

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Há palavras que nos beijam” (O’Neill, 2012, p.64), há palavras que nos acariciam e há palavras que nos agradecem. São precisamente estas as palavras que, com profunda satisfação, dirijo a todos os que, durante esta longa e intensa caminhada, me acompanharam e contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu crescimento pessoal, científico e científico-pedagógico.

Não posso deixar de iniciar com um sentido agradecimento à Professora Doutora Celda Choupina, a minha orientadora e a responsável máxima pelo meu encanto pela Linguística Descritiva e Aplicada. As palavras revelam-se poucas para expressar o meu profundo agradecimento pelos ensinamentos, pelo apoio, pela dedicação e pela disponibilidade ao longo de toda a minha formação. Obrigada ainda por sempre ter acreditado em mim e por me ter incentivado a participar em congressos e encontros científico-pedagógicos.

As minhas palavras de gratidão são também dirigidas às Professoras Supervisoras, Mestre Elisa Sousa, Doutora Cristina Maia e Doutora Paula Flores, pela exigência e pelo acompanhamento empenhado e crítico que engrandeceram a minha Prática de Ensino Supervisionada. Agradeço igualmente ao Coordenador 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, Professor Doutor José António Costa, e a todos os Professores da Escola Superior de Educação, que significativamente contribuíram para a minha formação, assim como às Professoras Cooperantes, que, de um modo amável e atencioso, me acolheram e me permitiram aprender e partilhar experiências.

Estas palavras estendem-se também aos meus colegas e companheiros de Mestrado, sobretudo aos que, na ausência de um par pedagógico, se mostraram inteiramente disponíveis; bem como às minhas grandes amigas e colegas de Licenciatura, Sara Monteiro, Elsa Sampaio, Ana Iolanda Fernandes e Ana Filipa Correia, que me apoiaram incondicionalmente nos mais diversos momentos e com quem partilhei inúmeras aprendizagens e numerosos sorrisos.

Resta dedicar uma palavra de carinho às pessoas que ocupam os lugares mais importantes da minha vida e que me acompanham praticamente dia e noite. Por isso, expresso o meu agradecimento à minha família, com especial relevo para os meus dois pilares, a minha mãe e o meu irmão, que sempre me encorajaram e apoiaram na realização dos meus sonhos e que contribuíram muito para me tornar naquilo que sou hoje. Obrigada pelo incondicional carinho e amor, mas também pela inesgotável compreensão e paciência. Por fim, dirijo um enorme agradecimento ao Tiago, o meu porto de abrigo, por ter sempre acreditado em mim e me ter apoiado de uma forma incansável. Agradeço-lhe as palavras encorajadoras, a compreensão, o carinho e o amor com que me brindou permanentemente.

Não pretendo concluir estas páginas sem expressar o meu terno agradecimento a todos os alunos que, com a sua autenticidade e simplicidade, ao longo dos últimos meses, tanto me ensinaram. Ficarão para sempre no meu coração. Obrigada!

RESUMO

A escola, anteriormente caracterizada pela sua função de passagem curricular sistemática, hoje afigura-se como uma comunidade de pessoas que agem, interagem, aprendem e evoluem, requerendo um perfil de professor reflexivo e indagador. Portanto, é neste contexto que o presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretende espelhar o percurso de desenvolvimento pessoal e de construção científico-profissional da mestranda.

Face ao referido, a reflexão a seguir realizada acerca da prática educativa suporta-se em pressupostos teóricos preponderantes no ensino e beneficia de um cariz investigativo, dois pilares fundamentais na metodologia de investigação-ação. Assim, este relatório configura-se como uma ferramenta que potencia o desenvolvimento e a avaliação da formanda na busca de um crescimento, evidenciando-se os desafios, as potencialidades que pautaram este percurso, bem como os aspetos e as competências ainda a desenvolver.

Este documento procura, também, sobretudo pela sua componente investigativa, realçar que um professor somente se constrói a partir da harmonização entre o conhecimento científico, o conhecimento científico-pedagógico e a investigação-ação. Ademais, pretende evidenciar que o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões entre o saber (meta)linguístico do professor e a sua constante atualização, acompanhando os recentes contributos advindos da Linguística Aplicada e Descritiva, e por uma metodologia que assente, especialmente, na reflexão (meta)linguística pelo aluno, que se revela fundamental para a compreensão leitora, pois esta envolve processos linguísticos, desde o nível do som ao nível do texto.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Conhecimento científico; Conhecimento científico-pedagógico; Investigação-ação; Processos de ensino e de aprendizagem.

ABSTRACT

The school, previously characterized by its systematic curricular passage function, today appears as a community of people who act, interact, learn and evolve, requiring a reflective and inquiring teacher profile. Therefore, it is in this context that the present Internship Report, prepared within the scope of the Practical Course of Supervised Teaching, inserted in the study plan of the Masters in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, intends to reflect the course of personal development and scientific-professional construction of the master's degree.

Taking into account what was mentioned, the following reflection about educational practice is supported by theoretical preponderant assumptions in teaching and benefits from an investigative nature, two fundamental pillars in the research-action methodology. Thus, this report is a tool that strengthens the evaluation of the trainee in the search for growth, evidencing the challenges, the potentialities that guided this course, as well as the aspects and skills still to be developed.

This document also seeks, mainly for its research component, to emphasize that a teacher is only constructed from the harmonization between scientific knowledge, scientific-pedagogical knowledge and action research. In addition, it aims to demonstrate that success in teaching and learning of grammar involves the connections between the teacher's (meta)linguistic knowledge and its constant updating, following the recent contributions from Applied and Descriptive Linguistics and a methodology based especially on the (meta)linguistic reflection by the student, which is fundamental to the reading comprehension, since it involves linguistic processes, from the level of sound to the level of the text.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Scientific knowledge; Scientific-pedagogical knowledge; Action-investigation; Teaching and learning processes.

ÍNDICE GERAL

Índice de Anexos	VII
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	IX
1. Introdução Geral	10
1.1. Finalidades e Objetivos	13
1.2. Motivação	14
2. Enquadramento Teórico e Pedagógico	16
2.1. Ser Professor no século XXI	16
2.2. A Planificação como apoio da Prática de Ensino	22
2.3. Prática de Ensino Supervisionada: um crescimento partilhado	27
3. Caracterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada	32
3.1. O Agrupamento de Escolas de Matosinhos: breve apresentação	33
3.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico: a turma 3.º B	37
3.1.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico: a turma 6.º G	41
3.1.3. 2.º Ciclo do Ensino Básico: a turma 6.º I	45
4. Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	48
4.1. Português	49
4.2. História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio	64
4.3. Saberes integrados	74
4.4. Projetos e outras atividades	85
4.5. Reflexão: um olhar retrospectivo	90
5. O conhecimento (meta)linguístico e o conhecimento científico-pedagógico: um caso investigativo na área do Português	93

5.1. O verbo e os constituintes internos ao predicado: enquadramento teórico e pedagógico	95
5.1.1. Critérios semânticos, lexicais e sintáticos para a classificação do verbo	95
5.1.2. O predicado verbal e os constituintes internos ao predicado	101
5.1.3. O verbo e os constituintes internos ao predicado nos documentos oficiais de ensino	105
5.2. Objeto de estudo e Objetivos	109
5.3. Questão de investigação	110
5.4. Metodologia de investigação	111
5.5. Instrumentos de recolha de dados	112
5.6. Caracterização dos participantes	114
5.7. Apresentação dos dados	114
5.7.1. Apresentação dos dados recolhidos em manuais escolares	114
5.7.2. Ação educativa em três intervenções	118
5.7.3. Apresentação dos dados recolhidos nas fases de observação e de avaliação	126
5.8. Análise e discussão dos dados	135
5.8.1. Análise e discussão dos dados recolhidos em manuais escolares e cruzamento com os documentos oficiais de ensino	135
5.8.2. Intervenções educativas: para uma análise e discussão	139
5.8.3. Análise e discussão dos dados recolhidos nas fases de observação e de avaliação	143
5.9. Conclusões e limitações ao estudo	149
6. Reflexão final	154
Referências consultadas	157
Referências	157
Documentação legal e outros documentos orientadores	179
Manuais escolares	182

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Grelha de observação do contexto educativo.....	183
Anexo B – Planificações de Português	186
Anexo C – Planificações de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio.....	208
Anexo D – Planificações de Saberes Integrados	221
Anexo E – Projetos e outras atividades	257
Anexo F – Dados relativos à observação e à análise de manuais escolares ...	263
Anexo G – Planificações da primeira intervenção do projeto de investigação.....	266
Anexo H – Planificações da segunda intervenção do projeto de investigação.....	271
Anexo I – Planificações da terceira intervenção do projeto de investigação .	283
Anexo J – Pré-teste e pós-teste	292
Anexo L – Dados de observação e análise dos manuais escolares em cruzamento com o <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> (Buescu et al., 2015).....	302

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A máquina da escola de Francesco Tonucci.....	20
Figura 2 – Percentagem de respostas corretas às tarefas de identificação de verbos em frases por ano e por fase de instrumento	129
Figura 3 – Percentagem de respostas corretas às tarefas de substituição de expressões por pronomes equivalentes por ano e por fase de instrumento.....	132

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologia das situações verbais e grelha temática.	98
Tabela 2 – Subclasses do verbo, por ano de escolaridade, no <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> (Buescu et al., 2015)	107
Tabela 3 – Funções sintáticas, por ano de escolaridade, no <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> (Buescu et al., 2015)	108
Tabela 4 – Percentagem de respostas corretas às questões de compreensão por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento.....	127
Tabela 5 – Percentagem de respostas corretas quanto à interpretação de situações verbais e associação à informação expressa.....	128
Tabela 6 – Percentagem de respostas corretas quanto à interpretação de situações verbais e associação à informação expressa.....	130
Tabela 7 – Percentagem de respostas corretas na classificação de situações verbais quanto ao tipo de situação por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento.....	131
Tabela 8 – Percentagem de respostas quanto à avaliação de afirmações sobre as temáticas gerais no 3.º ano de escolaridade por fase de aplicação do instrumento.	133
Tabela 9 – Percentagem de respostas quanto à classificação de verbo como transitivos ou intransitivos no 6.º ano de escolaridade por fase de aplicação do instrumento	134

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

A.S.E. – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo(s) de Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAPI – Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual

PAT – Plano de Atividades da Turma

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PLNM – Português Língua Não Materna

RI – Regulamento Interno

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAEM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO GERAL

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do 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, e constitui um requisito para a obtenção do grau de Mestre, habilitando o candidato para a docência nos dois Ciclos de Ensino Básico e nas disciplinas para as quais este 2.º ciclo de estudos habilita.

Relativamente ao Mestrado mencionado precedentemente, importa ressaltar que este somente passou a vigorar na formação inicial de professores a partir do ano letivo 2015/2016. Procedendo a um recuo temporal ao nível da referida formação, sublinhe-se que foi com o Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março), que visou a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e da formação (Mogarro & Namora, 2012; Pintassilgo & Oliveira, 2013), que a habilitação profissional para a docência passou a situar-se no 2.º Ciclo de Estudos Superiores (Ponte, 2004; 2005), designadamente o Mestrado. Por sua vez, com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro assistiu-se ao alargamento dos domínios de habilitação conjunta para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e criou-se o Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Todavia, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio promoveu o desdobramento do Mestrado anteriormente referido, passando a funcionar, de modo separado, os dois seguintes mestrados: 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, frequentado pela futura docente, e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tal desdobramento ficou a dever-se ao facto de, segundo o Governo, a formação inicial de professores assumir-se como decisiva para uma prática adequada,

requerendo, por isso, uma crescente exigência nos conhecimentos das matérias da área de docência e nas próprias didáticas específicas.

Posto isto, e recuperando o principal propósito deste documento, isto é, explanar todo o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do ano letivo vigente, as páginas que se seguem afiguram-se como um verdadeiro e fiel retrato de todo o seu percurso de experiências, vivências, aprendizagens e desafios realizados e vividos no contexto de estágio, designadamente no Agrupamento de Escolas de Matosinhos, e também na Escola Superior de Educação do Porto, em articulação com as professoras supervisoras e com a professora orientadora. Todavia, este relatório não apresenta um carácter meramente descritivo, sendo, por isso, dotado de uma vertente reflexiva, o que, para além de enfatizar o papel de professor reflexivo, pretende que a formanda, por meio de tais reflexões, consiga (re)construir a sua caminhada educativa.

A par disto, como se refere a seguir na motivação, a futura docente optou por centrar a sua reflexão na área curricular do Português, por corresponder à área para a qual, no seu percurso académico, sempre revelou maior aptidão e interesse, mas também, e especialmente, pelo facto de, na Licenciatura em Educação Básica, as Unidades Curriculares no âmbito da Linguística Descritiva e Aplicada terem despertado a sua curiosidade pelo ensino descritivo e reflexivo do funcionamento das estruturas linguísticas. Por isso, denota-se, por parte da mestranda, o reconhecimento da preponderância do ensino da gramática para a melhoria das competências comunicativas, de expressão e de compreensão, dos alunos (Lomas, 2006b). Neste contexto, sublinhe-se também a compreensão na leitura, que envolve processos linguísticos e que, como tal, exige, além do conhecimento implícito da língua, um outro nível de conhecimento, que concorre para a compreensão, isto é, a consciência linguística (Duarte, 2008a). Por exemplo, as diferentes situações verbais expressas e os papéis temáticos desempenhados pelos vários argumentos exigidos pelo verbo contribuem para a compreensão na leitura, nomeadamente ao nível da caracterização de personagens e da sua evolução no decurso da narrativa.

Em termos estruturais, este documento encontra-se organizado em seis capítulos. No primeiro, *Introdução Geral*, pretende-se evidenciar os objetivos e as finalidades basilares de sustentação da prática pedagógica e expor as

motivações da mestranda quanto ao curso profissionalizante que integra e à área de investigação a que se dedicou. O segundo capítulo, *Enquadramento Teórico e Pedagógico*, centra-se no perfil do professor do século XXI, na importância da planificação como apoio da prática de ensino e na Prática de Ensino Supervisionada enquanto proporcionadora de um crescimento partilhado, ou seja, são focados aspetos que constituem um referencial comum à prática educativa e que sustentam a ação. Já no terceiro capítulo, *Caraterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada*, destacam-se alguns elementos considerados como preponderantes para a compreensão do ambiente educativo e para a tomada de decisões ao longo da prática. Por sua vez, o quarto capítulo, *Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, consiste na descrição e reflexão acerca de algumas das mais significativas intervenções realizadas no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, sendo também feita uma abordagem reflexiva das intervenções em termos de saberes integrados, bem como ao nível dos projetos e de outras atividades desenvolvidas. No quinto capítulo, *O conhecimento (meta)linguístico e o conhecimento científico-pedagógico: um caso investigativo na área do Português*, é apresentado o projeto de investigação realizado na área de Português, concretamente ao nível do domínio da Gramática, mas com uma clara interseção com o domínio da Leitura, no que se refere à compreensão e à expressão, destacando-se as opções da mestranda (objeto de estudo e objetivos, questão de investigação, metodologia de investigação e instrumentos de recolha de dados), o enquadramento teórico e pedagógico e a apresentação e análise/discussão dos dados. Por fim, o sexto, e último capítulo, *Reflexão final*, consiste numa sucinta reflexão retrospectiva de todo o percurso de formação e da intervenção supervisionada e na apresentação dos contributos destas no desenvolvimento de conhecimentos e competências para a futura prática pedagógica autónoma.

Para terminar, no final do relatório, é exibida uma lista de referências consultadas para a redação deste documento, seguida dos anexos, que são ilustrativos da prática pedagógica da mestranda e, por isso, complementam o presente Relatório de Estágio e a investigação realizada.

1.1.FINALIDADES E OBJETIVOS

Conforme referido na *Introdução Geral*, o presente Relatório de Estágio tem como principal propósito refletir sobre o percurso individual de formação da mestranda, sobretudo sobre as opções feitas, contextualizadas e fundamentadas, e a sua implementação em contexto educativo de Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Perante as finalidades realçadas precedentemente, o presente Relatório de Estágio apresenta os seguintes objetivos, essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda:

- refletir sobre saberes científico-pedagógicos, didáticos e culturais mobilizados na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares e educativos, face aos desafios das áreas curriculares, do nível etário e anos escolares em questão e das exigências da sociedade atual;
- reconhecer a importância da utilização de instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional;
- ilustrar a construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos reais de complexidade diversa na prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão *sobre, na e para* a ação;
- disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas.

Realcem-se, ainda, algumas das principais etapas, pelas quais se foram pautando as intervenções no contexto educativo, a saber:

- observação do contexto educativo, a fim de o caracterizar e desenvolver uma prática educativa adequada às necessidades dos públicos e dos respetivos contextos;
- planificação e intervenção de forma fundamentada e com intencionalidade educativa, tendo em conta a integração de saberes;

- reflexão individual e colaborativa sobre as práticas, com vista à consciencialização dos níveis de desenvolvimento e de maneira a reformular estratégias;
- criação e concretização do projeto de investigação e desenvolvimento de projetos escolares envolvendo a comunidade educativa;
- avaliação sistemática dos processos de ensino e de aprendizagem;
- colaboração na orientação educativa dos alunos das várias turmas.

1.2.MOTIVAÇÃO

Ao longo do percurso da mestranda, no seu então Ensino Básico, esta sempre possuiu um maior interesse e aptidão para as áreas curriculares de Português e de História, o que a conduziu ao ingresso no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, no Ensino Secundário. A frequência no curso mencionado despertou ainda mais o seu gosto e o seu fascínio pelas áreas curriculares de Português e de História, fazendo despoletar em si uma vontade crescente de partilhar com os outros os seus interesses e conhecimentos, ainda em formação, nestas áreas. Esta disposição de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem nas áreas curriculares em questão fez com que frequentasse a Licenciatura em Educação Básica, já com o propósito de prosseguir para o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Já durante o seu percurso na Licenciatura, com o contacto com metodologias e estratégias que realçavam o funcionamento das estruturas linguísticas, em moldes descritivos e reflexivos, em alternativa ao ensino da língua numa base normativa, característico do Ensino Básico e Secundário que frequentou, nasceu o seu encanto pela Linguística Descritiva e Aplicada.

Tendo em consideração o exposto e, num âmbito mais específico do funcionamento da língua, o facto de, durante o percurso académico da mestranda, esta se ter confrontado, variadíssimas vezes, com o ensino do

verbo assente no princípio de este corresponder exclusivamente “à ação” e com o ensino das subclasses dos verbos com base em listas de itens lexicais descontextualizados sintaticamente, surgiu a necessidade de refletir sobre a abordagem desta classe de palavras no ensino. A par desta preocupação, enquanto futura docente, a análise dos manuais dos 3.º e 6.º anos de escolaridade adotados na escola onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada e algumas dificuldades observadas nos alunos das suas turmas aguçaram ainda mais o interesse da estagiária por esta temática. Face ao exposto, pretendeu-se fomentar o ensino da gramática a partir dos textos, procedendo-se a uma análise dos elementos gramaticais e a uma discussão a respeito das suas funções dentro do texto, para que os alunos pudessem entender o valor do estudo da gramática (Fonseca, 1988-89, citado por Costa, 2016; Coutinho, 2012).

Por último, a decisão por este conteúdo gramatical, isto é, o verbo e o seu ensino, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, prendeu-se também com o reconhecimento do carácter nuclear que esta classe de palavras apresenta na língua, sendo, por isso, central para a construção de discursos, quer sejam orais, quer sejam escritos, e para a compreensão na leitura.

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

(Alarcão, 1996, p. 180)

Essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite ao homem enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo.

(Alarcão, 1993, p. 12)

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PEDAGÓGICO

2.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

A evolução do mundo requer um nível crescente de flexibilidade e de criatividade dos seres humanos (Perrenoud, 1999). Assim, confere-se à escola e aos professores a missão prioritária de desenvolver nos alunos a capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. A crescente diversidade que se verifica decorre do facto de Portugal estar a transformar-se, cada vez mais, num país de imigração e, sobretudo, a consolidar o que foi o advento da escola de massas (Cortesão, 2000). É, então, fundamental que os professores atuem no sentido de formar cidadãos capazes de compreender e respeitar a diversidade, de modo a que não contribuam para o surgimento ou o agravamento de situações de desigualdade e de fenómenos de exclusão social. Ademais, os professores devem desenvolver estratégias conducentes à abertura da escola e da sala de aula à diferença, rompendo com a indesejável uniformização que tem vigorado e empenhando-se na criação de uma escola à medida de cada aluno (Nóvoa, 2012).

Neste século que vigora, o Homem caracteriza-se por ser inquieto e indagador, ansiando ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo e querendo reaprender a pensar. É precisamente neste panorama que

se enquadra o professor do século XXI, um professor que se questiona acerca das razões subjacentes às suas decisões educativas, que se interroga perante o insucesso dos alunos, que faz dos seus planos de aula simples hipóteses de trabalho a confirmar ou a revogar na sala de aula, que lê criticamente os manuais e as propostas didáticas que lhe são apresentadas e que se questiona sobre as funções da escola e a respetiva realização das mesmas (Alarcão, 2001b). Por conseguinte, a reflexão, que consiste no questionamento sistemático da própria prática, é crucial para os professores que se devem assumir como reflexivos, ou seja, como aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem *na, sobre e para a* ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Schön, 2000; Leite, 2003). Logo, o saber que caracteriza o professor é produzido no âmbito de uma conversação dialética que possibilita a experimentação, o questionamento, o agir e a reformulação, numa espiral permanente, tornando único o saber deste profissional (Roldão, 2000). Neste sentido, este tipo de prática pode assumir-se como um referente da escola reflexiva.

