove métodos de estudo e trabalho intelectual, usando tecnologias da informação e comunicação, que incentivem a autonomia dos alunos para que possam aprender de forma independente no futuro, tendo sempre em conta a necessária avaliação das aprendizagens com instrumentos adequados que permitam aos alunos desenvolverem hábitos de autorregulação. É, igualmente, responsabilidade do professor fomentar o interesse e o respeito por outras culturas e línguas, promover a participação dos alunos na criação e cumprimento de regras de convivência e práticas de colaboração, como ainda manter uma relação positiva com crianças e adultos, promovendo um ambiente que favoreça a aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Dado que o 1.º CEB funciona em regime de monodocência, o professor terá de desenvolver competências em seis áreas essenciais – Cidadania, Português, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística. Assim, no âmbito da Cidadania, o professor do 1.º ciclo promove a aprendizagem de competências relacionadas com uma cidadania ativa e responsável, integradas nas políticas educativas e no currículo.

Em Português, o professor desenvolve competências de compreensão e expressão oral, utilizando conhecimentos científicos sobre linguagem e comunicação, ensina leitura e escrita, integrando a produção de textos nas atividades curriculares e incentivando o uso de várias estratégias assim como materiais e estimula a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua. Promove, do mesmo modo, a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para alunos de diferente língua materna.

Por outro lado, no campo da Matemática, o docente fomenta o interesse pela mesma, relacionando-a com a vida real e incentivando a resolução de problemas; facilita, igualmente, a construção do conhecimento matemático e ensina conceitos, técnicas e processos matemáticos, como números, operações, medição, formas geométricas e análise de dados. De forma integrada

desenvolve, ainda, a capacidade de os alunos identificarem e discutirem conceitos matemáticos bem como de realizarem atividades investigativas.

Já no que concerne às Ciências Sociais e da Natureza, o docente incentiva uma atitude científica e a curiosidade, desenvolvendo o conhecimento rigoroso sobre a realidade social e natural; sensibiliza para a importância da articulação entre a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento; promove a aprendizagem integrada de conteúdos científicos; ajuda os alunos a conhecerem não só a identidade local, mas também a nacional e a situarem-se no tempo e no espaço, através da História, da Geografia e dos contextos sociais; desenvolve atividades experimentais e promove a cidadania responsável, abordando temas relacionados com a saúde, o ambiente, o consumo e a convivência democrática.

No que se refere à Educação Física, o docente promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, visando uma vida ativa e saudável; organiza atividades lúdicas que incentivam o envolvimento e o respeito pelas diferenças individuais de cada um e valoriza a integração da atividade física com outras experiências curriculares.

Por fim, no âmbito da Educação Artística, o professor desenvolve atividades ligadas a diferentes expressões artísticas; promove competências criativas, integrando-as com outras aprendizagens curriculares; ensina competências artísticas e processos de pensamento criativo e promove a apreciação das artes e o valor do património artístico e ambiental.

No sentido de concretizar as diretrizes dos DL acima explanados, o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, determinou a aprovação de um documento curricular, centrado em valores humanistas, com o intuito de reconfigurar a escola à luz de uma sociedade em constante mutação: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Este documento afirma-se, assim, “como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 1). O documento apresenta um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que, ao longo dos doze anos da escolaridade obrigatória, todos os alunos devem desenvolver.

O PASEO serve, assim, de referência para a organização do sistema educativo, contribuindo para a coerência e articulação das decisões curriculares. Este perfil é abrangente, transversal e recuperador, respeitando a diversidade de percursos escolares e assegurando que todos os saberes são guiados por princípios, valores e por uma visão comum. O objetivo é formar jovens com uma cultura científica e artística de base humanista, capazes de participar ativamente na sociedade como ainda de tomar decisões informadas e responsáveis.

Este documento está estruturado de acordo com quatro pilares – Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências – que orientam a ação educativa, descrevem as expectativas para os jovens como cidadãos e definem as competências necessárias para o exercício dessa cidadania. Este documento foi elaborado com base em referenciais internacionais, visando uma educação que preparasse os jovens para a concretização de uma cidadania crítica na sociedade da informação e do conhecimento em que se encontram. Estas competências abrangem, por isso, conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza cognitiva, social, emocional, física e prática (Martins *et al.*, 2017).

Há, ainda, a destacar os oito princípios que orientam, fundamentam e conferem sentido ao PASEO, a saber: Aprendizagem, Inclusão, Estabilidade, Sustentabilidade, Saber, Base Humanista, Adaptabilidade e Ousadia e Coerência e Flexibilidade. Assim, com base neste documento, a escola capacita os estudantes com conhecimentos e valores para construir uma sociedade mais justa, centrada na dignidade humana e na preservação do mundo enquanto bem comum. Assim, ela deve promover nos alunos a consciência da sustentabilidade, estabelecendo relações duradouras e seguras entre os sistemas social, económico, tecnológico e o Sistema Terra, essenciais para a continuidade da civilização humana (Martins *et al.*, 2017).

Para tal, e sendo o conhecimento fundamental no processo educativo, a escola deve promover o acesso a uma cultura científica para que os alunos possam compreender, tomar decisões e agir sobre as realidades naturais e sociais em que se movimentam de forma informada. Deste modo, a ação educativa deve ser coerente e flexível, permitindo a gestão adaptável do currículo e o trabalho em conjunto dos educadores e professores para explorar temas variados e integrar a realidade nas aprendizagens. Neste sentido, a escola deve acolher a diversidade

socioeconómica, cultural, cognitiva e motivacional dos alunos. Assim, o PASEO proporciona estabilidade para que o sistema educacional se adapte e produza resultados efetivos (Martins *et al.*, 2017).

Neste contexto, é também necessário considerar que ensinar no século XXI exige adaptabilidade a novos contextos e estruturas, bem como a capacidade de atualizar conhecimentos e desempenhar novas funções. Por esse motivo, é importante reconhecer que a formação de um perfil de competências abrangente requer tempo e persistência.

O segundo pilar do PASEO, a Visão, define a conceção que um jovem deverá ter no final da escolaridade obrigatória, integrando objetivos que se complementam e reforçam para promover a qualificação individual e a cidadania democrática. Deste modo, pretende-se que os alunos possuam diversas literacias para analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar informações, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas para, deste modo, serem capazes de pensar crítica e autonomamente.

Pretende-se, também, que os jovens sejam capazes de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em constante transformação, conhecendo e respeitando os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades que a sustentam (Martins *et al.*, 2017). A valorização do respeito pela dignidade humana, o exercício da cidadania plena, a solidariedade, a diversidade cultural e o debate democrático fazem também parte desta visão, assim como a rejeição de todas as formas de discriminação e exclusão social. Por fim, os estudantes devem estar aptos para continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, uma vez que este é um fator decisivo para o desenvolvimento pessoal dos mesmos.

O terceiro pilar engloba cinco Valores fundamentais que devem ser desenvolvidos de modo a criar uma cultura escolar baseada em princípios éticos e comportamentais. Estes valores são a Responsabilidade e Integridade, a Excelência e Exigência, a Curiosidade, a Reflexão e Inovação, a Cidadania e Participação e a Liberdade (Martins *et al.*, 2017). De acordo com os valores enunciados, todos os alunos devem respeitar-se a si mesmos e ao outro, devem agir eticamente, estar conscientes da responsabilidade das suas ações e ponderá-las em função do bem comum,

bem como respeitar a diversidade humana e cultural, agindo conforme os princípios dos direitos humanos. Em simultâneo, devem demonstrar autonomia pessoal centrada nestes mesmos direitos, mas também na democracia, na equidade, no respeito mútuo e na livre escolha, procurando aprender mais e procurando serem críticos e criativos na procura de novas soluções.

O quarto e último pilar, denominado Áreas de Competências, reside numa combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes centrais para o desenvolvimento dos alunos e estando interligadas, de modo a apoiar uma formação integral do indivíduo. Estas áreas de competências são complementares entre si, pelo que não existe uma hierarquia. Além do mais, nenhuma área se restringe a uma disciplina específica, implicando que em cada área curricular sejam envolvidas múltiplas competências, quer teóricas quer práticas (Martins *et al.* 2017).

O desenvolvimento dessas competências pressupõe o fortalecimento de literacias múltiplas, como a leitura e a escrita, a numeracia e o uso das TIC. Estas literacias são fundamentais para que os alunos possam aprender de forma eficaz e continuar a sua aprendizagem ao longo da vida. As áreas de competências definidas no PASEO são as seguintes: Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Sensibilidade Estética e Artística, Saber Científico, Técnico e Tecnológico e, por fim, Consciência e Domínio do Corpo.

Como se poderá depreender pelo exposto, o desenvolvimento do PASEO requer mudanças nas práticas pedagógicas e didáticas de modo a alinhar toda a ação educativa com as finalidades deste perfil. Assim, algumas das ações que se mostram determinantes para o desenvolvimento deste perfil nas práticas docentes são a abordagem de conteúdos associados a situações e problemas quotidianos do meio em que os alunos estão inseridos, com o intuito de estabelecer uma relação de proximidade entre os aprendentes e os assuntos a abordar. Outra ação eficaz para este fim é o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem que promovam a interligação de saberes – estas serão abordadas em maior pormenor nos capítulos seguintes.

Porém, com a aprovação do PASEO, a coexistência de documentos desajustados entre si exigiu a criação de novas orientações e metas para cada componente curricular e ano de escolaridade. Deste modo, foram, então, definidas as *Aprendizagens Essenciais* (AE) que estabelecem “as dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos” de cada área curricular (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021, pp. 241–243). Estas, em articulação com o PASEO, são a base da prática educativa de todos os docentes e, por sua vez, a base de todas as atividades planeadas e executadas nas escolas.

Para o ciclo de estudos do Mestrado em que se encontra a professora em formação, as AE mais relevantes são as de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística para o 1.º CEB, e as de Português e História e Geografia de Portugal para o 2.º CEB. Para além destas, tanto no 1.º como no 2.º CEB importa, também, incorporar as AE de Cidadania e Desenvolvimento.

Iniciando pelas AE de Português, quer no 1.º como no 2.º CEB, o documento afirma que a língua portuguesa é vista como um fator de realização pessoal e social, essencial para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva. O ensino da língua abrange, assim, diversas áreas que se intersejam: a produção e receção de textos, a educação literária e o conhecimento explícito da língua. Todos estes elementos contribuem para a construção e consolidação de uma literacia compreensiva e inclusiva. Deste modo, em todas as AE de Português estão presentes os cinco domínios da língua – Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

As AE referentes à Matemática, recentemente atualizadas, englobam os conteúdos de Números, Álgebra, Dados e Probabilidades, Geometria e Medida e as Capacidades Matemáticas (este último, apresenta-se como sendo uma novidade). O documento define não só os conteúdos matemáticos que devem ser desenvolvidos, como também as capacidades transversais, como a resolução de problemas, a comunicação, as representações, as conexões, o raciocínio matemático e o pensamento computacional (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2022).

No que respeita ao Estudo do Meio, as AE definem as competências a ser adquiridas em diversas áreas do saber como a Biologia, a Física, a Geografia, a História, a Química e a Tecnologia. O currículo é, então, estruturado com base nas inter-relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade (abordagem CTS), com o intuito de promover a compreensão progressiva destes domínios. De entre os conhecimentos que devem ser alcançados ao longo do 1.º CEB destacam-se o autoconhecimento e a autoestima, a valorização da identidade, o respeito pela diversidade, a compreensão do meio envolvente, a história pessoal e coletiva e a contribuição da ciência e tecnologia (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Ainda no que se refere ao 1.º CEB, nas AE, a Educação Artística é dividida em quatro componentes, a saber: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Cada uma destas componentes está estruturada em três domínios comuns: Experimentação e Criação, Interpretação e Comunicação e Apropriação e Reflexão. A este respeito, é importante notar que todos eles se encontram organizados do geral e simples para o mais particular e complexo. Como tal, os domínios apresentados nestes documentos abrangem competências estéticas e técnicas que envolvem uma ampla gama de saberes. Estes domínios abordam não só a apropriação e o domínio de materiais e suportes, como também integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. A articulação dos processos artísticos e tecnológicos com as circunstâncias culturais, como os contextos históricos, sociais e políticos, revela-se fundamental para a aprendizagem dos alunos (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Por seu turno, no 2.º CEB, as aprendizagens de História e Geografia de Portugal (HGP) focam quatro objetivos principais que se anunciarão de seguida: a compreensão diacrónica da história e do território, a valorização do papel da história e geografia, a gestão do território e os recursos e metodologias específicas. Desta forma, a integração das áreas da História e Geografia permitirá a concretização de uma abordagem interdisciplinar que promove aprendizagens significativas e globalizantes (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Passando, agora, para a Cidadania e Desenvolvimento, área comum a ambos os ciclos de ensino, revela-se essencial para o desenvolvimento de competências diversas, fundamentais para o exercício da cidadania democrática. A complexidade e a rápida transformação da

sociedade atual exigem que os alunos desenvolvam competências para se adaptarem e atuarem de forma eficaz e responsável no seu dia-a-dia. Assim, os principais objetivos da educação para a cidadania contemplam a promoção de atitudes e do sentido de cidadania, a preparação dos alunos para uma reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e a contribuição para o pleno desenvolvimento da personalidade dos alunos (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Todavia, não existem dois alunos iguais, pelo que é esperado que os docentes acomodem a sua prática de modo a garantir a inclusão e a equidade entre todos (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Deste modo, foi aprovado um conjunto de medidas de apoio aos alunos para valorizar a diversidade e promover a inclusão bem como a não discriminação no acesso ao currículo e, conseqüentemente, na progressão na escolaridade obrigatória – as medidas universais, seletivas e adicionais de suporte, sendo estas últimas as mais específicas. Estas medidas visam garantir a equidade e a inclusão dos alunos, favorecendo a flexibilização e a personalização do currículo para que o mesmo se ajuste às necessidades dos estudantes.

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Além do conhecimento de todos os documentos orientadores da prática, ser professor exige a mobilização de um conjunto específico de capacidades e atitudes, bem como o gosto pela atividade docente. Do mesmo modo que não existem dois alunos iguais, também não existem dois professores iguais e um professor do 1.º CEB tem características diferentes de um professor do 2.º CEB. Assim, este subcapítulo incidirá sobre o que é ser professor em cada um destes ciclos do Ensino Básico.

1.2.1. SER PROFESSOR

O papel do professor é facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, fornecendo, para tal, orientação, conhecimento e recursos educacionais. O docente é responsável por planear e ministrar as aulas, avaliar o progresso dos alunos e fornecer apreciações construtivas. Além disso,

os professores também desempenham um papel importante no desenvolvimento social e emocional dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo (Lima, 1996).

Na sociedade contemporânea, ser professor é simultaneamente desafiador e gratificante. Os professores enfrentam uma série de desafios, como lidar com a diversidade cultural e social dos alunos, adaptar-se às novas tecnologias e manterem-se atualizados com as mudanças constantes no campo da educação. Consabidamente, os professores desempenham um papel fundamental na formação dos alunos, ajudando-os a adquirir conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios do mundo moderno. No entanto, também enfrentam pressões e confrontam-se com tarefas com um nível crescente de exigência, como a necessidade de alcançar resultados acadêmicos e saber lidar com questões de disciplina. Em suma, ser professor na sociedade contemporânea requer habilidades adaptativas, dedicação e paixão pelo ensino (Lima, 1996).

Nos últimos anos, tem havido mudanças significativas no papel do professor. Com o avanço da tecnologia e o acesso fácil à informação, o papel do professor tem evoluído para se tornar mais um facilitador e guia no processo de aprendizagem dos alunos do que a fonte principal de conhecimento. Atualmente, espera-se que os professores sejam mais flexíveis e adaptáveis, capazes de utilizar diferentes métodos de ensino e recursos tecnológicos para envolver os alunos de maneira eficaz (Lima, 1996). Além disso, os professores também são encorajados a promover a colaboração e o trabalho em equipa entre os alunos, em vez de apenas transmitirem o conhecimento de forma unilateral.

As transformações que se têm vindo a pôr em relevo referem-se sobretudo aos modos de manipulação e transmissão do conhecimento. Essas mudanças derivam de avanços tecnológicos, como o desenvolvimento dos computadores e da *Internet*, que revolucionaram a forma de acesso e partilha das informações. Além disso, a digitalização de documentos e a criação de bancos de dados *online* também tiveram um impacto significativo na forma como o conhecimento é armazenado e disponibilizado. Essas transformações têm permitido uma maior velocidade e eficiência na manipulação e transmissão de conhecimentos, facilitando o acesso a

diversas informações e promovendo a disseminação do conhecimento de uma forma mais alargada.

As mudanças anteriormente mencionadas refletem-se no papel do professor pela necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante mudança, em que a capacidade de aprender de forma autónoma e colaborativa é cada vez mais valorizada. Os professores desempenham, assim, um papel fundamental nesse processo, orientando e apoiando os alunos no seu percurso de aprendizagem.

Perante o contexto ao qual se aludiu, torna-se, então, importante explorar as especificidades de um professor do 1.º CEB e de um professor do 2.º CEB, pois, como já foi mencionado, este mestrado habilita para estas duas modalidades de docência.

Começando pelo 1.º CEB, um docente deste ciclo de ensino trabalha em regime de monodocência, ou seja, as principais componentes curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Cidadania – são lecionadas apenas por esse professor. Deste modo, o mesmo consegue articular estas áreas de modo a criar, aulas enriquecedoras e a integrar o conhecimento. Ademais, é atribuída a este docente (e, portanto, à turma) uma sala fixa, o que permite a sua personalização para a tornar mais acolhedora, facto que influencia positivamente a motivação das crianças. Além do mais, este professor acompanha uma turma num horário alargado e durante mais anos (possivelmente quatro, se começar com a turma, logo no primeiro ano). Assim sendo, o docente consegue relacionar-se a um nível mais profundo com os seus alunos e planear a longo prazo de modo que os mesmos consigam ultrapassar as suas dificuldades.

Já um docente do 2.º CEB, uma vez que trabalha em regime de pluridocência, foca-se em apenas algumas áreas curriculares, no caso deste mestrado profissionalizante, Português e História e Geografia de Portugal. Deste modo, o docente tem de trabalhar em conjunto com os restantes docentes da(s) turma(s) para, assim, articular conteúdos e contribuir, então, para uma aprendizagem significativa e integradora.

Contudo, como, na maioria dos casos, o 2.º CEB é lecionado numa escola diferente, geralmente maior e com mais alunos, as salas onde são lecionadas as aulas vão alternando, ou seja, cada turma não terá uma sala fixa. Assim, as salas são, muitas vezes, vazias e sem decorações, o que poderá afetar a motivação dos alunos, principalmente do 5.º ano, uma vez que é o ano de transição entre o 1.º e o 2.º CEB. A estes fatores acresce que, como o professor está apenas responsável por uma ou duas componentes curriculares, o tempo despendido com a turma será menor e, por esse motivo, será mais difícil criar ligações significativas com os estudantes. Porém, o docente tem sempre a oportunidade de usar estratégias para melhorar a conexão com os estudantes, como se irá demonstrar no subcapítulo seguinte.

Todavia, a docência é complexa devido a vários fatores. Primeiro, há que ter em consideração a falta de recursos nas escolas, o que dificulta o ensino e a aprendizagem. Além disso, os professores enfrentam uma carga de trabalho elevada, com muitas responsabilidades e pouco tempo para se dedicarem a cada aluno individualmente, assim como ao necessário investimento na sua formação contínua. A considerar há, ainda, desafios relacionados com a disciplina e o comportamento dos alunos, que afetam o ambiente de sala de aula.

Por fim, os professores também enfrentam desafios financeiros, com salários muitas vezes baixos e a falta de reconhecimento pelo seu trabalho. Tudo isso contribui para a complexidade da situação dos professores. Estes fatores têm levado muitos profissionais a desistirem da carreira ou a enfrentarem problemas de saúde relacionados com o *stress*. É, por isso, necessário investir na valorização dos professores, oferecendo melhores condições de trabalho e remuneração que permitam reverter esta crise e garantir a qualidade na educação (Lima, 1996).

1.2.2. O UNIVERSO DA DOCÊNCIA

Atualmente, já não é suficiente que um professor possua conhecimento para partilhar. Nos dias de hoje, é necessário, mais do que nunca, articular as bases científicas com as capacidades pessoais e sociais. Estas últimas, ao contrário das primeiras, não podem ser codificadas nem unicamente guiadas pelo conhecimento científico, dado que “dependem de um complexo

conjunto de julgamentos individuais, baseados em experiências pessoais” (Arends, 2008, p. 4). Deste modo, neste subcapítulo, pretende-se refletir acerca de duas capacidades desta natureza são elas: a aprendizagem cooperativa e a relação entre professor(es) e alunos. Focar-se-á, então, a definição destas capacidades, a sua importância e no modo como poderão ser postas em prática ao serviço da prática educativa.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que promove a interação e a colaboração entre os alunos, permitindo-lhes construir conhecimento de forma conjunta (Cunha & Uva, 2016). Esta abordagem é especialmente relevante em contexto pedagógico, pois estimula o comportamento cooperativo, desenvolve as relações grupais e facilita a diferenciação pedagógica. Através da aprendizagem cooperativa, os alunos são incentivados a trabalhar em equipa, a ajudar-se mutuamente e a resolver problemas em conjunto. Assim, esta abordagem contribui para a inclusão de todos os alunos, promovendo a integração social e a aquisição de competências que facilitem a gestão de conflitos.

Os papéis desempenhados pelos alunos nos grupos de aprendizagem cooperativa podem variar, mas é essencial que cada membro assuma responsabilidade e participe ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, é importante que os alunos se sintam pertencentes ao grupo e tenham a liberdade de escolher o papel que desejam desempenhar (Cunha & Uva, 2016).

Esta abordagem apresenta várias vantagens, entre as quais se destacam os melhores resultados de aprendizagem, independentemente da localização da escola, do nível de ensino e das características dos alunos. A estas acrescem, como vantagens, o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens – em comparação com uma abordagem mais individualista –, maior motivação e esforço por parte dos alunos para um bom desempenho, pois, durante as atividades cooperativas, os estudantes apresentam um maior grau de motivação para realizar as tarefas propostas, desenvolvem uma relação amistosa com os outros membros do grupo e dedicam maiores esforços para um bom desempenho (Cunha & Uva, 2016).

A aprendizagem cooperativa permite ainda o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que promove, além da comunicação entre os alunos, a partilha de ideias e a entreaajuda, o que contribui para o desenvolvimento de competências sociais importantes, como a solidariedade, a cumplicidade e o respeito.

Não obstante, todas as abordagens apresentam pontos negativos, que, neste caso, se relacionam, entre outros aspetos, com a personalidade dos alunos, uma vez que as crianças mais inibidas tenderão a enfrentar mais dificuldades no trabalho em conjunto e pode existir uma maior possibilidade de se gerarem momentos de confronto. Porém, estes momentos devem ser vistos como oportunidades de resolução de conflitos e de crescimento pessoal (Cunha & Uva, 2016).

Assim se percebe que o papel do professor, na promoção da aprendizagem cooperativa, é fundamental para o sucesso desta metodologia. Portanto, o professor deve estabelecer uma relação positiva com os alunos, transmitindo-lhes o seu interesse, segurança e confiança. Além disso, deve propor atividades que estimulem a imaginação, a construção e a colaboração entre os alunos. O professor também deve desempenhar o papel de moderador, gestor e organizador, ajudando os alunos a superar dificuldades e a encontrar soluções (Cunha & Uva, 2016). As apreciações do professor são importantes para orientar e incentivar os alunos durante e após as atividades cooperativas.

Naturalmente, as perspetivas, quer dos docentes quer dos alunos, acerca destas abordagens são sempre necessárias e relevantes. Assim sendo, num estudo efetuado com professores e alunos do 1.º CEB (realizado pelas autoras Fabiana Cunha e Marta Uva (2016)), os docentes do estudo destacaram a importância de alguns termos que se encontram associados à aprendizagem cooperativa, como «trabalho de grupo», «entreaajuda» e «cooperação entre colegas» (Cunha & Uva, 2016). As professoras do 1.º CEB do estudo mencionaram ainda a importância de dar espaço aos alunos para escolherem os papéis que desempenham nos trabalhos de grupo. A resolução de conflitos foi apontada como um dos resultados mais evidentes da aprendizagem cooperativa, através da aplicação de atitudes cooperativas para evitar ou resolver conflitos.

Segundo as professoras que participaram no estudo, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos têm níveis de aprendizagem e capacidades distintas. Cada membro do grupo tem uma função e todos são responsáveis por aprender e ajudar os colegas. Esta estratégia promove a aprendizagem a cooperar desde cedo para atenuar conflitos, regular tensões e melhorar a compreensão mútua (Cunha & Uva, 2016). Além disso, a metodologia de aprendizagem cooperativa envolve elementos como a interdependência positiva – onde os alunos dependem uns dos outros para alcançar objetivos comuns –, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora face a face, as competências sociais e os processos de avaliação de grupo.

As crianças têm uma perspectiva positiva em relação à aprendizagem cooperativa. Estas gostam de trabalhar em grupo, porque sentem que podem ajudar e ser ajudadas pelos colegas. Acreditam que trabalhar em grupo é benéfico, pois podem partilhar ideias, aprender com os outros e divertir-se ao mesmo tempo. A aprendizagem cooperativa é vista como uma forma de trabalhar em equipa e resolver problemas em conjunto.

A maioria das crianças considera o papel do professor importante na realização de trabalhos de grupo, pois os docentes ajudam a explicar algo que os alunos não saibam. As crianças também valorizam a presença do professor para se sentirem seguras e confiantes, transmitindo-lhes interesse pelo que elas fazem. Além disso, os alunos apreciam quando o professor proporciona atividades que permitem imaginar, construir e inventar. O papel do professor é, portanto, visto como um moderador, gestor e organizador, que ajuda as crianças a superar dificuldades e a encontrar soluções, sendo os seus comentários valorizados.

RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR(ES) E ALUNO(S)

Supramencionadas estão algumas características fundamentais que Richard Arends utiliza para caracterizar um “professor eficaz” – o conhecimento científico (necessário para explicar algo que os alunos não saibam) e a empatia (preocupação com o bem-estar das crianças) –, porém, estas qualidades são caracterizadas apenas como “pré-requisitos para o ensino” (Arends, 2008, p. 17). Um professor eficaz, para além destas características, possui quatro outros requisitos que elevam o seu estatuto (*vide* Figura 1).

Como tal, e de acordo com a Figura 1, em primeiro lugar, é necessário que possua um conjunto de capacidades pessoais que proporcionem o estabelecimento de relações genuínas com os alunos, encarregados de educação e colegas, bem como a criação de salas de aula socialmente justas para os aprendentes. De seguida, como segunda característica, o professor deve manter uma relação positiva com o conhecimento, controlando, no mínimo, três bases de saber extensivo alusivas à matéria da componente curricular, ao desenvolvimento e aprendizagem humana e à pedagogia (Arends, 2008). A seguir, tem de possuir uma coletânea de práticas de ensino dedicadas à estimulação da motivação dos alunos, do alcance de melhores resultados e, conseqüentemente, de um nível mais elevado de compreensão dos conteúdos. Por fim, o docente tem de ter a capacidade e disponibilidade para refletir sobre a prática e sobre de que forma os alunos podem evoluir a longo prazo, uma vez que a aprendizagem do ensino é um processo contínuo e em constante mutação ao qual os docentes precisam de se adaptar.

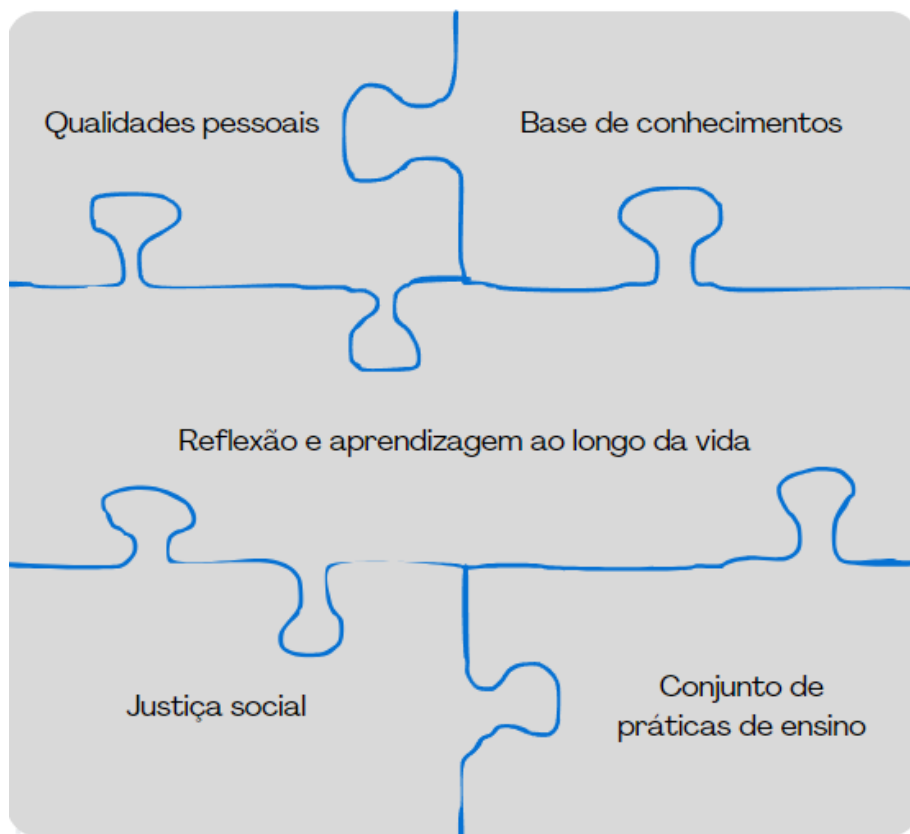


Figura 1: Características de um professor eficaz

Contudo, é improvável que um professor, em início de carreira, possua todas estas capacidades. Autores como Frances Fuller (1960–70), Sharon Feiman–Nemser e colegas (1983) e Richardson e Placier (2001) (citados por Arends, 2008, p. 29) referem que os professores principiantes passam por três fases: a fase de sobrevivência, a fase da situação de ensino e a fase da mestria e dos resultados.

A fase de sobrevivência é pautada pelo pânico e pela imaginação de situações hipotéticas. Os professores passam por esta fase no primeiro contacto com as crianças enquanto professores e a sua maior preocupação prende-se com as relações interpessoais. Estes estão extremamente vigilantes e demonstram uma preocupação acentuada com a imagem que os alunos e orientadores têm de si mesmos e receiam que a aula saia do seu controlo.

A segunda fase relativa à situação de ensino acontece quando o professor se começa a sentir mais confiante na sua prática pedagógica, uma vez que as suas ações começam a ser rotineiras. É nesta fase que os professores se demonstram mais atentos à situação de ensino propriamente dita e se tornam cientes de alguns problemas da prática pedagógica, como a falta de recursos e o excesso de alunos.

Por fim, a fase da mestria pauta-se pelo amadurecimento dos professores enquanto educadores e pela superação das preocupações apresentadas nas duas fases anteriores. Nesta fase, os professores apresentam um total domínio dos fundamentos do ensino e de gestão da sala de aula e tornam-se verdadeiramente eficientes. Também é apenas nesta fase que o professor reflete acerca das necessidades sociais e emocionais dos alunos, que se preocupa com a justiça dentro da sala e assume a responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, um professor iniciante pode ter um bom relacionamento com a turma, mas não estar totalmente confortável quer no domínio dos conteúdos e metodologias quer na gestão da sala de aula. Apesar disso, a sua relação com os alunos apresenta-se como um fator importante na aprendizagem dos mesmos. Deste modo, o docente deve esforçar-se para criar um ambiente saudável, pautado pela equidade, justiça e compreensão mútua.

2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo será dedicado à caracterização do contexto educativo no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) da docente em formação. A elaboração desta caracterização baseou-se nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas, disponíveis no seu *website*, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Perfis de Desempenho de alunos e professores das turmas acompanhadas. De modo a complementar os documentos supramencionados, foi efetuada, pela professora em formação, a observação não participante com o auxílio de uma grelha construída para o efeito (*vide* Apêndice A).

Como afirma Albano Estrela (1994, p. 57), a “observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação dos professores (...)”, pois auxilia na compreensão e caracterização da turma, das relações entre alunos e entre alunos e professores, bem como das estratégias e metodologias preferenciais do docente titular. É, ainda, através da observação que se consegue apreender o método de ensino do docente titular, tendo em vista o aperfeiçoamento da própria prática do observante. Contudo, “a investigação veio mostrar que não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação” (Estrela, 1994, p. 57). Deste modo, uma vez que cada turma tem as suas especificidades, o docente terá de se adaptar a elas para melhor lhes dar resposta.

2.1.0 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES teve lugar num Agrupamento de Escolas, pertencente ao concelho de Valongo. Este agrupamento tinha como missão proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, preparando-os para os desafios futuros, com o intuito de formar cidadãos responsáveis e com a capacidade de intervir de forma empenhada e transformadora na sociedade. Com este intuito, o agrupamento tinha estabelecido parcerias com outras estruturas e instituições científicas e culturais do concelho, tendo em vista o cumprimento do seu lema: “Uma escola de referência na

diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (Agrupamento de Escolas, 2022). Destas parcerias, destaca-se a associação com a Biblioteca Municipal de Valongo, com a Academia de Música de Costa Cabral e com a Fundação de Serralves.

Complementando a informação anterior, este Agrupamento de Escolas ficava numa das quatro freguesias do concelho de Valongo, situava-se a 8 Km da cidade do Porto e possuía uma população de quase quarenta mil habitantes, sendo este um concelho bastante jovem. Encontrava-se muito bem situado, pois estava próximo dos principais eixos viários e ferroviários da região. Devido a este fator, a cidade foi alvo de um crescimento e uma evolução excepcionais. A maioria da população adulta estava empregada na cidade do Porto e, como forma de auxiliar os pais, existia um leque variadíssimo de serviços e equipamentos que apoiavam as crianças e os jovens aquando da ausência dos encarregados de educação, oferecendo alimentação, transporte e atividades pedagógicas e lúdicas.

O agrupamento era, então, constituído por seis escolas, todas muito próximas entre si, o que facilitava a organização e a mobilidade de todos. O agrupamento possuía, ainda, alguns projetos e clubes nos quais os alunos podiam participar, tais como o Projeto Educação para a Saúde, o Plano Nacional de Leitura 2027 e a Newsletter do Agrupamento. Este último era da responsabilidade de uma docente da escola sede e era composto pelas atividades dinamizadas por alunos de todas as escolas do Agrupamento.

O Estágio Curricular foi realizado em duas instituições de ensino deste Agrupamento de Escolas: uma Escola Básica de 1.º Ciclo/Jardim de Infância e uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Um detalhe importante a destacar em ambas escolas onde se realizou a PES é a presença de uma “sala do futuro” (v. Figura 2). Esta sala, presente na escola do 2.º e 3.º CEB, foi inaugurada a 15 de outubro de 2018 e possuía mesas e cadeiras com rodas e um quadro interativo multifuncional, de forma a proporcionar uma organização espacial diferenciada.



Figura 2: Sala do futuro - 2.º CEB

Estes materiais potenciam a aprendizagem cooperativa através do trabalho em pequenos grupos e a realização de atividades plásticas e interativas, uma vez que as mesas e as cadeiras podem facilmente ser deslocadas e são bastante espaçosas. A gestão do tempo e do espaço revela-se como um aspeto de elevada relevância, uma vez que a aprendizagem cooperativa requer que se dedique bastante tempo à interação entre os grupos. Além do mais, numa sala de aula tradicional, a transição do trabalho individual/pares para o trabalho em pequenos grupos consome tempo precioso das atividades. Deste modo, a disposição das salas do futuro, graças à sua fácil mobilidade, permite reduzir substancialmente o tempo despendido nestas transições (Arends, 2008).

Porém, estas salas não eram muito grandes, logo, só podiam ser utilizadas por turmas relativamente reduzidas, como era o caso da turma do 6.º ano atribuída à mestranda. Apenas a sala do futuro da escola do 2.º e 3.º CEB era utilizada com frequência. A sala do futuro do 1.º CEB apenas era utilizada para acolher os alunos de manhã, antes do começo das aulas ou no final do tempo letivo, e para as aulas de robótica. Porém, os materiais estavam à disposição dos docentes e os mesmos foram utilizados várias vezes pela mestranda.

2.2. A ESCOLA E A TURMA DO 1.º CEB

A Escola Básica de 1.º Ciclo/Jardim de Infância era constituída por um edifício onde existiam duas entradas. Deste modo, o edifício encontrava-se internamente dividido em duas partes. O edifício possuía dois andares, sendo o segundo apenas acessível através de escadas.

No seu conjunto, a escola era constituída por doze salas de aula, uma sala TIC, uma biblioteca, uma cantina e uma reprografia. A escola proporcionava o Ensino Regular Básico, mas também Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – frequentadas por bastantes alunos – e uma Componente de Apoio à Família (CAF), sendo que, para esta última, existia uma sala específica. Os alunos que chegavam mais cedo à escola permaneciam nessa sala, quando chovia, e os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) usufruíam dessa mesma sala para as atividades específicas com a docente da Educação Especial.

Em todo o edifício destinado às atividades letivas, bem como na cantina, existiam decorações elaboradas pelos alunos, alusivas à época festiva que se estava a celebrar, condição que proporcionava à escola um ambiente acolhedor. Apesar de o edifício escolar já ser antigo, as salas possuíam aquecimento, o que possibilitava um ambiente agradável durante os dias mais



Figura 3: Sala 1.º CEB (frente)

frios. Adicionalmente, as salas tinham janelas de grandes dimensões que permitiam a entrada de bastante luz natural.

A sala da turma acompanhada possuía um quadro branco, quinze mesas de pares orientadas para o quadro, um quadro interativo – este era partilhado por todos os docentes, pelo que não estava sempre disponível – e um computador. No final do ano letivo, foi instalado, em todas as salas, um projetor, possibilitando, deste modo, uma maior facilidade na visualização de conteúdos digitais. Ao fundo da sala encontravam-se várias mesas com os materiais dos alunos, armários destinados à arrumação de material diverso e uma pequena mesa com livros (v. Figura 4). Esta era utilizada pelos alunos que terminavam as tarefas em menos tempo do que os restantes colegas e, para não perturbar o trabalho da restante turma, era-lhes possibilitada a leitura de um livro. Esta atividade era aceite pelos alunos, que se mostravam interessados e motivados para terminar as suas tarefas. A sala, à semelhança de toda a escola, estava repleta de



Figura 4: Sala 1.º CEB (fundo)

trabalhos dos alunos, dando-lhe um aspeto acolhedor e individualizado.

A turma deste ciclo era do 3.º ano de escolaridade e era composta por vinte e um alunos, sendo que doze eram do sexo feminino e nove eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Dos alunos da turma, dois integravam a Educação Especial e usufruíam de Medidas Seletivas de apoio à aprendizagem. Um dos alunos revelava dificuldades ao nível cognitivo e comportamental, enquanto o outro apresentava dificuldades ao nível sensorial (audição) e cognitivo. Existiam, ainda, três crianças com dificuldades de aprendizagem que beneficiavam de Medidas Universais. Por fim, dois alunos, devido a problemas comportamentais, eram acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento.

A relação entre os alunos e a professora era positiva. Os alunos respeitavam a professora e esta manifestava preocupação pelas opiniões e interesses dos discentes. A turma, entre si, tinha uma boa relação, excetuando alguns conflitos pontuais. Em termos de comportamento, havia alguns elementos do grupo que eram mais irrequietos e tendiam a perturbar a aula. Para solucionar este problema, ao lado do quadro branco existia um “medidor de comportamento” (v. Figura 3) – organizado do melhor para o pior: azul, verde, amarelo, laranja e vermelho – que a docente utilizava todos os dias e ia colocando os alunos nos círculos referentes ao comportamento que estavam a ter. Este método mostrava-se eficaz, uma vez que os alunos apontavam o seu comportamento do dia anterior e gostavam de estar sempre no azul. A turma era participativa e ativa, não sendo necessária muita estimulação para obter o seu interesse.

2.3. A ESCOLA E AS TURMAS DO 2.º CEB

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos encontrava-se em frente à Escola Básica do 1.º Ciclo, sendo ambas apenas separadas por uma rua. Esta EB 2/3 era de maior dimensão e era a escola sede do agrupamento. Após a entrada na escola, podia observar-se um pavilhão onde se encontrava a cantina, as duas papelarias/reprografias, a biblioteca e as salas do conselho diretivo. Um pouco mais à frente encontrava-se o pavilhão desportivo e, ao lado, um campo multiusos ao ar livre.

Numa parte mais elevada do terreno, acessível apenas por escadas, estavam situados dois blocos destinados às atividades letivas: um bloco para os alunos do 2.º CEB e outro para os do 3.º CEB. Estes blocos eram constituídos, no total, por trinta e sete salas de aula, dois laboratórios, três salas TIC, oito salas para disciplinas específicas (Música, Educação Visual e Educação Tecnológica) e, ainda, duas salas de atendimento aos Encarregados de Educação, um gabinete de psicologia e um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), de modo a auxiliar a aprendizagem e a inclusão dos alunos com NAS. Esta escola proporcionava aos alunos, para além do Ensino Regular Básico, um Curso Básico de Música e um Curso Básico de Dança, ambos em regime articulado, com as parcerias mencionadas no início deste capítulo. Apesar de se encontrar um pouco degradada, a escola apresentava condições básicas de funcionamento. Não obstante, o chão apresentava buracos de grandes dimensões em alguns sítios apenas vedados por fita plástica vermelha.

O edifício destinado ao 2.º CEB era aberto e possuía um pequeno espaço ao ar livre, com árvores e bancos, no interior do espaço. Os seus corredores eram largos e as portas eram todas de metal. Por estes motivos, a escola era bastante fria, existindo sempre muita corrente de ar. Deste modo, também as salas eram frias, não existindo aquecedores a funcionar. Assim, tanto alunos como professores não estavam muito confortáveis, nos dias com temperaturas mais baixas.

Os espaços comuns da escola encontravam-se decorados com trabalhos realizados pelos alunos alusivos às épocas e/ou feriados vivenciados. Porém, as salas de aula não possuíam qualquer decoração sendo, na sua maioria, escuras, frias e pouco acolhedoras (v. Figura 5).



Figura 5: Sala 2.ª CEB

Todavia, as salas eram amplas e possuíam mesas de dois lugares posicionadas de modo tradicional, em direção ao quadro branco, junto do qual se encontrava, geralmente, um computador e um projetor. As salas tinham janelas grandes que possibilitavam a entrada de luz natural, contudo, nas aulas da turma acompanhada, os estores estavam sempre para baixo de forma a possibilitar uma melhor visão dos materiais projetados. Deste modo, o caráter escuro da sala era ainda mais acentuado. Para além disso, as salas e os próprios equipamentos das mesmas eram antigos e encontravam-se com sinais óbvios de desgaste.

Abordar-se-ão, agora, as turmas acompanhadas pela mestrandia durante este ano letivo: uma de 5.º ano, na componente curricular de História e Geografia de Portugal, e outra de 6.º ano, na componente curricular de Português.

A turma de 5.º ano era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos (no início do ano letivo). Destes, sete eram do sexo feminino e treze eram do sexo masculino. Uma das alunas desta turma apenas começou a frequentar a escola a meio do

segundo semestre, estando sinalizada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Deste modo, o grupo foi constituído, em termos práticos, e durante a maioria do ano letivo, por dezanove alunos.

Este grupo possuía três alunos com Medidas Universais de Apoio (alínea c – acomodações curriculares): um aluno encontrava-se no espectro do autismo, mas como era bastante ligeiro, não eram feitas adaptações significativas ao currículo comum; outro aluno também se encontrava no espectro do autismo, embora mais severo; o terceiro aluno apresentava um atraso global de desenvolvimento/cognitivo grave. A estes dois últimos alunos era aplicado um Plano Educativo Individual (PEI), sendo que beneficiavam de um currículo próprio, com adaptações significativas e tarefas diferenciadas. Contudo, não foram observadas quaisquer adaptações às tarefas realizadas nas aulas por parte da professora titular da turma, sendo que estes dois alunos com NAS acompanhavam o ritmo da aula, apenas havendo necessidade de estar uma pessoa com eles (a docente da Educação Especial ou as professoras em formação) para eles realizarem as atividades.

Esta era uma turma calma e não muito participativa, sendo necessário estimular bastante a intervenção dos alunos. O facto de a sala ser bastante vazia e escura podia, também, estar na origem de um certo desinteresse pela aprendizagem. Contudo, quando eram estimulados a participar e a realizar atividades ao seu gosto, tornavam-se numa turma irrequieta e faladora. Relativamente ao ritmo de trabalho, esta era uma turma bastante lenta, revelando alguma resistência para a realização de atividades de escrita. A relação entre a turma em si e entre a turma e a professora era positiva, havendo respeito entre todos.

Por fim, a turma do 6.º ano era constituída por quatorze alunos, cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino. Era uma turma do Ensino Articulado da Música e, por isso, de dimensão bastante reduzida em relação às outras duas. Todos os alunos possuíam 11 anos de idade e a maioria frequentava outras atividades fora da escola como basquetebol, futebol e karaté. Um dos alunos apresentava Medidas Universais de Apoio (alínea c – acomodações curriculares), contudo, a única adaptação significativa realizada pela professora titular da turma era nos momentos de avaliação, sendo que este aluno realizava um teste adaptado. Durante as aulas, era de notar um

maior acompanhamento do aluno por parte da professora titular, bem como das professoras em formação, no entanto, as atividades propostas eram as mesmas apresentadas aos restantes elementos da turma.

A turma era calma, pouco participativa e criativa, havendo uma tendência para a participação de apenas três alunos. Estes eram curiosos e interessados, mas necessitavam de ser muito estimulados para a participação. Contudo, quando se entusiasmavam com algum assunto, mostravam-se mais irrequietos e faladores, o que encarava como uma boa mudança em relação ao habitual clima de silêncio quase absoluto. Relativamente ao ritmo de trabalho, esta turma dividia-se: metade dos alunos realizava as tarefas em pouco tempo e quase sem auxílio, enquanto a outra metade necessitava de um pouco mais de tempo e auxílio nas tarefas a realizar.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Como já foi referido, a formação inicial de professores contempla uma componente de Iniciação à Prática Profissional, composta por uma Unidade Curricular (UC) designada Prática de Ensino Supervisionada (PES), que visa habilitar os estudantes do curso para uma prática profissional apropriada e gradualmente autónoma (Decreto-Lei n.º 79/2014). Esta UC possibilita a articulação entre a teoria e a prática, permitindo ao professor em formação aplicar e melhorar os conhecimentos e capacidades adquiridos ao longo do percurso académico.

Na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Porto, relativamente ao corrente mestrado profissionalizante, a PES desenvolveu-se no primeiro e no segundo ciclos do Ensino Básico, em simultâneo. Deste modo, a atuação em ambos os ciclos de ensino, favoreceu a obtenção de um perfil de docente plural, uma vez que a formação incide em todas as áreas do saber do 1.º CEB e em Português e HGP, no 2.º CEB. Assim sendo, propicia-se não apenas a articulação horizontal, mas também a articulação vertical dos saberes.

Como tal, o presente capítulo dedica-se à prática educativa realizada nas duas instituições de ensino caracterizadas no capítulo antecedente e decorrida no ano letivo 2022/2023. Este capítulo está subdividido em duas partes, abordando três Unidades Didáticas (UD)¹ de modo a estabelecer uma continuidade dos temas e atividades preparadas em cada parte, pois, como refere António Pais (2013), a Unidade Didática (UD) é uma estratégia de ensino que organiza o conteúdo em torno de um tema central, permitindo uma abordagem mais integrada e significativa para os alunos. Geralmente, a UD inclui objetivos de aprendizagem específicos, atividades de ensino, avaliação e recursos de apoio que são projetados para ajudar os alunos a alcançar um determinado conjunto de habilidades ou conhecimentos. A UD é usualmente composta por várias aulas que são organizadas de forma lógica e progressiva (Pais, 2013). As mesmas serão abordadas com maior pormenor, de seguida.

¹ Todos os materiais destas UD e de todo o estágio disponíveis em: <https://padlet.com/23anacarolina23/uma-viagem-atribulada-wz35plej7kme7jae>

3.1. UNIDADE DIDÁTICA “RUMO AO BRASIL!”

A primeira UD que se irá explorar foi posta em prática nas turmas do 3.º e do 5.º ano de escolaridade sob o título “Rumo ao Brasil!”, uma vez que o tema agregador foi o achamento do Brasil. A UD consistiu em três aulas de 50 minutos, no 2.º CEB, e um dia completo, no 1.º CEB. Desta forma, a presente unidade didática não se rege apenas pela articulação horizontal entre Português, História e Geografia de Portugal, Cidadania, Estudo do Meio, Matemática e Ciências, mas também com uma articulação vertical entre ambos os ciclos de ensino, assente numa temática comum. De seguida, será feita uma pequena caracterização destas articulações.

A articulação horizontal refere-se à correspondência existente dentro de cada unidade, bem como à transversalidade entre áreas e disciplinas de um mesmo ano letivo. É um princípio fundamental no processo de desenvolvimento curricular, que procura a integração e ligação entre diferentes componentes curriculares. A articulação horizontal confere maior coerência e continuidade à aprendizagem dos alunos, promovendo, igualmente, a colaboração e a planificação conjunta entre os professores através da partilha de experiências, recursos e estratégias pedagógicas (Leite & Pacheco, 2010).