De facto, a escola, de acordo com o modelo cognitivo, deve afirmar-se como uma organização *autoaprendente* (Alarcão, 2000; 2001a), constituindo um ponto de “apoio para a mudança educacional e social” (Senge, 2005, citado por Barroso & Leite, 2011, p. 98) e assumindo-se como uma “comunidade de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve” (Tavares, 2000, p. 58). Face ao exposto, pretende-se criar um ambiente de aprendizagem que englobe as experiências vividas pelos alunos, dado que favorecem a abertura do mundo a novos paradigmas culturais, e onde se vivencie a cidadania, por meio das relações estabelecidas entre alunos, professores e auxiliares de ação educativa (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Barroso & Leite, 2011). Nesta escola reflexiva, em que se oferece um ambiente dinâmico, flexível e aberto, o professor deve possuir as seguintes características: “capacidade para o autodesenvolvimento mediante uma auto-análise sistemática”; “estudo do trabalho de outros professores”; e “comparação de ideias através de procedimentos investigativos na aula” (Roldão, 1999, p. 20). Esta última característica remete para o conceito de professor investigador, que tem por base a ideia de que nenhuma estratégia formativa se revelará produtiva se não for “acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (Alarcão, 1996, p. 181).

Tendo em consideração que os professores devem ter a responsabilidade de questionar o que ensinam, como ensinam e contextualizar a função social do que efetuam, a investigação constitui uma excelente forma de se encontrarem melhor posicionados para a construção de mudanças (Leite, 2003). Tal facto rejeita, inequivocamente, que os professores se refugiem em frases que transmitam atitudes passivas e que, muitas vezes, se ouvem, como por exemplo: “não vale a pena remar contra a maré; o mundo é assim e não sou eu que o vou conseguir mudar” e “com estas crianças e o desinteresse das famílias não é possível ultrapassar o insucesso escolar” (Leite, 2003, p. 100). Um professor investigador e reflexivo assentará a sua ação indagadora na reflexão crítica e sistemática das suas práticas e articulará o ensino e a investigação, no sentido de promover a sua transformação e uma maior justiça, participação e igualdade de oportunidades para todos (Ribeiro & Moreira, 2007). Portanto, o professor investigador é aquele que desenvolve e mantém uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, essencial a uma pedagogia realmente centrada no aluno (Vieira, 1993). Assim, ao tomar o ensino como objeto de investigação, o professor torna-se mais atento ao significado das representações acerca do que vivencia, orientando a ação pedagógica para os alunos (Moreira, 2005). A este tipo de investigação tende-se a designar investigação-ação, ou seja, uma metodologia em que a investigação é a ação sobre a qual o investigador age, participa e se projeta no sentido de melhor compreender a realidade em que está inserido e de intervir nela mais reflexiva e eficazmente (Filipe, 2004; Costa & Paixão, 2004). Esta metodologia será retomada no ponto 5.4..

Importa também realçar a relação entre o professor e o currículo. Antes de progredir na análise desta relação, clarifique-se este último conceito. O currículo, embora se considere que não existe uma definição única e acabada (Carvalho & Diogo, 1999), por se tratar de um conceito polissémico, carregado de ambiguidade e que está em constante debate (Pacheco, 2001), corresponde a “um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação”, como resultado das intervenções sobre o mesmo (Carvalho & Diogo, 1999, p. 6). No que concerne à relação tradicional entre o professor e o currículo, esta é marcada pela execução, isto é, o professor coloca-o em prática e cumpre-o com correção pedagógica e com reduzida, ou nula,

gestão/decisão (Roldão, 1999). Efetivamente, de acordo com a autora, o professor tem tido um estatuto híbrido, dividido institucionalmente entre os perfis do profissional e do funcionário. Deste modo, verifica-se uma grande ênfase no estatuto de funcionário devido à sua dependência de decisões administrativas centrais, à escassa margem de autonomia em relação à sua ação e à pouca intervenção nas decisões relativas ao seu trabalho concreto, nomeadamente em relação ao currículo. Por isso, “alguns autores tendem a atribuir à função de professor um estatuto de semi-profissionalidade” (p. 19).

Face às mudanças visíveis no sistema educativo e na escola, exige-se que o professor estabeleça outro tipo de relação com o currículo. Melhor dizendo, pretende-se um professor que seja capaz de decidir e de agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e pedagógico face à situação concreta. Desta forma, passa de executor a decisor e gestor do currículo (Roldão, 1999) e assiste-se a uma reconsideração da ideia tradicional de professor, ou seja, o professor como executor das prescrições e orientações dadas no Programa pelas competentes hierarquias da administração educativa (Zabalza, 2000). Trata-se, pois, de deixarem de ser meros “funcionários de um sistema que define todas as regras” e tornarem-se “cada vez mais gestores de decisões que não costumam ser suas” (Roldão, 2003, p. 19). De facto, para os professores é mais gratificante tomar decisões sobre os saberes relevantes, gerir os processos de fazer aprender e analisar/confrontar soluções pedagógicas, garantindo a construção de aprendizagens significativas por parte de todos os seus alunos, do que limitar-se à utilização de materiais curriculares que foram produzidos por outros, sem os poder transformar (Roldão, 2007).

Neste âmbito, é imperativo que o professor sinta o currículo como seu, bem como assuma o papel de professor investigador e de professor reflexivo, o que lhe permite construir mecanismos de ação adequados aos perfis de mudança pretendidos (Leite, 2003), procurando ter um papel mais ativo na gestão e desenvolvimento curricular, mas também utilizando práticas pedagógicas diferenciadas em contexto de sala de aula. Práticas essas que reconheçam a diversidade da turma e que recorram a mecanismos que permitam um maior envolvimento e motivação por parte dos alunos. Em concordância com o referido, hoje em dia, já não é rentável continuar a gerir os sistemas educativos como um todo uniforme, tendo em conta a diversidade e a complexidade de

situações e de contextos que as sociedades apresentam. Desta forma, a diferenciação pedagógica e a maior autonomia de decisão das escolas constitui “uma forma mais adequada e eficiente de conseguir dar alguma resposta satisfatória às questões a que os sistemas centralizados já não conseguem responder” (Roldão, 1999, p. 17). Se, pelo contrário, o modelo curricular se pautar, ou continuar a pautar, pela uniformidade (Ferreira, 2004; Formosinho, 2009), ou seja, pelo alheamento às características dos alunos e das suas aprendizagens reais, os alunos não passarão de matéria-prima e os professores de meros trabalhadores técnicos. Assim, conforme é possível verificar na figura 1, a escola será encarada como uma empresa educativa (Costa, 1998), em que parece existir uma receita para os processos de ensino e de aprendizagem, aplicável a todos os alunos, apesar das suas múltiplas diferenças, e em que o propósito parece ser transformar os alunos, que entraram na escola diferentes, em seres iguais.

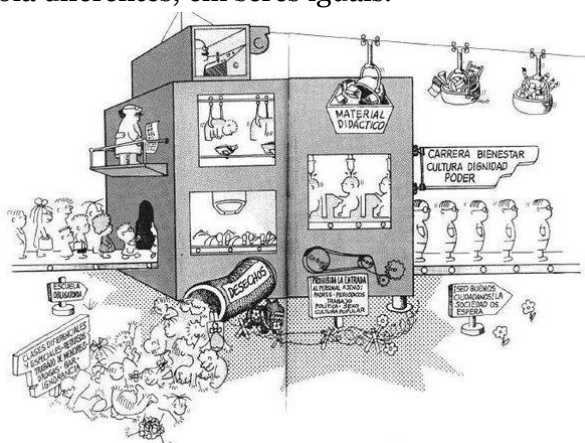


Figura 1. A máquina da escola de Francesco Tonucci (Fonte: Zanardo, 2013, p. 45).

Acrescente-se ainda que, na atualidade, o agir do professor deve ser realizado em equipa, através de um intercâmbio dialogal com os colegas, uma vez que, deste modo, é possível a mudança de atitudes na forma de orientar os processos de ensino e de aprendizagem, o conhecimento de outras estratégias de ensino e, conseqüentemente, a melhoria das práticas (Ribeiro & Moreira, 2007; Cunha, 2008). Partilhar as dúvidas, entrar em diálogo com os outros e procurar em conjunto uma saída para os dilemas são algumas das soluções que os professores têm ao seu alcance nos momentos em que não sabem como fazer nem como agir (Nóvoa, 2012). Logo, hoje, apela-se ao trabalho

colaborativo, assente numa cultura colaborativa (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). É igualmente importante que o professor transpareça esta ideia de cooperação para os alunos, de forma a que estes tomem consciência de que a aprendizagem pode ser feita não só com o professor, como também com os restantes colegas, por meio da partilha de experiências. Ademais, saliente-se que o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos (Nóvoa, 2002), rejeitando, por isso, o ensino tradicional, mas sim um professor preocupado em conduzir os alunos ao conhecimento, assumindo o papel de moderador das aprendizagens e criando uma relação afetiva com os seus alunos (Diogo, 2010; Roldão, 2005, citado por Roldão, 2007).

Ademais, não se pode ainda deixar de realçar as competências no campo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que se esperam dos professores, conforme se encontra consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Tendo por base que a sociedade atual se caracteriza por ser uma sociedade do conhecimento, uma sociedade em rede, onde habitam crianças da geração digital, a escola e os professores não podem ser alheios ao desenvolvimento da sociedade e aos desafios que o mesmo acarreta, sendo também eles da era digital (Ponte, 2002; Flores, Escola & Peres, 2009; Piedade & Pedro, 2012). Logo, os professores precisam de ser capazes de integrar as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem das diferentes áreas curriculares, articulando o seu uso com outros meios didáticos (Tavares & Barbeiro, 2011; Ponte, 2002). Tal integração contribui para o desenvolvimento da literacia digital que permite a formação de indivíduos ativos e participativos na sociedade atual e futura (Piedade & Pedro, 2012); favorece a diversificação de estratégias pedagógicas e a oportunidade de atender às diferenças individuais dos alunos (Flores et al., 2009; 2011); desenvolve a reciprocidade e a cooperação entre alunos (Flores, 2011); e permite a criação de espaços de interação e de partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos (Ponte, 2002). Por conseguinte, a tecnologia transforma, principalmente, “o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (Flores et al., 2009, pp. 724-725). Desta forma, o professor abdica do seu papel de ensinar para passar a orientar os alunos na aprendizagem.

Em smula, de acordo com Alarcão (1996), ser professor implica saber quem se , quais as razões pelas quais se faz o que se faz e tomar consciência do lugar que se ocupa na sociedade. No século XXI, exige-se que os professores examinem, questionem e avaliem criticamente a sua prática, ou seja, que se assumam como agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas, cujo principal objetivo consiste na formação dos alunos. Portanto, se neste século se assiste  mudança do perfil do aluno, também o perfil do professor deve mudar.

2.2.A PLANIFICAÇÃO COMO APOIO DA PRÁTICA DE ENSINO

A planificação constitui um suporte preponderante da prática pedagógica, assim como se afigura como uma operação basilar no domínio da formação do professor, especificamente na experimentação, estimulando o desenvolvimento de capacidades de estruturação e de descoberta de diversas estratégias de ensino no contexto educativo (Vieira, 1993; Vaz, 2011).

Clarificando o conceito de planificação, este compreende “qualquer momento de tomada de decisões de valor prospectivo face  prática pedagógica” (Vieira, 1993, p. 127). Logo, o ato de planificar implica a realização de uma variedade de tarefas de procura, seleção, confronto, conceção, formulação e reformulação, conducentes  construção de um plano de ação correspondente ao produto de um processo de realização de opções pedagógicas (Vieira, 1993). Desta forma,  possível afirmar que o conceito de planificação se encontra relacionado com a ideia de previsão, na medida em que planificar consiste em prever o modo como decorrer a ação que se pretende implementar para alcançar um determinado propósito (Morgado, 2004; Diogo, 2010). Ou seja, a planificação orienta a ação futura, constituindo um instrumento fundamental para a gestão (Diogo, 2010). Zabalza (2000) acrescenta que, quando se planifica, em termos gerais, se converte “uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47) e, de acordo com Escudero (1982), citado pelo autor, trata-se de prever exequíveis cursos de ação de um fenmeno e modelar as previsões, desejos, aspirações e metas num projeto,

que se torne capaz de representar as ideias relativamente às razões pelas quais se deseja conseguir, e como se pode levar a cabo um plano para as concretizar.

No que respeita à principal função da planificação na escola, esta prende-se com a transformação e a modificação do currículo, no sentido de adequá-lo às características individuais de cada situação de ensino (Zabalza, 2000). Por conseguinte, a escola corresponde ao ator principal destas decisões, por meio das quais o programa geral e *standard* se adapta às características próprias de uma situação concreta. Assim, todas as decisões tomadas ganharão sentido ao serem acomodadas à situação concreta de cada turma e das diferentes matérias, graças às decisões de cada professor (Diogo, 2010; Zabalza, 2000). Deste modo, é notória a forte índole pessoal que a planificação possui, devendo atender às características particulares do professor e da turma em questão. Ainda neste contexto, sublinhe-se que a planificação representa um instrumento imprescindível de reflexão por parte do professor, uma vez que implica que se pense sobre a ação que se pretende desenvolver, nomeadamente sobre as estratégias de ensino e os recursos a utilizar em sala de aula, bem como auxilia na sistematização das ideias existentes e pode conduzir ao aperfeiçoamento de práticas (Cortesão, 1994). Em concordância com o referido, é perceptível que o professor, por meio da planificação, estabelece por onde vai iniciar e como vai encadear os distintos momentos didáticos, de maneira a assegurar que os alunos progridem e aprendem. Procura preparar atividades que façam os alunos pensar, definir estratégias dinâmicas e diversificadas para estimular o gosto por aprender e optar por materiais que sejam científica e pedagogicamente corretos e adequados para os alunos progredirem nos seus conhecimentos. Note-se que não é somente quando se planifica que existe reflexão, mas também durante e após a ação em contexto de sala de aula, o que conduz à “replanificação” dos processos de ensino e de aprendizagem e ao conseqüente melhoramento (Cardoso, 2010, p. 50). Por outras palavras, o professor conseguirá encontrar outros caminhos mais adequados para as metas que pretende que os seus alunos alcancem (Reis, 2010).

Uma questão que frequentemente se coloca, sobretudo no caso dos professores em formação, é: *como planificar?*. No entanto, sabendo que o ensino, erradamente, é considerado exclusiva e fundamentalmente uma atividade rotineira, estática e estereotipada, em que as receitas e as instruções

são a solução mais adequada, os modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é previsto raras vezes são adequados às necessidades de cada situação (Solé & Coll, 2001). Aliás, revelam-se pouco úteis, ou até mesmo contraproducentes, dada a própria dinâmica imprevisível das turmas, que acabará por impor-se (Zabalza, 2000; Damião, 1996) e os professores que planificam as suas aulas desta forma minuciosa são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, utilizando-as pouquíssimas vezes no decurso da aula (Zahorik, 1970, citado por Zabalza, 2000). Portanto, não existe nenhuma receita, nenhum método ideal e nenhuma resposta concreta à questão *como planificar?*. O importante é que os professores se tornem conhecedores dos múltiplos métodos a utilizar e que tomem a decisão da pertinência de um relativamente a outro perante o momento e a situação de aprendizagem em que se encontre (Cardoso, 2010). Estes devem ter em atenção, sobretudo, que “as planificações são feitas para serem alteradas” (Arends, 1995, p. 93) e que são ajustáveis e flexíveis, tendo em consideração o contexto em que se aplicam.

No que respeita à elaboração de uma planificação, é imperativo responder às questões que se apresentam subsequentemente, de maneira a que se clarifiquem os conteúdos, os objetivos, as metodologias e a avaliação, que correspondem às componentes principais de toda e qualquer planificação: *o que vou ensinar/fazer aprender?; como vou ensinar?; quem vou ensinar?; para que vou ensinar?; que materiais vou utilizar?; qual o tempo previsto?* (Freitas & Pereira, 2010). Simultaneamente, existe um leque de características essenciais para que a planificação se torne funcional, como coerência (nexo claro entre as ideias), adequação (pertinência relativamente ao que se pretende e o que se encontra na planificação), flexibilidade (possibilidade de se ajustar às circunstâncias/ acontecimentos da aula), continuidade (ligação contínua entre as temáticas propostas na planificação) e precisão (exequível e realizável nas condições existentes em sala de aula) (Damião, 1996).

Por sua vez, sublinhe-se a perspetiva do construtivismo social relativamente à planificação. Assim, esta representa um projeto que visa antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, ao nível das competências a destacar, dos conteúdos temáticos a integrar nas questões problematizadoras e nas experiências de aprendizagem e da avaliação contínua de todas as tarefas (Barca, 2004). Logo, é essencial atender às seguintes vertentes: fazer o levantamento das ideias iniciais dos alunos e trabalhá-las de forma

diferenciada; propor questões orientadoras problematizadoras, que se afigurem como um desafio cognitivo; desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco; integrar as tarefas em situações diversificadas e avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem. A referência a esta perspectiva assume extrema importância, na medida em que alude à avaliação, que se realiza durante e após a ação.

Neste sentido, clarifique-se que a avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, corresponde a um processo regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, orientando o percurso escolar dos alunos e certificando as aprendizagens que desenvolvem, tem como objetivo primordial a melhoria do ensino e da aprendizagem, baseando-se num processo contínuo de intervenção pedagógica, e o reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, ao sucesso escolar, por meio da recolha de informação que é possível através da avaliação. Acrescente-se que a avaliação fornece informações sobre o funcionamento de cada uma das componentes dos processos de ensino e de aprendizagem, funciona como estímulo à motivação dos alunos, já que estes são informados dos diferentes ritmos de progressão e desenvolvimento, e informa os professores relativamente à forma como os alunos evoluem e são capazes de responder às propostas didáticas apresentadas (Pacheco, 1994; Roldão, 2003). Portanto, por meio da avaliação, os alunos recebem informações acerca, por exemplo: “dos seus resultados e aquisições”, “dos seus progressos ou retrocessos”, “da adequação das suas posturas e comportamentos na aula” e “do esforço e empenhamento necessários para ter êxito”; enquanto os professores obtêm informações sobre, por exemplo: “o grau de acerto das suas planificações”, “a adequação dos objetivos propostos”, “a eficácia dos métodos utilizados” e “o seu próprio desempenho” (Diogo, 2010, p. 103).

Reverendo o quadro legislativo, a avaliação deve abarcar três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). Primeiramente, evidencia-se a avaliação diagnóstica, que, de imediato, se associa aos testes/provas (orais, escritas ou práticas) aplicados logo no início do ano, cujo propósito consiste na avaliação do nível de conhecimentos e de competências gerais, tendo como referência os objetivos desse ano, ou seja, ambiciona-se verificar se os alunos têm as aprendizagens anteriores necessárias [pré-requisitos mínimos] e se já possuem conhecimentos da

matéria que se lhes pretende ensinar [níveis de entrada] (Freitas & Pereira, 2010; Diogo, 2010). Portanto, esta modalidade permite conhecer o aluno e a sua situação face às novas aprendizagens (Cortesão, 2002), de maneira a “adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas características e interesses” (Diogo, 2010, p. 106). Note-se, porém, que a avaliação diagnóstica não ocorre somente no início do ano, mas também sempre que, ao longo do ano, se iniciem novas unidades de ensino (Pacheco, 1994). Quanto à avaliação formativa, esta consiste num processo avaliativo que determina, qualitativamente, o progresso de aprendizagem dos alunos e fornece informações que permitem identificar as correções a realizar (Pacheco, 1994). Melhor dizendo, trata-se de uma avaliação que se incorpora no processo pedagógico, destinada a melhorar os resultados dos alunos, através do recurso a tarefas que interpretem as exigências do currículo (Fernandes, 2008). Logo, esta é uma avaliação para as aprendizagens, porque é organizada no sentido de ajudar os alunos a aprender mais e melhor (Fernandes, 2008). Por último, a avaliação sumativa corresponde à vertente que geralmente se confunde com classificação por ter como objeto os resultados da aprendizagem (Freitas & Pereira, 2010) e que, contrariamente à avaliação formativa, consiste numa avaliação das aprendizagens, pois ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares (Fernandes, 2008). Portanto, está relacionada com a medição e classificação do grau de aquisição dos alunos no final de um processo, tendo o objetivo de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento (Pacheco, 1994), exprimindo-se “de forma qualitativa, através da atribuição de uma nota que situa o aluno num determinado ponto da escala usada” (Diogo, 2010, p. 108). Aliás, uma vez que o propósito desta avaliação se prende com o controlo dos resultados, determinando se os objetivos previstos foram alcançados ou não e até que ponto o foram, recebe, muitas vezes, o título de avaliação final, precisamente pelo facto de controlar apenas a qualidade do produto final (Diogo, 2010). Apesar de tudo isto, o recurso à avaliação sumativa, em articulação com a formativa, permite que se torne mais diversificada, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes (Fernandes, 2008). Logo, é importante a existência de uma complementaridade entre as modalidades de avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens.

Concluindo este ponto referente à planificação, sublinhe-se que esta corresponde, antes de tudo, a uma atividade mental interna do professor, ou seja, trata-se do “conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações” (Zabalza, 2000, p. 48).

2.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: UM CRESCIMENTO PARTILHADO

A formação inicial de professores, conforme consagrado no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, pauta-se por um momento de aprendizagem e de mobilização de conhecimentos em contexto real que habilita para a docência, designadamente a Prática de Ensino Supervisionada. Neste âmbito, primeiramente, revela-se significativa a realização de uma contextualização terminológica, histórica e legal em torno da supervisão.