Esta articulação apresenta várias vantagens, entre as quais a correspondência e coerência entre as disciplinas dentro de cada unidade didática, garantindo que os conteúdos e objetivos curriculares sejam abordados de forma consistente e integrada. A articulação horizontal possibilita, também, a promoção da transversalidade entre as disciplinas de um mesmo ano de escolaridade, permitindo a integração de diferentes saberes e competências, o que levará a uma aprendizagem mais abrangente e significativa para os alunos.

Além disso, a articulação horizontal estimula, como já foi referido, a cooperação e a colaboração entre professores, a qual contribui, igualmente, para um ambiente de trabalho mais enriquecedor e para a melhoria da qualidade do ensino. Por fim, a articulação horizontal assegura a continuidade dos percursos de aprendizagem dos alunos, garantindo que os conteúdos e

objetivos curriculares são progressivamente abordados e aprofundados, ao longo dos anos de escolaridade (Leite & Pacheco, 2010).

Por outro lado, a articulação vertical refere-se à interligação dos percursos curriculares de diferentes ciclos educativos. Esta articulação é observável nas fronteiras entre os diferentes níveis de ensino, como na passagem da educação pré-escolar para o ensino básico e do ensino básico para o ensino secundário. A articulação vertical envolve a cooperação entre os decisores e a partilha de posições convergentes para garantir a continuidade e coerência do percurso de aprendizagem dos alunos (Leite & Pacheco, 2010).

À semelhança da articulação horizontal, também a articulação vertical possui várias vantagens como a possibilidade de uma transição suave e consistente entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Além disso, através da articulação vertical, os alunos, à medida que avançam nos diferentes níveis de ensino, têm a oportunidade de desenvolver, progressivamente, competências que os preparam, de forma mais eficaz, para os desafios futuros. A verticalidade permite, também, que os professores alinhem os objetivos de aprendizagem em diferentes níveis e ciclos, garantindo que os alunos adquirem as competências necessárias em cada etapa do seu percurso educativo (Leite & Pacheco, 2010).

Através da articulação vertical, os professores têm a oportunidade de colaborar e partilhar práticas pedagógicas, recursos e estratégias de ensino, enriquecendo, assim, a sua experiência bem como a aprendizagem dos alunos. Para além do exposto, esta articulação permite uma monitorização mais eficaz do progresso dos estudantes ao longo do seu percurso educativo, identificando áreas de melhoria e ajustando as estratégias de acordo com as necessidades individuais dos discentes (Leite & Pacheco, 2010). Deste modo, entende-se que tanto a articulação horizontal como a vertical possuem inúmeras vantagens, não só para os alunos, como também para os professores.

Assim sendo, esta UD incluiu três aulas de HGP no 5.º ano (nos dias 23, 25 e 30 de maio de 2023) e um dia completo no 3.º ano (7 de junho). Para as aulas do 2.º CEB, a mestrandia optou

por utilizar apresentações interativas² e recorreu a vídeos e a documentos escritos para captar o interesse dos alunos, com o intuito de tornar a aprendizagem significativa. Como esta era uma turma desafiante, que apresentava bastante desinteresse por atividades letivas e já tinha mostrado algum interesse por jogos e vídeos, a professora em formação escolheu construir aulas que se focassem nestes interesses. Deste modo, os alunos estariam mais interessados e disponíveis para a aprendizagem.

A apresentação iniciou, então, com a leitura e análise de uma notícia relativa à presença de povos indígenas no Brasil que não mantinham contacto com a restante população. A escolha desta notícia prendeu-se com a importância da existência destes povos. Pretendeu-se, assim, questionar os alunos sobre os seus conhecimentos acerca das tribos indígenas através do título e *lead* do texto informativo selecionado. Os alunos reagiram como esperado à notícia, uma vez que questionaram a hipótese de ainda existirem povos não afetados pela restante população e questionando, também, se a designação adequada seria índio ou indígena.

Toda a apresentação consistiu na análise de diversas fontes documentais e posterior exploração através de pequenos jogos de escolha múltipla (v. Figura 6). A mestranda teve em

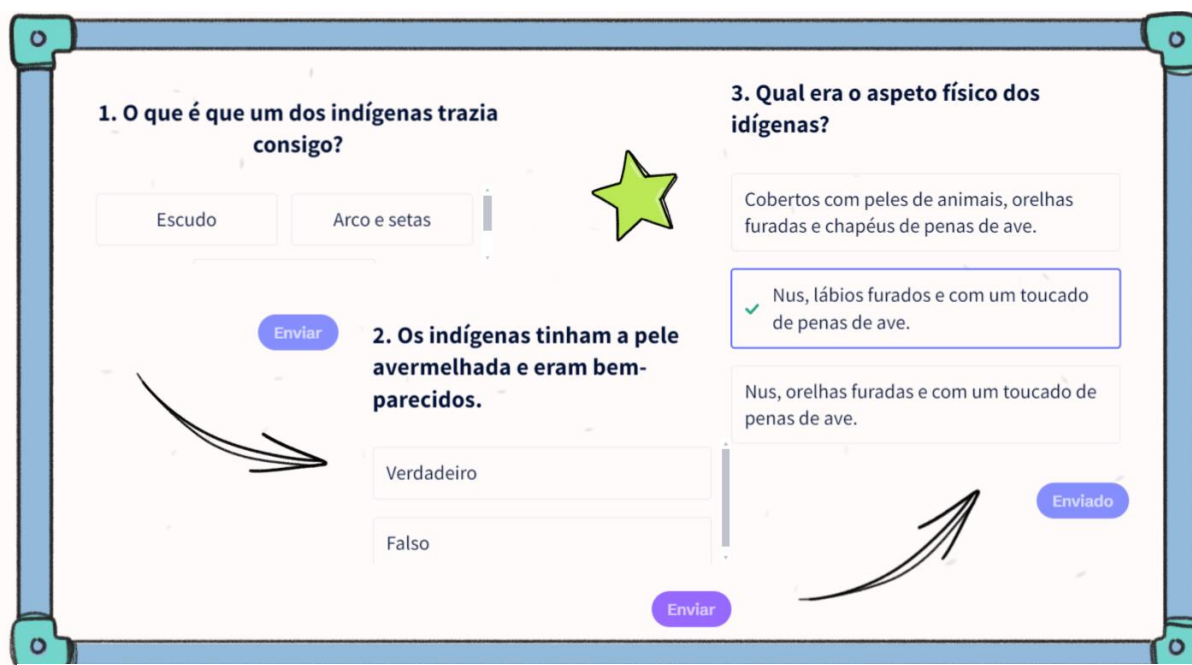


Figura 6: Atividade Apresentação 5.º ano

² Apresentação disponível em: <https://view.genially.com/6467ea3cdbccca0012f2353e/presentation-o-brasil>

atenção a presença de alunos com NAS, bem como as dificuldades apresentadas pela restante turma ao nível da leitura, compreensão e desatenção generalizada, aquando da seleção destas mesmas fontes. Ambos os documentos escritos apresentavam uma dimensão reduzida e recorreu-se a dois vídeos de modo a captar, da melhor forma, a atenção dos alunos. Esta tipologia de apresentação resultou melhor do que o esperado e, por esse motivo, as duas aulas seguintes seguiram a mesma tipologia. A interatividade da apresentação e a escolha destes documentos aumentou o interesse e a motivação dos alunos, fazendo com que os mesmos se empenhassem na resolução das tarefas propostas.

A segunda aula³ desta UD teve como principal objetivo levar os alunos a compreenderem como era a vida em Lisboa nos séculos XV e XVI, sendo que esta cidade era o centro do comércio europeu. Deste modo, a aula iniciou com um desafio: a realização de um puzzle com recurso aos telemóveis dos alunos. A imagem do puzzle serviu de intermediário para os alunos conseguirem compreender o assunto da aula, o que se concretizou. Após um breve questionário acerca de um monumento (a Torre de Belém), foi apresentado o tema da aula. Porém, de modo a apurar se os



Figura 7: Atividade de associação

³ Apresentação disponível em: <https://view.genially.com/6468e6b4eba3cf00184757ec/presentation-lisboa-o-centro-do-comercio>

alunos ainda se lembravam dos conhecimentos adquiridos nas aulas lecionadas pelo par pedagógico da mestranda, foi realizado um pequeno jogo de associação entre os produtos comercializados pelos portugueses e o seu local de origem (v. Figura 7). Os alunos demonstraram muito interesse pela atividade, sendo que se tornou um pouco difícil controlar a turma nas participações da mesma.

De seguida, reproduziu-se um pequeno vídeo com as principais características da Lisboa quinhentista, seguido de outra atividade, desta vez de preenchimento de espaços (v. Figura 8). A atividade consistiu num pequeno resumo sobre os conteúdos abordados no vídeo. Seguidamente, era intenção da mestranda abordar individualmente os principais focos de interesse da capital portuguesa: a Ribeira das Naus, a Rua Nova dos Mercadores e o Rossio. Contudo, devido às consideráveis participações dos alunos ao longo da aula e de várias falhas na Internet, esta abordagem não foi possível de se concretizar. Assim sendo, a mesma foi realizada na última aula desta UD nesta turma.

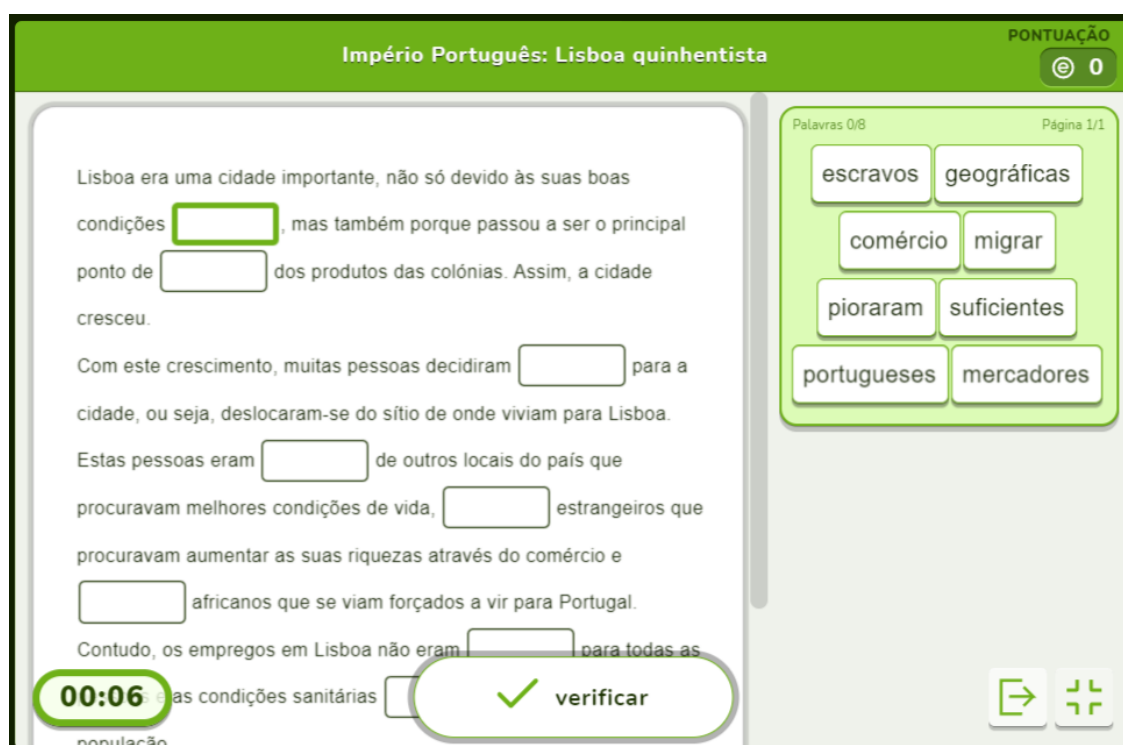


Figura 8: Atividade de preenchimento de espaços

Para a segunda aula, a mestranda utilizou para motivação uma fotografia do Terreiro do Paço como mote para a abordagem das características e importância das zonas da cidade de Lisboa mencionadas na aula anterior. Para este efeito, foi utilizado um mapa interativo da Escola Virtual e toda a aula decorreu num ambiente de diálogo acerca do que estavam a observar e ouvir. Esta aula mostrou-se desafiante, uma vez que os alunos se mostraram demasiado inquietos, distraídos e faladores, dificultando, assim, a progressão da aula. Esta distração pode ter sido causada pelo uso dos telemóveis no início da aula e dos constrangimentos associados ao uso dos mesmos, como o acesso à *Internet* bem como ao próprio jogo. Assim, numa prática futura, seria de evitar recorrer a atividades com o uso do telemóvel, principalmente numa turma com estas características. Como tal, não foi possível concretizar tudo o que estava planeado, não sendo possível realizar a consolidação, que consistia numa encenação da Rua Nova dos Mercadores.

No que respeita ao primeiro ciclo, todas as atividades do dia decorreram em torno da questão “Como podemos criar um churrasco brasileiro memorável?” e a principal atividade consistiu na divisão da sala em quatro estações (v. Figura 9), pelas quais todos os alunos, em equipas, teriam de passar.



Figura 9: Sala do 1.º CEB dividida em estações e decorada festivamente

Este dia iniciou com a sala decorada de modo festivo e com um pequeno diálogo com os alunos no qual as professoras em formação os convidaram para um churrasco e questionaram se os mesmos alguma vez tinham participado em algum, pelo que alguns alunos responderam afirmativamente. Através de uma breve análise da música ambiente, conseguiu-se concluir que este churrasco seria brasileiro. De seguida, foi questionado aos alunos quais seriam as comidas que se deveriam preparar para este mesmo churrasco. Uma vez que todos os utensílios e ingredientes necessários para a preparação das receitas que mais tarde seriam feitas estavam à vista da turma, os alunos indicaram algumas (por exemplo, mencionaram os brigadeiros e a picanha) e questionaram se iriam confecioná-las mais tarde, mostrando interesse e envolvimento com esta temática.

Seguidamente, foi explorado, em grande grupo, um mapa-mundo com o intuito de localizar o Brasil e apurar por que motivo se fala português nesse país. Um aluno da turma dirigiu-se até ao quadro e conseguiu identificar o Brasil com sucesso. Relativamente à razão de se falar português no país, toda a turma conseguiu concluir, após alguma orientação das mestrandas, que este facto se deve à colonização portuguesa. Após ser colocada uma imagem onde estava retratada a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, iniciou-se um diálogo acerca das diferenças e semelhanças entre os dois povos representados, seguido de uma pequena explicação de que os povos nativos do Brasil continuavam a existir na atualidade. Esta afirmação e consequente observação de fotografias causou espanto nos alunos e gerou muitas questões a respeito do seu modo de vida.

Posteriormente, procedeu-se à explicação aos alunos de como o trabalho nas estações iria decorrer acompanhado do guião distribuído por toda a turma. Foi projetado um *Classroom Screen* o qual, de entre várias ferramentas, possuía um cronómetro – ferramenta essencial para contabilizar o tempo nas respetivas estações. O percurso da aula foi dividido em cinco estações, sendo que, fisicamente, apenas existiam quatro, uma vez que a quinta estação seria a confeção da receita de cada grupo. Deste modo, o guião (v. Apêndice B) entregue aos alunos possuía quatro estações, a saber: Ciências Humanas e Sociais, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Como cada

grupo tinha uma receita diferente, a estação Tecnologia diferenciava de grupo para grupo, porém, as restantes três eram iguais.

Assim, na estação das Ciências Humanas e Sociais, os alunos analisaram um documento escrito relativamente à chegada dos portugueses ao Brasil e ao que estes lá encontraram. Por outro lado, na estação da Tecnologia, o grupo realizou uma pesquisa orientada sobre um prato típico do Brasil, de acordo com o seu guião, no qual existia informação referente à origem do prato e dos ingredientes necessários para o confeccionar. Na estação da Engenharia, os alunos visualizaram um vídeo relativo ao funcionamento das alavancas e as suas potenciais utilizações, para procederem à construção da sua própria alavanca. Por fim, na estação da Matemática, o grupo resolveu alguns problemas referentes à massa. Os grupos permaneceram, em cada estação, 15 minutos, nos quais necessitavam de completar as tarefas do guião relativas a essa mesma estação. No final dos 15 minutos, passavam para a estação seguinte, ou seja, os grupos que estavam na estação 3 passavam para a estação 4, os grupos que estavam na estação 4 passavam para a estação 1 e assim sucessivamente.

O tempo despendido para as estações foi suficiente na maioria delas, uma vez que grande parte dos alunos conseguiu completar todas as tarefas do guião. Contudo, a estação da Engenharia possuía demasiadas tarefas e recursos para os alunos explorarem e, por isso, foi a que mais grupos menos conseguiram cumprir. Esta foi também a estação que gerou mais dúvidas e necessitou de maior orientação por parte das mestrandas. Refletindo sobre a aula, conclui-se que deveriam ter sido retiradas algumas tarefas do guião e simplificado outras, bem como se deveria ter clarificado a informação presente nos vídeos.

Logo após os alunos terminarem as quatro estações, foi-lhes entregue um segundo guião referente ao prato que cada grupo iria confeccionar e que continha os passos a seguir para o mesmo, bem como algumas pequenas tarefas relativas à massa. Esta atividade revelou-se um pouco caótica, uma vez que os alunos não estavam habituados a realizar tarefas tão práticas em grupo e isto gerou alguns conflitos. Porém, a turma revelou um comportamento adequado às expectativas das professoras em formação e as tarefas foram cumpridas dentro do tempo estipulado pelas mesmas.

Após a conclusão do segundo guião e da confeção de todas as receitas, procedeu-se à limpeza e arrumação da sala e dos utensílios utilizados. Todos os alunos se mostraram prestativos e não exibiram em cooperar uns com os outros. Quando a sala ficou limpa e a turma acalmou, iniciou-se um diálogo acerca das tarefas que realizaram até esse ponto. Os grupos, respeitando as regras de cordialidade aquando da participação, explicaram em que consistia o seu prato típico e em que estação tiveram mais dificuldades.

De seguida, foram projetados vários cartazes de divulgação de eventos com o intuito de se apurar as características deste meio de divulgação de informação. Após esta pequena análise, os alunos foram desafiados a elaborarem o seu próprio cartaz para darem a conhecer o churrasco que estavam a preparar. Para agilizar o processo, as características que o cartaz deveria incluir foram escritas no quadro.

A seguir ao almoço, os alunos dispuseram de algum tempo para terminar os seus cartazes



Figura 10: Exemplo de cartaz elaborado pelos alunos

(v. Figura 10) e prepararem a apresentação dos mesmos à turma. As mestrandas distribuíram uma grelha de auto e heteroavaliação (v. Apêndice C) por cada aluno e explicaram como a deveriam preencher,

relembrando que não deveriam avaliar de acordo com a sua opinião, mas baseando-se nos factos descritos. Isto provou ser uma tarefa difícil, uma vez que todos queriam que o seu grupo fosse o melhor, o que levou a uma avaliação parcial por parte de vários alunos.



Figura 11: Pratos confeccionados pelos alunos

Para terminar o dia, e regressando ao ambiente festivo da manhã, os alunos puderam degustar os pratos confeccionados na parte da manhã e conviver ao som de música brasileira (v. Figura 11).

3.2. UNIDADES DIDÁTICAS “SE FAZES O FAVOR... CATIVA-ME” E “YOU IS POESIA...”

Estas UD foram postas em prática na turma do 6.º ano de escolaridade. A primeira intitulou-se “Se fazes o favor... Cativa-me”, pois a obra abordada neste período temporal foi *O Príncipezinho* (1943), de Antoine Saint-Exupéry. A UD foi composta por seis aulas de 50 minutos, sendo que três foram da responsabilidade da mestrandia e as restantes três, do seu par pedagógico. Esta UD também assentou na articulação horizontal entre a componente de Português e a componente de Cidadania.

A primeira aula desta UD, decorrida no dia 13 de março, teve como objetivo a realização de uma ligação entre as aulas lecionadas pelo par de estágio da mestrandia. Assim sendo, esta aula foi dedicada, em articulação com a Educação Artística, à ilustração de histórias escritas pelos alunos na semana anterior. A aula exigiu muita coordenação e atenção no controlo do tempo. Como foi uma aula com uma tipologia diferente, houve espaço para os alunos falarem e debaterem ideias em conjunto, bem como para alguma distração. Contudo, esta decorreu de forma pacífica e todos os alunos conseguiram terminar as suas ilustrações.

A segunda aula, lecionada no dia seguinte, foi pautada pela articulação entre as componentes curriculares de Português e de Cidadania. Iniciou-se por uma atividade de pré-leitura, que consistiu na audição de um resumo⁴ do livro contado por várias crianças de modo a compreender que conhecimentos os alunos já possuíam, bem como direcionar a audição dos alunos para um aspeto específico que, no caso, foram as personagens que o príncipezinho conheceu na sua viagem.

De seguida, a mestranda realizou a leitura em voz alta dos dois capítulos que selecionou para esta aula, sendo que, após a leitura de cada um deles, houve espaço para o diálogo com os alunos, no sentido de os levar a refletir sobre o que ouviram. Neste diálogo, para além da identificação das personagens intervenientes, abordou-se também a linguagem usada e os sentimentos a mesma transmitia. Seguidamente, a professora em formação deu oportunidade aos alunos de se voluntariarem para ler os capítulos na íntegra e de forma expressiva, pelo que estes se mostraram entusiasmados e prontos para participar apesar de não terem preparado a leitura. Esta leitura permitiu que os alunos interpretassem os sentimentos já referidos aquando do primeiro diálogo, mas também correspondeu a uma oportunidade para abordar melhor os próprios sentimentos. Assim, foi questionado aos alunos de que modo é que os sentimentos retratados nos capítulos se aplicavam à realidade. Muitos alunos começaram por explicar a origem desses sentimentos exemplificando com situações vividas pelos próprios. Isto gerou um clima de reflexão sobre a importância dos sentimentos e da abertura para falar sobre os mesmos sem receio.

⁴ Áudio disponível em: <https://www.rtp.pt/play/zigzag/p3935/e338165/conta-nos-uma-historia>

Por fim, e com o intuito de ser divulgado no jornal da escola, foi pedido aos alunos que construíssem uma nuvem de palavras (v Figura 12) relativas a este tema. Todos os alunos se mostraram interessados em escolher as melhores palavras e a forma em que elas deveriam aparecer, desde o estilo da letra às cores das mesmas.

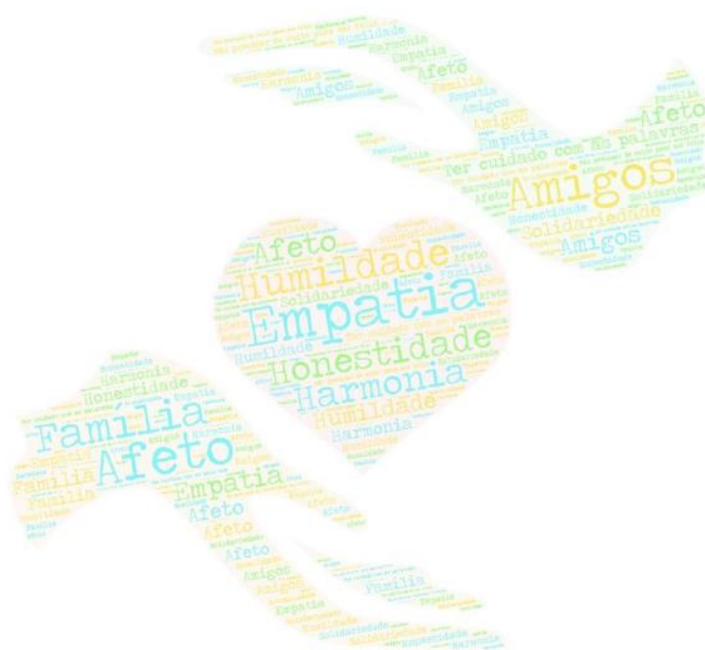


Figura 12: Nuvem de palavras construída pelos alunos

A última aula desta UD foi dedicada ao domínio da gramática, sendo que coube à mestrandia introduzir o conteúdo Modo Imperativo. Para isto, foram utilizados excertos retirados da obra que se estava a abordar, uma vez que todas as atividades de gramática devem ser contextualizadas. Assim, a aula partiu da questão “O que é que vocês dizem quando querem levar alguém a fazer alguma coisa?”. Tendo a turma ficado ligeiramente confusa, a mestrandia exemplificou e os alunos começaram a participar com respostas como: “Podes abrir a janela, por favor?”. A partir de alguns destes exemplos, os alunos chegaram à conclusão de que todos os pedidos tinham características comuns. Seguidamente, a mestrandia escreveu no quadro três frases retiradas da obra e questionou acerca da intenção das mesmas, pelo que os alunos, muito prontamente e sem dificuldade, as indicaram. Depois foi realizado um pequeno exercício de modelação de frases: foi-lhes pedido que transformassem as frases do quadro em pedidos, sugestões ou ordens. Paralelamente, explicou-se que existe um modo verbal que permite

expressar estas mesmas intenções. Nesta parte, os alunos compreenderam que se iria abordar o modo imperativo.

De seguida, a professora em formação escreveu no quadro três outras frases, também retiradas *d'O Principezinho* (1943) e solicitou aos alunos que indicassem a intencionalidade das mesmas e em que tempo e pessoa se encontravam. Após proporcionar algum tempo aos alunos para refletirem nestas questões, chegou-se à conclusão de que o modo imperativo apenas se conjuga em duas pessoas (2.^a do singular e do plural). De modo a apurar se os alunos compreenderam como identificar o modo imperativo, foram escritas no quadro mais algumas frases para os mesmos identificarem o tempo e a pessoa. Alguns alunos demonstraram ainda alguma dificuldade, mas, analisando as frases em conjunto e com a ajuda dos colegas, todos conseguiram atingir o objetivo.

Para finalizar, foram apresentados dois exemplos usados frequentemente como imperativos, mas que, na verdade, pertencem ao Modo Conjuntivo. Com estes exemplos, os alunos conseguiram entender que, apesar de os mesmos exprimirem pedidos ou sugestões, não eram imperativos, mas, sim, tempos do Conjuntivo.

Como enunciado no início desta secção, a segunda UD intitulou-se "You is poesia..." de modo a estabelecer um trocadilho entre o excerto do filme visualizado pelos alunos (*As Serviçais*, 2011), a temática abordada nas aulas e o modo literário que se estava a tratar no momento (modo lírico).

Esta unidade didática consistiu em duas aulas de 50 minutos e assentou numa articulação horizontal entre Português e Cidadania. Antes de iniciar qualquer plano para a UD, a mestranda procurou encontrar um bom ponto de partida, no qual pudesse assentar a temática deste conjunto de aulas. Deste modo, a solução encontrada foi procurar alguma celebração significativa para os dias em que estava prevista a realização da UD. Deste modo, foi encontrado o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento, assinalado a 21 de maio, que procura "afirmar valores como o respeito pela diferença entre culturas, a tolerância, a solidariedade entre os povos, a coesão social e o diálogo" (Centro de Informação Europeia Jacques Delors, 2023, s.p.).

Na sociedade atual, multiétnica e multicultural, pautada pela diversidade, o diálogo e o entendimento são fundamentais para o seu funcionamento. Deste modo, os professores possuem um papel de destaque, sendo a escola responsável pela preparação dos alunos para a sua integração na sociedade. Assim, este trabalho de diálogo e compreensão das diversas culturas passa, também, pela escola.

Através deste tema, a professora em formação construiu uma nuvem de palavras com os alunos sobre o conceito de cultura, ou seja, levantou as concepções dos mesmos sobre o conceito. Durante esta atividade, os alunos focaram-se na cultura portuguesa, pelo que disseram expressões e palavras como “galo de Barcelos”, “coração de Viana” ou, até mesmo, “francesinha”. Por este motivo, a mestrandade teve de orientar o diálogo para o facto de existirem outras culturas, cada uma com as suas peculiaridades, hábitos e tradições.

Após esta intervenção e indicação por parte dos alunos de outras culturas conhecidas dos mesmos, foi apresentado um QRcode de acesso ao poema (v. Figura 13) a analisar nessa aula. Deste modo, foi solicitado aos alunos o uso dos telemóveis para acederem ao poema e procederem à leitura do mesmo. Por um lado, a utilização dos telemóveis pode ser um fator de distração, mas, por outro, e como foi o caso desta turma, o uso dos telemóveis foi benéfico no sentido em que todos os alunos conseguiram visualizar individualmente o poema num fundo que remetia para o assunto do mesmo. Esta leitura coube à professora em formação.

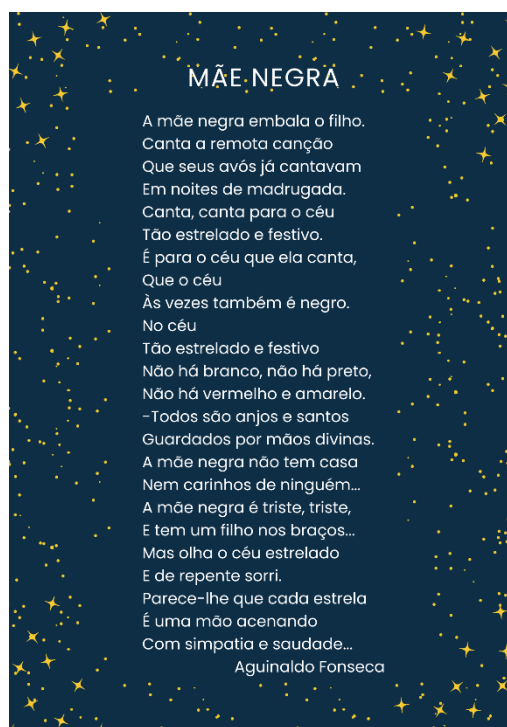


Figura 13: Poema "Mãe Negra", de Aguinaldo Fonseca

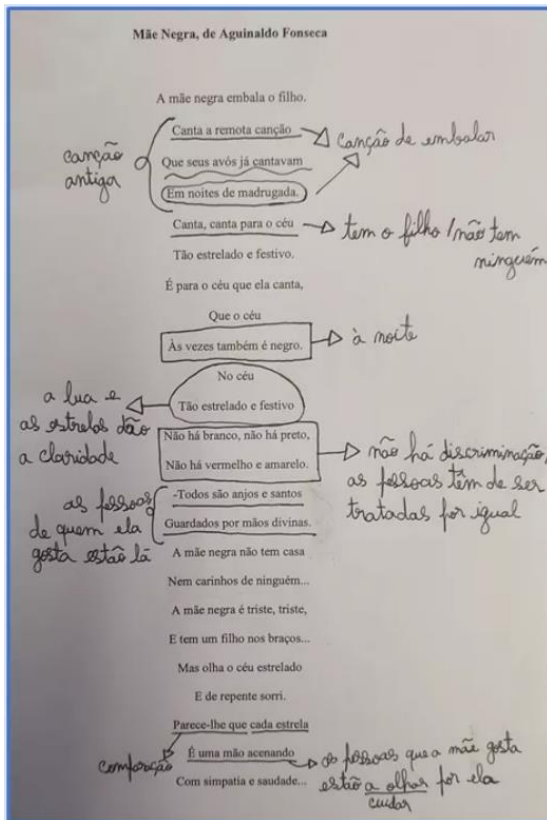


Figura 14: Análise do poema por parte dos alunos

Após a resposta oral a algumas perguntas acerca das primeiras impressões do poema, o mesmo foi analisado em grande grupo. Para isso, o poema foi distribuído aos alunos em formato A4 para que os mesmos pudessem fazer os apontamentos ao lado das estrofes, nas margens laterais. A docente, por seu turno, possuía o poema projetado no quadro branco para poder escrever os contributos da análise realizada com os alunos (v. Figura 14). O foco da análise deste poema residia no conteúdo e não propriamente na estrutura formal, porém, esta foi também abordada, brevemente. O mais importante para esta aula seria abordar os temas do poema e a sua intencionalidade para, posteriormente, os relacionar com um excerto do filme *As Serviçais* (2011).

Para terminar a aula, era intenção da professora em formação solicitar aos alunos a construção de uma nuvem de palavras como a do início da aula, porém, desta vez, relativa à diversidade cultural abordada ao longo de toda a aula. Contudo, não foi possível concretizar esta atividade devido à falta de tempo derivada de constrangimentos ocorridos no início da mesma. Como tal não foi possível, a exploração foi continuada na aula seguinte desta UD.

A segunda aula, lecionada no dia 29 de maio, começou através de um diálogo com os alunos para lembrar o tema da sessão anterior, uma vez que as duas aulas anteriores (23 e 25 de maio) foram da responsabilidade do par pedagógico da mestranda. Seguidamente, procedeu-se ao preenchimento do quadro das semelhanças e diferenças entre o poema “Mãe Negra”, de Aguiinaldo Fonseca, e o excerto do filme *As Serviçais*, tarefa que os alunos realizaram sem dificuldades, o que demonstrou que o filme e o poema ficaram bem presentes na memória dos mesmos.

De seguida, foi relembrado o vídeo de celebração do Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento, tendo em vista a construção de um pequeno cartaz por parte dos alunos (v. Figura 15). Para este fim, a professora em formação dividiu a turma em quatro grupos e distribuiu um artigo da Declaração da Organização das Nações Unidas acerca da diversidade cultural. Os alunos teriam por base o conteúdo das duas aulas, bem como o artigo entregue para a construção do cartaz. Com esta atividade, os alunos puderam compreender alguns direitos que estão configurados na declaração da ONU, apropriaram-se dos mesmos e transmitiram-nos através da sua própria criatividade.

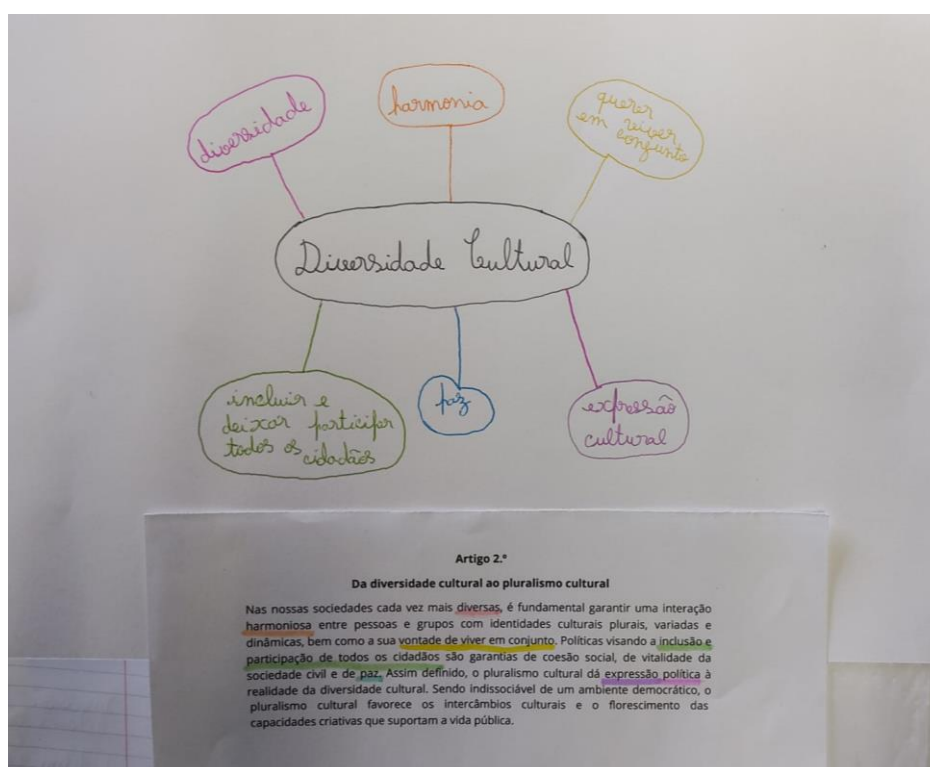


Figura 15: Exemplo de cartaz elaborado pelos alunos

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A componente investigativa é uma parte integrante do Relatório de Estágio. Esta assenta no desenvolvimento de um projeto de investigação baseado na observação da mestranda. Deste modo, o presente capítulo será dedicado a um projeto que foi desenvolvido no ano letivo 2022/2023, no contexto da PES. Em primeiro lugar, será apresentada a temática de estudo e a respetiva motivação para a sua escolha, a questão de partida e os objetivos traçados. De seguida, será apresentado um enquadramento teórico relativo à temática em estudo. Posteriormente, serão apresentadas as metodologias de investigação, a caracterização da amostra e a exposição dos instrumentos de recolha de dados selecionados, bem como as atividades desenvolvidas. Por fim, serão apresentados os resultados da investigação e as conclusões retiradas do processo de investigação, não esquecendo as suas limitações e potencialidades de utilização na futura prática educativa da mestranda.

4.1.A TEMÁTICA DE ESTUDO

O tema deste projeto surgiu após alguns dias de observação nos contextos de estágio e foi encarado como um tema pertinente e relevante para ser abordado e desenvolvido. Assim, numa aula de Português do 3.º ano, após a docente titular da turma solicitar a leitura de um texto e a execução das tarefas a ele associadas no manual escolar, a mestranda pôde observar que muitos alunos, quando solicitavam o esclarecimento de dúvidas, não conseguiam explicar qual a sua dúvida. A estratégia utilizada pela mestranda para o esclarecimento da dúvida era a releitura da questão com o aluno e a explicação de que era necessário procurar informação no texto para responder à mesma. O aluno prosseguia para uma nova leitura do texto, porém, não conseguia chegar a nenhuma conclusão. Quando a mestranda pedia ao aluno para explicar o que leu, ele retornava ao texto e lia-o em voz alta. Em suma, a maioria dos alunos que requeria ajuda apresentava este mesmo problema, ou seja, uma dificuldade acentuada na interpretação do texto lido.

Deste modo, foi identificada pela mestranda a compreensão da leitura como um aspeto a melhorar de modo particular nesta turma. No entanto, este é um tema que pode ser transversal às outras turmas (de 5.º e 6.º anos), uma vez que é uma competência importante a ser desenvolvida. No entanto, a turma do 3.º ano possui alunos com dificuldades mais acentuadas neste aspeto em comparação com as turmas do 2.º CEB e, por esse motivo, este projeto de intervenção terá como amostra a turma do 1.º CEB acompanhada pela mestranda na PES.

Assim, como refere José António Gomes (2007), professor, investigador e escrito, a leitura tem um valor significativo e oferece inúmeros benefícios aos indivíduos. Esta proporciona prazer e diversão, colaborando na promoção dos hábitos de leitura. O ato de ler não é apenas um processo mecânico, mas envolve a pessoa como um todo, incluindo inteligência, imaginação, emoções e experiências passadas. A leitura promove, também, a maturidade, a autonomia e a independência intelectual, garantindo a liberdade pessoal. Além disso, esta atividade melhora o vocabulário, melhora a expressão oral e escrita e estimula o pensamento crítico e a reflexão.

A leitura fortalece, igualmente, habilidades de concentração, compreensão e previsão, promovendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio. Para mais, a leitura permite que os indivíduos se identifiquem com personagens positivos e os exponha a diversas perspetivas, promovendo também a tolerância e a empatia. A leitura desempenha, então, um papel determinante na educação, pois contribui para o desenvolvimento global do indivíduo, oferece contentamento e diversão, promove a autonomia intelectual e aumenta a liberdade pessoal. A leitura, particularmente a literária, é considerada uma das atividades mais importantes para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento de diversos aspetos da personalidade (Gomes, 2007).

Com esta temática em mente, a mestranda procurou saber um pouco mais acerca das dificuldades dos alunos no domínio da leitura e procedeu à análise dos resultados das provas de aferição de Português para saber mais sobre este problema. Uma análise destes resultados será feita mais detalhadamente, no subcapítulo seguinte.

Considerando, assim, as dificuldades da turma acompanhada na PES, os resultados das provas de aferição e do PISA 2021, mas também o gosto pessoal da docente em formação pela

leitura literária foi assim decidida a temática de estudo deste projeto. Enquanto leitora ávida, a mestranda gostaria de transmitir às turmas com as quais teve a oportunidade de trabalhar no ano letivo 2022/2023, o gosto pela leitura e os benefícios da mesma. Foi precisamente por gostar de ler que a formanda atentou nesta dificuldade por parte dos alunos e gostava de conseguir transmitir, como lhe transmitiram, que a leitura possibilita uma viagem por sítios que só existem na imaginação e o sentimento de que tudo é possível está sempre presente quando se faz algo de que se gosta. Ensinar que ler é divertido e abre portas para o mundo é um dos objetivos que muitos professores almejam alcançar.

Deste modo, após a realização de uma pesquisa sobre a temática selecionada, definiu-se a seguinte questão de partida: “De que forma se pode contribuir para a promoção da compreensão da leitura, no 1.º CEB, através da análise e interpretação de textos em Português?”. Com base nesta questão-problema, foram definidos os seguintes objetivos, que são:

- Perceber de que modo pode a melhoria da competência leitora contribuir para facilitar a aquisição transversal de conhecimentos;
- Desenhar percursos de compreensão de diferentes tipologias textuais que promovam, de modo transversal, a competência leitora dos alunos;
 - Construir instrumentos e materiais específicos para diferentes tipos de texto;
 - Construir percursos de compreensão atendendo às especificidades das áreas curriculares de Português e das Ciências Sociais e Humanas;
- Verificar se os conhecimentos desenvolvidos na componente curricular de Português são transpostos para as outras componentes curriculares, nomeadamente para as Ciências Sociais e Humanas.

De acordo com as investigadoras Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco (2008), a investigação desempenha um papel fundamental na formação de professores, permitindo que estes compreendam e transformem a realidade educacional. É através da investigação que os professores podem analisar criticamente a sua prática, compreender os contextos sociais e históricos em que estão inseridos e desenvolver uma abordagem reflexiva e

contextualizada. Além disso, ao possibilitar a identificação de problemas e a busca por soluções inovadoras, a investigação promove a melhoria da qualidade da educação.

4.2. A COMPREENSÃO DA LEITURA

Após ter sido identificada a temática, mostrou-se necessária a procura de dados estatísticos relativos às capacidades dos alunos, a nível nacional, relativamente aos domínios da Leitura e da Educação Literária. Assim, após a verificação do Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021, relativamente ao 2.º ano de escolaridade, no domínio da Leitura e Iniciação à Educação Literária, verificou-se que os desempenhos dos alunos se observaram melhores em relação aos resultados da prova de 2019.

No que respeita à localização de informação específica, as percentagens médias de respostas corretas estão entre os 42,1% e os 83,2%. De um modo mais concreto, os dados mostram que quando a informação se encontra explícita e concentrada num parágrafo, os alunos revelam facilidade na localização da informação. Por outro lado, quando se adicionam conteúdos de outra área curricular (nomeadamente o Estudo do Meio), pode observar-se uma maior dificuldade de localização da informação (Serrão, Simões & Pires, 2022).

Já ao nível da interpretação e da relação de ideias e informações, a média de respostas corretas encontra-se entre os 48% e os 86,8%, sendo que os alunos revelam facilidade quando solicitada a interpretação de ideias e informações com o objetivo de identificar a intenção comunicativa de um texto ou uma expressão contextualizada. Porém, quando é pedida a reorganização de informações e o registo em esquemas, os alunos demonstram maior dificuldade nas respostas. Para a resolução deste tipo de itens, os alunos necessitam de reorganizar informações que se encontram explícitas no texto, dando-lhes sentido. Estas dificuldades são tão acentuadas que a percentagem de respostas nulas está entre os 37,1% e os 52% (Serrão, Simões & Pires, 2022).

Por fim, no que diz respeito à análise e avaliação do conteúdo e elementos textuais, a percentagem média de acerto situa-se nos 19%. No entanto, destes 19%, apenas 7,8% dos alunos

responderam de forma completamente acertada (apresentando uma explicação fundamentada, analisando ideias e construindo um raciocínio lógico). A maior parte dos alunos (51,9%) respondeu incorretamente e 17,9% nem sequer tentou responder à questão (Serrão, Simões & Pires, 2022). Esta é, assim, a área em que os alunos manifestaram dificuldades mais acentuadas.

Em suma, as tarefas que apresentavam a mobilização de processos cognitivos mais elevados foram aquelas em que os alunos apresentaram mais dificuldades.

Ora, por outro lado, no 5.º ano, os domínios da Leitura e da Educação Literária são aqueles em que os alunos apresentaram mais dificuldades nas provas de aferição, sendo que 45,7% dos alunos “Não conseguiu/Não respondeu” a questões relacionadas com estes domínios. Assim, comparando com o ano de 2018, a percentagem da categoria “Não conseguiu/Não respondeu” subiu 22,7% (Serrão, Simões & Pires, 2022).

Nestes domínios, as dificuldades dos alunos centram-se na síntese/reconstituição e reorganização de informações textuais, principalmente quando as informações não estão organizadas de forma cronológica. De destacar, são, também, as “dificuldades na determinação da ideia desenvolvida ao longo do texto e na associação de recursos da linguagem a segmentos textuais, além das dificuldades manifestadas em respostas que dependem de redação para a apresentação dos elementos solicitados” (Serrão, Simões & Pires, 2022, p. 68).

Deste modo, conclui-se que, em ambos os ciclos de ensino, o domínio da Leitura e da Educação Literária devem ser mais desenvolvidos com o intuito de melhorar as capacidades cognitivas dos alunos. Adicionalmente, o desenvolvimento destas áreas poderá ser benéfico, de igual modo, para a aprendizagem das outras componentes curriculares, como é o caso do Estudo do Meio e da História e Geografia de Portugal. Assim sendo, e como refere José António Gomes (2007), a Literatura para Crianças e Jovens ocupa um lugar significativo na promoção da leitura e da Educação Literária. Ela atende aos diversos gostos e interesses dos jovens leitores, oferecendo uma ampla gama de géneros e subgéneros. Por conseguinte, leitura deve ser incentivada não apenas como uma atividade de aprendizagem, mas também como uma atividade recreativa e independente, uma vez que

“será através da leitura – seja qual for o suporte utilizado – que ela (a criança) poderá compreender e interpretar o mundo que a rodeia, satisfazendo a sua insaciável curiosidade e tornando-se, mais tarde, um cidadão de pleno direito, capaz de pensar pela sua própria cabeça e de desempenhar um papel ativo e determinante na sociedade” (Morais, 2012, p. 9).

É, pois, fundamental criar um ambiente que promova o interesse e o prazer pela leitura, permitindo que as crianças explorem livremente os livros e consigam dar a sua opinião sobre eles. Neste aspeto, a biblioteca desempenha um papel fulcral uma vez que esta é, nas palavras de José Moraes (2012, p. 15), “um cofre repleto de tesouros, que os livros contêm segredos a desvendar e que ler é penetrar num mundo aliciante”.

Conforme destaca Teresa Colomer, a leitura contribui para o constante enriquecimento pessoal dos indivíduos de todas as idades e ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Ainda de acordo com Teresa Colomer, a leitura de Literatura Infantil estimula o desenvolvimento linguístico, pois as crianças sentem-se motivadas a comunicar as suas interpretações e a explorar novas palavras e estruturas gramaticais. Ademais, a Literatura Infantil é vista como uma ferramenta poderosa para envolver emocionalmente as crianças, promovendo um interesse natural em discutir e pensar sobre os textos lidos.

Este envolvimento emocional é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, pois permite que as crianças explorem sentimentos e comportamentos num ambiente seguro e estruturado (Colomer, 2007). Assim, a Literatura oferece experiências únicas que só podem ser proporcionadas pela arte literária e a escola tem a responsabilidade de proporcionar essas experiências às novas gerações, preparando-as para os desafios e mudanças sociais atuais (Colomer, 2010).

A leitura literária proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de antecipação e memória. Através da leitura, o indivíduo adquire conhecimento, amplia os seus horizontes e desenvolve o pensamento crítico assim como a empatia. É através da leitura que os indivíduos se podem relacionar com diferentes perspetivas, compreender opiniões distintas e tornar-se participantes ativos na sociedade (Gomes, 2007). Portanto, a leitura com fins

educativos não consiste apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no crescimento pessoal e na formação de cidadãos responsáveis e envolvidos.

Contudo, apesar de a leitura ser um aspeto fundamental na formação das crianças e jovens, muitos não o fazem, mesmo sendo encorajados para tal. Um dos aspetos que pode estar na origem deste desinteresse é a incapacidade na compreensão de um texto, que José Morais (2012, p. 83) define como sendo “a elaboração progressiva de uma representação mental integrada nas informações apresentadas sucessivamente no texto, de maneira tal que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados”. Assim sendo, esta representação deve preservar a coerência interna do texto e deve ser revista, aumentada e atualizada à medida que aparecem novos elementos, ao longo da leitura.

Quando se reflete acerca da compreensão da leitura, deve-se ter em consideração dois conceitos base: a descodificação e a compreensão. Para compreender um texto, é necessário que o aluno consiga identificar as palavras escritas, reconhecendo o código ortográfico e identificando corretamente a correspondência entre grafema e fonema – descodificação. Por sua vez, é também necessário que o aluno utilize conscientemente conhecimentos que permitam atribuir significado ao que leu – compreensão (Morais, 2012). O que se observa nas escolas é que os alunos conseguem descodificar, mas não compreendem os textos, sendo, desta forma, a compreensão que necessita de ser trabalhada. Neste sentido, é bastante provável que o problema resida na falta de automatização da identificação das palavras escritas, ou seja, na proficiência com que efetuam a descodificação.