O termo *supervisão* afigura-se como um termo complexo e aplicável a diferentes contextos. A sua origem, de acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2004), remonta ao ano de 1640 e deriva, presumivelmente, de *supervision*. A par desta origem etimológica controversa, a necessidade de especificar constantemente o domínio de ação (como supervisão de professores, supervisão financeira, supervisão institucional, etc.), justifica-se pela multiplicidade de campos de atuação em que este termo é usado (Alarcão & Canha, 2013).

A primeira utilização do termo *supervisão* surgiu no ano de 1974, num artigo de Júlia Jaleco na Revista *O Professor*, enquanto o verbo *supervisionar* apareceu pela primeira vez num artigo de Bettencourt e Brederode Santos, no ano de 1977 (Alarcão & Canha, 2013). Contudo, um dos marcos mais importantes no desenvolvimento desta área verificou-se no ano de 1982, quando Isabel Alarcão introduziu num artigo seu o termo *supervisão clínica*, explicitando o conceito e o modelo com o mesmo nome e procurando a sua integração na formação de supervisores a nível de pós-graduação (Alarcão & Canha, 2013). No ano de 1987, este termo foi, finalmente, consagrado no título

da obra de Alarcão & Tavares: *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*.

Em termos legislativos, a primeira aparição do termo *supervisão* ocorreu em 1988 no Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto, que se focou na criação do modelo de Profissionalização em Serviço. No ano de 1997, a Supervisão Pedagógica surgiu na lista de especialidades a criar no âmbito da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (Dec. Lei n.º 95/97 de 23 de abril), porém, foi em 2007 que o termo *supervisionada* se apresentou como qualificador da componente de formação nomeada por Prática de Ensino Supervisionada (Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio transpareceu que a noção de que a Prática de Ensino Supervisionada se afigura como um momento singular e imprescindível de aprendizagem e de mobilização de saberes, em contexto real.

Neste contexto, assume especial importância esclarecer o conceito de *supervisão*. Assim sendo, a supervisão é entendida como um processo em que um professor, possuidor de mais experiência e informação, orienta um candidato a professor no seu desenvolvimento quer humano quer profissional (Alarcão & Tavares, 1987). Note-se que a ideia de processo e de desenvolvimento humano e profissional aponta para uma conceção atual de que o professor se encontra em permanente desenvolvimento, quer como profissional, quer como pessoa, ou seja, trata-se de um desenvolvimento holístico (Amaral et al., 1996).

Face ao exposto, torna-se exequível afirmar que a supervisão se centra na aprendizagem dos futuros docentes, ou seja, o seu objetivo primordial é fazer com que os professores aprendam a ensinar (Roldão, 2014), e que deve ser encarada como um processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem dirigido para o melhoramento da prática pedagógica do professor (Vieira, 1993), opondo-se ao precedente paradigma que encarava a supervisão como uma avaliação. Portanto, é imperativo que se assista, na Prática de Ensino Supervisionada, a uma atividade de mútua colaboração e cooperação entre os agentes envolvidos, numa atitude de diálogo constante, que passe por um bom relacionamento, assente na confiança, no respeito e no empenhamento (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão, 2000). Só desta forma é que os referidos autores consideram que os problemas e as dificuldades que

são encontrados pelo futuro professor serão devidamente considerados e estudados, na medida em que, com o auxílio do supervisor e dos dados recolhidos por meio da observação, poderá concretizá-los melhor, analisar as suas possíveis causas e resolvê-los. A autora Flávia Vieira vai mais longe e defende que a finalidade basilar da supervisão reside no apoio aos formandos no sentido de se tornarem supervisores da sua própria prática, sendo que, para que tal se verifique, é imprescindível dotá-los da vontade e da capacidade de “reconceptualizarem o seu saber pedagógico” e colaborarem na “(re)construção da pedagogia escolar” (Vieira, 2009, p. 201).

Acrescente-se ainda que para que exista uma relação colaborativa é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja devidamente assumida e partilhada por todos os intervenientes, independentemente dos papéis que possam assumir (Alarcão & Canha, 2013). Em concomitância com o referido, a colaboração exige vontade de realizar com os outros, confiança no outro e crença de que em conjunto é possível ir mais longe do que sozinho. Colaborar é, por isso, uma atitude de abertura relativamente ao outro e à possibilidade de autotransformação (Chioca & Martins, 2004, citado por Alarcão & Canha, 2013). No ensino, as práticas colaborativas ganham cada vez mais proeminência por apresentarem grandes potencialidades e por proporcionarem neste processo a reconstrução do conhecimento, promotora de viáveis mudanças das práticas. Por conseguinte, a supervisão deve ser encarada como um instrumento pedagógico de transformação quer do ensino, quer do futuro docente.

Sublinhe-se também um outro elemento preponderante na Prática de Ensino Supervisionada, designadamente a reflexão. Este elemento é “essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir” (Vieira, 1993, p. 12). Portanto, a reflexão assume extrema importância no desenvolvimento da autonomia, na medida em que permite enfrentar, com maior confiança e eficácia, os dilemas que pautam o mundo contemporâneo (Alarcão, 1993). É certo que a reflexão a partir de situações práticas reais é a forma possível de um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações novas e distintas que vão surgindo, na medida em que o auxilia na tomada de decisões mais adequadas e conscientes (Ribeiro, 2000). Por conseguinte, de acordo com a autora citada anteriormente, a reflexão, no

âmbito da supervisão, possibilita o aperfeiçoamento e a reconstrução das futuras intervenções, num caminho rumo a um tipo de ação mais positiva e eficaz.

Tendo em consideração o exposto, é perceptível a evolução da conceção de supervisão no sentido da “promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa”, ou seja, numa perspectiva centrada na reflexão e no questionamento (Alarcão, 2010, citado por Alarcão & Canha, 2013, p. 36). Portanto, a Prática de Ensino Supervisionada não pode encontrar-se dissociada da prática reflexiva e da noção de professor reflexivo (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1999). Aliás, ao nível metafórico, esta prática pode ser comparada à “colocação de andaimes” que se retiram à medida que já não se revelam necessários e que tem reflexos na ideia da “morte do supervisor”, ou seja, na autonomização do professor em formação (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Ainda no âmbito metafórico, a supervisão pode ser associada ao olho, que é o cerne do nosso órgão de visão. Efetivamente, “o olhar e a capacidade de visão são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisivo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Por isso, a visão é um dos sentidos que se deve encontrar mais apurado na Prática de Ensino Supervisionada, de maneira a permitir ver de outra maneira, ver sob vários ângulos e ver segundo várias configurações para um entendimento superior do contexto educativo em questão e das práticas de ensino. Neste domínio, há que ressaltar a existência de, pelo menos, três fases elementares no ciclo de observação: a pré-observação, em que se discutem estratégias, objetivos e intenções de observação; a observação, a partir da qual se recolhem os dados, em função dos objetivos definidos, para posterior análise; a pós-observação, em que se discute e reflete relativamente aos aspetos positivos e aos aspetos passíveis de melhoria, ou seja, em que se avalia o ciclo de observação e se adota uma atitude indagatória face à prática (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

A observação corresponde, portanto, a um momento destinado à recolha de dados e informações sobre o que se passa nos processos de ensino e de aprendizagem, centrando-se nos objetivos previamente estabelecidos, bem como na descrição do que é observado, mais do que na formulação de juízos de valor (Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011). Assim, a interpretação do que foi observado só se dá num momento posterior. Note-se, ainda, que a observação

consiste numa estratégia sublime de acesso à sala de aula, sendo o elo de ligação entre o contexto da supervisão e a prática pedagógica (Vieira, 1993) e assumindo um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1994). Tendo por base o exposto, a mestrandia elaborou uma grelha de observação (cf. Anexo A) pela qual guiou a observação (Cró, 2004), pois este tipo de instrumento permite “objetivar o enfoque e criar uma base de reflexão para os professores”, para além de instigar “a explicitação das suas teorias pessoais acerca do ensino e da aprendizagem” (Vieira & Moreira, 2011, p. 33).

Em sùmula, a Prática de Ensino Supervisionada remete para a noção de desenvolvimento de Bruner, citado por Alarcão e Tavares (1987), que “defende que se deve andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo aquilo que deve ser corrigido porque se experimentou e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo” (Amaral et al., 1996, p. 92). Ademais, é por meio da Prática de Ensino Supervisionada que os futuros docentes são detentores da possibilidade de mobilizar e transformar os saberes teóricos em saberes profissionais, ou seja, transformarem o saber em saber fazer (Jesus, 2011; Mesquita, 2015).

*A escola é um dos agentes sociais em que os sujeitos: desenvolvem a sua
personalidade (...).*
(Zabalza, 2000, p. 37)

A escola (...) é um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas.
(Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11)

3. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A escola, que tem como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter a tarefa de ensinar e de promover aprendizagens significativas, deve ser entendida como uma comunidade educativa que se estrutura e se transforma mediante um projeto educativo que não relega as pressões sociais que são exercidas sobre a mesma (Caixeiro, 2004; Carvalho & Diogo, 1999). Hoje, afirma-se a necessidade de definir projetos educativos de escola, que se assumam diferentes e que permitam religar a educação aos espaços de vida e da sociedade, rompendo-se com a uniformização que, nos últimos anos, tem caracterizado a escola (Nóvoa, 2012).

Revela-se, portanto, indispensável explorar o contexto educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos, no qual foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada da estagiária, destacando-se a consulta e a análise do Projeto Educativo¹ (PE) – documento de longo prazo, integral, flexível, aberto e democrático que é pensado e elaborado de forma coletiva pela comunidade educativa, partindo da análise da própria realidade, com o propósito de melhorar a ação educativa e orientar a gestão da Escola (Diogo,

¹ A versão integral do Projeto Educativo encontra-se disponível em http://aematosinhos.ccems.pt/file.php/1/2013_2014/Proj_Educativo1317/2013_17/Projeto_Educativo_13-17.pdf

1998) -, do Regulamento Interno² (RI), do Plano Anual de Atividades³ (PAA) e dos Planos de Turma. A par dos documentos mencionados, salienta-se a observação realizada pela mestranda que, conforme referido no ponto 2.3., constitui uma etapa fulcral para a recolha de dados no contexto educativo (Vieira & Moreira, 2011).

3.1.O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MATOSINHOS: BREVE APRESENTAÇÃO

Um agrupamento de escolas corresponde a uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, os referidos estabelecimentos de ensino, situando-se numa mesma área local, pretendem proporcionar um percurso sequencial e articulado aos alunos, reforçando a capacidade pedagógica das escolas e, por conseguinte, a gestão dos seus recursos.

O Agrupamento de Escolas de Matosinhos, constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino – Escola Básica Integrada de Matosinhos, sede do Agrupamento, e Escolas Básicas Augusto Gomes, Florbela Espanca e Godinho – foi aquele que acolheu a mestranda ao longo deste ano letivo, embora a sua prática se tenha desenrolado somente na Escola Básica Integrada de Matosinhos. Este Agrupamento, cuja oferta académica se estende desde o Pré-Escolar ao 3.º CEB e ao qual se atribui a responsabilidade do ensino dos 1.º e 2.º CEB no Estabelecimento Prisional de Custóias, foi homologado no ano de 2004 e, em termos geográficos, localiza-se em

² A versão integral do Regulamento Interno encontra-se disponível em http://aematosinhos.ccems.pt/file.php/1/2015_2016/Regulamento_interno/RI_16_12_2013_aprovado.pdf

³ A versão integral do Plano Anual de Atividades encontra-se disponível em http://aematosinhos.ccems.pt/file.php/1/2017_2018/PAA1718/PAA1718-1.pdf

Matosinhos, um concelho de forte tradição pesqueira, e no distrito do Porto, uma grande área metropolitana. Todas as suas escolas se situam numa área geográfica restrita, o que possibilita a agilização do contacto e da comunicação entre todas elas e, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, esta proximidade geográfica permite também garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica.

Em termos socioculturais, o concelho de Matosinhos apresenta proeminentes assimetrias ao nível socioeconómico, sendo notória a debilidade económica e social da população de algumas freguesias. A pobreza e a exclusão social, o desemprego, o endividamento familiar, o baixo nível de instrução da população, o abandono escolar precoce, a violência familiar e os maus tratos, os problemas de saúde e as situações de alcoolismo e toxicodependência correspondem a alguns dos problemas detetados neste concelho e que se repercutem no corpo discente, já que é volumosa a quantidade de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar (A.S.E.) – em média, mais de 45% dos alunos possuem escalões A/B – e é também considerável o número de alunos institucionalizados. Sublinhe-se ainda o acolhimento de crianças/jovens da Casa Abrigo da Cruz Vermelha, assim como de variadíssimas nacionalidades. Por conseguinte, de acordo com o Projeto Educativo e com o Regulamento Interno, o maior desafio do Agrupamento consiste em “saber como é que mais do que o acesso, se garante o sucesso efetivo de todos na Escola” (p. 3). Efetivamente, o Sistema Educativo passou de uma “Escola de Elites” para uma “Escola de Massas”, logo o espaço escolar acolhe não só um corpo discente mais numeroso mas também mais heterogéneo, não podendo continuar a ensinar todos como se fossem apenas um (Nóvoa, 2012; Sebastião, 1998). Esta é uma preocupação notória no Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho ao homologar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para a orientação do trabalho das escolas. De acordo com este documento, é necessário alcançar, na sua totalidade, o princípio da educação para todos, consagrado como primeiro objetivo mundial da UNESCO. A educação para todos implica que todos tenham acesso à escola, algo que tem sido conseguido com êxito, mas também que todos tenham sucesso. Por isso, este princípio obriga a que se tenha em consideração a diversidade e a complexidade como fatores preponderantes na definição do que se pretende para a aprendizagem

dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Gomes et al., 2017).

Tendo por base toda a realidade socioescolar descrita, torna-se imperativo referir que o Agrupamento de Escolas de Matosinhos contempla o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2), desde 2007/08. Saliente-se que os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados no ano de 1996, pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto, e possibilitaram a adoção de um novo modelo de gestão marcado pela concessão de maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e por uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo. Assim, o objetivo primordial desta medida educativa consistia na promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar, especialmente das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão social e escolar. No ano de 2006/2007, o programa TEIP foi retomado pelo Ministério da Educação, entrando na 2.^a geração (TEIP2) e dando prioridade aos agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, de entre os quais se destaca o Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Segundo o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, o programa TEIP2 visava a apropriação, por parte das comunidades educativas desfavorecidas, de recursos e instrumentos que lhes permitissem orientar a sua ação para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, bem como para a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo e para a redução da indisciplina. Em súmula, citando Leite (1998), é a procura do sucesso escolar que suporta as medidas que despoletaram não só os TEIP, mas também os currículos alternativos e a gestão flexível do currículo.

No que concerne aos recursos humanos, o Agrupamento era constituído por Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos, Educadores de Infância, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Professores dos três ciclos de ensino, sendo estes últimos maioritariamente pertencentes ao Quadro de Escola, ou seja, eram professores com vários anos de serviço e com experiência pedagógica. A par disto, o Agrupamento contava ainda com um Gabinete de Psicologia, um Gabinete Social e uma Animadora dos recreios, no 1.º CEB. É também de salientar que o Agrupamento beneficiava de um amplo número de parcerias e de recursos da comunidade – Câmara Municipal

de Matosinhos, Matosinhos *Sport*, ADEIMA, ULS/C. Saúde de Matosinhos, Proteção Civil, Instituto de Reinserção Social, ESE, etc. -, que prestavam importantes contributos no desenvolvimento de atividades/projetos, no apoio prestado aos corpos discente e docente e na criação de relações com o meio social envolvente.

Em termos físicos, há que salientar as excelentes infraestruturas de que o Agrupamento dispunha, uma vez que foi alvo de remodelação e ampliação financiada pelo Governo e pela Câmara Municipal de Matosinhos. Neste âmbito, merece especial atenção a Biblioteca Escolar, visto que dispunha de um amplo espaço que lhe permitia possuir áreas destinadas ao Pré-Escolar e ao 1.º CEB e outras destinadas aos 2.º e 3.º CEB. A par disto, dispunha de um vasto leque de livros de variadíssimas temáticas, bem como de um grande número de atividades a realizar no decurso do ano letivo. A consulta do Plano Anual de Atividades das Bibliotecas do Agrupamento de Escolas de Matosinhos permitiu tomar conhecimento das atividades previstas para o ano letivo de 2017/2018, as quais serão apresentadas subsequentemente: *Troca de saberes*, *Concurso de Leitura: Eu leio+; Eu leio, gosto e recomendo; À conversa com o escritor...; Semana da Leitura: À conversa com a escritora Aline; Dia Mundial da Poesia e da Árvore; Dia Mundial do Livro; A biblioteca vai a casa...; Um livro amigo vai comigo; As histórias que se contam*. A par destas atividades, é de realçar o apoio curricular prestado a alunos dos 2.º e 3.º CEB, cujo nome é BIBLIO+ e cujos objetivos passavam por: contribuir para as aprendizagens dos conteúdos curriculares; ensinar a estudar; colaborar com os docentes e com os vários organismos da escola; contribuir para o sucesso do projeto de melhoria. O BIBLIO+ contava com a colaboração do Gabinete Social (EMI), dos professores da equipa da biblioteca, dos voluntários da Casa da Juventude de Matosinhos e dos Assistentes Operacionais. Por último, no que concerne à Biblioteca Escolar, sublinham-se as atividades que a mestranda teve a oportunidade de presenciar com os alunos do 1.ºCEB no decurso da sua Prática de Ensino Supervisionada, designadamente contadores de histórias, com posterior realização de trabalhos que refletiam a história ouvida, e os momentos de requisição de livros. Saliente-se também a existência de uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência (UAEM), ou seja, um recurso pedagógico especializado deste estabelecimento de ensino regular, que

corresponde a uma resposta diferenciada no sentido de apoiar a educação dos alunos com multideficiência, oferecendo-lhes meios e recursos variados (Almeida, 2011).

Por último, mas não menos importante, sublinhe-se a realização de reuniões com os professores, nas quais, de acordo com o RI do Agrupamento, se espera uma participação dinâmica e construtiva dos professores. Assim, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a estagiária teve a possibilidade de participar nos conselhos de turma e nas reuniões de avaliação final, tanto do 1.º como do 2.º CEB. A presença nestas reuniões constituiu uma mais-valia para a formação da mestranda, visto que permitiu que presenciasse o espírito de trabalho em equipa, que constitui um fator de enriquecimento da atividade profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), bem como favoreceu a integração na cultura profissional docente (Pintassilgo & Oliveira, 2013), ou seja, permitiu vivenciar outras funções e atribuições do professor para além da sala de aula, como seja a avaliação.

3.1.1.1.º Ciclo do Ensino Básico: a turma 3.º B

A turma do 3.º B era composta por 20 alunos, sendo oito do sexo feminino e os restantes 12 do sexo masculino. Em termos de faixas etárias, a média situava-se nos 8 anos, porém existiam cinco alunos com 9 anos. A par disto, sublinhe-se a existência de três alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) e de três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que em dois deles se constatou um acentuado atraso de desenvolvimento global. Por conseguinte, os alunos destacados necessitavam de diferenciação pedagógica e beneficiavam de apoios em alguns casos por parte de professores de Ensino Especial e noutros de professores de Língua Não Materna.

A análise do Plano de Atividades da Turma (PAT) proporcionou um conhecimento mais aprofundado e rigoroso dos casos dos alunos de PLNM e dos alunos com NEE, para além do que a mestranda teve a possibilidade de constatar por meio da observação direta, participante e naturalista em contexto de sala de aula. Assim, no que respeita aos alunos de PLNM, salienta-

se a existência de três nacionalidades, a saber: síria, chinesa e espanhola. Nenhum destes alunos dominava a Língua Portuguesa, constatando-se, por isso, dificuldades ao nível da compreensão e da expressão orais e escritas. Neste contexto, há que destacar o caso do aluno sírio, por ser o mais recente, ou seja, tratava-se de um aluno recém-chegado à turma, tendo frequentado, no ano anterior, o 4.º ano de escolaridade. Este aluno, com 9 anos, não prosseguiu para o 2.º CEB por apresentar significativas dificuldades de leitura, centradas na descodificação, mais concretamente, no reconhecimento e discriminação de algumas letras do alfabeto e na conversão dos grafemas em padrões fonológicos (Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2009), e de escrita, situadas na ortografia, especificamente na codificação dos fonemas em grafemas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Tais dificuldades fizeram com que o aluno, sobretudo numa fase inicial, requeresse o apoio da professora ou da mestrandia na concretização de atividades, que eram distintas das dos restantes alunos, nomeadamente construção de frases pensadas pelo aluno e escritas com o apoio da professora/estagiária através da segmentação silábica num discurso pausado para auxiliar na relação fonema-grafema; correspondência entre imagens e palavras escritas; agrupamento de palavras em que aparece um mesmo som; identificação e reconhecimento, em frases/textos, de letras que representam determinados sons; entre outras.