Bem assim, é possível que a descodificação não seja eficiente, ou que ainda não tenha dado lugar a um acesso automático ao léxico ortográfico. No entanto, se existir rapidez e precisão na identificação das palavras, mas a compreensão apresentar falhas, é provável que exista um problema de compreensão. Muitos estudos têm comprovado que, em casos deste género, a incapacidade de compreensão é generalizada, ou seja, observa-se tanto na leitura como na audição do mesmo texto (Morais, 2012).

A título de exemplo, Morais (2012) refere que a maioria dos alunos do terceiro ano de escolaridade, quando confrontados com um texto de quinze linhas, consegue recuperar uma informação literal, porém são poucos os que conseguem inferir informações e apenas metade destes alunos apreende o sentido global do texto (Morais, 2012). Estas conclusões estão em linha com os resultados do Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico de 2021 supramencionados.

No que respeita à causa desta incapacidade na compreensão de textos, existem estudos que mostram que o nível de compreensão das crianças está diretamente ligado com o nível de contacto quotidiano com o material escrito. Não é novidade para ninguém, nos dias de hoje, ver crianças nos telemóveis a jogar algum jogo ou a ver vídeos no *YouTube*. O facto é que, de acordo com vários autores, entre eles, Emília Amor (1999), cada vez mais são os alunos que não gostam de ler. E sendo a exposição a fontes escritas já limitada, o desenvolvimento da tecnologia tem vindo a restringir ainda mais este contacto. Ao mesmo tempo, e como “é de esperar, a compreensão é geralmente acompanhada do prazer de ler” (Morais, 2012, p. 90).

Deste modo, ainda antes de os educadores e professores conseguirem desenvolver nas crianças o gosto e o prazer de ler, cabe aos pais iniciar esta tarefa, uma vez que são eles os principais intervenientes nos primeiros anos de vida dos seus educandos.

Uma vez iniciados na escolaridade formal, a leitura deve ser encarada de duas formas distintas, são elas: a leitura enquanto atividade – transversal a todas as áreas do currículo – e enquanto objetivo de ensino-aprendizagem – exclusivo da aula de Português (Amor, 1999), acabando ambas por se interligar. Cumulativamente, a leitura é caracterizada, enquanto processo, por três aspetos fundamentais: o seu carácter interativo, a sua dimensão semiótica (correlação de um conteúdo a uma expressão) e o seu efeito de apropriação transformadora e de construção cultural da realidade (Amor, 1999). Estes aspetos implicam que o pensamento da leitura seja o resultado de uma diversidade de fatores relativos ao material lido, ao leitor e à situação da leitura (v. Figura 16).

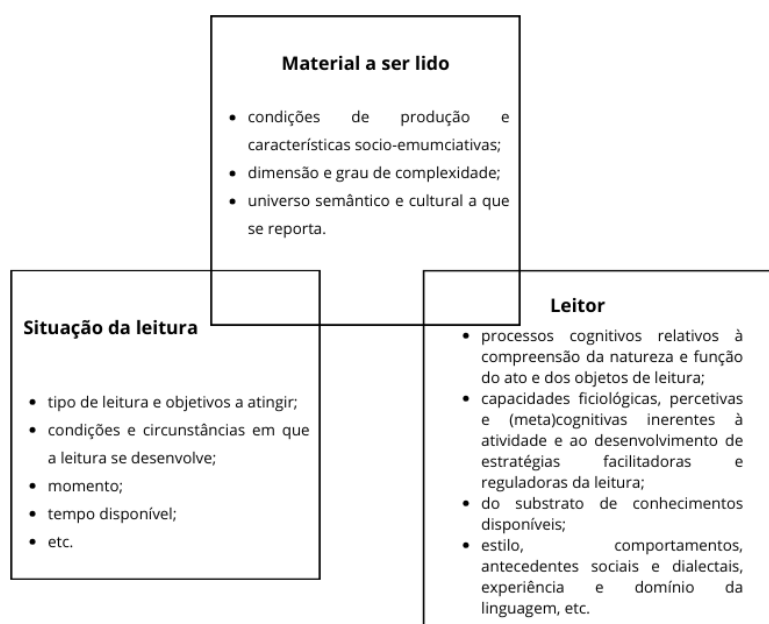


Figura 16: Fatores resultantes da leitura (adaptado de Amor, 1999, p. 83)

Após a aprendizagem e domínio dos procedimentos básicos da leitura (leitura fundamental), compete à escola encorajar o que vários autores distinguem como modalidades e tipos de leitura: a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa (Amor, 1999), que serão abordadas com maior detalhe de seguida.

De todas as vezes que o uso da leitura assume um carácter instrumental, está-se perante a modalidade de leitura funcional. Esta carece do desenvolvimento de aptidões básicas de compreensão que podem ser incentivadas através de atividades como a apreensão do sentido de

um texto em níveis de dificuldade crescente, o seguimento de instruções, o encontro de respostas para questões específicas e ainda a memória de factos e o apontamento de notas. Além destas atividades, e dirigidas mais para o ensino básico, estão as aptidões de utilização de um dicionário, a utilização de índices e a localização de elementos numa enciclopédia (Amor, 1999): tarefas que já constam das AE.

A modalidade de leitura analítica e crítica agrupa as aptidões supramencionadas na modalidade de leitura funcional e acrescenta ainda: a capacidade de hierarquizar elementos num conjunto de dados – como fazer a distinção entre informação essencial e acessória e a distinção entre factos e opiniões –; a capacidade de captar as relações lógicas entre as componentes de uma situação/texto – como a identificação do tema ou assunto e os objetivos do autor ou as motivações das personagens – e, finalmente, a capacidade de exercer a apreciação crítica, como a avaliação de argumentos (Amor, 1999). Esta modalidade de leitura é bastante complexa, pelo que deve ser praticada e desenvolvida com frequência.

Por fim, a modalidade da leitura recreativa incide na leitura por prazer e, se se afirma

“que é lendo que se aprende a ler, de igual modo é quase desnecessário afirmar que só se pode descobrir o prazer da leitura – e fruir o que se lê – se se lê o que se gosta ou melhor, ainda, se se lê de gosto” (Amor, 1999, p. 95).

Deste modo, a intervenção pedagógica deve reger-se pela estimulação, diversificação e personalização deste gosto pela leitura. Contudo, a leitura recreativa não é fácil e requer que o professor realize um trabalho consciente e metódico. Para quebrar as rotinas desmotivadoras e desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, os professores devem partir da realidade, ou seja, conhecer os seus alunos, os seus gostos e os seus hábitos de leitura (sejam eles bons ou maus). A organização de momentos de diálogo sobre os livros lidos e a renegociação para novas leituras, bem como a recolha de impressões acerca das leituras realizadas são orientações favoráveis para os professores (Amor, 1999).

A par destas estratégias dentro da sala de aula, mostra-se também importante a dinamização de atividades que envolvam a comunidade e que poderão despertar ainda mais interesse pela leitura, tal como a organização de uma semana do livro ou do autor, a organização de feiras do livro ou de concursos literários e ainda a montagem de programas literários.

4.3. METODOLOGIA

O presente projeto de investigação segue um método qualitativo de pesquisa que procura compreender e interpretar fenómenos sociais e humanos complexos. Sendo diferente do método quantitativo, que se baseia em dados numéricos e estatísticos, o método qualitativo utiliza técnicas como entrevistas, observação participante e análise de documentos para obter uma compreensão mais profunda das opiniões, experiências e perspetivas dos participantes (Aires, 2015).

Neste método, o pesquisador procura captar a subjetividade e a complexidade dos fenómenos estudados, tendo em consideração o contexto social, histórico e cultural em que ocorrem, valorizando a interpretação dos dados e a construção de teorias a partir das observações realizadas. Segundo Luísa Aires (2015), o método qualitativo não segue uma abordagem linear, mas, sim, interativa, em que as diferentes etapas da pesquisa, como a definição do problema, a recolha e análise de dados, estão interligadas e influenciam-se mutuamente. Além disso, o investigador também desempenha um papel ativo no processo, sendo sensível a particularidades do objeto de estudo.

Simultaneamente, o projeto assenta na metodologia de investigação-ação. Esta é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (Pimenta & Franco, 2008, p.98). Neste tipo de pesquisa, os investigadores e os participantes estão envolvidos de forma cooperativa ou participativa. A investigação-ação procura resolver ou esclarecer os problemas da situação observada, promovendo a reflexão crítica sobre o processo e gerando conhecimento que possa iluminar novas ações (Pimenta & Franco, 2008).

Assim, a amostra considerada para este projeto foi a turma do 1.º CEB acompanhada na PES, pela professora em formação. A turma do 3.º ano, como já foi referido anteriormente, era bastante heterogénea no que respeita à aprendizagem, uma vez que existiam vários alunos que usufruíam de medidas Universais e Seletivas de apoio à aprendizagem. Deste modo, existiam dois alunos que ainda se encontravam ao nível do 1.º ano, que possuíam de Medidas Seletivas, e, entre os restantes, existiam três crianças com Medidas Universais de apoio. Deste modo, a maioria dos alunos apresentava dificuldades ao nível da leitura e, conseqüentemente, da interpretação. Contudo, eram alunos interessados e participativos, com boas relações entre pares e adultos.

Este projeto necessitou de um trabalho de pesquisa e a elaboração de planificações de atividades, bem como de instrumentos de recolha de dados, com a intenção de responder à questão-problema selecionada, bem como aos objetivos delineados. Como tal, os instrumentos selecionados foram a observação direta, o inquérito por entrevista e a análise das produções dos alunos.

Em primeiro lugar, recorreu-se à observação direta, ao longo das aulas, com o auxílio de uma grelha de observação (v. Apêndice A). Este processo consistiu na construção de uma grelha de observação direta e do registo objetivo das práticas e relações observadas pela mestranda. Deste modo, tentou-se compreender o funcionamento e as dinâmicas da turma com a docente e com os pares. Num momento posterior, esta observação tornou-se participante, uma vez que a mestranda passou a integrar a rotina da turma e a poder intervir na mesma (Estrela, 1994).

Seguidamente, foi realizado um inquérito por entrevista à docente cooperante do 1.º CEB (v. Apêndice D) com o intuito de obter mais informações acerca da turma, mas também de aceder a informações relativas à fluência leitora dos alunos e da sua capacidade de compreensão da leitura. Como complemento, foram ainda recolhidas algumas produções escritas dos alunos referentes a interpretações de textos abordados em aula, ao longo do ano letivo (v. Apêndice E).

Após a aplicação do inquérito por questionário à docente titular da turma, a mestranda procedeu à planificação de duas sessões (manhãs), de modo a cumprir os objetivos traçados para este estudo. Estas sessões consistiam na leitura e interpretação de dois poemas retirados da obra

de José Jorge Letria, *Porta-te Bem!* (2011) e da obra *Para Onde Vamos Quando Desaparecemos* (2011), de Isabel Minhós Martins.

PRIMEIRA SESSÃO

A primeira sessão do projeto, lecionada a 26 de junho de 2023, incidiu sobre a obra de José Jorge Letria. Para auxiliar na compreensão dos poemas, a mestrandia recorreu a uma apresentação e a um guião de leitura. A aula iniciou-se com um questionamento aos alunos sobre o que seriam «boas maneiras» e teve como questões-orientadoras as seguintes: “Quem as deve usar?” e “Vocês usam?”. Estes deram vários exemplos de boas maneiras, tais como “É pedir desculpa” ou “É dizer por favor e obrigado”. Mencionaram, ainda, que “Toda a gente as deve usar”, “Uso sempre” e “Se calhar não digo sempre que é preciso”.

Depois de uma breve análise dos elementos paratextuais presentes na capa do livro, os alunos deduziram a temática do mesmo. Posteriormente, procedeu-se à leitura, por parte dos alunos, do poema “Deves ser pontual”, seguido de uma pequena análise do mesmo com o auxílio de um esquema. O esquema consistia em retirar informação presente no poema e colocá-la na respetiva coluna no guião. Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a capacidade de compreensão organizativa da turma, uma vez que os mesmos apresentavam algumas dificuldades na organização e localização da informação em esquemas. Seguidamente, e de modo a verificar se os alunos compreenderam a explicação, a mestrandia projetou e leu o poema “Bom dia, por favor, perdão”. Após a leitura, foi distribuído um pequeno guião de compreensão acerca do poema lido (v. Apêndice F). O guião consistia em duas questões: uma de compreensão reorganizativa e outra de compreensão crítica, ou seja, aquelas em que a turma revelava mais dificuldades.

SEGUNDA SESSÃO

A segunda aula do projeto decorreu no dia 27 de junho de 2023 e incidiu sobre a obra *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2011) sendo este o desafio do dia. Num primeiro momento, esta questão foi colocada no quadro branco, onde também se apontaram algumas respostas dos

alunos (v. Figura 17). Depois de uma pequena análise dos aspetos paratextuais do livro e da leitura do texto presente na contracapa do mesmo apurou-se a temática da história.

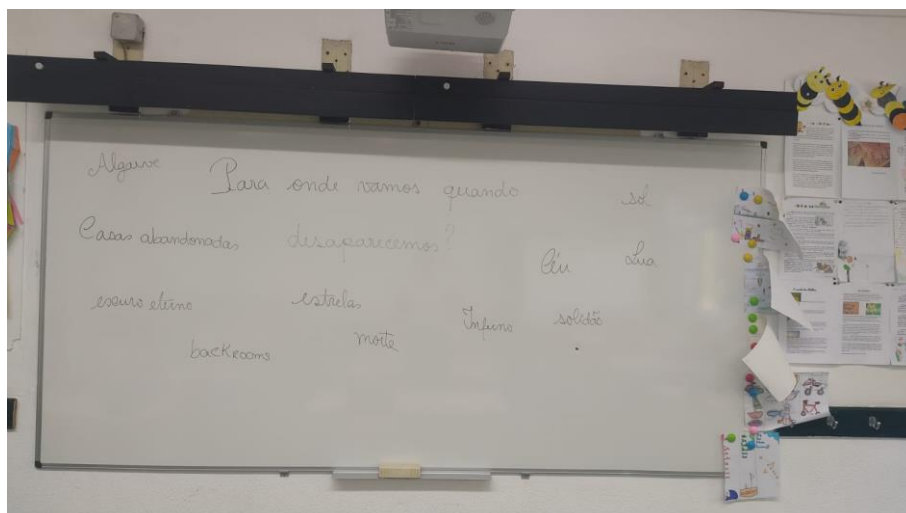


Figura 17: Para onde vamos quando desaparecemos? (Motivação)

A mestranda dividiu a narrativa em três partes: a primeira parte foi analisada oralmente e em conjunto com toda a turma, sem qualquer registo; a segunda parte foi analisada em grande grupo, mas acompanhada de um guião e, por fim, na terceira parte foi apenas lido o texto pela professora em formação e disponibilizado algum tempo aos alunos para resolverem as questões do guião em pares. A análise do texto foi sempre acompanhada de questões orientadoras (v. Apêndice G).

Relativamente às tarefas presentes em cada parte, as referentes à parte dois incidiam na compreensão inferencial e as da parte três na compreensão inferencial e crítica. Após a conclusão do guião, foi oferecida a oportunidade de apresentar à turma a resposta à última questão do guião: esta tarefa gerou interesse em muitos alunos, os quais se mostraram dispostos a realizar.

4.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Relativamente ao guião de leitura correspondente à primeira sessão, no preenchimento da tabela, apenas três alunos respondem com base no texto. Porém, sete alunos respondem com base no texto e ainda adicionam mais situações de modo a preencher a tabela por completo. Outros três alunos responderam sem se basear no texto, colocando apenas situações que, para eles, seriam passíveis de se utilizar as expressões da tabela. Por fim, os restantes sete alunos

(uma vez que a turma naquele dia possuía apenas 20 elementos) limitaram-se a copiar do quadro as respostas, visto que não compreenderam as instruções (v. Figura 18).

Quando e a quem é que devemos dizer:		
Bom dia/tarde/noite	Por favor e obrigado(a)	Desculpa
Quando me cargo com alguém	Quando o outro dá-me o bato que quero	Quando entro e saio de algum lado
Quando entro numa sala	Quando quero alguma coisa	Quando eu fizo alguma coisa errada
Quando me cargo com alguém		

Quando e a quem é que devemos dizer:		
Bom dia/tarde/noite	Por favor e obrigado(a)	Desculpa
quando me cruzamos com alguém	quando nos dão alguma coisa	quando batemos em alguém
quando temos necessidade	quando queremos alguma coisa	quando fizemos em alguém
quando	quando as pessoas desculpanos	quando dizemos coisas erradas
quando	quando	quando mentamos

Figura 18: Exemplos de produções dos alunos (tabela)

Sim já me esqueci aos meus pais desculpa por ter feito uma coisa errada e sentimo mal.

Sim, costumamos dizer bom dia, por favor, obrigado(a) e desculpa no meu dia-a-dia. Não é difícil dizer estas expressões porque eu não sou mal-educado. Quando eu vou à escola da minha prima quando tinha 11 anos e não pedi desculpa porque eu não quis. Ninguém me fez por isso fugir de baixo de uma mesa.

Figura 19: Exemplos de resposta à questão de compreensão crítica

Considera-se que esta disparidade nos resultados se poderá dever à desatenção evidenciada por parte dos alunos, mas também ao facto de o texto abordado ser um poema que retratava uma situação específica que os alunos não conseguiram transpor para a tabela.

No que respeita à questão de resposta aberta, a maioria dos alunos respondeu à questão principal (nove), contudo, apenas sete alunos indicaram uma situação e justificaram como se sentiram. Houve três alunos que indicaram somente uma situação em que não disseram uma expressão e um aluno não respondeu a esta pergunta. A maioria dos alunos não se conseguia recordar de uma situação para retratar, sendo que muitos relataram episódios que ocorreram quando eram muito

pequenos e que, provavelmente, os pais lhes contaram (v. Figura 19): o que poderá revelar pouca capacidade de reflexão por parte dos alunos.

Já na segunda sessão, no que respeita à participação oral da primeira parte da obra, a grande maioria dos alunos (dezassete) respondeu acertadamente, tendo existido um aluno que respondeu incorretamente e três que não participaram por não estarem presentes na sala (alunos com NAS).

Na segunda parte, relativa à compreensão literal escrita, dezassete alunos acertaram todas as questões, dois alunos acertaram a maioria das questões, um aluno acertou apenas algumas questões e um aluno não acertou nenhuma (v. Figura 20). Estes resultados mostram que a maioria dos alunos se revelou atenta à leitura do texto.

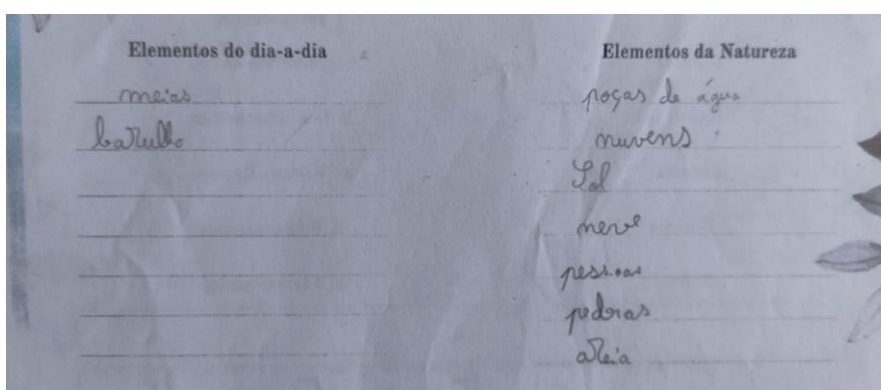


Figura 220: Atividade de compreensão literal

Relativamente à terceira parte, na primeira questão (de compreensão inferencial), onze alunos acertaram todas as respostas, um aluno acertou quatro

associações, três alunos acertaram três, dois alunos acertam duas associações, dois alunos

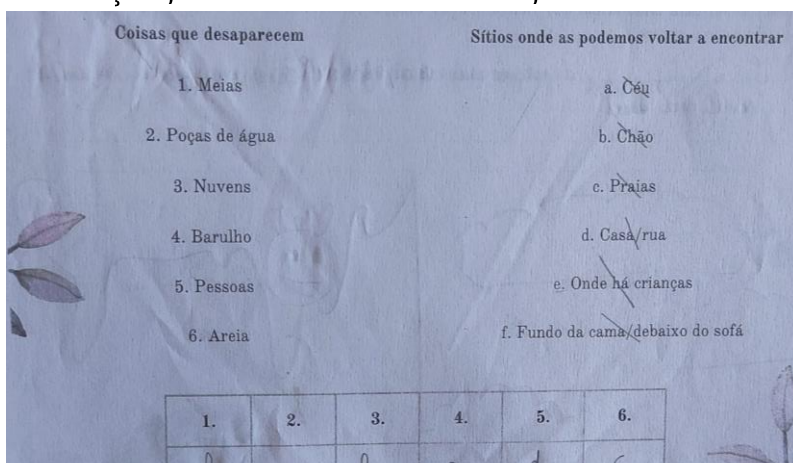


Figura 21: Atividade de compreensão inferencial

acertam uma e dois alunos não acertam nenhuma (v. Figura 21).

Na segunda questão, de compreensão crítica, doze alunos escreveram a sua opinião e fizeram um desenho relacionado com a morte, cinco alunos escreveram e

desenharam sem que o conteúdo das suas respostas estivesse relacionado com o tema do texto e quatro alunos escreveram e desenharam com ambos os temas da narrativa (v. Figura 22). Estes últimos demonstram que compreenderam a mensagem do livro e que, tal como os objetos, também as pessoas podem ir para sítios incríveis.



Figura 21: Exemplo de resposta de alunos à questão de resposta aberta

A terminar é necessário enfatizar que este estudo apresenta várias limitações, entre as quais a inexistência de uma análise de dados categorizada. Isto não permite aferir resultados específicos nem elaborar conclusões significativas. Para além disso, a utilização de uma amostra e não de uma população não permite generalizar os dados obtidos. Contudo, tendo em consideração que a mestrandia acompanhou a turma desde o início do ano letivo, pode-se afirmar que o grupo revelou uma evolução no que respeita à temática do estudo. Assim, esta é uma temática relevante que deverá ser estudada com várias turmas, visto que a realização de tarefas que promovem a compreensão leitora é sempre benéfica para os estudantes.

Deste modo, conclui-se que os dois primeiros objetivos foram cumpridos, uma vez que os alunos apreenderam conhecimentos de Cidadania. Contudo, o terceiro não foi atingido, pois não foi possível realizar tarefas relativas às Ciências Sociais e Humanas dado que o final do ano letivo estava muito próximo e a mestrandia não possuía tempo para dinamizar novas atividades.

CONCLUSÃO

A constante busca pelo conhecimento é parte integrante do percurso de um docente. Ao longo deste ano letivo, em que se proporcionou o trabalho com três turmas distintas, a professora em formação deparou-se com uma realidade que só quem a experiência pode compreendê-la verdadeiramente: o excesso de alunos, a diferenciação pedagógica, a falta de materiais, entre outros. Deste modo, o facto de haver a possibilidade de vivenciar este percurso acompanhada de profissionais capazes, empenhados e preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, demonstrou-se extremamente enriquecedora. O conhecimento demonstrado pelas professoras cooperantes relativamente à prática docente revelou-se verdadeiramente elucidativo e, sem dúvida, a mestranda absorveu o mais que pôde das mesmas. Ao mesmo tempo, os professores orientadores revelaram-se fundamentais no acompanhamento mais teórico e de preparação dos materiais a construir.

De ressaltar que este (longo) percurso sofreu constantes alterações – períodos com maiores e menores dificuldades –, mas que o balanço do ano integral é completamente positivo. Todas as pessoas que acompanharam este percurso contribuíram para o crescimento profissional, mas especialmente, pessoal da mestranda. Neste ponto, destacam-se os alunos das turmas acompanhadas, uma vez que tudo o que foi realizado e construído foi a pensar neles, na sua aprendizagem e no seu crescimento, enquanto cidadãos informados, críticos e empáticos.

O início do ano letivo foi caracterizado pelo planeamento, contudo, pouco decorreu conforme se pensava inicialmente, uma vez que a constante mudança já mencionada requer pessoas adaptáveis. Remetendo mais especificamente para o projeto de investigação, isto demonstra-se no incumprimento de um dos objetivos originalmente traçados, mas também por um parco desenvolvimento de atividades. A professora em formação considera que este projeto poderia ter sido bastante mais frutuoso (tanto para a própria como para os alunos) se se tivessem dinamizado mais atividades e se se tivesse iniciado a implementação do projeto mais cedo.

Não obstante, a implementação deste projeto de investigação mostrou-se pertinente e vantajosa uma vez que proporcionou a oportunidade de desenvolver atividades e materiais específicos para uma turma, mas que podem, e com certeza, serão reaproveitados para a prática docente futura. Mais ainda, a mestranda foi enriquecida academicamente pois tem, agora, um maior entendimento sobre a parte investigativa da profissão.

Porém, (não só) as melhorias alcançadas na compreensão leitora dos alunos (como também todos os outros conhecimentos partilhados pela mestranda) ajudaram a compensar todo o trabalho realizado.

Considera-se também, que este trabalho não teria sido tão gratificante se não tivesse sido realizado em par de estágio. A possibilidade de crescer enquanto profissional e de trabalhar em conjunto com alguém que tem os mesmos objetivos é de tal forma importante que deve ser experienciado a este nível pelo menos uma vez. Esta é uma metodologia que deve ser levada para a vida profissional de cada docente: o trabalho colaborativo.

Assim, após o percurso traçado neste mestrado, a professora em formação considera que não se deverá colocar a questão “Aprender a Ensinar ou Ensinar a Aprender?”, uma vez que ambos se complementam. Ao longo deste caminho, aprendeu-se a ensinar, mas também se ensinou a aprender. Estas são duas perspetivas inseparáveis, dado que tanto os alunos como os professores têm muito a aprender, mas também a ensinar uns aos outros. A mestrada espera que, no futuro, possa continuar a aprender e a ensinar com gosto, levando a alegria e o prazer pela leitura a todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas. (2022). Projeto Educativo.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais Português - 3.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio - 3.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais História e Geografia de Portugal - 5.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais Português - 6.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2022). Aprendizagens Essenciais Matemática - 3.º ano.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Aprendizagens Essenciais Cidadania e Desenvolvimento.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cid_adania_e_desenvolvimento.pdf

Amor, E. (1999). *Didática do Português Fundamentos e Metodologia*. (5.ª edição). Texto Editora.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.ª edição). McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

Centro de Informação Europeia Jacques Delors. (2023). *Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento*. eurocid. <https://eurocid.mne.gov.pt/eventos/dia-mundial-da-diversidade-cultural-para-o-dialogo-e-o-desenvolvimento>

Colomer, T. (2007). *El espacio de la educación literaria en las nuevas sociedades*. Jornadas Guetxo Linguae 2007: La educación literaria en las aulas del siglo XXI. Departamento de Educación. Gobierno Vasco. Bilbao (16-17/05).

Colomer, T. (2010). *Planificar la lectura en la escuela. Formar lectores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gubelkian- Serviço de Educação e Bolsas, 83-93. Conferência inaugural en el Congreso internacional de promoção da leitura. Formar leitores para ler o mundo. Fundação Calouste Gulbenkian, Casa da Leitura. Lisboa, 2009.

Cunha, F., Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), pp. 133-159. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839>

Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. *Casa da Leitura*. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf

- Morais, J. (2012). *Criar Leitores O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Livpsic
- Saint-Exupery, A. (1943). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Letria, J. J. (2011). *Porta-te bem!*. Clube do Autor
- Martins, I. M. (2011). *Para Onde Vamos Quando Desaparecemos?*. Planeta Tangerina.
- 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.
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5918/1/A%20unidade%20did%3%a1tica1.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20aa%20edi%3%a7%3%a3o_atualizada%29.pdf
- Pimenta, S. G., Franco, M. A. S. (2008). *Pesquisa em Educação—possibilidades investigativas da pesquisa—ação volume 2. São Paulo: Loyola*. <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/860/873>
- Serrão, A., Simões, P., Pires, R. (2021). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 Volume I - Resultados nacionais*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/RelatorioEstudo-de-Afericao-Amostral_Vol-I_2021_Final.pdf
- Serrão, A., Simões, P., Pires, R. (2022). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 Volume II - Descrição Qualitativa dos Desempenhos*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/05/relatorio_estudo_amostraleb_Vol-II_2021_27maio22.pdf

Leite, C. & Pacheco, J. A. (2010). Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A Prestação do Serviço Educativo”, do processo de avaliação externa de escolas. Universidade do Porto e Universidade do Minho. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64409/2/44611.pdf>

Lima, J. Á. de (1996). O papel dos professores nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, (6), páginas 47-72. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina6.htm>

DOCUMENTOS LEGAIS

Constituição da República Portuguesa. (1976). <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação. (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Diário da República n.º 92, 1.ª série de 14/05/2014.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143, 2.ª série de 26/07/2017.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6605-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). *Definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa*. Diário da República n.º 129, 2.ª série de 06/07/2021.

<https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem.

<https://www.ipc.pt/wp-content/uploads/2020/03/Declarac%CC%A7a%CC%83o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

APÊNDICES

Apêndice A – Grelhas de Observação

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 1.º ciclo

TÓPICO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÃO
Organização dos espaços	Entrada	1. O acesso à sala de aulas possui escadas?	Sim. A sala situa-se no segundo andar do edifício e o único acesso é por escadas.
		2. Existem adaptações no acesso à escola, mais especificamente à sala de aulas, para pessoas com necessidades físicas específicas?	No acesso à escola, sim. No acesso à sala de aulas que nos foi atribuída, não.
		3. Existem informações afixadas na entrada para o conhecimento da comunidade educativa?	Sim, existe um placar envidraçado com alguns documentos, nomeadamente a ementa escolar para essa semana, publicidades a atividades extracurriculares (captações futebol) e informações acerca de projetos de parceria (Mês Internacional da Biblioteca Escolar). No entanto, este placar não se encontra em muito boas condições pois deixa entrar humidade, o que danifica a cortiça e os próprios papéis, afetando a visibilidade. Mais, alguns documentos, como a ementa, estão afixados por cima de outros.

	Espaço exterior	1. Existe espaço exterior? Se sim, como está organizado?	Sim, existe. É um espaço amplo que inclui um espaço verde, com relva sintética e várias árvores (num muro existem vários desenhos feitos pelos alunos e uma frase; projeto da associação de pais) e um espaço em alcatrão (pátio da escola). Neste pátio está desenhado um campo de futebol em pequena escala, alguns jogos tradicionais e uma rosa dos ventos. Num outro sítio, com uma cerca colorida, feita pelo alunos, existe um pequeno jardim feito em pneus de automóvel.
		2. O que permite realizar com os alunos?	A amplitude do espaço permite realizar várias atividades com os alunos, desde caças ao tesouro e peddypapers a pequenas atividades sobre natureza ou palestras ao ar livre (se não estiver a chover).
		3. Os alunos de diferentes idades reúnem-se no intervalo frequentemente?	Sim. Há uma iniciativa de apadrinhamento entre os alunos do 3.º ano e os alunos do 1.º. Esta iniciativa tem como intuito ajudar na integração dos alunos do 1.º ano na sua nova escola. A cada aluno do 3.º ano é atribuído um 'afilhado' pelo qual fica responsável para proteger e ajudar. Este acompanhamento é contínuo.
	Refeitório	1. Todos os alunos do estabelecimento educativo almoçam ao mesmo tempo? Almoçam a mesma comida?	Não. Os alunos têm horas de almoço diferentes. Isto pode dever-se ao tamanho do espaço dedicado aos almoços. No entanto, foi observado que os alunos do 1.º e do 3.º ano almoçam juntos. Os alunos são autónomos neste processo. A comida parece ser a mesma para todos, no entanto, não houve a possibilidade de observar se a comida correspondia à ementa.

		2. A altura das mesas e das cadeiras é a mesma para todas as faixas etárias?	Não. Existem mesas e cadeiras maiores para os alunos mais velhos e mesas e cadeiras mais pequenas para os alunos mais novos.
		3. Existe desinfeção das mãos e dos espaços antes e depois da refeição?	Foi observada a desinfeção das mãos dos alunos antes da refeição (à entrada existem 6 lavatórios). A limpeza do espaço não foi observada.
		4. Qual o estado de conservação do espaço?	Muito bom. Os tabuleiros e utensílios são de inox, o que possibilita uma melhor limpeza e desinfeção dos mesmos.
	Casas de banho	1. A casa de banho é utilizada simultaneamente por alunos de diferentes idades?	Sim, as casas de banho para os alunos são para todos os anos do Ensino Básico.
		2. Os alunos têm a liberdade de ir à casa de banho sempre que lhes é necessário autonomamente?	Em contexto de sala de aula, os alunos pedem permissão à docente para ir à casa de banho colocando dois dedos no ar para não interromper a aula com a pergunta. Se já tiver passado algum tempo desde o intervalo a docente autoriza a ida.
		3. Existe desinfeção regular do espaço?	Não observado.
		4. Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de estar bem conservado, não existem tampos nas sanita. Mesmo sendo justificado como uma questão de higiene, levanta a questão da segurança.

	Sala de aula	1- Existem trabalhos dos alunos expostos na sala?	Sim, em todas as paredes existe algum trabalho realizado pelos alunos.
		2. Como é a luz no espaço da sala?	Existem três janelas grandes para o exterior ao nível da visão dos alunos e seis luzes artificiais brancas.
		4. Os alunos conseguem ver o espaço exterior?	Sim, mas só se consegue observar as copas das árvores, pois a sala encontra-se no segundo andar.
		5. Existe espaço para circular livremente pela sala?	Sim.
		6. Como estão dispostas as secretárias?	De modo tradicional, todas direcionadas para o quadro branco.
		7. Os lugares são alterados com frequência?	Só se observou a mudança definitiva de lugar de uma aluna. Já foi observada a mudança de vários alunos durante uma parte do dia, sendo que, no dia seguinte, voltam ao lugar original. No entanto, a docente afirmou que nunca deixa os alunos muito tempo no mesmo lugar.
		8. A sala tem recursos didáticos estimuladores das aprendizagens das diversas áreas de conteúdo?	Sim, nos armários existem vários materiais manipuláveis e por vezes, está disponível um quadro projetor interativo.

		9. As estruturas estão de acordo com o tamanho dos alunos e a sua faixa etária?	Sim.
		10. Cada criança tem o seu material para ir escrever no quadro ou é partilhado? Existe desinfeção do mesmo?	Alguns alunos possuem marcadores no seu estojo. No momento de ir ao quadro, por vezes utilizam o seu material e noutras utilizam o material da escola. Não foi observada qualquer tipo de desinfeção do material partilhado.
		11. Qual o estado de conservação do espaço?	Muito bom.
		12. Os alunos são responsáveis pela arrumação dos seus materiais?	Sim. A docente pede a diferentes alunos para recolher e distribuir os materiais necessários para a aula. Estes alunos nunca são os mesmos.
Recursos didáticos	Recursos da sala de aula	1. Que tipo de recursos existem na sala (quadro, quadro interativo, projetor, rádio, entre outros)?	Existe um quadro branco de marcadores, uma tela (mas sem projetor), um quadro interativo com projetor (só está disponível de duas em duas semanas ou de três em três pois é partilhado pelos professores) e um computador.
		2. Que tipo de recursos didáticos estão disponíveis para serem utilizados na sala de aula?	Existem vários armários na sala de aula com diferentes materiais manipuláveis. Entre eles existem vários MAB, globos terrestres e material de laboratório. Os manuais também disponibilizam vários recursos, mas não foi observada a sua utilização.

		3. Os recursos didáticos são estimulantes e diversificados?	Sim, na sala existem vários materiais disponíveis. Contudo, a docente privilegia alguns pois parecem ser os mais adequados àquela turma.
		4. Prevalece a utilização de recursos didáticos reutilizáveis e naturais?	Não observado.
		5. Existem recursos didáticos construídos pelos alunos? São utilizados pelos mesmos?	Não observado.
		6. Os recursos didáticos convidam à interação dos alunos?	Sendo que os recursos estão guardados nos armários, não se conseguiu observar se o armário está fechado à chave. Como os armários se encontram no fundo da sala, não é muito convidativo à sua utilização.
		7. Os recursos didáticos estimulam a articulação curricular?	Os recursos observados, sim.
		8. Existem recursos didáticos de apoio para as diferentes componentes do currículo?	Sim.

		9. Os recursos didáticos são feitos pelo professor, ou é usado apenas o manual?	Foi observada a utilização do manual e dos seus recursos (digitais – escola virtual). Contudo, a docente disponibiliza outro tipo de materiais, como fichas de trabalho não relacionadas com os manuais.
		10. Os materiais são resistentes e duradouros? Encontram-se em boas condições?	O material observado, sim.
		11. O espaço inclui materiais de primeiros socorros?	Não observado.
		12. Os alunos têm acesso a computadores, televisão ou rádio?	Têm acesso ao computador da sala.
Caracterização da turma	Características gerais dos alunos	1. Por quantos alunos é constituída a turma?	A turma é constituída por 21 alunos.
		2. As idades dos alunos são homogéneas ou heterogéneas?	A maioria dos alunos tem oito anos, mas dois vão fazer nove brevemente.
		3. Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	Existem 12 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino.

		<p>4. A turma possui alunos com NAS? Qual a tipologia de NAS?</p>	<p>Dois integram a Educação Especial (São apoiados pela docente de EE 4h semanais em horário letivo, em simultâneo aos dois) e usufruem de Medidas Universais e Seletivas (MSAI). Um deles revela dificuldades ao nível cognitivo e comportamental. O outro, ao nível sensorial (audição) e cognitivo.</p> <p>Há ainda três crianças com dificuldades de aprendizagem que beneficiam de Medidas Universais.</p> <p>Dois alunos, devido aos problemas comportamentais, são acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, em sessões semanais individuais de 45 minutos. Um destes alunos é um dos NE referido anteriormente.</p> <p>Nenhuma criança tem necessidade de cuidados específicos de saúde.</p> <p>É dada coadjuvação à turma 3h30m semanais, que geralmente é canalizada para os alunos que revelam mais dificuldades.</p>
		<p>5. Há alunos com outra língua materna? E com outra variante do português?</p>	<p>Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e têm a língua portuguesa como língua materna.</p>
	<p>Organização do tempo</p>	<p>1. Qual a rotina da turma? É flexível?</p>	<p>Os alunos ouvem uma música assim que chegam à sala para acalmarem enquanto retiram os materiais das mochilas. No que respeita às componentes curriculares, a docente cinge-se ao que está estipulado no horário da turma, havendo sempre alguma flexibilidade quando o trabalho de uma componente está mais atrasado. No entanto, a docente tem noção de que não se deve demorar muito em alguns assunto e refere várias vezes que estão atrasados. Estes assunto, normalmente, são conversas paralelas não associadas com a aula.</p>

		<p>2. A organização do tempo contempla de forma equilibrada ritmos e diferentes aprendizagens?</p>	<p>Sim. A docente preocupa-se com a aprendizagem de todos os alunos e pergunta muitas vezes se estão todos a acompanhar os conteúdos e se alguém tem dúvidas. A docente oferece, também, tempo suficiente para quem demora mais tempo na resolução dos exercícios, bem como tarefas extra para os alunos que terminam as atividades mais cedo. Os alunos que possuem NAS recebem atenção extra por parte da docente titular de turma, bem como, têm acompanhamento por parte da docente da Ed. Especial e da psicóloga da escola durante o período de aulas.</p>						
		<p>3. Qual o horário da turma?</p>		<p>Segunda</p>	<p>Terça</p>	<p>Quarta</p>	<p>Quinta</p>	<p>Sexta</p>	
			<p>9:00 – 10:00</p>	<p>MAT</p>	<p>PORT</p>	<p>MAT</p>		<p>MAT</p>	
			<p>10:00 – 10:30</p>				<p>PORT</p>		
			<p>10:30 – 11:00</p>	<p>INTERVALO</p>					
			<p>11:00 – 12:00</p>	<p>PORT</p>	<p>MAT</p>	<p>PORT</p>	<p>PORT</p>	<p>PORT</p>	

			12:00 – 12:30		Ed. Art.		EM	MAT	EM
			12:30 – 13:00	EM					
			13:00 – 14:00	ALMOÇO					
			14:00 – 14:30			OC/Ap. Est.			
			14:30 – 15:30	Ed. Art.		Ed. Art.			Ed. Art.
Recursos humanos	Equipa educativa da sala de aula	1. Que elementos constituem a equipa educativa da sala de aula?	Na sala de aula está sempre a docente titular da turma. Algumas vezes por semana, a docente da Educação Especial e a psicóloga da escola vão buscar os alunos para a sala do CAF (dedicada a estes alunos).						
		2. Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	A docente da Educação Especial apoia 4h semanais em horário letivo e a psicóloga dá sessões semanais individuais de 45 minutos.						

Atividades e projetos	Atividades e projetos dentro da sala de aula	1. É dada ênfase a todas as componentes do currículo?	Existe um predomínio no ensino do Português, da Matemática e das Expressões, descuidando um pouco o ensino do Estudo do Meio.
		2. As atividades são apelativas para todos os elementos da turma?	Sim, para a maioria dos alunos. Alguns alunos mostram-se muito distraídos, independente do que a docente faça.
		3. Como é feita a avaliação dos alunos?	A avaliação dos alunos é feita através de participação oral, questões-aula, fichas de trabalho, outras tarefas individuais e/ou de grupo, fichas de avaliação.
		4. As atividades realizam-se todas em espaço interior ou também saem do espaço escolar para aprender?	Só foram observados momentos de aprendizagem dentro da sala de aula.
		5. O docente evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	Sim.
		6. O docente relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	Sim.

Interações na sala de aula	Interação aluno - aluno	1- De que forma os alunos interagem entre si?	São cordiais e amigáveis uns com os outros. Em casos pontuais há discórdia ou implicância, mas é raro. Existem alunos que, por vezes, tentam 'fazer queixinhas'. Quando isto acontece, a docente repreende quem faz a queixa.
		2- Existe espírito colaborativo entre os diferentes alunos?	Sim, muitos alunos tentam ajudar outros que não conseguem resolver algum exercício.
		3- Os alunos manifestam as suas ideias e emoções?	Sim, na maioria das vezes.
		4- Os alunos demonstram empatia com os outros colegas?	Sim.
		5- Os alunos interagem autonomamente uns com os outros? Envolvem-se em jogos, brincadeiras e projetos?	Sim, tanto na sala de aula, como no intervalo.
		6- Os alunos partilham voluntariamente materiais?	Sim, pedem ao colega do lado.
		7. A turma demonstra autonomia na resolução de conflitos entre pares?	Não, costumam dirigir-se a um adulto a explicar o que sucedeu e esperam que o adulto resolva o conflito.

Interação professor - aluno	1. A docente expõe a matéria de forma clara?	Sim e repete as vezes que forem necessárias até todos compreenderem.
	2. A docente utiliza vocabulário adequado?	Sim, bem como introduz novas palavras e conceitos que os alunos não conhecem, explicando-os.
	3. A docente é organizada na utilização do quadro?	Sim.
	4. A docente utiliza um tom de voz adequado?	Sim, sendo que, quando a turma está mais agitada, esta baixa o tom de voz de modo a remeter os alunos ao silêncio, muitas das vezes. Quando a turma se encontra num estado de total caos, a docente levanta a voz de modo a acalmar a turma.
	5. A docente estabelece uma ligação com as matérias anteriores?	Sim, relaciona muitos conteúdos novos com outros que aprenderam no ano anterior e parte desses conhecimentos.
	6. A docente diversifica os recursos utilizados nas aulas?	Só foi observada a utilização dos manuais e escola virtual.
	7. A docente mostra preocupação em entender se	Sim, faz muitas perguntas sobre o assunto e esclarece todas as dúvidas que os alunos têm.

		os alunos estão a compreender o conteúdo?	
		8. A docente desloca-se pela sala de modo a acompanhar o trabalho dos alunos?	Sim, muitas vezes.
		9. A docente respeita e valoriza o aluno?	Sim.
		10. A docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	Sim, sempre.
		11. A docente motiva os alunos?	Sim.
		12. De que forma são resolvidos os conflitos pela docente?	A docente fala com os intervenientes de modo a resolver calmamente os conflitos.
		13. A docente promove a iniciativa dos alunos?	Sim, pedindo para participar de forma ordenada, para explicar algum conteúdo aos outros colegas e para recolher ou distribuir materiais.
		14. A docente promove a igualdade de géneros?	Sim.

		15. A docente fomenta a cooperação e a inclusão dos alunos e faz com que se sintam valorizados?	Sim.
		16. A docente promove a capacidade de identificação e resolução de problemas?	Sim. Incentiva os alunos a resolverem as coisas de forma autónoma.
		17. A docente faz com os alunos se sintam capazes e disponíveis para aprender?	Sim.
		18. A docente promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos para que se tornem bons cidadãos?	Sim, a docente também é responsável pela componente de cidadania e este é um conteúdo transversal a todo o currículo, pelo que a docente dá muitos exemplos reais e tenta que os alunos compreendam várias situações.
		19. A docente promove o desenvolvimento da linguagem oral de todos os alunos principalmente as mais necessitadas em termos linguísticos?	Sim, a docente dá oportunidade a todos de participar e de se expressarem adequadamente.

		20. A docente estabelece uma relação individualizada com cada membro da turma de forma pensada e adaptada às diversas situações?	Sim, a docente conhece as dificuldades e potencialidades de cada aluno e esforça-se para atender a todas as suas necessidades.
	Interação aluno - professor	1. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Os alunos cumprem essas regras?	Colocar o dedo no ar antes de falar, pedir para se levantar e ir à casa de banho. Quase todos os alunos cumprem estas regras.
		2. Os alunos utilizam um discurso próprio da sala de aula?	Sim, na maioria das vezes.
		3. Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	A maioria, sim. Existem dois alunos que têm receio de dizer as suas respostas erradas, então remete-se ao silêncio dizendo que fez certo, apagando a sua resposta e copiando a correta do quadro. Existe, também, um aluno que tem receio de falar.
Relações estabelecidas com a comunidade	Participação dos encarregados de educação	1. Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	Não observado.
		2. Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	Sim, nomeadamente através de atividades dinamizadas pela Associação de Pais.

	Colaborações dentro do Agrupamento	1. Verifica-se a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, como outras instituições do Agrupamento?	A turma participa no projeto "De Mãos dadas entre o ler e o escrever", desenvolvido pela Biblioteca Escolar, sendo o mesmo dinamizado pela docente bibliotecária em sessões quinzenais de 1h30m.
	Colaborações com outras instituições	1. Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parcerias com entidades de educação não formal?	Participará também no projeto "Ler e escrever a valer", dinamizado pela Câmara Municipal de Valongo, no sentido de promoção da leitura e da escrita. O mesmo será trabalhado a partir de novembro (para já foifeito apenas o rastreio e uma reunião com Encarregado de Educação para ser explicado o projeto) da seguinte forma: - em tempo letivo, na turma (1h semanal); - em tempo letivo, com sessões em pequenos grupos, de acordo com as dificuldades reveladas (semanais de 45 min); - em tempo não letivo (intervalos) em pequenos grupos ou individualmente. Esta turma participa ainda na atividade "O ténis vai à escola", promovido pelo Clube de Ténis de Ermesinde, com sessões semanais de 1h.

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2.º ciclo: 5.º ano

TÓPICO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÃO
Organização dos espaços	Entrada	1. O acesso à sala de aulas possui escadas?	Sim. A sala situa-se no segundo andar do edifício e o único acesso é por escadas, e o edifício situa-se no topo de um par de escadas. Existe a possibilidade de acesso ao edifício a pessoas com mobilidade reduzida através do estacionamento privativo da escola, mas este está vedado.
		2. Existem adaptações no acesso à escola, mais especificamente à sala de aulas, para pessoas com necessidades físicas específicas?	Não à que nos está atribuída.
	Espaço exterior	1. Existe espaço exterior?	Sim, a escola tem um espaço exterior bastante grande à volta de todos os edifícios que constituem o espaço escolar.
		2. Como está organizado o espaço exterior? O que permite realizar com os alunos?	O edifício do refeitório, biblioteca, direção e secretaria, o edifício das salas de aula, o campo de futebol, o edifício do ginásio, uma zona com mesas de refeição exteriores, caminhos cobertos por telhas que fazem ligação entre os edifícios

			para que os alunos se possam proteger da chuva e um estacionamento privativo para os professores.
		3. Os alunos de diferentes idades reúnem-se no intervalo frequentemente?	Sim, todos os alunos do 2.º e 3.º CEB têm acesso ao espaço exterior durante os intervalos.
	Refeitório	1. Todos os alunos do estabelecimento educativo almoçam ao mesmo tempo? Almoçam a mesma comida?	Não observado.
		2. A altura das mesas e das cadeiras é a mesma para todas as faixas etárias?	Sim.
		3. Existe desinfeção das mãos e dos espaços antes e depois da refeição?	Não observado.
		4. Qual o estado de conservação do espaço?	Bem conservado, no entanto é um espaço apertado e as cadeiras são de plástico oferecendo, possivelmente, pouca estabilidade a alunos com peso acima da média.
	Casas de banho	5. A casa de banho é utilizada simultaneamente por alunos de diferentes idades?	Sim.
		6. Os alunos têm a liberdade de ir à casa de banho sempre que lhes é necessário autonomamente?	Não, a docente é bastante rígida com as idas à casa de banho (inclusive para ir beber água).