Por sua vez, os dois alunos com NEE necessitavam de uma funcionária a tempo inteiro, dado que requeriam apoio na realização de todas as tarefas escolares, acompanhamento na deslocação pelo espaço escolar, auxílio nas refeições e apoio em todas as outras necessidades existentes por parte dos mesmos. Note-se que um dos alunos apresentava, segundo o relatório de pediatria do neurodesenvolvimento, um atraso global de desenvolvimento psicomotor, linguagem expressiva imatura, ligeiro atraso do desenvolvimento estatura ponderal e hiperlaxidez ligamentar, pelo que se encontrava ao abrigo do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que lhe conferia a possibilidade de ter um Programa Educativo Individual (PEI). Por PEI entenda-se um documento formal que assegura o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente e um instrumento essencial para a operacionalização e eficácia da adequação dos processos de ensino e de aprendizagem (Crespo et al., 2008). Todavia, apesar das suas dificuldades, o aluno beneficiava, unicamente, de cerca de duas horas

de apoio semanal do Ensino Especial e não usufruía de outro tipo de terapia ou atividade. A par disto, sublinhe-se que este aluno integrava a turma desde o 1.º ano de escolaridade e, portanto, constatava-se uma nítida adaptação e integração no grupo. Porém, o mesmo não se verificava com a aluna com NEE, visto que esta, apesar de anteriormente ter frequentado o Agrupamento, se encontrou, desde o 2.º ano de escolaridade, num estabelecimento de ensino particular que incluía a dinamização de atividades domiciliárias. Acrescente-se que a esta aluna foi diagnosticada uma epilepsia grave, que afetava a expressão oral, pois somente pronunciava pequenos grupos silábicos, tais como *pó* para professora ou *pichi* para piscina. Já em termos da escrita e das competências relacionadas com a sua aprendizagem, não desenvolveu a motricidade fina, não era capaz de realizar a preensão do lápis, não identificava nenhuma letra e não reconhecia nem escrevia o seu próprio nome. Perante isto, a professora titular de turma, apesar dos esforços efetuados, considerou não ter as condições essenciais, no que diz respeito ao espaço e aos materiais, para que a aluna usufrísse de uma resposta adequada às suas efetivas necessidades. Por conseguinte, após reanálise em Conselho Pedagógico foi definida a permanência da aluna maioritariamente na UAEM, onde beneficiou do apoio especializado de que necessitava. Importa ainda referir que a aluna se encontrava ao abrigo dos artigos 8.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que lhe permitiam ter um PEI e um Currículo Específico Individual (CEI). Por CEI entenda-se uma medida educativa que prevê alterações significativas no currículo comum, em função do nível de funcionalidade do aluno, valorizando-se conteúdos que conduzam à autonomia pessoal e social do mesmo (Baltazar, 2013). Ainda no âmbito das NEE, importa realçar o ingresso, no mês de novembro, de um terceiro aluno na Educação Especial, por lhe ter sido diagnosticado um défice de atenção/concentração e hiperatividade, o que se traduzia em acentuadas dificuldades ao nível do Português, especificamente na compreensão de enunciados escritos, e num curto período de atenção/concentração em todas as atividades que realizava.

A turma, no que concerne às interações aluno-aluno, caracterizava-se por um espírito de entreaajuda entre os pares, que se comprovava pela distribuição na sala de aula, em que os alunos com mais facilidade na aprendizagem auxiliavam os que apresentavam mais dificuldades, e por uma notória aceitação e interação com os alunos com NEE. No entanto, fora do contexto de

sala de aula, o aluno sírio proferiu alguns insultos racistas para com a colega de turma de nacionalidade chinesa, o que conduziu a que, por vezes, alguns dos alunos se identificassem com o colega e também apresentassem estes comportamentos para com a aluna. Concluiu-se, deste modo, que poderia existir um choque de culturas entre os alunos de origem síria e chinesa, facto que serviu de sustentação para a mestrandia desenvolver atividades relacionadas com a multiculturalidade e com o respeito pelo outro, como foi o caso da sequência didática *Um olhar colorido sobre outras culturas e outros povos*, que será retomada no ponto 4.3. deste relatório. Num país em que é crescente a diversidade, conforme referido no ponto 2.1., educar para a cidadania assume especial relevância, sendo, inclusive um dos valores consagrado no *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Gomes et al., 2017). Efetivamente, a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania; por isso, os docentes não devem ser alheios ao desenvolvimento de atividades neste âmbito que sejam promotoras de valores tanto da democracia como dos direitos humanos e do respeito pela identidade cultural (Beltrão & Nascimento, 2000).

Ademais, em termos gerais, os alunos revelaram gosto por aprender, notório pela constante curiosidade e participação nas atividades desenvolvidas, valorizando os momentos de aprendizagem em que assumiram o papel dos agentes do seu próprio conhecimento. Contudo, assistiu-se, sobretudo numa fase inicial, a alguma falta de atenção e de concentração em algumas atividades, o que prejudicou a execução das mesmas, bem como se verificou o incumprimento de determinadas regras de sala de aula, particularmente a tomada de vez e o respeito pelo discurso do outro. Face ao exposto, a professora, no início do ano, definiu com os alunos as regras da sala de aula, afixadas na mesma, e recorreu à *ClassDojo* para a avaliação do (in)cumprimento das mesmas. A *ClassDojo*, disponível *online*, corresponde a uma estratégia que possibilita a avaliação e a regulação dos comportamentos, das atitudes e dos trabalhos da turma, mediante a atribuição ou retirada de pontos. Deste modo, para a regulação do comportamento, foi adotada uma metodologia cada vez mais em voga na educação, nomeadamente a gamificação, que corresponde a um excelente recurso motivacional e de aprendizagem, pois ao serem utilizados mecanismos característicos dos jogos

cria-se um ambiente propício ao envolvimento e participação dos alunos (Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014; Alves, Minho & Diniz, 2014).

Por fim, relativamente ao espaço educativo, três das mesas da sala encontravam-se dispostas em filas e outras três de forma perpendicular em relação a uma das filas. Quanto aos lugares ocupados pelos alunos, estes eram definidos pela professora titular, encontrando-se os alunos com maior facilidade na aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos junto dos que possuíam maiores dificuldades, conforme mencionado precedentemente. A sala possuía ainda um projetor, um quadro branco, que tanto servia para projetar como para escrever e que era adaptável à estatura dos alunos, um computador fixo na secretária da professora e colunas, o que facilitou a utilização de recursos multimédia. Além disso, numa das laterais da sala, existiam armários para a arrumação dos materiais, quer dos alunos, quer da professora, e uma banca com um lavatório. Já nas paredes da sala encontravam-se expostos os trabalhos realizados pela turma, tanto nas atividades desenvolvidas com a professora, como nas desenvolvidas com a mestranda. Note-se que na sala se podiam verificar quatro zonas distintas, designadamente a dedicada ao Estudo do Meio, ao Português, à Matemática e aos trabalhos realizados, por exemplo, a propósito das idas à biblioteca, que se realizaram todas as terças-feiras. De realçar que a exposição dos trabalhos constituiu uma etapa importante da aprendizagem e assumiu-se como um aspeto do agrado dos alunos, dado que a exposição, tanto na sala de aula como na biblioteca escolar, funcionou como incentivo para que se empenhassem em produzir o seu melhor e permitiu que sentissem que o seu trabalho estava a ser valorizado (Arends, 1995).

3.1.2.2.º Ciclo do Ensino Básico: a turma 6.º G

A turma do 6.º G era constituída por 22 alunos, 10 dos quais do sexo feminino e os restantes 12 do sexo masculino. Da totalidade dos alunos, a maioria, precisamente 18 alunos, frequentou, no ciclo de ensino anterior, o Agrupamento de Matosinhos, nomeadamente a Escola Básica Integrada de

Matosinhos e a Escola Florbela Espanca. Portanto, somente quatro alunos eram provenientes de outros estabelecimentos de ensino. No que diz respeito à faixa etária, a média situava-se nos 11 anos, existindo apenas um aluno com 13 anos e dois alunos com 12 anos. Por meio da análise do Plano de Turma, para além das referidas informações, verificou-se que, em termos de apoio económico, eram nove os alunos beneficiários da A.S.E., sete dos quais beneficiavam do escalão A e dois beneficiavam do escalão B.

Em termos de NEE, esta turma era composta por um aluno que apresentava dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita – Dislexia –, associadas a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Deste modo, de acordo com os artigos 17.º e 20.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, o aluno usufruiu de apoio pedagógico, concretamente nas disciplinas de Português e de Matemática, e de adequações no processo de avaliação. A par disto, os docentes não deviam penalizar os erros ortográficos, deviam dar mais tempo para realizar as tarefas/fichas e deviam explicar-lhe as questões para que compreendesse o que tinha de realizar. Ainda neste âmbito, é de realçar a existência de um aluno com um Currículo Específico Individual (CEI), que não se encontrava na sala de aula junto dos colegas da turma. Segundo o artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, o CEI assenta numa perspetiva curricular funcional que assegura e facilita o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de autonomia, tendo em vista a participação do aluno nos diferentes contextos de vida. Assim, este currículo pressupõe alterações consideráveis no currículo comum de acordo com a funcionalidade do aluno; priorização de determinados conteúdos curriculares em detrimento de outros; eliminação ou introdução de objetivos e conteúdos; eliminação de áreas curriculares; inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno; e atribuição de prioridade ao desenvolvimento de atividades de índole funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. É também de salientar a existência de um aluno proposto para beneficiar de um Plano de Ação Tutorial, uma vez que se tratava de um aluno com um ritmo de trabalho lento e pouco organizado. Aliás, o aluno, no 4.º ano, foi referenciado para os Serviços de Psicologia e Orientação, que recomendaram as seguintes medidas: encorajar, elogiar e usar o reforço

positivo; dividir e dar mais tempo para a realização das tarefas; estimular estratégias de autonomia.

Acrescenta-se que, no 6.º G, existiam três Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI), ao abrigo do Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril, e, em contrapartida, cinco alunos que integravam o Quadro de Excelência da Escola. Estes dados contribuíram, a par da observação realizada pela estagiária nas aulas de Português, para afirmar que esta se tratava de uma turma curiosa, que demonstrava gostar de aprender e que privilegiava momentos de aprendizagem diversificados e dinâmicos, em que havia lugar para a sua participação ativa. Ademais, exibia um comportamento adequado e respeitador das regras de conduta da sala de aula, especificamente na tomada de vez, na adoção de uma postura adequada e no respeito pelo discurso do outro. Os únicos aspetos negativos a sublinhar prendem-se com o individualismo e com a exclusão, visível logo no início da Prática de Ensino Supervisionada, aquando da organização de grupos para um trabalho alusivo ao S. Martinho. Constatou-se, por isso, a não aceitação de alguns elementos da turma em determinados grupos e a preferência de muitos pela realização do trabalho individualmente. Neste sentido, nas atividades realizadas pela mestrande, esta optou por definir previamente os grupos de trabalho e por organizar sempre grupos diversificados, a fim de promover a interação grupal entre um maior número de alunos diferentes e o desenvolvimento de atitudes reveladoras do respeito pela dignidade humana (Gomes et al., 2007), de forma a contribuir para que, futuramente, fossem capazes de se integrar e de conviver com os diversos grupos da comunidade (Mateus, 2008).

Relativamente ao espaço educativo, importa começar por referir que, na Escola Básica Integrada de Matosinhos, os alunos tinham aulas sempre na mesma sala, exceto no caso de disciplinas mais específicas que envolviam instrumentos e materiais próprios. Assim sendo, as aulas do 6.º G realizaram-se, maioritariamente, na sala 18, a qual possuía um projetor, um quadro branco, que tanto servia para projetar como para escrever, um computador fixo na secretária da professora e colunas, o que facilitou a utilização de recursos multimédia. As mesas encontravam-se dispostas em filas e colunas, disposição característica de todas as salas dos 2.º e 3.º CEB da Escola, sendo os lugares dos alunos definidos pela Diretora de Turma e alterados sempre que fosse conveniente.

A par disto, conforme salientado precedentemente, uma vez que todas as turmas possuíam a sua própria sala, no fundo da mesma era possível encontrar trabalhos realizados pelos alunos em algumas disciplinas, por isso a futura docente criou um espaço dedicado ao Português, intitulado *Trabucar e Palavrar*, onde se encontravam os recursos utilizados e construídos em diferentes aulas, permitindo que os alunos recordassem mais facilmente o que era abordado e que sentissem que o trabalho estava a ser valorizado, o que constituiu uma etapa importante dos processos de ensino e de aprendizagem (Arends, 1995). No entanto, refletindo acerca deste espaço, a mestranda considera que podia ter promovido a realização de mais trabalhos por parte dos alunos, no sentido de valorizar ainda mais o trabalho destes. Quanto ao título atribuído pela estagiária ao espaço e discutido com os alunos, este era constituído por um verbo pouco usual na Língua Portuguesa (*trabucar*) e por um neologismo (*palavrar*), com o intuito de promover o inesperado e de despertar a curiosidade por parte dos alunos, além disso este título tinha como propósito remeter para o trabalho feito com as palavras, já que a principal finalidade da aula de Língua Portuguesa corresponde a compreender as palavras e a saber fazer coisas com as palavras (Lomas, 2006b). Note-se ainda que, como uma das paredes da sala de aula era constituída apenas por janelas que se estendiam desde o teto até ao chão, os estores exteriores acabavam por se encontrar permanentemente corridos até cerca de metade, uma vez que a luz solar limitava a visão dos alunos para o quadro. Assim, recorria-se à luz artificial, que, a conjugar com o horário das aulas de Língua Portuguesa - primeiros 50 ou 100 minutos da manhã -, contribuiu para que os alunos se encontrassem, no início das aulas, mais sonolentos e pouco participativos, o que reduziu a produtividade e a concentração dos alunos, concorrendo negativamente para os processos de ensino e de aprendizagem. De facto, em sala de aula, a luz natural apresenta benefícios psicofisiológicos, assim como estimula a criatividade, promove a comunicação com o mundo exterior, favorece o descanso visual e o bem-estar e potencia um melhor índice de produtividade (Dias, 2011). Neste sentido, sempre que o uso do quadro não se revelou essencial, a futura docente e a professora cooperante optaram pela luz natural.

3.1.3.2.º Ciclo do Ensino Básico: a turma 6.º I

A turma do 6.º I era composta por 21 alunos, sendo 12 deles do sexo feminino e os restantes nove do sexo masculino. Relativamente ao estabelecimento de ensino frequentado no ciclo anterior, existia a informação de que 12 alunos tinham frequentado a Escola Básica Integrada de Matosinhos e quatro tinham estudado no Externato Bom Jesus. Já em termos de faixas etárias, a média situava-se nos 11 anos, existindo, no entanto, duas alunas com 12, uma aluna com 13 e um aluno com 14 anos. Por seu turno, no domínio dos apoios económicos, constatou-se a existência de mais de 55% de alunos com apoio social, distribuídos pelos vários escalões, o que confirma as informações presentes no Projeto Educativo do Agrupamento a propósito da elevada percentagem de alunos beneficiários da A.S.E..

No que respeita às NEE, na turma em questão existia um aluno que se encontrava ao abrigo do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que lhe conferia a possibilidade de ter um PEI. Este aluno apresentava Perturbação de Desenvolvimento com características compatíveis com Síndrome de Asperger, a qual corresponde a uma desordem neurológica, pautada por desvios e anormalidades em três vastos aspetos do desenvolvimento, a saber: interação social; uso da linguagem para a comunicação; e certas características repetitivas ou perseverativas sobre um número limitado, mas intenso, de interesses (Bauer, 1996). Deste modo, o aluno usufruía de uma matrícula por disciplinas e, para além do apoio de Ensino Especial, necessitava de apoio psicológico regular, de terapia ocupacional e de terapia da fala. No 6.ºI, verificava-se ainda a existência de cinco alunos com dislexia, sendo que em todos os casos se tratava de dislexia associada à disortografia, embora em alguns se acentuasse mais ao nível da fonologia ou da descodificação e compreensão na leitura. Neste sentido, os alunos beneficiavam de determinadas estratégias de diferenciação pedagógica ajustadas às suas necessidades específicas, como, por exemplo: apoio pedagógico específico em Português; frequência dos apoios pedagógicos disponibilizados pelo Agrupamento; fruição de mais tempo para a leitura ou para a escrita; reforço positivo à participação oral; não penalização pelos erros

ortográficos; entre outras. Acresce referir que nesta turma existiam cinco PAPI, ao abrigo do Despacho Normativo n.º1-F/2016 de 5 de abril.

No que concerne ao comportamento geral dos alunos da turma, este revelou-se razoável, pelo menos nas aulas de História e Geografia de Portugal em que a mestranda esteve presente. Melhor dizendo, tratavam-se de alunos bastante conversadores, aproveitando todas as oportunidades para dialogar com os colegas mais próximos, e pouco cumpridores das regras de sala de aula, especificamente na tomada de vez. Porém, era nítido um grande interesse pela disciplina mencionada precedentemente e, por isso, eram alunos muito interventivos e participativos, manifestando uma imensa curiosidade sobre os factos e acontecimentos históricos abordados em aula. Por conseguinte, a turma demonstrou gostar de aprender, privilegiou os momentos de aprendizagem diversificados e dinâmicos, isto é, aqueles em que existiam momentos para a participação ativa, não se limitando a ser recetáculos de informações debitadas pelo professor, e revelou interesse pelo uso das TIC. Estes factos realçados anteriormente assumiram-se como muito pertinentes para a seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem e o desenho e a elaboração de recursos didáticos a utilizar, com o propósito de garantir que os alunos aprendessem significativamente, ou seja, construíssem um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento (Solé & Coll, 2001). Quanto às interações entre alunos, pelo que a futura docente teve a oportunidade de observar em contexto de sala de aula e nos momentos de intervalo, torna-se exequível afirmar que nesta turma existiam vários grupos de alunos que se relacionavam mais por aparentemente partilharem os mesmos gostos e interesses. Contudo, a existência destes pequenos grupos não impedia, em termos gerais, o bom relacionamento entre o grupo-turma, pautado pelo respeito, pela entajuda e pela colaboração.

No que respeita ao espaço educativo, conforme foi mencionado a propósito do 6.º G, os alunos tinham aulas sempre na mesma sala, sendo que esta turma teve aulas maioritariamente na sala 24, a qual possuía um projetor, um quadro branco, que funcionava igualmente como tela para projeções, um computador fixo e colunas, o que auxiliou na utilização de recursos multimédia. As mesas encontravam-se dispostas em filas e colunas, devendo os alunos ocupar os lugares previamente definidos pela Diretora de Turma. No fundo da sala, era possível encontrar os trabalhos elaborados pela turma ao longo do ano letivo,

tendo sido criado, pela mestrandia, *O Cantinho da História e Geografia de Portugal*, onde se encontravam recursos utilizados em diferentes aulas e construídos pelos alunos. Este espaço constituiu uma mais-valia nos processos de ensino e de aprendizagem, dado que, por exemplo, nas aulas de preparação para a ficha de avaliação, por vezes, recorreu-se aos recursos nele existentes para recuperar conteúdos, e possibilitou que os alunos se recordassem mais facilmente dos conteúdos abordados, mas também porque funcionou como incentivo para que os alunos se empenhassem em produzir o seu melhor e sentissem que o seu trabalho estava a ser reconhecido (Arends, 1995). Por último, tal como no caso da outra turma de 6.º ano, os estores exteriores encontravam-se frequentemente corridos até cerca de metade, uma vez que a luz solar condicionava a visão dos alunos para o quadro. Porém, neste caso, os alunos não se encontravam tão passivos e sonolentos, o que possivelmente se justifica pelo facto de se tratar de um horário de aula diferente – meio da manhã e meio da tarde -, e por ser uma turma com alunos mais inquietos comparativamente à anterior. Portanto, neste caso, a futura mestrandia não considera que este tenha constituído um fator com uma proeminente influência nos processos de ensino e de aprendizagem, já que com a luz natural ou com a luz artificial não se verificaram significativas diferenças.

A educação linguística nas aulas deve contribuir, sobretudo, para ajudar a saber fazer coisas com as palavras.

(Lomas, 2006b, p. 12)

Ser competente em História passa (...) pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

(Barca, 2004, p. 134)

4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A Prática de Ensino Supervisionada, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, corresponde ao “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821), consistindo este último num requisito para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação profissional para a docência no 1.º e no 2.º CEB nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Neste caso, o referido estágio correspondeu a um modelo formativo que se opôs positivamente ao que ocorre nos mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação do Porto. Melhor dizendo, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu simultaneamente nos dois Ciclos de Ensino Básico, ao longo de um período de tempo mais alargado, concretamente desde o dia 30 de outubro de 2017 até ao dia 30 de maio de 2018. Assim, foram lecionadas 13 aulas no 6.º ano de escolaridade e 20 aulas no 3.º ano de escolaridade, perfazendo um total de cerca de 46 horas letivas: 25 de Português, 14 de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio e sete de outras áreas do saber, tais como Matemática e Expressões.

Por conseguinte, subseqüentemente serão apresentadas e analisadas criticamente algumas das intervenções educativas realizadas nos dois ciclos de ensino, e nas duas áreas disciplinares, sendo todas estas sustentadas em

conhecimentos científico-pedagógicos. Ademais, conferir-se-á destaque aos projetos e a outras atividades desenvolvidas e vivenciadas pela mestranda.

4.1. PORTUGUÊS

No início da escolaridade, os alunos já possuem um conhecimento substancial da sua língua, adquirido de forma espontânea e por imersão num determinado meio linguístico, que lhes permite interagir, comunicar e satisfazer as suas necessidades (Amor, 2003; Duarte, 2008a). Portanto, na aula de Português, o professor encontra-se, maioritariamente, perante sujeitos falantes da mesma língua, competentes na sua utilização e hábeis no seu desempenho, o que levanta, de imediato, a seguinte questão: “Como construir um saber novo, a adquirir pela criança aprendente, num domínio em que os recursos de que dispõe (...) se lhe afiguram como naturalmente suficientes?” (Amor, 2003, p. 4). Esta interrogação recebe a sua resposta ao definir-se o que é, ou o que deve ser, uma aula de Português, ou seja, esta deve pautar-se pela abertura à pluralidade discursiva e textual, assim como à experimentação e à prática de comportamentos verbais (escutar/falar, ler/escrever) e à interação entre os diferentes domínios⁴ desta área do saber, designadamente Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Por conseguinte, somente tendo por base os princípios basilares supracitados é que a aula de Português cumpre o seu objetivo essencial, que consiste no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos nos domínios da língua, nas suas modalidades oral e escrita, quer na vertente da compreensão quer na

⁴ Procedeu-se à separação dos domínios Leitura e Escrita, por se defender que ambas as áreas possuem características próprias e individuais, nomeadamente nos anos em que a mestrada lecionou, incidindo o ensino da Leitura no desenvolvimento da fluência e na compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007) e o ensino da Escrita no alargamento do vocabulário e na progressiva organização e produção de texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Contudo, ressalve-se que até ao final do 2.º ano de escolaridade a Leitura e a Escrita devem surgir associadas, uma vez que se trata de anos em que o ensino da Leitura se centra na decifração (Sim-Sim, 2009) e o ensino da Escrita se foca, sobretudo, nas dimensões gráfica e ortográfica (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

vertente da expressão, possibilitando-lhes e incentivando-os a “saber fazer coisas com as palavras”, conforme defende Lomas (2006b, p. 12).