		7. Existe desinfecção regular do espaço?	Sim, o espaço está visivelmente limpo e tem a folha da limpeza atualizada.
		8. Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de não ser um estabelecimento propriamente moderno, nota-se que está bem preservado e bem cuidado.
	Sala de aula	1. Existem trabalhos dos alunos expostos na sala?	Não, mas existe espaço para isso: quatro quadros de cortiça e um armário com várias prateleiras.
		2. Como é a luz no espaço da sala?	Apesar de haver possibilidade de se usar luz natural, porque há três grandes janelas que ocupam uma das paredes da sala, durante as aulas, essas janelas estão maioritariamente fechadas e a luz usada é a artificial.
		3. Os alunos conseguem ver o espaço exterior?	Não conseguem, pois, os estores das janelas estão sempre quase todos fechados.
		4. Existe espaço para circular livremente pela sala?	Não muito.
		5. Como estão dispostas as secretárias?	As mesas estão posicionadas tradicionalmente em quatro colunas e quatro filas, e nem a docente, nem os alunos têm por hábito sair dos seus lugares.
		6. Os lugares são alterados com frequência?	Não, a não ser os alunos com NAS que, quando vêm a psicóloga e a docente da Educação Especial, que os apoia, os senta junto a ela ao fundo da sala.

		7. A sala tem recursos didáticos estimuladores das aprendizagens?	Tem um projetor que é utilizado em todas as aulas, mas os alunos não parecem muito estimulados – talvez por este recurso ser apenas usado para projetar o livro a que os alunos têm já acesso.
		8. As estruturas estão de acordo com o tamanho dos alunos e a sua faixa etária?	Sim.
		9. Cada aluno tem o seu material para ir escrever no quando ou é partilhado? Existe desinfeção do mesmo?	Os alunos nunca vão ao quadro.
		10. Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de limpo, o espaço poderia estar um pouco mais bem conservado: o chão está a levantar e a faltar pedaços, um quadro de cortiça tem sinais de humidade, um dos estores das janelas não funciona.
Recursos didáticos	Recursos da sala de aula	1. Que tipo de recursos didáticos existem na sala (quadro, quadro interativo, projetor, rádio, entre outros)?	Tem um projetor que é utilizado em todas as aulas, nomeadamente para a projeção do manual escolar e de vídeos, mapas ou imagens (recursos da Escola Virtual).
		2. Que tipo de recursos didáticos estão disponíveis para serem utilizados na sala de aula?	Nenhum.
		3. Os recursos didáticos são estimulantes e diversificados?	Não.

		4. Prevalece a utilização de recursos didáticos reutilizáveis e naturais?	Não.
		5. Existem recursos didáticos construídos pelos alunos? São utilizados pelos mesmos?	Não.
		6. Os recursos didáticos convidam à interação dos alunos?	Não do modo como é utilizado.
		7. Os recursos didáticos estimulam a articulação curricular?	O manual e os recursos da Escola Virtual utilizados, não.
		8. Os recursos didáticos são feitos pelo docente, ou é usado apenas o manual?	É apenas usado o manual (que é projetado) e alguns recursos da Escola Virtual.
		9. Os materiais são resistentes e duradouros? Encontram-se em boas condições?	Tanto as mesas, como as cadeiras, o quadro, o computador e o projetor estão bem preservados.
		10. O espaço inclui materiais de primeiros socorros?	Não observado.
		11. Os alunos têm acesso a computadores, televisão ou rádio?	Têm acesso a computadores, se forem requisitados.
Caracterização da turma	Características gerais dos alunos	1. Por quantos alunos é constituída a turma?	A turma é constituída por 19 alunos.
		2. As idades dos alunos são homogêneas ou heterogêneas?	A maioria dos alunos têm 10 anos (apenas três ainda têm nove).

		3. Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	Existem seis alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino.
		4. A turma possui alunos com NEE? Qual a tipologia de NEE?	Sim, existem três alunos com NAS. Estes alunos estão no espectro do autismo. Dois alunos têm PEI (Plano Educativo Individual).
		5. Há alunos com outra língua materna? E com outra variante do português?	Não observado.
	Organização do tempo	1. A organização do tempo contempla de forma equilibrada ritmos e diferentes aprendizagens?	Não necessariamente, uma vez que participam sempre os mesmos três alunos e os restantes mantêm-se calados. O aluno com NAS que é considerado ser quem mais perturba a aula acaba por ser excluído de participar na mesma, apesar de se mostrar interessado em fazê-lo.
		2. Qual o horário da turma?	Segundas-feiras das 8:15h as 09:05h e terças-feiras e quintas-feiras das 10:20h às 11:10h.
Recursos humanos	Equipa educativa da sala de aula	1. Que elementos que constituem a equipa educativa da sala de aula?	A docente titular de turma e a docente do Ensino Especial (uma vez por semana).
		2. Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	A professora da Educação Especial, responsável por estes alunos, vai, em média, a uma aula por semana a cada disciplina teórica.
		1. As atividades são apelativas para todos os elementos da turma?	Não, os alunos mostram-se desinteressados na aula.

Atividades e projetos	Atividades e projetos dentro da sala de aula	2. Como é feita a avaliação dos alunos?	Os alunos têm uma avaliação contínua: são avaliados aula a aula nos seus comportamentos e atitudes, para além das competências e conhecimentos. Para além dos testes, são ainda avaliados nos trabalhos individuais e/ou grupo realizados, realização de TPC, Questões de aula, participação nas Ações de Melhoria, concursos e participação em outras atividades da escola que possam surgir.
		3. As atividades realizam-se todas em espaço interior ou também saem do espaço escolar para aprender?	Ainda só foram observadas aulas expositivas tradicionais na sala de aula.
		4. O docente evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	Sim, a professora permite que os alunos dialoguem e relacionem as aprendizagens com a vida quotidiana.
		5. O docente relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	Sim.
Interações na sala de aula	Interação aluno - aluno	1. De que forma os alunos interagem entre si?	Interagem apenas em conversas paralelas à aula.
		2. Existe espírito colaborativo entre os diferentes alunos?	Não observado.
		3. Os alunos manifestam as suas ideias e emoções?	Não.
		4. Os alunos demonstram empatia com os outros colegas?	Não observado.

		5. Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Não observado.
		6. Os alunos partilham voluntariamente materiais?	Não observado.
		7. A turma demonstra autonomia no conflito entre pares?	Não observado.
	Interação professor -aluno	1. A docente expõe a matéria de forma clara?	Sim, embora não o faça de forma dinâmica.
		2. A docente utiliza vocabulário adequado?	Sim.
		3. A docente é organizada na utilização do quadro?	A docente só utilizou o quadro para escrever os sumários e dois esquemas.
		4. A docente utiliza um tom de voz adequado?	Sim.
		5. A docente diversifica os recursos utilizados nas aulas?	Não, a docente apenas projeta o manual.
		6. A docente mostra preocupação em entender se os alunos estão a compreender o conteúdo?	Alguma preocupação é demonstrada, uma vez que vai perguntando a alguns alunos que não se voluntariam para participar.
		7. A docente desloca-se pela sala de modo a acompanhar o trabalho dos alunos?	Raramente.

		8. A docente respeita e valoriza o aluno?	Sim, no entanto, não se demonstra capaz de deixar o aluno com NAS participar nas aulas.
		9. A docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	Sim.
		10. A docente motiva os alunos?	A docente tenta, mas não consegue com os métodos que utiliza.
		11. De que forma são resolvidos os conflitos pela docente?	Não observado.
		12. A docente promove a iniciativa dos alunos?	Sim, ao tentar incitar a participação dos alunos que não têm tanta iniciativa própria.
		13. A docente promove a igualdade de géneros?	Não observado.
		14. A docente fomenta a cooperação e a inclusão dos alunos e faz com que se sintam valorizados?	Não.
		15. A docente promove a capacidade de identificação e resolução de problemas?	Não observado.
		16. A docente faz com os alunos se sintam capazes e disponíveis para aprender?	É mais uma questão de falta de motivação do que falta de capacidade.

		17. A docente promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos para que se tornem bons cidadãos?	Não observado.
		18. A docente promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas os alunos principalmente as mais necessitadas em termos linguísticos?	Não.
		19. A docente estabelece uma relação individualizada com cada membro da turma de forma pensada e adaptada às diversas situações?	Não.
	Interação aluno - professor	1. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Os alunos cumprem essas regras?	Levantar o braço para participar; pedir para se levantar. Os alunos respeitam as regras.
		2. Os alunos utilizam um discurso próprio da sala de aula?	Sim.
		3. Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	Não.
Relações estabelecidas com a comunidade	Participação dos encarregados de educação	1. Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	Não observado.
		2. Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	Não observado.

	Colaborações dentro do Agrupamento	1. Verifica-se a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, como outras instituições do Agrupamento?	Por vezes surgem projetos onde a turma pode participar, com outras instituições do Agrupamento.
	Colaborações com outras instituições	1. Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parecerias com entidades de educação não formal?	Por vezes sim.

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2.º ciclo: 6.º ano

TÓPICO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÃO
Organização dos espaços	Entrada	1. O acesso à sala de aulas possui escadas?	Sim. A sala situa-se no segundo andar do edifício e o único acesso é por escadas, e o edifício situa-se no topo de um par de escadas. Existe a possibilidade de acesso ao edifício a pessoas com mobilidade reduzida através do estacionamento privativo da escola, mas este está vedado.
		2. Existem adaptações no acesso à escola, mais especificamente à sala de aulas, para pessoas com necessidades físicas específicas?	Não à que nos está atribuída.
	Espaço exterior	1. Existe espaço exterior?	Sim, a escola tem um espaço exterior bastante grande a volta de todos os edifícios que constituem o espaço escolar.
		2. Como está organizado o espaço exterior? O que permite realizar com os alunos?	O edifício do refeitório, biblioteca, direção e secretaria, o edifício das salas de aula, o campo de futebol, uma zona com mesas de refeição exteriores, caminhos cobertos por telhas que fazem ligação entre os edifícios para que os alunos possam se proteger da chuva, um estacionamento privativo para os professores.
		3. Os alunos de diferentes idades reúnem-se no intervalo frequentemente?	Sim, todos os alunos do 2.º e 3.º CEB têm acesso ao espaço exterior durante os intervalos.

	Refeitório	1. Todos os alunos do estabelecimento educativo almoçam ao mesmo tempo? Almoçam a mesma comida?	Não observado.
		2. A altura das mesas e das cadeiras é a mesma para todas as faixas etárias?	Sim.
		3. Existe desinfecção das mãos e dos espaços antes e depois da refeição?	Não observado.
		4. Qual o estado de conservação do espaço?	Bem conservado, no entanto é um espaço apertado e as cadeiras são de plástico oferecendo, possivelmente, pouca estabilidade a alunos com peso acima da média.
	Casas de banho	5. A casa de banho é utilizada simultaneamente por alunos de diferentes idades?	Sim.
		6. Os alunos têm a liberdade de ir à casa de banho sempre que lhes é necessário autonomamente?	Não observado.
		7. Existe desinfecção regular do espaço?	Sim, o espaço está visivelmente limpo e tem a folha da limpeza atualizada.
		8. Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de não ser um estabelecimento propriamente moderno, nota-se que está bem preservado e bem cuidado.

		1. Existem trabalhos dos alunos expostos na sala?	Não.
		2. Como é a luz no espaço da sala?	Existem três grandes janelas que deixam entrar a luz natural e cinco lâmpadas brancas.
		3. Os alunos conseguem ver o espaço exterior?	Sim, mas apenas as copas das árvores, já que estão num segundo andar.
		4. Existe espaço para circular livremente pela sala?	Sim, embora não o façam.
		5. Como estão dispostas as secretárias?	De forma não tradicional: são 4 mesas espalhadas.
		6. Os lugares são alterados com frequência?	Não.
		7. A sala tem recursos didáticos estimuladores das aprendizagens?	Tem o quadro interativo que é utilizado em todas as aulas para projetar recursos da Escola Virtual.
		8. As estruturas estão de acordo com o tamanho dos alunos e a sua faixa etária?	Sim.
		9. Cada aluno tem o seu material para ir escrever no quando ou é partilhado? Existe desinfeção do mesmo?	Os alunos não vão ao quadro.
	Sala de aula		

		10. Qual o estado de conservação do espaço?	O espaço está muito bem conservado.
Recursos didáticos	Recursos da sala de aula	1. Que tipo de recursos didáticos existem na sala (quadro, quadro interativo, projetor, rádio, entre outros)?	Quadro branco, quadro interativo, projetor, computador da professora.
		2. Que tipo de recursos didáticos estão disponíveis para serem utilizados na sala de aula?	Quando requisitados, os alunos podem usar computadores disponibilizados pela escola.
		3. Os recursos didáticos são estimulantes e diversificados?	São estimulantes, mas não diversificados.
		4. Prevalece a utilização de recursos didáticos reutilizáveis e naturais?	Não.
		5. Existem recursos didáticos construídos pelos alunos? São utilizados pelos mesmos?	Não.
		6. Os recursos didáticos convidam à interação dos alunos?	Sim.
		7. Os recursos didáticos estimulam a articulação curricular?	Sim.
		8. Os recursos didáticos são feitos pelo professor, ou é usado apenas o manual?	É utilizado o manual e os recursos da Escola Virtual.

		9. Os materiais são resistentes e duradouros? Encontram-se em boas condições?	Sim.
		10. O espaço inclui materiais de primeiros socorros?	Não observado.
Caracterização da turma	Características gerais dos alunos	1. Por quantos alunos é constituída a turma?	A turma é constituída por 14 alunos.
		2. As idades dos alunos são homogéneas ou heterogéneas?	São homogéneas, todos os alunos têm 11 anos.
		3. Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	Há cinco alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino.
		4. A turma possui alunos com NAS? Qual a tipologia de NAS?	Existe um aluno cujas medidas universais (alínea c) acomodações curriculares).
		5. Há alunos com outra língua materna? E com outra variante do português?	Não.
	Organização do tempo	1. A organização do tempo contempla de forma equilibrada ritmos e diferentes aprendizagens?	A docente é flexível com o tempo das atividades quando se apercebe que há alunos que ainda não conseguiram terminar as mesmas.
		2. Qual o horário da turma?	Segunda-feira, terça-feira e quinta-feira das 08:15h às 09:05h e sextas-feiras das 9:10h às 10:00h.
Recursos humanos		1. Que elementos que constituem a equipa educativa da sala de aula?	A docente titular da turma.

	Equipa educativa da sala de aula	2. Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	Não observado.
Atividades e projetos	Atividades e projetos dentro da sala de aula	1. As atividades são apelativas para todos os elementos da turma?	Sim.
		2. Como é feita a avaliação dos alunos?	Testes, fichas formativas, participação na aula, empenho, autonomia e cooperação – avaliação contínua.
		3. As atividades realizam-se todas em espaço interior ou também saem do espaço escolar para aprender?	Só foram observadas atividades dentro de sala de aula.
		4. O docente evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	Sim.
		5. O docente relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	Sim.
Interações na sala de aula	Interação aluno - aluno	1. De que forma os alunos interagem entre si?	Sim, são cordiais e respeitosos.
		2. Existe espírito colaborativo entre os diferentes alunos?	Sim.
		3. Os alunos manifestam as suas ideias e emoções?	Sim.


		4. Os alunos demonstram empatia com os outros colegas?	Sim.
		5. Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Sim.
		6. Os alunos partilham voluntariamente materiais?	Sim.
		7. A turma demonstra autonomia no conflito entre pares?	Não observado.
	Interação professor - aluno	1. A docente expõe a matéria de forma clara?	Sim.
		2. A docente utiliza vocabulário adequado?	Sim e introduz novos conceitos.
		3. A docente é organizada na utilização do quadro?	Sim.
		4. A docente utiliza um tom de voz adequado?	Sim.
		5. A docente estabelece uma ligação com as matérias anteriores?	Sim, nomeadamente com os conteúdos de gramática.
		6. A docente diversifica os recursos utilizados nas aulas?	Não, restringe-se ao manual e à Escola Virtual.
		7. A docente mostra preocupação em entender se os alunos estão a compreender o conteúdo?	Sim.

		8. A docente desloca-se pela sala de modo a acompanhar o trabalho dos alunos?	Sim, enquanto estão a trabalhar em grupo.
		9. A docente respeita e valoriza o aluno?	Sim.
		10. A docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	Sim.
		11. A docente motiva os alunos?	Sim.
		12. De que forma são resolvidos os conflitos pela docente?	Não observado.
		13. A docente promove a iniciativa dos alunos?	Sim.
		14. A docente promove a igualdade de géneros?	Não observado.
		15. A docente fomenta a cooperação e a inclusão dos alunos e faz com que se sintam valorizados?	Sim.
		16. A docente promove a capacidade de identificação e resolução de problemas?	Não observado.
		17. A docente faz com os alunos se sintam capazes e disponíveis para aprender?	Sim.

		18. A docente promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos para que se tornem bons cidadãos?	Sim.
		19. A docente promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas os alunos?	Sim.
		20. A docente estabelece uma relação individualizada com cada membro da turma de forma pensada e adaptada às diversas situações?	Sim.
	Interação aluno - professor	1. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Os alunos cumprem essas regras?	Apesar de existirem regras como levantar o braço para participar, essas regras são um pouco mais flexíveis, uma vez que a turma é pequena e o diálogo flui de forma mais natural. Ainda assim, os alunos, por vezes não cumprem com o pedido, quando a professora lhes diz que devem trabalhar de forma individual – isto pode dever-se ao fato das mesas estarem dispostas de modo a propiciarem o trabalho em grupo.
		2. Os alunos utilizam um discurso próprio da sala de aula?	Sim.
		3. Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	Sim, exceto um aluno.

Relações estabelecidas com a comunidade	Participação dos encarregados de educação	1. Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	Dia do agrupamento (que parou durante a pandemia), entre outros.
		2. Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	Não observado (existe Associação de Pais que está presente em reuniões gerais e preparam atividades para o PAA).
	Colaborações dentro do Agrupamento	1. Verifica-se a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, como outras instituições do Agrupamento?	Sim, são as atividades do Plano Anual de Atividades ('10 minutos a ler', 'escola a ler – partes do livro que observamos', 'taco a taco'); planos de melhoria (estou atento e roteiro de escrita; comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa – 5 de maio, em articulação com o grupo de português do 3.º ciclo).
	Colaborações com outras instituições	1. Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parecerias com entidades de educação não formal?	Encontro com um escritor (Lígia Schnider – “Sou burro porque sou inteligente”); não existem visitas de estudo programadas ainda.


Apêndice B – Guião estações “Rumo ao Brasil!”



NOME: _____ DATA: ____/____/____

UMA FESTA PARA RELEMBRAR!

ESTAÇÃO 1



Excerto da Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel I (maio de 1500)

"A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma (...). Os seus cabelos são corredios. (...) de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas (...)"

Vocabulário:


- **"feição"**: aspeto físico
- **"pardos"**: cor de pele escura
- **"corredios"**: lisos

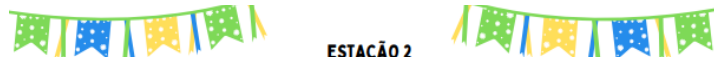
- Qual é o título deste documento? _____
- Quem é que o texto está a descrever? Assinala com um X a resposta correta:

ÍNDIOS **ÍNDÍGENAS** **NAVEGADORES**
- Qual era o aspeto físico deste povo? _____

4. Vê o vídeo que está aberto no computador. Quais seriam as atividades deste povo? Completa a associação em baixo para verificares.

Produto	Atividade
Frutas e raízes <input type="checkbox"/>	Caça <input type="checkbox"/>
Carne <input type="checkbox"/>	Recoleção <input type="checkbox"/>
Vegetais <input type="checkbox"/>	Pesca <input type="checkbox"/>
Peixe <input type="checkbox"/>	Agricultura <input type="checkbox"/>

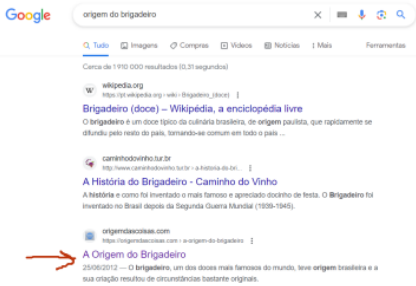




ESTAÇÃO 2

QUAL É A ORIGEM DO BRIGADEIRO?

Pesquisa, no motor de busca do computador, "**origem do brigadeiro**". Clica no link indicado na figura abaixo.



- Qual é o nome do senhor que inspirou a criação dos brigadeiros?


EDUARDO GOMES **LUÍZ SILVA** **EDUARDO SILVA**
- Em que século é que o brigadeiro foi criado?

SÉCULO XV **SÉCULO XX** **SÉCULO XVIII**
- Completa dos espaços de modo a obteres afirmações verdadeiras, de acordo com a informação que encontraste no site.

O brigadeiro é um doce tipicamente _____. Foi criado no ano de _____, logo depois da Segunda _____. O Brasil estava em época de campanha eleitoral para eleger um novo _____. O candidato _____, que era brigadeiro (patente militar) tinha muitas eleitoras. Estas mulheres organizavam festas para obter dinheiro para a campanha e criaram um doce para vender, o brigadeiro. O doce foi um _____ e ainda hoje é conhecido.
- Faz um círculo à volta dos alimentos que são necessários para fazer os brigadeiros.

LEITE CONDENSADO **AÇÚCAR** **CHOCOLATE**

OVOS **MANTEIGA** **LEITE**



ESTAÇÃO 2

QUAL É A ORIGEM DA LIMONADA SUIÇA?

Pesquisa, no motor de busca do computador, "**origem da limonada suíça**". Clica no link indicado na figura abaixo.

Google origem da limonada suíça

Não existe limonada suíça na Suíça | Curiosidades curiosas
22/10/2021 — Existem três lendas em volta da limonada suíça no Brasil. A primeira é que teve um suíço dono de restaurante em São Paulo, que inventou essa ...

vanillecolonial.com.br
http://vanillecolonial.com.br/?qual-e-a-origem-da-...
Qual é a Origem Da Limonada? | São José dos Pinhais
A origem exata do limão em si não tem sido fácil de determinar. Estudos recentes revelam que a descoberta de folhas fossilizadas na província chinesa de Yunnan ...

ocnatordecevejas.com.br
https://ocnatordecevejas.com.br/?Suíça...
Porque a limonada suíça tem esse nome?
A limonada suíça é uma bebida que tem origem na Suíça, país conhecido por suas montanhas, lagos e paisagens deslumbrantes. Acredita-se que a receita tenha ...

cybercook.com.br
https://cybercook.com.br/?Blog...
Limonada suíça: toda cremosidade de uma bebida brasileira
22/10/2021 — Conheça também a história por trás desse drink simples porém saborosíssimo. Boa leitura. Limonada Suíça. 3 origens distintas. Se um dia você ...

1. Quantas versões existem acerca da origem da limonada suíça?

- 3 VERSÕES 5 VERSÕES 7 VERSÕES

3. Completa dos espaços de modo a obteres afirmações verdadeiras, de acordo com a informação que encontraste no *site*.

Apesar desta limonada se chamar _____, dizem que a sua origem não foi neste país. Esta é uma receita brasileira e tem este nome devido à _____ e não devido à sua origem. A limonada é muito consumida nos dias de _____ e não existe uma só _____ da origem desta receita. Uma das versões é de que a limonada foi feita pela primeira vez por um _____ que tinha um restaurante e, por isso, ficou com o nome de limonada do suíço. Outra versão conta que a receita teve origem na _____ de hotelaria suíça e, por fim, a terceira versão diz que foi preparada pelos _____ para aproveitar as cascas do limão. Contudo, a origem não é assim tão _____, pois o que interessa é que é um sumo delicioso.

4. Faz um círculo à volta dos alimentos que são necessários para fazer a limonada.

LARANJA GELO LEITE CONDENSADO
LIMA AÇÚCAR ÁGUA

ESTAÇÃO 2

QUAL É A ORIGEM DA PAÇOÇA?

Pesquisa, no motor de busca do computador, "**origem da paçoça**". Clica no link indicado na figura abaixo.

Google origem da paçoça

origemasocias.com.br
https://origemasocias.com.br/?origem-da-paoco...
Confira Qual a Origem da Paçoça e Como Fazer
23/05/2022 — A origem desse alimento vem dos tropeiros nordestinos que costumam paçoça em suas viagens, cuja finalidade era o envio de encomendas e cartas ...

fivecasting.com.br
https://fivecasting.com.br/?elementor=14240...
A Origem da Paçoça - Five Casting
Paçoça é um alimento de origem indígena constituído por carne bovina e farinha de mandioca. Aqui, claro, estamos falando da versão salgada. Era um alimento ...

megacurioso.com.br
https://www.megacurioso.com.br/?area-cultura=124...
A origem da paçoça não tem nada de doce - Mega Curioso
05/04/2023 — Originário do tupi "PA-SOKA", que significa "esmagar com as mãos", o prato foi inventado pelos indígenas e se refere à maneira como era ...