Foi precisamente com base na afirmação de Lomas (2006b) que a formanda desenhou um conjunto de atividades, que tiveram como matéria-prima primordial as palavras e que integraram uma oficina, intitulada *Laboratório das Palavras* (cf. Anexo B). A opção pela metodologia da oficina prendeu-se com o facto de, desta forma, o aluno assumir o papel de agente do seu próprio conhecimento, por meio da realização de atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras (Barca, 2004), bem como, conforme destacado nos pontos 3.1.1. e 3.1.2, com a necessidade de promover uma maior e mais significativa interação grupal nas turmas em questão, através da construção coletiva de saberes. Assim, uma oficina, constituída por um conjunto de atividades em que se pretende obter um produto linguístico, caracteriza-se por ser uma metodologia que modifica o foco tradicional da aprendizagem, isto é, a cognição, passando a incorporar a ação e a reflexão (Paviani & Fontana, 2009), assistindo-se à apropriação, à construção e à produção de conhecimentos de forma ativa e reflexiva. Neste contexto, torna-se imperativa a referência ao Laboratório Gramatical, uma proposta apresentada por Inês Duarte em 1992, com o propósito de promover “múltiplas ocasiões para um trabalho laboratorial sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes” (Duarte, 1992, p. 165). Portanto, o Laboratório Gramatical, inserido numa didática da descoberta orientada, é organizado em quatro etapas – apresentação dos dados, descrição e compreensão dos dados, realização de exercícios e avaliação da aprendizagem – que integram várias tarefas propostas aos alunos, de maneira a desenvolver nas mesmas a capacidade de descobrir regras que integram o seu conhecimento intuitivo e construir uma atitude sistemática e rigorosa (Duarte, 2008a). Em concomitância com o exposto no parágrafo precedente, no *Laboratório das Palavras*, primou-se pela planificação de atividades que envolvessem os alunos em estratégias colaborativas, responsabilizando-os pelas aprendizagens, bem como procurou-se que todas as atividades constituíssem um desafio para os mesmos.

Ademais, na elaboração da planificação da referida oficina, assim como nas planificações das restantes aulas de Português, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, a futura docente partiu sempre de um elemento central, nomeadamente

o texto, uma vez que este constitui o núcleo de toda a aula (Bertochi, 2006), sendo a base para a determinação dos possíveis conteúdos a abordar, e jamais deve ser encarado como um pretexto (Duarte, 2008b). A par disto, o estudo dos textos na aula de Português potencia o desenvolvimento da competência comunicativa (Fonseca, 1994), uma vez que tem como objetivo desencadear no aluno a consciência dos vários recursos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a “obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos” (p. 108). Por isso, a presença diversificada de textos/discursos, sejam orais, escritos, literários ou não literários, é fundamental na aula de língua (Fonseca, 1992b). A referida pluralidade textual e discursiva promove, pois, situações reais de comunicação e de interação, bem como transforma a aula de Português num espaço de usos e de práticas de linguagem. Esta constituiu uma das preocupações da mestrandia no decurso da sua prática pedagógica, conseguindo, no conjunto das suas aulas desta área do saber, trabalhar quer textos literários, de variadíssimos autores, quer textos não literários, promovendo uma pluralidade textual e discursiva.

Face ao exposto, torna-se exequível afirmar que o texto e a sua leitura se assumem como uma etapa “fundamental e fundamentante da disciplina”, sendo um momento privilegiado de ensino e de aprendizagem (Sousa, 1993, p. 14). Neste sentido, importa referir que a leitura corresponde ao processo cognitivo de construir sentido ou sentidos a partir do texto, ou seja, de compreender (Sousa, 1993). Logo, ler é ser capaz de compreender o conteúdo de uma mensagem escrita, de julgar e apreciar o seu valor estético (Mialaret, 1966, citado por Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2007) e de ser crítico relativamente ao conteúdo informativo e à forma como é apresentado. Além disso, corresponde a ser capaz de “extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhes dar alma” (Bonboir, 1970, citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 13). Em concordância com o referido, ensinar a ler consiste, sobretudo, em ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, isto é, fornecer ferramentas de que os alunos precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos e compreenderem o que está escrito (Sim-Sim, 2007).

Por conseguinte, se “ler é compreender” (Viana et al., 2010, p. 10), o complexo ato de ler necessita de um trabalho de gestão da compreensão que passa pela adoção de estratégias e processos para motivar e desenvolver as

diferentes componentes envolvidas na compreensão. Neste sentido, realce-se a “taxonomia da compreensão leitora” (Viana et al., 2010, p. 15), na qual se evidenciam os seguintes tipos de compreensão: compreensão literal, que consiste no reconhecimento, por parte do leitor, de ideias, informações ou acontecimentos expressos no texto; a reorganização, que diz respeito à sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias por meio da informação que obtém, de maneira a conseguir uma síntese compreensiva; a compreensão inferencial, que corresponde à ativação do conhecimento prévio do leitor e à formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto através dos indícios que proporciona a leitura; e a compreensão crítica, que consiste na formulação de juízos próprios acerca do conteúdo do texto e da forma como se encontra expresso (Viana et al., 2010; Giasson, 1993). Tendo em consideração estes pressupostos, foram adotadas várias estratégias pedagógicas para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão dos textos abordados nas várias aulas lecionadas, tais como:

- sublinhar expressões relevantes de um texto com diferentes cores, o que permitiu comprovar que o texto foi compreendido na sua informação literal, além de se ter promovido a representação do esquema semântico do texto e o trabalho da coerência textual;
- preencher esquemas de compreensão, em alguns casos indo buscar a informação ao texto, desenvolvendo-se a compreensão literal, e noutros casos através da informação que os alunos foram obtendo do texto, incidindo-se no desenvolvimento da compreensão ao nível da reorganização;
- montar *puzzles* acerca do texto, através da ordenação sequencialmente dos acontecimentos narrados e obtendo uma síntese compreensiva, no sentido de desenvolver a componente cognitiva de reorganização;

- construir um *Kahoot!*⁵, ou seja, elaboração, pelos alunos, de perguntas acerca de um determinado texto e de hipóteses de resposta, favorecendo o desenvolvimento da compreensão na leitura em todas as suas componentes (literal, inferencial, reorganização e crítica);
- identificar verbos associados, ao longo da ação narrativa, às personagens, de forma a definir características de personagens que aparecem de modo explícito no texto e de outras que devem ser inferidas, desenvolvendo-se a compreensão literal e a compreensão inferencial, respetivamente;
- colocar hipóteses sobre os títulos dos textos literários, com base nas inferências realizadas em relação à ilustração das capas, e confrontar as previsões efetuadas ou alterar as suposições com base na informação obtida no texto lido, revelando a compreensão do texto em termos críticos;
- explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem suposições sobre o conteúdo do mesmo, evidenciando a compreensão da sua informação inferencial;
- explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o conteúdo do texto, realçando atenção, a memória e a capacidade de manipular informação que suportam os processos de inferência;
- recontar o texto lido, ordenando sequencialmente os acontecimentos narrados e refletindo a compreensão do texto ao nível da componente de reorganização.

Prosseguindo para a apresentação e a análise das atividades desenvolvidas nos 1.º e 2.º CEB, sobretudo no *Laboratório das Palavras*, inicie-se com as atividades realizadas no 3.º ano, nomeadamente as referentes à leitura. Numa primeira instância, e tendo por base os pressupostos teóricos que antecederam este parágrafo, há que realçar as estratégias dirigidas para o ensino da

⁵ O *Kahoot!* corresponde a uma plataforma gratuita, com uma componente lúdica, que possibilita a construção e a aplicação de questionários.

compreensão em função dos momentos de leitura relativamente ao poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães, presente na sua obra *O limpa-palavras e outros poemas* (Magalhães, 2000). Neste âmbito, antes da leitura do texto procedeu-se à exploração do título, descoberto pelos alunos através das sílabas que se encontravam espalhadas pela sala de aula. Portanto, após reorganizadas as sílabas do título, os alunos colocaram, com base no título, hipóteses acerca do assunto, da personagem principal do texto e a sua possível profissão. De igual modo, foi-lhes apresentada uma das ilustrações que se encontrava junto ao poema para que, por meio da sua análise, indicando o que viam e as respetivas dimensões, efetuassem suposições sobre o texto, mas também estabelecessem uma relação com o título. Deste modo, tanto o título como a ilustração constituíram pistas para que os alunos deduzissem a ideia principal do texto e corresponderam a estratégias que possibilitaram o desenvolvimento da compreensão inferencial (Giasson, 1993; Baptista, 2015; Viana et al. 2010).

Posto isto, a mestranda passou à leitura do poema, uma vez que a primeira leitura pertence ao professor (Oliveira, 2010), sendo esta a voz mediadora da relação aluno-texto, assegurando o primeiro acesso ao conteúdo do texto e funcionando como um modelo. Além disso, embora a leitura seja um dos domínios da língua permanentemente desenvolvido na aula de Português, nem sempre é abordada da melhor forma, ou seja, com o propósito de desenvolver os processos que operam na compreensão do texto, bem como de despoletar nos alunos o gosto de ler (Garcia Sobrino et al., 1994). Tendo por base o referido, a formanda procurou oferecer aos alunos diferentes ambientes de leitura, que passaram, por exemplo, pela sua leitura acompanhada das ilustrações projetadas e de músicas de fundo, que contiveram pistas importantes para motivar a compreensão na leitura, sobretudo ao nível da componente de compreensão inferencial (Giasson, 1993; Viana et al., 2010). Neste caso concreto, a futura docente optou por utilizar uma música de fundo, pela apresentação das palavras em destaque no poema e por utilizar um avental e um espanador, de maneira a assumir o papel do limpa-palavras, por considerar que desta forma se adotaram estratégias que contribuíram para o desenvolvimento da compreensão inferencial.

Após a leitura do texto, foi promovido o diálogo acerca da coincidência entre as hipóteses adiantadas antes da leitura e o texto lido, com a colocação, por parte da mestranda, de algumas perguntas de reconhecimento literal e de

inferência, assim como foi solicitado aos alunos, organizados em grupos, que sublinhassem, com cores diferentes, algumas palavras, expressões e versos relevantes para a compreensão literal do texto. Desta forma, utilizaram-se estratégias adequadas para promover a compreensão literal e inferencial no que diz respeito a um trabalho coletivo no cenário turma, a par de, na última estratégia destacada, se ter favorecido a representação do esquema semântico do texto e o trabalho da coerência textual, na medida em que os alunos se apropriaram do sentido, da estrutura e da ordem em que as várias informações surgiam no texto (Duarte, 2003a). Ademais, a partir da conceção de leitura já exposta, realizou-se ainda a atividade intitulada *Ler, ouvir e sentir*, em que os alunos prepararam a leitura da totalidade do poema “O limpa-palavras”, tendo de ler como se estivessem muito zangados, como se estivessem muito felizes, como se estivessem com medo, como se estivessem quase a chorar, como se fossem robôs e como se estivessem constipados. Assim, com os vários tipos de leitura⁶ apelou-se ao imaginário dos alunos, bem como contribuiu-se para a construção da confiança na leitura, por parte dos mesmos. De facto, todos os alunos, inclusive aqueles que, por vezes, se revelavam mais tímidos quando liam, quiseram entusiasticamente participar nesta atividade e demonstraram-se confiantes no momento em que leram. Além disso, esta atividade constituiu uma estratégia para o desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos e da compreensão na leitura, através da apropriação prévia do texto (Alves, 2007).

Ainda no que concerne à pedagogia da leitura, é importante sublinhar que a formanda, em todas as atividades de leitura em voz alta pelos alunos, incluiu um momento de preparação e outro de avaliação. Na preparação, orientada pela estagiária, o que se pretendeu foi que os alunos tivessem a oportunidade de treinar a precisão, a rapidez e a expressividade (Duarte, 2002; Sim-Sim, 2007), no sentido de se sentirem mais confiantes e de se proporcionar um momento de leitura fluente, um dos grandes objetivos da compreensão na

⁶ Estes tipos de leitura inserem-se na modalidade de leitura recreativa, a qual é encarada, por alguns autores, apenas como um ato de leitura para o leitor se divertir, para descontrair ou fazer uma leitura sem qualquer tipo de preocupação definida (Dionísio, 2000), não apresentando validade para os processos de ensino e de aprendizagem.

leitura. Ou seja, a rapidez de leitura, que envolve o reconhecimento imediato de palavras, liberta a atenção e a memória para a recuperação do significado dos textos e possibilita o treino da leitura expressiva, fundamental para a leitura fluente, uma vez que esta corresponde ao reconhecimento das palavras automaticamente e sem esforço, agrupando-as e acedendo rapidamente ao significado de expressões do texto (Sim-Sim, 2007). Já no que concerne à avaliação da leitura, pretendeu-se que esta possuísse um caráter especialmente formativo, realçando-se os aspetos que necessitavam de ser trabalhados, mas também os aspetos consolidados, possibilitando que os alunos se apoiassem nos pontos fortes para progredirem nos pontos fracos e assumindo-se como fator de motivação (Viana, 2009). Portanto, concluídas as leituras, a futura docente, apresentou aos alunos as gravações das mesmas, o que permitiu a reflexão dos alunos acerca da precisão, da rapidez e da expressividade das leituras realizadas e a partilha de *feedbacks* entre todos, o que fez com que progressivamente os alunos se encontrassem mais atentos às suas leituras e à dos outros. Logo, estes momentos após a leitura dos alunos revestiram-se de importância para a aprendizagem, inclusive, para a aprendizagem da futura docente, pois os alunos revelaram-se capazes de autoavaliar-se e autocorrigir-se adequadamente quanto à precisão, à rapidez e à expressividade (Sim-Sim, 2007). Note-se, por fim, que estes momentos de leitura e de audição das leituras gravadas se realizaram sempre no momento final das aulas de Português, porque na fase da leitura, enquanto promoção de compreensão de textos lidos, pretendia-se o motivar do ato de aprender, somente possível pelo desenvolvimento de atividades promotoras da compreensão dos textos pelos alunos (Soares, 2003; Viana et al., 2010; Baptista, 2015).

Finda a atividade *Ler, ouvir e sentir*, realizou-se uma atividade de escrita⁷ à maneira de... Álvaro Magalhães, apenas com um dos versos do seu poema “O limpa-palavras” (Verso: *A palavra pedra pesa como uma pedra*). Assim, no momento de preparação, os alunos, sabendo que se mantinha a comparação patente no verso do poema, indicaram, de forma gradual, outros verbos,

⁷ O domínio Escrita, bem como o domínio Oralidade foram os menos trabalhados e desenvolvidos nas aulas de Português que aqui são apresentadas e analisadas.

outros determinantes e outros nomes para substituir os que se encontram sublinhados e oralmente foram reconstruindo o verso. Findo este momento, os diferentes grupos de alunos procederam à criação dos seus próprios versos e à respetiva apresentação à turma. Sublinhe-se que o desenvolvimento desta atividade de escrita à maneira de..., que constitui uma estratégia de escrita diretamente ligada à leitura, e de outras no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, promoveu a crescente motivação dos alunos nos momentos de escrita, que revelaram grande predisposição para participar e demonstrar os conhecimentos, e contribuiu significativamente para a qualidade dos textos produzidos pelos alunos, dado que, desde o início da prática da mestranda até ao final, os alunos criaram textos cada vez mais originais e criativos (Costa, Vasconcelos & Sousa, 2010). Tendo em consideração o referido, e sabendo que a escrita não corresponde a uma produção fácil, pelo contrário, a formação para a escrita exige a tomada de consciência de que escrever é difícil e implica “apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 2003, p. 131), compreende-se a preponderância de, na planificação destes momentos, existir uma fase de preparação, ou seja, um momento de impregnação do imaginário, uma vez que a escrita não é espontânea e é altamente regulada. Em concordância com o exposto, e considerando a Pedagogia da Escrita, revelou-se imprescindível a existência de uma metodologia de ajuda para a escrita, isto é, um momento para ensinar a escrever (Fonseca, 1992a). Por isso, a atividade de escrita mencionada e as restantes foram sempre orientadas pela formanda e privilegiou-se a escrita colaborativa, isto é, escreveu-se em conjunto para aprender a escrever e, só depois, é que se passou para a escrita individual ou em pequenos grupos, por similitude ao que foi realizado no momento de preparação. Este processo de escrita colaborativa ofereceu variadíssimas vantagens, nomeadamente pelo facto de ter possibilitado a troca de opiniões e argumentos e a procura de alternativas, desenvolvendo o espírito coletivo e permitindo, igualmente, observar como os colegas resolvem diferentes problemas que vão surgindo (Barbeiro & Pereira, 2007).

Para além do poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães, a turma do 3.º ano realizou também algumas atividades em torno de um texto pertencente ao Património Literário Oral, especificamente o trava-línguas (Ducla Soares, 1997; Ribeiro, 2011; Ciça, 1992). A opção por este texto justificou-se pelo facto

de constituir uma manifestação oral da cultura popular e por consistir numa sequência de palavras com um acentuado grau de dificuldade de pronúncia, possibilitando o treino da dicção, de maneira a torná-la mais ágil, e permitindo o trabalho da leitura com diferentes velocidades. Assim, numa primeira instância, importa salientar uma atividade desenvolvida no âmbito do domínio Oralidade. Porém, antes de avançar para a sua apresentação e análise, sublinhe-se que a compreensão e a expressão orais, embora sejam alvo de uma menor atenção e tempo, são preponderantes na aula de Português (Amor, 2003). Logo, a oralidade, na aula de Português, deve ser encarada na sua dimensão de produção e compreensão, desenvolvendo-se atividades que tenham como objetivos levar os alunos a escutar e a produzir textos orais, isto é, promover atividades e estratégias que valorizem o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48). Neste sentido, no *Laboratório de Palavras* destaca-se a realização do jogo *Travafone*, baseado no conhecido jogo *Telefone estragado*, para que fossem os alunos a descobrir os versos do primeiro trava-línguas a ser trabalho e explorado em grande grupo. Graças ao jogo mencionado, assistiu-se à tomada de consciência, por parte dos alunos, do porquê da existência, não raro, de grandes diferenças entre aquilo que alguém diz e aquilo que o outro ouve, conduzindo-os à reflexão sobre os mecanismos que influenciam e propiciam a comunicação e sobre os fatores que interferem negativamente na comunicação. Melhor dizendo, o jogo permitiu que os alunos compreendessem que as representações que o ser humano possui influenciam o que ouve e que este só ouve o que a sua atenção permite selecionar (Sousa, 2006).

Ademais, ainda em relação ao texto do Património Literário Oral, realizou-se uma atividade de escrita, em que os alunos procederam à reconstituição de versos de um trava-línguas. Neste sentido, considerando a Pedagogia da Escrita precedentemente salientada, a preparação ocorreu em conjunto e, só depois, é que os alunos realizaram a atividade em pequenos grupos. Portanto, a preparação iniciou-se com a alteração da ordem dos versos do trava-línguas em estudo – “Gato” –, criando-se novos trava-línguas mais difíceis de pronunciar, e culminou com a alteração dos versos, procedendo os alunos à seleção das palavras a utilizar e à organização das mesmas num só verso. Neste sentido, esta constituiu uma importante estratégia para o desenvolvimento de

competências textuais, estabelecendo relações de coesão linguística, pela combinação de constituintes frásicos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por último, desenvolveu-se com os alunos o jogo *Quem diz mais rápido?*, em que cada um dos grupos, após memorizar um pequeno trava-línguas, teve o desafio de o dizer o mais rápido possível. Note-se que a memorização se revestiu de importância, já que, de acordo com Brandão & Ribeiro (2009), a memória corresponde a um processo cognitivo determinante de um bom desempenho ao nível da compreensão na leitura, nas suas várias componentes. Acresce referir que, nesta atividade, a professora fez uso de um cronómetro, que serviu para contabilizar o tempo que cada aluno demorou a dizer o respetivo texto, obtendo-se, no final, um vencedor em cada grupo e um vencedor da turma, bem como a estagiária procedeu ao registo deste momento através de gravações. Assim, foram utilizadas estratégias associadas à metodologia da gamificação, como o sistema de pontuação e o *ranking* (Foncubierta & Rodrigues, 2015), que, sendo elementos do jogo familiares aos alunos, tornaram os processos de ensino e de aprendizagem memoráveis e significativos (Fernández-Corbacho, 2014). Por sua vez, a posterior escuta das referidas gravações dos próprios discursos dos alunos configurou-se como um significativo exercício para o trabalho do oral, uma vez que favoreceu a reflexão sobre a rapidez e a precisão na articulação das palavras. Importa que se abra um parêntesis para realçar o facto de o trabalho desenvolvido com os trava-línguas ter constituído uma excelente alternativa para cumprir o preconizado no descritor de desempenho 3 “Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente” do objetivo 5 e do domínio Leitura e Escrita do 3.º ano (Buescu et al., 2015). O referido descritor pode ser cumprido através de uma atividade lúdica, em que os alunos se encontram envolvidos de uma forma significativa, em vez de recorrer a listas de palavras isoladas sem qualquer significado.

Por seu turno, no que respeita às atividades desenvolvidas no 6.º ano de escolaridade, sublinhe-se, primeiramente, as estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura em relação à obra *A máquina de fazer palavras* de José Vaz (2007). Neste contexto, antes da leitura do texto realizou-se a exploração da ilustração da capa, a fim de os alunos efetuarem previsões acerca do texto, mas também para, a partir desta

pista, apresentarem hipóteses quanto ao título da obra, que se encontrava incompleto, e desenvolverem a compreensão inferencial (Giasson, 1993; Baptista, 2015; Viana et al., 2010). Todas as hipóteses apresentadas pelos alunos foram registadas pelos mesmos na aplicação *Mentimeter*, com o intuito de serem recuperadas após a leitura da obra. Portanto, o momento subsequente correspondeu à leitura, pela futura docente, de um excerto da obra *A máquina de fazer palavras*, acompanhada pela projeção das ilustrações, que continham pistas para motivar a compreensão na leitura, sobretudo ao nível da componente de compreensão inferencial (Giasson, 1993). Note-se que a leitura de excertos se justificou pela extensão da obra, por isso o primeiro excerto lido centrou-se na ação narrativa antes de saírem as palavras da máquina, já o segundo focou-se na ação narrativa após a saída das sete palavras e a apresentação das suas histórias, desenvolvendo-se, em relação a este excerto, um conjunto de atividades de escrita, que serão apresentadas e analisadas adiante.

Após a leitura, a mestranda colocou algumas perguntas que promoveram a compreensão literal e inferencial do texto, centradas na identificação de ideias principais e de características de personagens que apareciam, de modo explícito, no texto, mas também de outras que necessitavam de ser inferidas (Viana et al., 2010). Efetivamente, as inferências evidenciaram que os alunos foram capazes de se questionar sobre o que leram para o interpretar com base nos seus conhecimentos, por isso a atenção, a memória e a capacidade de manipular informação suportaram os processos de inferência, assim como permitiram ultrapassar a compreensão literal (Baptista, 2015). A par disto, a estagiária solicitou que os alunos, em grupos, criassem uma questão de compreensão da obra e quatro hipóteses de resposta, o que possibilitou uma visão global do excerto em análise e promoveu a compreensão nas suas várias componentes (literal, inferencial, reorganização e crítica). Posto isto, todos os grupos tiveram a oportunidade de responder ao questionário por eles construído e, deste modo, as TIC constituíram, indubitavelmente, uma excelente ferramenta de apoio na disciplina de Português, com implicações positivas nos processos de ensino e de aprendizagem (Tavares & Barbeiro, 2011), uma vez que promoveram um significativo envolvimento dos alunos e a colaboração entre os mesmos (Flores, 2011). Seguidamente, foi promovido o diálogo acerca da coincidência entre as hipóteses de título colocadas antes da

leitura e a sua concretização no texto lido, com possibilidade de os alunos alterarem as hipóteses iniciais por outras mais adequadas, o que favoreceu o desenvolvimento da compreensão crítica, já que os alunos expressaram as suas opiniões e interpretações pessoais fundamentadas (Viana et al., 2010).

Uma outra atividade realizada no *Laboratório das Palavras*, no 6.º ano, foi o jogo *Qual é a palavra?*, em que cada grupo teve de desconstruir uma das palavras que saiu da máquina de fazer palavras da obra em estudo, procedendo, para isso, à sua divisão silábica e pronunciando apenas as sílabas de forma desordenada, enquanto os restantes grupos tiveram de descobrir de que palavra se tratava. Através desta atividade foi possível desenvolver a capacidade de retenção e de memorização, bem como a capacidade de mentalmente construir uma palavra por meio das sílabas retidas, o que, de uma forma geral, foi conseguido, com maior ou menor rapidez, em todas as sete palavras que faziam parte do jogo – *zaragata, ágata, fragata, regata, alpargata, gatafunho e vulgata*. Esta atividade, inserida no domínio Oralidade, foi fundamental para trabalhar o léxico, nomeadamente o acesso ao léxico mental. A este propósito, sublinhe-se que o léxico corresponde a “um conjunto de itens aparentados no tempo, no uso sincrónico e na estrutura gramatical, cruzando as dimensões paradigmática e sintagmática” (Choupina, Costa & Baptista, 2013, p. 730) e, em termos metafóricos, a este conceito subjaz a imagem de uma rede, “porque, ao contrário de delimitar e expulsar, relaciona, agrega, expande” (Choupina et al., 2013, p. 731). A referida noção de rede pode, de acordo com os autores citados, afigurar-se como mais produtivamente operacionalizada no contexto pedagógico, articulando-se com outras noções basilares. Neste contexto, evidencia-se a noção de paradigmas lexicais, que realça os constituintes morfológicos dos itens lexicais, tais como radicais, bases e afixos, e a sua produtividade no Português (Villalva, 2008, citado por Choupina et al., 2013). Assim, os paradigmas lexicais constituem um modo de abordar o léxico em aula, permitindo que os alunos criem redes em que integram palavras, radicais, afixos e bases que são utilizados repetidamente em diferentes contextos, o que contribui para o desenvolvimento da competência e do conhecimento lexical. Além disso, o acesso ao léxico pode processar-se por duas vias, designadamente a via direta, em que se conecta diretamente a forma ortográfica da palavra à sua representação interna, isto é, ao significado, e a via indireta, que permite

chegar à forma fonológica das palavras através dos mecanismos de conversão grafema/fonema e, assim, ao seu significado (Viana, 2009). Portanto, o trabalho do léxico, quer na oralidade, quer na leitura, deve desenvolver-se como forma de aceder aos significados das palavras, das frases e dos textos, contribuindo para o acesso à compreensão nas suas várias componentes (Viana et al., 2010), e um bom leitor deve ter as duas vias de acesso ao léxico plenamente desenvolvidas, pois ambas são complementares em situação de leitura (Viana, 2009).

No que concerne ainda ao domínio Oralidade, assume especial relevância a referência a atividades desenvolvidas que se revelaram pertinentes para desenvolver a capacidade de retenção da informação oral (Sousa, 2006), nomeadamente, na aula dedicada à obra *O Ladrão de Palavras* (Duarte Mangas, 2006), o exercício de escuta ativa acerca do autor Francisco Duarte Mangas. A sua realização ocorreu em três momentos, que corresponderam à pré-audição, em que os alunos receberam indicações acerca do que iam ouvir, assim como as informações relevantes e a reter, com o intuito de orientar os alunos para a audição e promover a atenção; à audição, em que os alunos procederam ao registo dos aspetos-chave retidos num guião de audição distribuído pela futura docente; e à pós-audição, em que o objetivo se prendeu com a verificação da compreensão e da retenção da informação, procedendo-se a uma nova audição, mas segmentada para os alunos confrontarem o que ouviam com o que escreveram (Sousa, 2006). Por conseguinte, este exercício proporcionou a construção de processos de inferência sobre algumas das informações do texto oral, bem como de reconhecimento literal de informações, sendo, por isso, relevante para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Sublinhem-se ainda algumas das atividades de escrita realizadas no 6.º ano de escolaridade, após a leitura do segundo excerto da obra e da colocação de algumas perguntas de reconhecimento literal e de inferência, que favoreceram, além da compreensão, o desenvolvimento do gosto pela escrita, assim como permitiram que os alunos usufríssem de um momento lúdico e, concomitantemente, de aprendizagem da escrita. No caso do *Laboratório das Palavras*, as atividades de escrita passaram pela criação de pseudopalavras, a partir da junção de sílabas de duas das sete palavras que saíram da máquina de fazer palavras, atribuindo-lhes um significado, assim como pela elaboração

de um *slogan* para promover as pseudopalavras criadas. Na preparação da primeira atividade de escrita mencionada, em grande grupo e com a mediação da formanda, os alunos procederam à divisão silábica de duas palavras, selecionaram duas sílabas de cada uma delas e agruparam-nas para obter uma nova palavra. Posto isto, pensaram em possíveis cheiros, cores e objetos que a palavra lhes lembrava e criaram uma frase que correspondeu ao significado da nova palavra. Já no caso da elaboração de *slogans*, a preparação para a escrita iniciou-se com a análise dos elementos constituintes de um anúncio publicitário e, seguidamente, das características comuns em vários *slogans* que foram apresentados. Mais uma vez, de forma colaborativa, os alunos sugeriram várias hipóteses de *slogans* para promover a palavra criada no momento de preparação de escrita anterior e basearam-se nas características de *slogans* que tinham elencado. No final da preparação de cada um dos momentos da atividade, os diferentes grupos passaram à realização das tarefas por similitude ao que foi feito em grande grupo. Esta foi uma atividade que estimulou a criatividade dos alunos, um dos aspetos consagrado do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017), bem como possibilitou o contacto com textos da comunicação publicitária, tomando conhecimento dos procedimentos verbais e não verbais de persuasão publicitária (Lomas, 2006a).

A tudo o que foi destacado relativamente às aulas de Português no 6.º ano de escolaridade, acresce referir o modo como a mestrandia se adaptou a uma prática institucionalizada em todas as aulas, isto é, o sumário. Efetivamente, e sobretudo a partir do 2.º CEB, os sumários passam a caracterizar o início ou o final das aulas; no entanto, transformaram-se numa prática mecânica, totalmente definida pelos professores e, muitas vezes, entediante e sem qualquer significado para os alunos. Perante esta constatação, pretendeu-se realizar, nas aulas de Português do 6.º ano, sumários criativos, devidamente enquadrados nas atividades desenvolvidas e nos quais os alunos possuíram um papel ativo na sua elaboração. Desta forma, alguns sumários consistiram no registo de palavras-chave da aula em *post-it*, na seleção de palavras ou na criação de pseudopalavras para caracterizar a aula, na descodificação de pseudopalavras presentes no sumário, na ordenação das palavras que o compunham, na organização do sumário num pequeno esquema e na descoberta do mesmo por meio do jogo do *Telefone estragado*. Portanto, a

realização destes sumários revelou-se fundamental para, nos minutos finais da aula, de uma forma lúdica e criativa, os alunos lembrarem o que foi desenvolvido, além de ter sido uma atividade positivamente acolhida pelos alunos, já que, quando se aproximava o final da aula, questionavam a estagiária quanto ao modo como seria feito o sumário.

No que concerne ao domínio Gramática, a futura docente procurou que todo o trabalho desenvolvido se centrasse numa perspectiva de abordagem transversal aos outros domínios (Figueiredo, 2005) e em articulação com os textos abordados, com o intuito de que o estudo da gramática fosse no uso e para o uso da língua no contexto, a fim de permitir aos alunos serem leitores críticos (Silva, 2014; Prestes, 2002). Acrescente-se que, tudo o que se realizou no âmbito deste domínio, se focou, acima de tudo, na importância da articulação entre as áreas da semântica e da sintaxe, em torno do verbo, para o desenvolvimento da compreensão na leitura e será devidamente explicitado ao longo do ponto 5 do presente Relatório de Estágio, dados os limites de extensão impostos para este último.

Por fim, importa realçar que a língua materna não se esgota exclusivamente na aula de Português, já que o saber linguístico se caracteriza pela sua transversalidade, na sua condição de suporte funcional e estruturalmente integrado nos demais saberes (Amor, 2003). Melhor dizendo, a língua é um instrumento imprescindível de acesso a todos os saberes e a futura docente procurou espelhar nas suas aulas esta transversalidade, incluindo nas lecionadas nas demais disciplinas.

4.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ESTUDO DO MEIO

Numa primeira instância, assume particular relevo referir que o ensino das Ciências, quer Humanas e Sociais, quer Físico-Naturais, procura dar resposta à curiosidade do ser humano e à vontade de compreender o mundo, bem como pretende proporcionar soluções para os problemas e acumular conhecimento que, posteriormente, é transmitido ao longo das gerações (Coutinho, 2013; Vieira, 2007). Face à sua relevância, estas duas áreas disciplinares surgem

imediatamente no 1.º CEB, no *Programa de Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2004a), por meio de uma relação de complementaridade. Efetivamente, a análise do *Programa de Estudo do Meio* permite constatar que esta é uma área que abrange conceitos e métodos de variadas disciplinas científicas, tais como História, Geografia, Ciências da Natureza, entre outras, procurando, deste modo, “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (*Programa de Estudo do Meio*, Ministério da Educação, 2004a, p. 101). Logo, a referida área curricular do 1.º CEB contribui para a formação de uma cidadania responsável, ativa e crítica, dado que educar para a cidadania implica que se transmitam e construam conhecimentos tanto da democracia como dos direitos humanos e que se eduque para o respeito pela natureza e pela identidade cultural, valorizando-se as raízes culturais e o património natural e construído (Beltrão & Nascimento, 2000). Já a partir do 2.º CEB, as duas áreas - Ciências Humanas e Sociais e Ciências Físico-Naturais - surgem separadamente no currículo, preparando a disciplina de Estudo do Meio do 1.º CEB para as disciplinas Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Encontrando-se a futura docente num curso profissionalizante em que uma das áreas de especialidade corresponde à disciplina de História e Geografia de Portugal, será dado, subsequentemente, especial relevo a aulas que privilegiaram as Ciências Humanas e Sociais. Neste quadro, importa sublinhar que a adoção de metodologias de ensino da História constituiu uma preocupação aquando da planificação das aulas lecionadas, no sentido de desenvolver/manter atitudes positivas face a esta área do saber (Félix, 1998; Barca, 2004). As referidas metodologias centraram-se na ocupação, pelo aluno, de um papel ativo na construção dos conhecimentos, na orientação, por parte do professor, desse percurso até à aprendizagem, colocando em segundo plano a posição de único detentor do saber e de mero transmissor de conhecimentos, e nas atividades de aula diversificadas e intelectualmente desafiadoras (Barca, 2004). Ademais, na conceção dos planos de aula, para além de a mestranda ter tido em conta o *Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004a) e o *Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB* (Ribeiro et al., 2013), procurou contemplar os momentos considerados fundamentais de uma aula, tais como a motivação, o desenvolvimento e a consolidação.

O momento inicial da aula, nomeadamente a motivação, possui extrema importância, dado que é por meio deste que se consegue despertar a curiosidade dos alunos, desde o início da aula, levando-os a aprender através da criação de expectativas e estímulo à curiosidade. Tendo por base o referido, a formanda, em todas as suas aulas do 1.º CEB e do 2.º CEB, optou por recorrer a várias estratégias, as quais passaram pelo recurso a músicas, pela inclusão de aplicações tecnológicas para a introdução do tema das aulas, pela procura de elementos que, espalhados estrategicamente pela sala de aula, davam pistas para a descoberta do tema a abordar e pelas dramatizações.

Relativamente aos meios de transporte utilizados em Matosinhos (cf. Anexo C.1.), tema inserido na sequência didática *Os meios de transporte na nossa cidade e no nosso país*, composta por duas aulas, uma no 3.º ano e outra no 6.º ano, a mestrandia centrou-se na evolução dos meios de transporte no período da Regeneração. Na atividade de motivação para a aula do 3.º ano, recorreu-se a uma pequena banda desenhada, com reprodução em áudio, em que duas crianças dialogavam acerca do tema da aula de Estudo do Meio que iam ter, apresentando algumas pistas que permitiam desvendar o tema em questão. Assim, com base nas referidas pistas, os alunos da turma do 3.º ano conseguiram, de forma entusiasta e desafiadora, não só ajudar as duas crianças da banda desenhada a resolver os enigmas como a descobrir o tema da sua própria aula.

No caso do 6.º ano de escolaridade, na aula referente à queda da monarquia constitucional e à proclamação da república (cf. Anexo C.2.), inserida na sequência didática intitulada *Telerrepublicar, cogofonar e melorreinar*⁸, constituída, por sua vez, por uma aula de História e Geografia de Portugal e por outra de Português, na atividade de motivação, privilegiou-se o recurso a obras musicais, nomeadamente do Hino da Carta, escrito por D. Pedro IV em homenagem à Carta Constitucional por si outorgada, e d' A Portuguesa, atual

⁸ Para a maioria das sequências didáticas, a mestrandia optou por elaborar títulos criativos que constituíssem um fio condutor e a guiassem na seleção de textos e na planificação de atividades. Assim, em alguns deles procedeu apenas à associação imprevisível de palavras, enquanto noutros utilizou recursos linguísticos que motivaram neologismos, como foi o caso do título em destaque (*Telerrepublicar, cogofonar e melorreinar*). Neste título, salienta-se o recurso a processos irregulares de formação de palavras, tais como amálgama e truncção. Portanto, os neologismos resultam das seguintes palavras: telefone, reinar, república e cogumelo.

hino nacional com letra de Henrique Lopes de Mendonça e composição de Alfredo Keil. Neste momento inicial, os alunos do 6.º ano de escolaridade procederam à escuta ativa de ambos os hinos, com o objetivo de identificarem algumas características dos dois diferentes regimes políticos que iam ser abordados na aula – monarquia constitucional e república. Por isso, a mestrandanda, primeiramente, forneceu instruções no sentido de orientar a escuta, nomeadamente identificação dos grupos sociais mais importantes, dos sentimentos dominantes e dos factos históricos de relevo e, somente após estas indicações, é que os alunos procederam à audição dos dois hinos, registando, posteriormente, os aspetos destacados no caderno (Amor, 2003; Sousa, 2006). Há ainda que salientar o facto de os alunos, n' A Portuguesa, não se limitarem à sua audição, isto é, a futura docente, com intuito de promover um maior envolvimento da turma e de captar a atenção, solicitou que todos cantassem o hino e adotassem a postura corporal adequada ao momento, por isso todos se colocaram de pé e com a mão direita ao peito.

O segundo momento da aula, que consistiu no seu desenvolvimento, pautou-se pela exploração de variadas estratégias de ensino e de aprendizagem, valorizando-se o recurso às fontes históricas como parte integrante e fundamental na construção do conhecimento histórico (Maia, 2017). Neste sentido, como referido, a formanda optou por utilizar fontes históricas diversificadas, uma vez que, não existindo em História um passado pronto e acabado, mas sim um passado que é uma construção da sociedade atual, é fundamental a análise e o questionamento de fontes para uma fidedigna visão do passado (Schmidt & Barca, 2009, citado por Becker & Urban, 2017). É também de salientar que os documentos utilizados nestas aulas, corresponderam tanto a documentos históricos como a documentos historiográficos, os quais se distinguem pela origem da natureza dos dados, isto é, os primeiros foram produzidos numa determinada época histórica, enquanto os segundos foram produzidos depois dessa época, resultando de interpretações dos primeiros.

A par disto, uma das finalidades do ensino da História prende-se com a compreensão e a explicação do presente por meio do passado (Félix, 1998). Logo, o ensino desta área do saber não deve basear-se unicamente no passado, ou seja, deve permitir, depois da construção do conhecimento acerca do passado, a transformação do presente num espaço de experiência e a conceção

do futuro como um horizonte de expectativa (Alves, 2001). Por conseguinte, trata-se de incorporar, para além da relação entre o presente e o passado, uma perspetiva de futuro, e este constituiu o propósito primordial da aula lecionada no 3.º ano, nesta sequência didática. Alicerçado a este objetivo, esteve também o de promover uma aprendizagem da História partindo de uma dimensão mais familiar e local, com o intuito de desenvolver a compreensão do conteúdo em questão, já que se estabelece uma relação com o meio em que os alunos estão inseridos e no qual atuam diariamente (Barros, 2013).