1. Qual é a origem da paçoça?

- PORTUGUESA CHINESA INDÍGENA

2. Quantas versões de paçoça existem?

- UMA VERSÃO DUAS VERSÕES TRÊS VERSÕES

3. Completa os espaços de modo a obteres afirmações verdadeiras, de acordo com a informação que encontraste no *site*.

A versão mais conhecida da paçoça é a doce. Mas, quando ela foi criada, era utilizada carne seca na sua composição. Este ingrediente era necessário para garantir o _____ dos tropeiros que ficavam muito tempo longe de casa pois precisavam de se deslocar, de burro, pelas cidades para entregar mercadorias. Este alimento tornou-se _____ e ainda hoje é conhecido. O termo paçoça teve origem no termo _____ "pasoka", que significa "esmagar".

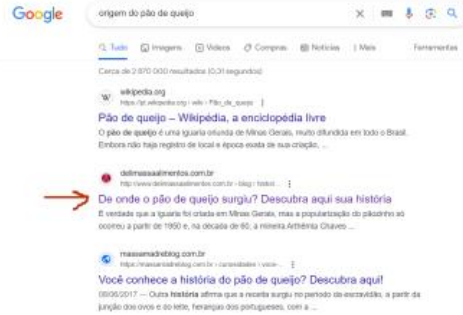
4. Faz um círculo à volta dos alimentos que são necessários para fazer a paçoça doce.

AMÊNDOA MANTEIGA OVOS
AMENDOIM LEITE AÇÚCAR

ESTAÇÃO 2

QUAL É A ORIGEM DO PÃO DE QUEIJO?

Pesquisa, no motor de busca do computador, "**origem do pão de queijo**". Clica no *link* indicado na figura abaixo.



Lê a parte relativa à origem do pão de queijo, logo no início da página, e responde às seguintes questões.

1. Qual é o estado brasileiro onde se acha que o pão de queijo teve origem?

- SÃO PAULO MINAS GERAIS BRASÍLIA

2. Em que século é provável que o pão de queijo tenha sido criado?

- SÉCULO XV SÉCULO XX SÉCULO XVIII

3. Completa os espaços de modo a obteres afirmações verdadeiras, de acordo com a informação que encontraste no *site*.

O pão de queijo foi criado numa época em que a _____ de trigo que havia disponível era de _____ qualidade. Devido a esta condição, e para substituir este ingrediente, utilizava-se o _____, que se fazia através da mandioca. Este produto foi levado pelos _____ quando acharam o Brasil.

Dece um pouco mais na página até à parte da **Receita Original** e:

4. Faz um círculo à volta dos alimentos que são necessários para fazer o pão de queijo.

QUEIJO MANTEIGA OVOS
POLVILHO LEITE AÇÚCAR

ESTAÇÃO 3

Vê o vídeo do computador com muita atenção e para-o quando for pedido.

Em cima da mesa tem um livro e dois lápis. Realiza a experiência que vais encontrar no vídeo e responde às questões seguintes:

1. Conseguieste levantar o livro com o dedo? Foi preciso muita força?

2. Conseguieste levantar o livro com um lápis? Foi mais fácil ou difícil de levantar do que com o dedo?

3. Conseguieste levantar o livro com os dois lápis? Foi mais fácil ou difícil de levantar do que com um lápis?

4. O uso da alavanca facilitou o levantamento do livro?

Continua a ver o vídeo até te ser pedido para parar outra vez.

5. O que acontece à balança quando se coloca algo num dos lados?

6. Em qual dos lados da balança fica o objeto com maior massa?

7. Se colocares uma laranja num dos pratos da balança e um lápis no outro prato, qual é o objeto que fica em cima? Porquê?

Continua a ver o vídeo até te ser pedido para parar outra vez.

8. Indica 4 objetos que são alavancas.

1. _____ 3. _____
2. _____ 4. _____

Continua a ver o vídeo até te ser pedido para parar outra vez.

9. Escreve uma definição de alavanca. De seguida, confirma no dicionário se a tua definição está correta.

DEFINIÇÃO DO GRUPO

DEFINIÇÃO DO DICIONÁRIO



ESTAÇÃO 4



Resolve os seguintes problemas:

1. No momento do carregamento dos barcos para voltar a Portugal, o capitão do navio decidiu levar algumas lembranças do Brasil. Mandou os seus homens levarem para o barco alguma comida e aves exóticas. Os homens levaram 3 inhames e 8 aves exóticas. Sabendo que cada inhame tinha uma massa de 300 g e que cada ave tinha uma massa de 2 Kg, qual é a massa total (em Kg) dos produtos levados para Portugal?



R: _____

2. Um dos navegadores portugueses estava a carregar a caravela com aves exóticas para vender em Lisboa. Ele conseguiu levar 60 aves para o barco. Sabendo que cada ave tinha uma massa de aproximadamente 2 Kg, qual é a massa aproximada de todas as aves? Mostra como chegaste ao resultado.



R: _____

3. Os portugueses começaram grandes plantações de café no Brasil. Os grãos do café, depois de secos, eram colocados em sacos com 6 Kg cada um. Num dia, os trabalhadores conseguiram encher 70 sacos. Qual foi a massa total de grãos de café que conseguiram colocar nos sacos? Mostra como chegaste à resposta.



R: _____

3.1. Este café, para ser vendido, tinha de ser colocado em embalagens pequenas. Cada embalagem levava 200g de café. Quantas embalagens conseguiam encher usando 5 sacos de 6 Kg? Mostra como chegaste à resposta.



R: _____



LIMONÁTICOS

1. Coloca o **liquidificador** em cima da balança. Qual a sua massa?
_____ g

2. Adiciona as 4 limas cortadas ao liquidificador. Considerando a massa do liquidificador que descobriste em cima, qual a massa das quatro limas? _____ g

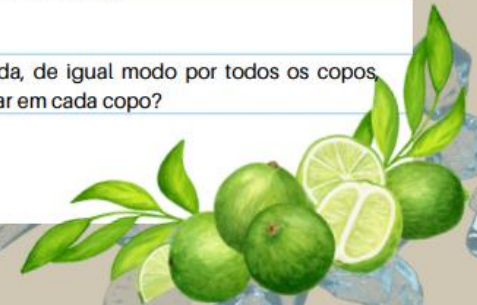
3. Adiciona a água e bate durante 15 segundos.

4. Usa o escorredor para separares a limonada das cascas da lima.
Atenção! Chama uma das professoras para te ajudar a limpar o liquidificador agora.

5. Volta a pôr a limonada dentro do liquidificador, adiciona o leite condensado e o gelo e bate tudo novamente.

6. Qual a massa da limonada? _____ g

7. Para distribuíres a limonada, de igual modo por todos os copos, quantas gramas deves colocar em cada copo?



PÃES DE BEIJOS

1. Coloca a taça na balança.
2. Coloca todo o polvilho que está na embalagem dentro da taça.
3. Repara na embalagem do polvilho. Qual a sua massa? _____g
4. Qual a massa do polvilho indicada na balança? _____ g

Atenção! Enquanto resolves o exercício, deixa a professora acrescentar 1 copo e 1/2 de leite e 1/2 copo de óleo a ferver e mexer tudo para não te queimares.

5. Porque achas que a massa do polvilho indicada na embalagem e na balança são diferentes?

6. Descobre a massa da taça.

6. Mistura 100 g de parmesão ralado e 100 g de mozzarella ralada.

7. Acrescenta um ovo e mistura bem.



BRIGADEIRÍSSIMOS



1. Usa a balança digital para descobrir a massa total do brigadeiro. Regista-a aqui: _____ gr

2. Sabendo que cada bolinha de brigadeiro, sem o granulado, deve pesar cerca de 20 gr, quantas bolinhas conseguimos fazer no total?

R:-----

3. Experimenta agora moldar as bolinhas de 20 gr e confirma se conseguiste fazer o mesmo número de brigadeiros que previste no exercício anterior.

4. Agora, passa as bolinhas pelo granulado até que o brigadeiro fique todo coberto.

5. Pesa um dos brigadeiros prontos e compara a sua massa com a massa que tinha antes de colocares o granulado.

Preenche os espaços em branco com as palavras que achares indicadas:

banana sem sapato leite por com mais

O brigadeiro _____ granulado pesa mais _____ g do que o brigadeiro _____ granulado.



PAÇOQUITICOS

1. Coloca o liquidificador em cima da balança. Qual a sua massa?
_____ g

2. Adiciona os amendoins tostados dentro do liquidificador.
Considerando a massa do liquidificador que descobriste no exercício anterior, qual a massa das amendoins? _____ g

3. Considerando que, para fazer a receita da paçoca, a massa dos amendoins deve ser o dobro da massa do açúcar, quantas gramas de açúcar deves adicionar ao liquidificador? _____ g

4. Adiciona uma pitada de sal e tritura os ingredientes até que a mistura se pareça com a areia molhada das praias do Brasil.

5. Considerando os ingredientes que adicionaste, quanto prevês que será a massa total da paçoca? _____ g

6. Pesa a massa total da paçoca e compara-a com a tua previsão.

7. Quando dividirmos a paçoca em 30 paçoquitas de tamanhos iguais, qual será a massa de cada uma delas?



Apêndice C – Grelha de auto e heteroavaliação

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS CARTAZES DA TURMA DO 3.º C

Responde às questões da tabela com sim ou não. O cartaz é considerado muito bom se tiver todos os aspetos da tabela.

	Tem título?	Tem ilustrações?	Tem indicação de onde e quando se vai realizar?	As frases são curtas?	Transmite as informações necessárias?	É um bom cartaz?
Grupo 1:						
Grupo 2:						
Grupo 3:						
Grupo 4:						

Apêndice D – Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB

Guião de entrevista à docente do 1.º CEB

Tema: Caracterização da turma relativamente às competências de compreensão da leitura.

Objetivos gerais:

- Recolher dados para a caracterização da turma relativamente às competências de compreensão da leitura;
- Reconhecer os recursos e estratégias utilizados pela docente no processo de ensino-aprendizagem da turma na área do Português;
- Recolher dados para reflexão sobre outros recursos e estratégias que poderão ajudar os alunos a melhorar as suas capacidades de compreensão da leitura.

Objetivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação	Respostas
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Bom dia, professora. No âmbito do projeto de intervenção que estou a desenvolver na Unidade Curricular de Prática de Ensino	

		<p>Supervisionada, gostaria de lhe colocar algumas questões relativamente aos recursos e estratégias que privilegia nas suas aulas, nomeadamente na área do Português.</p> <p>O meu trabalho consiste na criação de um projeto sob a metodologia da investigação-ação, em que pretendo desenvolver as competências de compreensão da leitura dos alunos. Por considerar o seu contributo indispensável para o êxito deste projeto, gostaria de solicitar a sua ajuda.</p> <p>Gostaria, ainda, de assegurar o caráter confidencial de todas as informações que me forem prestadas durante esta entrevista.</p> <p>Agradeço, desde já, a sua colaboração e peço a sua autorização para gravar esta entrevista. Consente?</p>	
Competências da turma relativamente à	Identificar as potencialidades e dificuldades da turma	<p>1- Quais são as maiores potencialidades desta turma?</p> <p>2- E as maiores dificuldades?</p>	<p>1- As maiores potencialidades desta turma estão ao nível de envolvimento nas atividades, da capacidade de pensamento crítico e da diversidade de opiniões. Isto, sem falar da</p>

<p>compreensão da leitura</p>	<p>Compreender quais são as competências de compreensão da leitura da turma</p>	<p>3- Como caracteriza esta turma relativamente às suas competências de compreensão da leitura? É uma turma homogénea?</p> <p>4- O que faz relativamente aos alunos que não conseguem acompanhar?</p>	<p>simpatia dos meus alunos. São meninos muito queridos.</p> <p>2- As maiores dificuldades encontram-se na capacidade de atenção e de ouvir os outros. A heterogeneidade ao nível das aprendizagens também é uma dificuldade.</p> <p>3- Relativamente à compreensão da leitura, é uma turma bastante heterogénea. Há um grupo de alunos que lê e interpreta com muita facilidade. Há alguns que necessitam de ler mais do que uma vez para serem capazes de interpretar o que leram. Há os que leem bastante bem, mas revelam muita dificuldade em interpretar o que leram. Temos alguns que têm dificuldade na fluência da leitura, o que geralmente implica dificuldade na interpretação. Há ainda os que se encontram a trabalhar “casos de leitura”.</p> <p>4- Para os alunos que são demasiado rápidos a realizar tarefas escritas de interpretação, atribuo outras tarefas, como leitura de livros da biblioteca, exercício de ortografia, apoio a colegas com maior dificuldade,... Os alunos com dificuldades, mas que acompanham o</p>
-------------------------------	---	---	---

			<p>programa de terceiro ano, é dado apoio mais individualizado, redução/simplificação de alguns exercícios, Apoio Educativo, ajuda dos colegas sem dificuldades e participação no Projeto "Ler e escrever a valer" (Dinamizado pela Câmara Municipal de Valongo). Os alunos que ainda se encontram a abordar conteúdos de 1.º ano, estão a trabalhar o "Método das 28 palavras", com adaptações, de acordo com os seus interesses, além de terem bastante acompanhamento individualizado, de serem acompanhados por uma professora de Educação Especial e de integrarem também o projeto "Ler e escrever a valer". Para estes últimos alunos de que falei, sempre que trabalho com os outros alunos algo que os possa envolver, participam na atividade da turma, nomeadamente alguns conteúdos gramaticais, em todas as histórias que trabalhamos e outras tarefas simples, como por exemplo produção de textos em grupo turma ou em pequenos grupo.</p>
--	--	--	---

<p>Caracterização dos recursos pedagógico-didáticos e estratégias utilizados</p>	<p>Enumerar os recursos didáticos e as estratégias utilizados nas aulas da docente</p> <p>Apurar as razões para a utilização destes mesmos recursos e estratégias</p>	<p>5- Quais são os recursos que habitualmente utiliza com a turma aquando do ensino do Português?</p> <p>6- Que razão ou razões levam a docente a privilegiar a utilização destes recursos?</p> <p>7- Quais são as estratégias que costuma utilizar nas aulas de Português?</p> <p>8- Considera-as favoráveis em que sentido?</p>	<p>5- Manual, fichas de trabalho, livros de histórias, caderno, quadro interativo e computadores.</p> <p>6- Tento utilizar recursos que permitam aos alunos compreenderem, estarem motivados e envolvidos e que sejam diversificados.</p> <p>7- Tento abordar conteúdos de todos os domínios semanalmente. Geralmente explico as tarefas, mas por vezes peço que sejam os alunos a descobrir o que vão fazer. Tento promover a autonomia. Recorro bastante a visualização de vídeos ou outras apresentações digitais antes ou após a minha explicação. Adapto os trabalhos, conforme as capacidades dos alunos. Em textos, além da leitura, promovo a interpretação oral e escrita. Faço-os localizar no texto a informação pretendida. Nas questões escritas, tento que os alunos primeiro percebam o que é solicitado para posteriormente conseguirem perceber o que é pedido e aí responderem.</p> <p>8- Penso que são favoráveis uma vez que são diversificadas, envolvem os alunos, são adaptadas às capacidades. São favoráveis de</p>
--	---	---	--

			tal forma que a evolução tem sido muito significativa.
Relação entre os recursos e estratégias utilizados e a sua influência na compreensão da leitura	<p>Apreender a influência dos recursos didáticos e das estratégias utilizados na compreensão da leitura dos alunos</p> <p>Apurar a utilização de novos recursos didáticos</p>	<p>9- De que forma considera que os recursos didáticos e estratégias que utiliza ajudam a desenvolver a capacidade de compreensão da leitura dos alunos?</p> <p>10- Tem conhecimento da existência de outros recursos ou estratégias que poderão contribuir ainda mais para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da leitura dos alunos? Quais?</p> <p>11- Por que motivo não os utiliza?</p> <p>12- Considera pertinente experimentar se algum destes recursos ou estratégias pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da leitura?</p>	<p>9- Ajudam-nos porque lhes capta o interesse, os envolvem, os fazem pensar, descobrir.</p> <p>10- Sim. Há plataformas online, nomeadamente "Educa +", que sei serem bastante boas, mas não as uso uma vez que já recorro a muitas outras. A "Educa +" exige um utilizador e uma password, o que viria complicar um pouco. Não foi fácil que todos os alunos fizessem a inscrição na Escola Virtual nem na Classroom. Muitas das inscrições tive de ser eu a fazê-las, mas antes, precisei de solicitar autorização aos pais. Não quis ter de passar pelas mesmas dificuldades para já. Talvez no próximo ano a venha a utilizar. Há também o livro de fichas do manual, que é acompanhado por outros materiais. Estes não pedi aos pais que adquirissem. Se o fizesse, teria de os utilizar e</p>

			<p>não teria tempo para recorrer a todos os outros materiais que uso. Entre optar por trabalhar apenas os materiais do projeto “Zupis” e incluir outros, opto sempre pelos “Outros” para conseguir diversificar mais.</p> <p>11- Já respondi na questão anterior.</p> <p>12- Quanto aos recursos digitais, sim, procuro sempre novos recursos. Quanto ao livro de fichas, não. Também já expliquei numa das questões anteriores. Já há muitos anos que não uso.</p>
--	--	--	---

Apêndice E – Produções dos alunos durante o ano letivo

Uma visita ao Zoo

1. O que é que os pais do João lhe deram como prenda de aniversário? Por que motivo escolheram isso para oferecer?

A prenda de aniversário do João foi uma ida ao jardim zoológico porque ele adorava animais.

2. De acordo com o texto, que animais é que o João viu no Zoo?

O João viu no Zoo cobras, girafas, papagaios, coalas e elefantes.

3. Qual foi o motivo da surpresa do João? Copia do texto a frase que o comprova.

O João ficou surpreendido porque viu que o elefante novo do Zoo era um leão. Afinal o elefante novo do Zoo era um leão!

4. Organiza as seguintes frases, de 1 a 6, conforme a ordem pela qual aparecem no texto que leste.

- 6 A mãe explica que, com o tempo, todos os bebés ficam parecidos com os seus pais.
- 2 O João vê girafas e papagaios no Zoo.
- 3 O João apercebe-se de que o elefante novo do Zoo era um bebé.
- 5 O João diz que se calhar era melhor ter nascido do ovo.
- 1 Os pais do João levam-no ao Zoo como prenda de aniversário.
- 4 A mãe diz ao João que ficava cansada rapidamente por ele ser um bebé pesado.

5. Consegues identificar 3 animais que se desenvolvem em ovos e 3 que se desenvolvem na barriga das mães? Escreve em baixo.

Ovo	<table border="0"> <tr><td>galinha ✓</td><td>elefantes ✓</td></tr> <tr><td>pássaros ✓</td><td>leões ✓</td></tr> <tr><td>cegonhas ✓</td><td>girafas ✓</td></tr> </table>	galinha ✓	elefantes ✓	pássaros ✓	leões ✓	cegonhas ✓	girafas ✓	Barriga da mãe
galinha ✓	elefantes ✓							
pássaros ✓	leões ✓							
cegonhas ✓	girafas ✓							

Uma visita ao Zoo

1. Classifica as frases seguintes como Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

- O João foi ao Zoo no dia do seu aniversário.
- O João foi ao Zoo com os tios.
- O João não gosta de animais.
- No meio dos elefantes grandes estava um bebé.
- Os animais que o João queria mesmo ver eram as girafas.
- O João ficou surpreendido porque descobriu um bebé elefante.

2. Rodeia os animais que o João viu no Zoo.

Elefantes, Galinhas, Papagaios, Girafas, Jacarés, Coalas, Avestruzes, ~~Coalas~~

3. Organiza as seguintes frases, de 1 a 6, conforme a ordem pela qual aparecem no texto que leste.

- 6 A mãe explica que, com o tempo, todos os bebés ficam parecidos com os seus pais.
- 2 O João vê girafas e papagaios no Zoo.
- 3 O João apercebe-se de que o elefante novo do Zoo era um bebé.
- 5 O João diz que se calhar era melhor ter nascido do ovo.
- 1 Os pais do João levam-no ao Zoo como prenda de aniversário.
- 4 A mãe diz ao João que ficava cansada rapidamente por ele ser um bebé pesado.

4. Consegues identificar 3 animais que se desenvolvem em ovos e 3 que se desenvolvem na barriga das mães? Escreve em baixo.

Ovo	<table border="0"> <tr><td>gintamon</td><td>Asmolan</td></tr> <tr><td>Amoron</td><td>linogatomon</td></tr> <tr><td>limoramon</td><td>elefantes</td></tr> </table>	gintamon	Asmolan	Amoron	linogatomon	limoramon	elefantes	Barriga da mãe
gintamon	Asmolan							
Amoron	linogatomon							
limoramon	elefantes							

Um acidente em casa da avó

1. Como estava o tempo no dia em que os primos estavam a brincar? Copia do texto a frase que comprova a tua resposta.

"O dia estava lindo com os pássaros a cantar, o sol a brilhar e uma brisa fresca a correr."

2. Como se sentiu a Alice quando caiu? Justifica a tua resposta.

A Alice sentiu-se triste porque entusou a chorar.

3. "Vamos para a casa de banho, que é lá que tenho as coisas." Que coisas eram estas que a avó tinha para tratar a ferida da Alice?

As coisas que a avó tinha para tratar a ferida da Alice era: gazes, água, sabão e penso.

4. Organiza as seguintes frases, de 1 a 6, conforme a ordem que aparecem no texto que leste.

- ③ A Alice disse que nunca teve uma ferida a sangrar tanto como aquela.
- ② O João levou a Alice para dentro de casa e pediu ajuda a avó.
- ⑥ A avó chamou os netos para lanchar.
- ① A Alice e o seu primo João estavam a brincar às escondidas em casa da avó.
- ④ O João contou que tinha sangrado do nariz por estar ao sol durante muito tempo.
- ⑤ Os primos descobriram uma nódoa negra no braço da avó.

5. Já te aconteceu alguma coisa como as personagens do texto? Alguma vez caíste, sangraste do nariz ou tiveste uma nódoa negra? O que é que fizeste?

Sim, quando era mais novo eu estava a ver "Alice e o País das Maravilhas" e depois bati com a cabeça numa mesinha de cabeceira e abri a cabeça e comecei a chorar. Depois fomos para o Hospital e puseram-me um tipo de cola especial na cabeça e depois um penso e chorei, outra vez.

7. Quem é que não estava contente naquele dia? Porquê?

A grande avó não estava contente porque naquele dia os primos caíram.

8. Explica por palavras tuas o significado da frase: «Tu és sempre tu.»

O significado da frase: «Tu és sempre tu» quer dizer palavras, quer dizer que eu deixo de tudo, eu sempre sou. Sou sempre o mesmo.

9. Ouve a canção. Escreve mensagens positivas e espalha-as por toda a escola. Faz da tua escola uma grande equipa de GIGANTES!

Tu és sempre tu!

ACREDITA EM TI!

Este mundo é teu!

Apêndice F – Guião de compreensão “Bom dia, por favor, perdão”

Nome: _____ Data: ____/____/____

"Bom dia, por favor, perdão"
Guião de compreensão

1. Preenche a seguinte tabela com as situações que consideras adequadas.

Quando e a quem é que devemos dizer:		
Bom dia/tarde/noite	Por favor e obrigado(a)	Desculpa

2. Costumas dizer bom dia, por favor, obrigado e desculpa no teu dia-a-dia? É difícil para ti dizer estas expressões? Porque? Conta uma situação em que tenhas sentido que devias ter dito alguma destas expressões e não disseste. Não te esqueças de explicar o porquê de não teres dito.

Apêndice G – Guião “Para onde vamos quando desaparecemos?”

Nome: _____ Data: ___/___/___

Para onde vamos quando desaparecemos?
Parte dois

1. O texto vai enumerar vários elementos que desaparecem. Divide-os em elementos da Natureza e em elementos do dia-a-dia.

Elementos do dia-a-dia	Elementos da Natureza
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Faz a associação entre as coisas que desaparecem e os sítios onde as podemos voltar a encontrar.

Coisas que desaparecem	Sítios onde as podemos voltar a encontrar
1. Meias	a. Céu
2. Poças de água	b. Chão
3. Nuvens	c. Praias
4. Barulho	d. Casa/rua
5. Pessoas	e. Onde há crianças
6. Areia	f. Fundo da cama/debaixo do sofá

1.	2.	3.	4.	5.	6.

Nome: _____ Data: ___/___/___

Para onde vamos quando desaparecemos?
Parte três

1. Faz a associação entre as coisas que desaparecem e os sítios para onde elas vão.

Coisas que desaparecem	Sítios para onde as coisas vão quando desaparecem
1. Meias	a. Subir até ao céu
2. Poças de água	b. Ir a lado nenhum
3. Areia	c. Voltar outra vez
4. Nuvens	d. Sítios incríveis
5. Sol	e. Formar praias

1.	2.	3.	4.	5.

2. E tu, para onde achas que vamos quando desaparecemos? Escreve e faz um desenho do que achas que acontece.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

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

**Aprender a Ensinar ou Ensinar a Aprender?
A perspetiva de uma docente em formação**
Ana Carolina Gonçalves de Oliveira