Em concomitância com os pressupostos expostos, a mestranda optou por abordar os meios de transporte associados à cidade de Matosinhos, fazendo uma viagem pelo passado, pelo presente e pelo possível futuro dos transportes existentes na cidade. Assim, o momento de desenvolvimento da aula iniciou-se com a indicação, pelos alunos, de um conjunto de exemplos de meios de transporte existentes em Matosinhos e do seu conhecimento, procurando-se agrupá-los de acordo com o meio em que se deslocam, nomeadamente terrestre, aéreo ou aquático. Deste modo, pretendeu-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos (Pinheiro, Silveira & Bazzo, 2007) relativamente aos meios de transporte e valorizou-se a reflexão dos mesmos a respeito do meio em que se deslocam. Posteriormente, promoveu-se uma viagem ao passado dos meios de transporte de Matosinhos, sempre com a criação de um paralelismo com a atualidade, e, para tal, foi promovido um diálogo com os alunos, orientado por um conjunto de questões previamente pensadas pela estagiária. Este diálogo estruturou-se em duas grandes partes, tendo a primeira por base o visionamento de um vídeo⁹ referente ao elétrico que outrora houvera em Matosinhos e de algumas imagens do *Americano* e da *Máquina*, meios de transporte que existiram nesta cidade; já a segunda parte, fundamentou-se na análise de um conjunto de imagens ilustrativas dos meios de transporte aquáticos existentes em Matosinhos e à atividade piscatória tradicionalmente associada a esta cidade. No que concerne às imagens, sublinhe-se que estas eram transmissoras, de acordo com Doblin (1980),

⁹ Os vídeos apresentados nas aulas lecionadas pela mestranda foram, maioritariamente, construídos por si, no sentido de assegurar uma melhor adequação pedagógico-didática aos conteúdos a abordar. Os restantes vídeos foram selecionados da plataforma virtual da Porto Editora e da LeYa Educação.

citado por Baptista (2015), de informação visual fenomenal, a que se acede pela experiência, pelo pensamento ou pela intuição. A propósito destas, realizaram-se tarefas de questionamento tendo em vista a compreensão dos valores simbólicos e a compreensão literal e inferencial dos conteúdos visuais (Baptista, 2015), por isso a mestranda forneceu instruções de processamento (Baptista, 2008), tais como dimensão dos transportes, meio em que se deslocam, constituição dos transportes, entre outras. Ainda a respeito das imagens dos meios de transporte, mas concretamente do *Americano* e da *Máquina*, há que realçar o facto de estas terem correspondido a uma estratégia de recurso da mestranda, dado que os objetivos delineados para o uso de um vídeo não foram atingidos, pelo facto de não o conseguir reproduzir no computador da sala de aula, dada a incompatibilidade de programas. Portanto, confrontando-se com a impossibilidade de cumprir o que se encontrava delineado inicialmente, devido ao referido imprevisto, a formanda refletiu em tempo real e transformou as suas estratégias (Braga, 2004), beneficiando, no entanto, do facto de, com receio de que tal sucedesse quer nesta quer nas outras aulas lecionadas, possuir recursos alternativos, neste caso algumas imagens também presentes no vídeo. Findo o diálogo, em grande grupo, procedeu-se à elaboração de um esquema e à sua afixação na parede da sala de aula, sintetizando as ideias centrais do diálogo, com base no que foi dito pelos alunos. Contudo, depois de uma reflexão pós-ação, a mestranda considerou que o referido esquema, para além de ser afixado na sala de aula, poderia também ter sido registado no caderno dos alunos, com o intuito de estes possuírem mais um registo escrito útil para o estudo. Tendo-se já incorporado, nesta aula, a relação entre o passado e o presente, faltava somente perspetivar o futuro e, como tal, após a leitura e a explicitação, pela futura docente, de um excerto do Plano de Ação de Mobilidade Urbana Sustentável da Área Metropolitana do Porto (2016)¹⁰, no qual se comprovava que Matosinhos é o concelho com maior percentagem de emissões poluentes, solicitou-se que os alunos idealizassem, para seguidamente desenhar, um meio de transporte do

¹⁰ O Plano de Ação de Mobilidade Urbana Sustentável da Área Metropolitana do Porto encontra-se disponível em http://portal.amp.pt/media/documents/2016/12/06/relatorio_final_pamus_amp_MuztgqN.pdf

futuro que promovesse a redução da poluição atmosférica, sonora e visual provocada pelos transportes atuais na cidade. Tendo em consideração a referida intencionalidade pedagógica dos desenhos, os alunos apresentaram soluções bastante criativas e originais, que passaram pela incorporação de painéis solares, de reservatórios/aspiradores de gases poluentes e de dispositivos que limitassem a velocidade de circulação nos automóveis, bem como pela criação de carros com rede *Wi-Fi*, de carros movidos a água ou de carros voadores. No entanto, através da reflexão pós-ação, a futura docente constatou que existiram dois tipos de produtos elaborados pelos alunos, já que os dois primeiros que foram referidos se centraram na redução da poluição provocada pelos meios de transporte existentes, e os restantes se focaram na redução dos meios de transporte existentes, criando outros alternativos. Por conseguinte, considera que a instrução desta atividade se revelou ambígua e, como tal, deveria ter procedido a uma maior contextualização dos tipos de poluição e do que os provoca, bem como à utilização de lexemas e/ou estruturas sintáticas que não promovessem ambiguidades.

Face ao exposto, com esta aula e com o trabalho específico relativo ao tema da História Local ofereceu-se aos alunos um meio privilegiado de se formarem criticamente no exercício da sua cidadania e de se aproximarem do saber histórico (Alves, 2006), assim como se aprofundou a relação escola-meio, facto que nem sempre se verifica nas práticas letivas. Logo, procurou-se valorizar e ampliar os conhecimentos que os alunos já possuíam, graças à aproximação que se estabeleceu com o meio que os rodeia e privilegiou-se a cidade de Matosinhos, por se tratar de um espaço vivido pelos alunos e por nestas idades o pensamento se encontrar muito voltado para a aprendizagem concreta (Proença, 1992; Germinari, 2011).

No caso do 6.º ano de escolaridade, a inclusão de obras literárias como estratégia didático-pedagógica revestiu-se de importância nesta aula. Considerando que a Literatura permite ler e interpretar o mundo e oferece ao leitor variadas vantagens, nomeadamente torna-o mais crítico e culto e desenvolve a sua capacidade de imaginação e de pensamento (Azevedo, 2004), a sua incorporação nas aulas de História revelou-se também vantajosa, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre determinados conteúdos e para uma aprendizagem significativa. Efetivamente, a História e a Literatura permitem mutuamente representar as questões

culturais que refletem uma sociedade, sendo que a segunda acrescenta algo mais à primeira, e o que as distingue é o conceito de verdade, ou seja, uma apresenta a realidade e a outra pode representá-la, inclusive de forma ficcionada, ou seja, é uma forma de interpretação da realidade (Engel, 2007; Nogueira, 2012). Tendo em consideração o referido precedentemente, às obras literárias *A Minha Primeira República* e *O dia em que mataram o Rei*, ambas de José Jorge Letria, contrapuseram-se fontes históricas primárias para que fosse possível validar a veracidade do que as obras retratam e atestar o fundamento histórico da informação por elas veiculada na visão do autor, que se caracteriza pela liberdade de criação, ultrapassando os muros da realidade e olhando, com um olhar único, os factos por fora e por dentro. No que concerne à primeira obra literária destacada – *A Minha Primeira República* (Letria, 2009) –, a leitura de um excerto teve como propósito levar os alunos à identificação, ao reconhecimento e ao visionamento, por meio da literatura, das condições miseráveis em que o povo vivia, enquanto a família real despendia avultadas quantias em sumptuosidades. De maneira a atestar o fundamento histórico desta informação, recorreu-se à análise de uma imagem do final do século XIX, na qual se encontravam algumas crianças do povo nuas ou seminuas e a alimentar-se do mesmo recipiente, o que permitiu aos alunos compreenderem o pauperismo em que vivia este grupo social. Mais uma vez recorreu-se a uma imagem transmissora de informação visual fenomenal e realizou-se uma tarefa de questionamento que procurou desenvolver a compreensão literal e inferencial, bem como pretendeu confirmar o que os alunos leram com o que estavam a ver, estabelecendo associações (Baptista, 2015). Assim, a formanda forneceu instruções de processamento (Baptista, 2008), tais como faixa etária, vestuário, quantidade de comida, entre outras. Todavia, após uma reflexão pós-ação, a mestranda optaria por um documento escrito que apresentasse de forma mais detalhada e em aspetos diversificados as condições de vida do povo, em vez do documento iconográfico selecionado, sobretudo por questões de gestão de tempo de aula. Por sua vez, a leitura de um excerto da obra *O dia em que mataram o Rei* (Letria, 2007b) permitiu que os alunos obtivessem informações acerca dos momentos antes, durante e após o assassinato do rei D. Carlos. Depois da colocação, por parte da mestranda, de algumas perguntas de reconhecimento e de inferência do texto lido (como *Quem ia no landau?; O que aconteceu a D. Carlos no dia 1 de fevereiro de*

1908?; Quem sobreviveu?; Como reagiu a população que se encontrava no Terreiro do Paço?), para desenvolver a competência de compreensão literal e inferencial dos alunos, procedeu-se à análise de uma imagem do regicídio. Nesta análise, com o propósito de verificar a veracidade das informações, os alunos, primeiramente, identificaram as figuras históricas presentes, o local onde se encontravam, as figuras históricas que sobreviveram e as que faleceram e o estado de espírito da população que se encontrava naquele local; posto isto, realizaram o confronto entre o que foi lido na obra literária e o que viram na imagem. Deste modo, utilizaram-se obras literárias numa aula de História e Geografia de Portugal como promoção da compreensão do contexto histórico a que remetem, sendo possível, através das mesmas, situar os alunos no contexto de uma sociedade descontente com a monarquia constitucional que vigorava, isto é, a experiência literária ofereceu algumas visões diferentes que enriqueceram o estudo histórico (Nogueira, 2012).

Acresce referir que, não raro, é associada ao ensino da História a exigência de uma capacidade de abstração que, muitas vezes, os alunos não conseguem desenvolver (Neto, 2001). Neste sentido, a utilização de ferramentas como imagens, documentários e vídeos pode contribuir para situar os alunos nos contextos históricos em estudo. Logo, nesta aula, recorreu-se também a alguns vídeos relativos ao Ultimato Inglês (excerto do programa “Conta-me História” da Rádio e Televisão de Portugal), à primeira revolta republicana no Porto, à proclamação da República e aos seus símbolos. A visualização destes vídeos e os momentos de diálogo, com a colocação de perguntas ao nível das componentes de compreensão literal, inferencial, crítica e de reorganização, permitiram que os alunos conhecessem e compreendessem os factos envolvidos nos acontecimentos históricos destacados. Portanto, geraram-se períodos de diálogo com os alunos, que constituíram elos de ligação com o que foi visto (Félix, 1998) e nos quais a mestrandia assumiu um papel importante na sua orientação através da colocação de um conjunto de questões. Por último, o desenvolvimento da aula findou com um momento de registo, fundamental para o estudo e para a organização do pensamento, que correspondeu ao preenchimento, em grande grupo, de um esquema acerca dos conteúdos abordados na aula. Ainda relativamente a este último momento, a formanda considera que, no sentido de melhorar a sua ação, poderia ter incluído na aula um período de registo intermédio, imediatamente a seguir ao

levantamento das razões que conduziram ao fim da monarquia constitucional e à proclamação da primeira república, por se tratar de uma aula com diversos conteúdos e para, desta forma, os alunos irem sistematizando as ideias centrais por escrito, embora tal tenha sido feito oralmente. No entanto, importa sublinhar que, apesar de ter existido apenas um momento de registo, os alunos realizaram-no com sucesso, tornando-se evidente a aprendizagem por parte dos mesmos e a produtividade das estratégias e dos recursos utilizados nesta aula.

No momento final da aula, correspondente à consolidação, o jogo constituiu a estratégia pedagógica privilegiada, uma vez que se afigura como uma atividade de aprendizagem estimulante e envolvente, mas também porque constitui uma forma de reforçar conteúdos já aprendidos anteriormente por meio de metodologias legadas à gamificação (Fernández-Corbacho, 2014), podendo-se até refletir acerca de alguns aspetos que possam não ter ficado tão bem consolidados durante o decurso da aula (Fialho, 2008). Assim, este foi um recurso utilizado quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, recorrendo-se às TIC para a sua concretização. No caso do 1.º CEB, realizou-se um jogo de perguntas com escolha múltipla, denominado *Quem quer ser Sabichão?*¹¹ e inspirado no conhecido jogo *Quem quer ser Milionário?*. Já no 2.º CEB, realizou-se também um jogo com base num questionário previamente pensado pela futura docente, encontrando-se as questões numa roleta da aplicação *Classtools* e sendo a sua ordem aleatória, pois eram selecionadas pela referida roleta. Ao longo da realização destes jogos, a mestranda constatou a existência de uma grande predisposição, por parte de todos os alunos, para participar e demonstrar os conhecimentos que possuíam acerca dos conteúdos em questão. Importa ainda referir que, no âmbito do momento de consolidação dos conteúdos abordados na aula, se utilizaram também outras estratégias, que passaram pela conclusão de uma barra cronológica, que foi prévia e

¹¹ Importa sublinhar que a alteração, pela mestranda, do nome do jogo de um programa televisivo, que de *Quem quer ser Milionário?* passou a *Quem quer ser Sabichão?*, teve o propósito de estabelecer uma associação do saber, por meio da palavra sabichão, ao ser milionário. Portanto, deste modo, a estagiária pretendeu realçar a riqueza do saber, ou seja, podemos ser cada vez mais ricos/milionários em conhecimentos.

parcialmente construída pela mestranda, por um exercício de escuta ativa de uma música e pela resposta a *flashcards*.

Em súpula, no decurso da Prática de Ensino Supervisionada da futura docente, nas áreas curriculares realçadas, esta procurou incorporar, nas suas aulas, atividades, estratégias e recursos diversificados que favorecessem a construção e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e de competências nucleares, que passam pela valorização e pelo respeito pelo património natural e construído, pelo conhecimento desse património e da realidade em que se vive, pelo tratamento da informação e pela compreensão da natureza social do ser humano. Ademais, graças às atividades desenvolvidas e aos recursos utilizados, tornou-se possível o desenvolvimento de uma consciência histórica que contribuiu para que os alunos se reconhecessem como parte integrante de uma história que começou há muito e na qual ocupam um lugar específico (Germinari, 2011; Cerri, 2001), assim como para a construção de processos de fusão entre o ensino da História, a Educação para a Cidadania e a Literatura, dado que se parte do pressuposto de que o conhecimento histórico pode ser um suporte para a coesão social (Schmidt, 2016) e se recorre à narrativa para, através da harmonização da compreensão literal, da compreensão inferencial e de reorganização (Viana et al., 2010), se favorecer a compreensão dos conteúdos históricos.

4.3. SABERES INTEGRADOS

A visão naturalista, ou redutora, do currículo é associada a um “figurino estável de disciplinas” (Barroso & Leite, 2011, p. 99). Porém, o currículo deve ser encarado como um processo dinâmico e flexível (Diogo, 2010), podendo-se adequá-lo ao contexto e ao meio em que a escola se encontra inserida (Leite, 2012). Neste âmbito, é opinião de alguns autores que se revela fundamental a revogação, por parte dos professores, de práticas pedagógicas características do ensino tradicional, o qual centra a ação educativa em práticas fragmentadas (Alonso, 2002). A articulação curricular surge, pois, como um instrumento crucial para a construção articulada do saber e para o desenvolvimento

sequencial das aprendizagens dos alunos, por meio do estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares e respectivos conteúdos (Leite, 2012). Inclusivamente, de acordo com o Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, salienta-se a possibilidade de, a partir do ano letivo 2017-2018, as escolas poderem aderir, em regime de experiência pedagógica, ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que lhes permite gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos, bem como garantir que todos os alunos alcancem as competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017). Assim, as escolas têm a possibilidade de, por exemplo, combinar disciplinas de forma parcial ou total; promover tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas; criar disciplinas para desenvolver componentes do currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar; e promover períodos de funcionamento multidisciplinar de disciplinas, em trabalho colaborativo (Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho).

Deste modo, rompe-se com a lógica fragmentária que em nada facilita a formação de cidadãos para uma sociedade do conhecimento (Roldão, 1999) e oferece aos alunos uma visão unificada do conhecimento que, por sua vez, possibilita uma recuperação mais célere da informação, uma motivação crescente ao longo da aprendizagem e um processo de aprendizagem significativo, pois é atribuído sentido a uma realidade contextualizada (Pombo, 2005; Leite, 2012). Este é um princípio já patenteado nos documentos legais, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, no qual se sublinha, no artigo 3.º, que um dos princípios orientadores de organização e gestão do currículo corresponde à “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Inclusivamente, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* sublinha-se que a aprendizagem é garantida através de uma ação educativa coerente e flexível, isto é, por meio da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo (Gomes et al., 2017). Embora a integração de saberes e a gestão flexível do currículo se encontrem consagradas nos documentos mencionados, Cardoso,

Walvy e Goldbach (2011) afirmam que nas escolas ainda se encontram obstáculos para este tipo de prática, como a falta de investimento na formação de professores ou uma formação inicial muito específica e fragmentada. No que respeita ao último obstáculo destacado, a Escola Superior de Educação do Porto, com o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, procura colmatar a existência de práticas pedagógicas características do ensino tradicional, implicando os seus formandos no desenvolvimento de práticas que promovam o estabelecimento de relações entre os diferentes saberes e os diferentes ciclos de ensino.

Em concomitância com os pressupostos apresentados, a mestranda desenvolveu práticas de articulação vertical, estabelecendo relações entre os diferentes ciclos de ensino, e práticas de articulação horizontal, criando conexões entre as diversas áreas do saber (Leite & Pacheco, 2010). Simultaneamente, procurou evidenciar, em ambos os ciclos, a possibilidade do desenvolvimento de uma prática educativa pautada pela integração de saberes. Contrariando, deste modo, a forte tendência de se considerar que a articulação curricular é mais fácil no 1.º CEB, devido à monodocência, e mais difícil no 2.º CEB, pela existência de uma fragmentação disciplinar e pelas especificidades científico-pedagógicas dos professores.

Assim, ao nível da articulação vertical evidencia-se a sequência didática *Os meios de transporte na nossa cidade e no nosso país*, na qual se abordaram, no 3.º ano de escolaridade, os meios de transportes locais e a sua evolução ao longo do tempo e, no 6.º ano de escolaridade, o desenvolvimento do tema os meios de transporte no período da Regeneração Oitocentista, conforme evidenciado no ponto 4.2.. Estas foram aulas dedicadas a um tema comum ao *Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004a) e ao *Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB* (Ribeiro et al., 2013) e revestiram-se de importância por permitirem comprovar que, por meio de uma análise cuidada dos documentos oficiais de ambos os ciclos, se podem encontrar pontos comuns a explorar

simultaneamente nos dois anos de escolaridade, mas com perspetivas diferentes. Salienta-se também, neste âmbito, a sequência didática *Apregoar e Dramatizar coisa nenhuma*¹², retomada nos pontos 5.7.2. e 5.8.2., em que o conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado (1994) foi abordado quer no 3.º ano, quer no 6.º ano de escolaridade, comprovando que uma obra pode ser trabalhada em qualquer nível de ensino, desde que as atividades desenvolvidas em torno da compreensão e da exploração da mesma se revelem adequadas, pertinentes e significativas para o ano de escolaridade a que se destinam. Por último, destaca-se a oficina *Laboratório das Palavras*, já apresentada e analisada no ponto 4.1. e na qual se recorreu a vários e diferentes textos para os dois anos de escolaridade, mantendo-se apenas o mesmo tema e fio condutor – as palavras.

Por seu turno, no que diz respeito à articulação horizontal, realçam-se, primeiramente, as sequências didáticas que promoveram uma articulação entre Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, como a sequência *Telerrepublicar, cogofonar e melorreinar*, tendo-se abordado, em História e Geografia de Portugal, os motivos que conduziram à queda da monarquia constitucional e à implantação da república, conforme exposto no ponto 4.2., e, em Português, a obra *A Minha Primeira República* de José Jorge Letria (2009), aula que será recuperada para reflexão nos pontos 5.7.2. e 5.8.2.. Sublinham-se, ainda, as sequências didáticas *Ladroar Lipalaberdadevras e Amedrontar*¹³ e *Democratizar & Descolonizar no País das Pessoas Tristes*¹⁴. Na primeira, o conteúdo histórico correspondeu ao Estado Novo, nomeadamente as obras públicas e as eleições sem liberdade, e, em Português, a obra literária que possibilitou a integração de saberes foi *O*

¹² Este título resulta da associação imprevisível de palavras, incorporando o paradoxo presente no título do conto em estudo, “O mercador de coisa nenhuma” e dois verbos, apregoar e dramatizar, que refletem atividades desenvolvidas na sequência didática.

¹³ O título desta sequência didática é também constituído por um neologismo que resulta do recurso a processos irregulares de truncação e de amálgama. Por isso, o neologismo *Lipalaberdadevras* resulta das palavras liberdade e palavras. Deste modo, o referido título pretende refletir o estudo de um período da História em que a Liberdade foi roubada às pessoas, dominando o medo, mas também a abordagem de uma obra literária, nomeadamente *O Ladrão de Palavras*.

¹⁴ Este título salienta dois dos 3 D's do 25 de Abril de 1974 – Democratizar, Descolonizar e Desenvolver, uma vez que foram os realçados em História e Geografia de Portugal, e incorpora o nome do espaço onde decorre a ação da obra abordada em Português - *O Tesouro* de Manuel António Pina.

Ladrão de Palavras de Francisco Duarte Mangas (2006). Já na segunda sequência didática, em História e Geografia de Portugal, os conteúdos abordados foram a descolonização e a construção da democracia, enquanto, em Português, todas as atividades se desencadearam em torno da obra *O Tesouro* de Manuel António Pina (2005), uma aula que será considerada para reflexão nos pontos 5.7.2. e 5.8.2.. Estas sequências didáticas evidenciaram a possibilidade de se desenvolver um trabalho integrado nas duas áreas curriculares, quer o docente destas seja o mesmo ou não, o que confirma a preponderância do trabalho em equipa e do trabalho colaborativo (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010), conforme referido no ponto 2.1..

Ainda em relação à articulação horizontal, mas no 1.º CEB, inicie-se a reflexão com a sequência didática *Um olhar colorido sobre outras culturas e outros povos*¹⁵, que teve o propósito de valorizar as diferentes culturas e tradições e de promover a compreensão e o respeito pelo outro, em consequência do choque de culturas existente no âmbito da turma, tal como mencionado no ponto 3.1.1. Para tal, recorreu-se, em Português, ao conto “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares (2010), aula que será retomada nos pontos 5.7.2 e 5.8.2, e, em Estudo do Meio, à exploração de temas como os trajes, a música e a gastronomia de alguns países. Tendo em consideração que a turma do 3.º ano era composta por três alunos de PLNM, existiam na sala de aula diferentes línguas, com diferentes especificidades de funcionamento, que plasmavam várias culturas, uma vez que por meio da língua se ativa uma gama de significados que se encontram embutidos no sistema cultural de uma dada comunidade. Ou seja, é através de um esquema historicamente transmitido de significações representadas em símbolos e de conceções herdadas e expressas de forma simbólica que os homens comunicam (Matos, 2008). Portanto, a partilha das culturas e tradições dos alunos de PLNM constituiu um momento extremamente rico para a

¹⁵ No título desta sequência didática está contida a ideia do conhecimento de culturas e de povos diferentes e a opção pelo adjetivo colorido para caracterizar o olhar justifica-se pelo facto de refletir o recurso ao conto “O menino de todas as cores”.

aprendizagem de todos e despoletou um grande entusiasmo, envolvimento e interesse por parte da turma.

A par desta sequência didática, evidenciam-se outras três, *Animais Misturados, Classificados e Fracionados*¹⁶, *Gira Gira na Lutrelaneta*¹⁷ e *Fabular abril com cravos mil*, em que a integração de saberes abrangeu mais áreas curriculares e que se desenvolveram, cada uma delas, ao longo de um dia e meio. Das três sequências didáticas supracitadas, somente serão apresentadas e analisadas de forma mais detalhada duas delas, designadamente a primeira e a terceira, por, na opinião da futura docente, serem as que melhor refletem a integração de saberes, pela produtividade da variedade de atividades realizadas. Assim, na primeira sequência didática, *Animais Misturados, Classificados e Fracionados* (cf. Anexo D.1.), o tema dos animais constituiu o fio condutor de todas as aulas. Portanto, na aula de Português, os alunos leram vários poemas de animais de obras como *Fala Bicho* de Violeta Figueiredo (1999), *O Alfabeto dos Animais* de José Jorge Letria (2005), *Bichos Diversos em Versos* de António Manuel Couto Viana (2008) e *Aquela nuvem e outras* de Eugénio de Andrade (1999), e realizaram uma atividade de escrita que muito contribuiu para que os alunos encarassem a escrita de uma outra forma (Amor, 2003), dado que nunca tinham realizado uma atividade deste género e ao longo de várias semanas os alunos a foram evocando. Neste contexto, importa esclarecer que a atividade consistiu na mistura de dois poemas referentes a dois animais diferentes, criando novos textos e novos animais imaginários, atividade que motivou a criação de neologismos para os designar, tais como *giramiga, burrolvo, tubaraco, camedo, fonhoca, jacapardo, pembra e dorinha*, criados pelos processos irregulares de truncação e amálgama; seguindo-se, já em articulação com

¹⁶ Nesta sequência didática o tema central correspondeu aos animais, procedendo-se a uma atividade de mistura de poemas de animais (misturados), ao estudo das classificações dos mesmos de acordo com as suas características externas e internas (classificados) e à realização de tarefas de matemática centradas nos animais e no conteúdo das frações (fracionados).

¹⁷ Este título é constituído por uma parte da obra *Gira Gira vai à Lua* de Mário Castrim, bem como pelo neologismo *Lutrelaneta*, que resulta dos processos irregulares de truncação e amálgama e aglutina as palavras Lua, estrela e planeta. Estas palavras assumem relevância na sequência didática pelo facto das aulas de Estudo do Meio e a de Expressão Plástica se centrar no Sistema Solar e pelo poema abordado em Português, para além da obra destacada, ter sido “A estrela e o papagaio de papel” de Luís Infante.

Expressão Plástica, o desenho dos animais criados e o preenchimento do mesmo com variadíssimos materiais disponibilizados pela formanda (*Programa de Expressões*, Ministério da Educação, 2004b). No âmbito de Estudo do Meio, os alunos visualizaram alguns vídeos referentes à classificação dos animais como vertebrados ou invertebrados, bem como à classificação destes quanto à alimentação, à reprodução, ao *habitat* e ao meio em que se deslocam, o que possibilitou que, com os conhecimentos adquiridos, fossem capazes de elaborar, subsequentemente, o B.I. do animal que deu o mote para o poema que cada aluno recebeu na aula de Português. Por último, em Matemática, a turma, em pequenos grupos de trabalho, foi desafiada a resolver um conjunto de tarefas centradas no conteúdo das frações (Damião et al., 2013; Bivar et al., 2012) e tendo como tema os animais e as classificações aprendidas em Estudo do Meio. Concluída com sucesso cada uma das tarefas, a mestrandia entregou a cada um dos grupos uma peça de um *puzzle*, para que no final o montassem e tivessem acesso a uma mensagem referente à proteção dos animais, terminando-se a sequência didática com o alerta da necessidade de respeitar e de valorizar os animais, ou seja, com uma mensagem do âmbito da cidadania (Gomes et al., 2017). Depois de uma reflexão pós-ação acerca desta sequência didática, a formanda considera que, no sentido de melhorar a sua prática, na área curricular de Estudo do Meio, deveria ter optado por um número mais reduzido de conteúdos, por exemplo centrando-se apenas na classificação dos animais como vertebrados ou invertebrados ou, em alternativa, somente na classificação dos animais quanto à alimentação, à reprodução, ao *habitat* e ao meio em que se deslocam. O facto de não o ter feito, fez com que se tratasse de uma aula com um grande número de conteúdos e conceitos novos para os alunos, que requeriam um maior tempo de interiorização e consolidação. Ainda assim, a estagiária considera que os alunos conseguiram entender uma grande parte dos conteúdos abordados e estabelecer, inclusive, algumas relações entre as diferentes classificações.

Por sua vez, na segunda sequência didática, nomeadamente em Estudo do Meio, estudaram-se os planetas, os movimentos de rotação e de translação da Terra e as posições do Sol ao longo do dia; em Português, desenvolveram-se atividades em torno da obra *Gira Gira vai à Lua* de Mário Castrim (2004) e do poema “A estrela e o papagaio de papel” do livro *Poemas pequeninos para meninos e meninas* de Luís Infante (2003); e, integrado em Expressão

Plástica, a turma construiu um Sistema Solar, que ficou suspenso na sala de aula.

Por fim, resta ainda a referência à sequência didática *Fabular abril com cravos mil* (cf. Anexo D.2.), centrada num período marcante da História de Portugal, o 25 de Abril de 1974. Embora não corresponda a um conteúdo do 3.º ano, mas sim do 4.º ano de escolaridade, pode ser abordado em outros anos de escolaridade, no sentido de explorar o tema da liberdade e da sua importância no desenvolvimento do entendimento do ser humano e das sociedades atuais. Portanto, a sequência iniciou-se, contrariamente às restantes, com um momento dedicado ao Estudo do Meio, que contou com a exploração da expressão cristalizada “Dar a mão à palmatória” e com o diálogo em torno de algumas proibições e limitações à liberdade de expressão e de atuação no Estado Novo, possibilitando que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico (Félix, 1998), assim como com o visionamento de vídeos (selecionados da plataforma virtual da Porto Editora e da LeYa Educação) referentes à Revolução dos Cravos e com o conhecimento de algumas marcas deste período histórico na cidade de Matosinhos, valorizando-se e estabelecendo-se uma relação com o meio local onde os alunos se encontravam inseridos, que favoreceu a compreensão do conteúdo (Barros, 2013).

Já em Expressão Plástica, cada um dos alunos do 3.º ano teve a oportunidade de construir o seu próprio cravo em *origami*, com o apoio da professora e de um vídeo com exibição de todas as dobragens e os passos que tinham de realizar. Refletindo acerca desta atividade, no sentido de a mestranda tornar a sua prática adequada, apesar de a construção do cravo em *origami* ter sido concluída por parte de todos os alunos presentes, existiram bastantes dificuldades devido à complexidade desta construção. Por isso, a formanda considera que numa futura intervenção deverá eleger outro tipo de construção mais simples. No entanto, não pode também deixar de evidenciar o facto de, sem que nada estivesse previsto, esta atividade se ter revestido de importância ao nível da cooperação e da entreajuda, porque os alunos que melhor conseguiram acompanhar os passos da construção do cravo em

origimi, disponibilizaram-se, de imediato, para ajudar os que tinham mais dificuldades. Por sua vez, ainda no campo dos saberes integrados, agora em Matemática, os alunos resolveram quatro tarefas, disponíveis num *site*¹⁸ criado pela mestranda, todas elas tendo por base o conteúdo de História em destaque e dando a conhecer aos alunos alguns monumentos erguidos em homenagem a personalidades históricas e ao próprio momento histórico. Para a realização das tarefas de matemática, os alunos tinham de visualizar vídeos que continham, para além da informação histórica, a explicação do que tinham de fazer. Desta forma, alguns alunos deslocaram-se ao computador para apresentar à turma os vídeos e foi a própria turma que foi gerindo o tempo dedicado a cada uma das tarefas de matemática, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de organização e de gestão do tempo. Note-se que a construção, por parte da mestranda, de um *site* para esta aula teve o propósito de promover o contacto dos alunos com as novas tecnologias ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de competências distintas das do uso comum. Além disso, à medida que a turma findava as tarefas, tinha acesso a uma sílaba do nome de um tesouro, que apenas foi conquistado no final, isto é, a liberdade. O entendimento da liberdade como um tesouro correspondeu a mais um dos elementos agregadores de toda a sequência, já que, na aula seguinte de Português, seria definida a liberdade graças à obra *A liberdade o que é?*. Após a reflexão acerca desta aula, a futura docente considera que uma das tarefas melhor conseguida foi a correspondente à interpretação e consequente dramatização de uma situação apresentada num enunciado de um problema matemático. Neste âmbito, o facto de a referida atividade ter sido completamente distinta das que os alunos costumam realizar nas suas aulas de Matemática, e, principalmente, por muitos dos problemas de matemática apresentarem uma contextualização narrativa que, de certa forma, alonga o enunciado e incorpora diversas variáveis dispensáveis à realização das operações implicadas, foi possível promover a harmonização da compreensão literal, da compreensão inferencial e de reorganização (Viana et

¹⁸ O *site* criado pela mestranda encontra-se disponível em <https://anasofialopes5.wixsite.com/25deabril>

al., 2010), indispensáveis à resolução destes problemas, além de que foi uma atividade concretizada com grande entusiasmo e predisposição por parte dos alunos, assistindo-se a dramatizações muito elaboradas e detalhadas. Por fim, em Português, os textos selecionados foram *A Fábula dos Feijões Cinzentos* de José Vaz (2000) e *A liberdade o que é?* de José Jorge Letria (2007a). No que concerne ao primeiro texto, evidencia-se o desenvolvimento da compreensão do mesmo através de um esquema em formato de *puzzle*, tratando-se esta de uma das atividades de compreensão literal e de reorganização que mais envolveu os alunos por implicar a seleção da informação e o seu registo de forma lúdica, e o desenvolvimento de uma atividade de leitura dramatizada, em que a turma, organizada em dois grupos, leu um excerto do texto. Para a leitura dramatizada, primeiramente, os alunos procederam à identificação das personagens envolvidas e dos verbos introdutórios dos diálogos, a fim de saberem o modo de leitura, bem como à realização de um momento de treino e de trabalho da compreensão, com a colocação de perguntas de compreensão literal e inferencial acerca do excerto. Só após terminadas estas tarefas é que passaram à apresentação da leitura, subsequentemente, à audição da mesma para a auto e heteroavaliação e correção, incidindo na expressividade e na precisão da articulação das palavras (Sim-Sim, 2007). Contudo, depois da reflexão pós-ação, a futura docente considerou que o momento de preparação da leitura deveria ter sido mais longo e que deveria ter adotado mais estratégias de compreensão na leitura, não só por se tratar de um excerto um pouco longo, mas também por se terem verificado dificuldades, por parte de alguns alunos, na articulação de determinadas palavras. No que concerne à obra *A liberdade o que é?*, esta possibilitou, numa primeira instância, a realização de um exercício de escuta ativa, para dar a conhecer aspetos importantes da vida e da obra de José Jorge Letria e para desenvolver a capacidade de escuta, seleção e retenção da informação ouvida. Deste modo, a realização do exercício foi marcada por três momentos: pré-audição, audição e pós-audição. No primeiro momento, foram fornecidas informações contextuais sobre o que os alunos iam ouvir; o segundo momento foi composto por duas audições: antes da primeira, foi apresentado o assunto e dadas algumas pistas sobre os aspetos-chave, e, após a primeira audição, foram dadas instruções específicas para a escuta ativa, orientando, desta forma, a seleção da informação e a sua memorização, podendo, neste segundo

momento, proceder ao registo dos aspetos-chave e das informações específicas retidos, num guião de audição distribuído pela estagiária; por último, no terceiro momento, o objetivo prendeu-se com a verificação da compreensão e da retenção da informação, procedendo-se a uma nova audição, mas segmentada para os alunos confrontarem o que ouviam com a tomada de notas orientada (Amor, 2003; Sousa, 2006). Neste exercício, um grande número de alunos conseguiu reter a maioria dos aspetos-chave, o que é possivelmente justificável pelo facto de a mestranda ter realizado este tipo de exercício várias vezes ao longo da sua Prática de Ensino Supervisionada, ainda que parte das informações específicas não tenha sido selecionada. Esta obra, posteriormente, possibilitou ainda o desenvolvimento da atividade *ginásio do poema*¹⁹, em que os alunos acederam a um dos poemas da obra *A Liberdade o que é?*, mas desmontado, e tiveram de o ginastigar (Guedes, 1993), ou seja, de reorganizar as palavras que compunham cada um dos versos, tal como permitiu a realização de uma atividade de escrita à maneira de... José Jorge Letria, criando-se novas definições de liberdade, como *A liberdade é/ um sonho/ que nunca tem fim*, *A liberdade/ é um cravo/ muito vermelho*, *A liberdade/ é um recreio/ sem fim*, entre outras. Note-se que o envolvimento dos alunos nesta parte da aula, sobretudo na atividade ginásio do poema, deveu-se ao facto de se ter desenvolvido com um formato semelhante ao do jogo, isto é, verificar quem conseguia ou não descobrir como era o verdadeiro poema. Portanto, com a utilização desta estratégia criou-se um ambiente mais estimulante para os processos de ensino e de aprendizagem (Fialho, 2008) e contribuiu para o desenvolvimento da compreensão na leitura (Viana et al., 2010).

Em jeito de conclusão e tendo em consideração tudo o que aqui foi exposto, a mestranda considera que esta integração de saberes promovida nas sequências didáticas que planificou e operacionalizou facilitou a compreensão

¹⁹ *Ginásio do poema* é um termo presente na obra *Palavromanias: a poesia e a aula de português: jogos e experiências: Ensino Básico*, de 1993, da autoria de Teresa Guedes. O *ginásio do poema*, a par de muitas outras atividades em torno da poesia que se encontram nesta obra, consiste em reorganizar as palavras e os sinais de pontuação de cada um dos versos de um determinado poema, sem acrescentar ou retirar palavras.

dos conteúdos em questão, de forma a motivar os alunos, o que torna os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos e consequentes.

4.4. PROJETOS E OUTRAS ATIVIDADES

No âmbito do perfil de desempenho profissional do professor, consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, para além das dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, já espelhadas e discutidas ao longo do presente Relatório de Estágio, evidencia-se, ainda, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Na dimensão supracitada, salienta-se a colaboração e o desenvolvimento, por parte do professor, de projetos integrados na escola e no seu contexto. Em consonância com o referido, no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, foram desenvolvidos alguns projetos pela mestranda, em colaboração com outros formandos, no sentido de desenvolver esta importante dimensão profissional do professor e de oferecer aos alunos ambientes de aprendizagem diversificados e em contextos e ambientes distintos.

Neste sentido, confira-se, primeiramente, destaque ao projeto *Museus, para que vos quero?* (cf. Anexo E.1.), desenvolvido com duas turmas do 3.º ano, que teve o propósito de comemorar o Dia Internacional dos Museus, de estimular o interesse dos alunos por estas instituições de educação não formal e de reforçar os seus conhecimentos ao nível da História Local. Neste sentido, possuindo a cidade onde se insere o Agrupamento de Escolas a Rede MuMa, uma Rede de Museus de Matosinhos, composta por 12 Museus e oferecendo ainda várias atividades gratuitas²⁰, tornou-se imperativo usufruir destes recursos para assinalar a comemoração do dia 18 de maio e para valorizar o meio local.

²⁰ Mais informações sobre a Rede MuMa encontram-se disponíveis em <http://www.cm-matosinhos.pt/pages/446>

Assim sendo, o projeto iniciou-se com o desenvolvimento de um conjunto de atividades, em contexto de sala de aula, que passaram pela: i) sinalização e contextualização da comemoração da semana em que os alunos se encontravam, através da análise de um calendário; ii) leitura e análise do cartaz e da mensagem de 2018 do Conselho Internacional de Museus de Portugal (ICON Portugal), onde constava o tema eleito para o ano vigente, a saber “Museus Hiperconectados. Novas abordagens, novos públicos.”, e uma breve definição de Museu; iii) leitura e exploração do poema “Museu” presente no *Pequeno Livro das Coisas* de João Pedro Mésseder, distribuído aos alunos num marcador de livro, de forma a verificar semelhanças e diferenças em relação à definição de Museu anteriormente estudada com uma definição literária, ou seja, de maneira a promover-se um diálogo entre o texto literário e o texto não literário, um princípio fundamental previsto no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015); iv) realização de uma atividade de escrita à maneira de... João Pedro Mésseder, incluindo apenas os dois primeiros versos do seu poema “Museu”, no sentido dos alunos criarem as suas definições de Museu a incluir num painel afixado na entrada da Escola Básica Integrada de Matosinhos; e v) realização de uma livre visita virtual²¹ ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa, após a análise da planta do Museu presente no *site*, tirando-se, portanto, partido das novas tecnologias (Tavares & Barbeiro, 2011). A propósito deste primeiro momento do projeto, urge destacar, como ponto positivo, o enormíssimo interesse e o fascínio dos alunos em relação à visita virtual, solicitando à formanda o *link* do *site* para partilharem em casa com os familiares, e, como negativo, a constatação de uma ausência de conhecimento do que é um Museu por parte de um número elevado de alunos que nunca visitaram nenhum. Portanto, o último facto destacado corroborou a pertinência e a adequação da aplicação deste projeto, que já por si foi vantajoso.

²¹ A visita virtual ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência encontra-se disponível em <http://www.wide.pt/360/museu/>

Por sua vez, num segundo momento, as duas turmas tiveram a oportunidade de assistir, no auditório do Agrupamento, a uma rábula teatral, intitulada “A MuMa visita...” e dinamizada pela Rede MuMa, possibilitando aos alunos, de uma forma interativa e lúdica, o conhecimento dos 12 Museus que incorporam a rede e que se situam no concelho de Matosinhos. A realização desta atividade foi fulcral para o terceiro e último momento do projeto, que consistiu na visita ao Museu da Misericórdia de Matosinhos, uma vez que os alunos interiorizaram algumas regras de conduta essenciais para a visita que iriam realizar e adquiriram conhecimentos acerca de determinados elementos da exposição existente no Museu em questão, estabelecendo, à medida que entravam nas salas, que continham os elementos já conhecidos, a relação com a rábula teatral, o que comprovou a devida articulação entre a visita e a rábula a que assistiram.

Com base no que foi anteriormente exposto, a realização deste projeto assumiu extrema relevância no conjunto dos processos de ensino e de aprendizagem para os alunos envolvidos, uma vez que a experiência museológica perdurará nas suas memórias, potenciando a construção de aprendizagens duradouras e significativas (Mendes, 2013), assim como a realização desta visita de estudo foi fundamental pelo facto de ter promovido o envolvimento ativo dos alunos na busca da informação e os ter desafiado a estenderem os seus conhecimentos a uma situação diferente da do contexto de sala de aula (Oliveira, 2008). Ademais, este projeto revestiu-se de importância ao nível da Educação Patrimonial, promovendo o conhecimento do património do meio em que os alunos se encontravam inseridos, através quer da rábula teatral, quer da visita ao Museu da Misericórdia de Matosinhos, bem como favorecendo o desenvolvimento de atitudes de preservação do património e conduzindo a um desenvolvimento da consciência histórica (Alves, 2006; Germinari, 2014).

Outro projeto desenvolvido com as turmas do 1.º CEB e do 2.º CEB, foi o projeto *Ler para oferecer e receber* (cf. Anexo E.2.), que envolveu todos os mestrandos-estagiários 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 e que teve como principais objetivos estimular o interesse e o gosto pela leitura; partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura em sala de aula; valorizar a articulação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes;

e valorizar o recurso ao inesperado e ao novo como estratégias no contexto pedagógico. Desta forma, ao longo da primeira semana do mês de junho, todos os alunos de algumas turmas dos 1.º e 2.º CEB, especialmente as envolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de todos os mestrandos-estagiários do curso em questão, quer na Escola Básica Integrada de Matosinhos, quer na Escola Básica do Godinho, ofereceram e receberam momentos de leitura de textos literários ou de textos não literários, de âmbito informativo-expositivo de carácter histórico, nas suas salas de aula, assinalados pela distribuição de marcadores de livro alusivos às respetivas leituras.

A partilha que se pretendeu neste projeto somente se tornou possível após o trabalho pedagógico com os textos realizado em contexto de sala de aula, nas sequências didáticas desenvolvidas pelos mestrandos, e os ensaios conducentes ao treino das estratégias de Leitura realizadas, num período de cerca de duas semanas. No caso da mestranda, os textos selecionados foram trava-línguas dos livros *Destrava línguas* de Luísa Ducla Soares, *Encrava-línguas* de João Manuel Ribeiro e *O livro do trava-língua* de Ciça, bem como o poema “As Palavras” de Eugénio de Andrade, da sua obra *Palavras Interditas – Até amanhã*, os quais integraram as últimas aulas de Português que lecionou. Portanto, os marcadores de livro construídos pela futura docente e oferecidos pelas suas turmas foram referentes aos textos destacados (cf. Anexo E.2.1.) e, além disso, a estagiária elaborou um suporte de leitura para acompanhar os alunos na apresentação (cf. Anexo E.2.2.). No que concerne às estratégias ou tipos de leitura dos referidos textos, no 3.º ano de escolaridade, assistiu-se a uma leitura com uma acentuada velocidade de diferentes trava-línguas por seis grupos de três alunos, que iam dirigindo entre si questões que promoviam o início da leitura (como *E tu, paió?* e *E tu, Papa?*), e de um trava-línguas por parte de todos os alunos da turma, cuja leitura se iniciou com a pergunta lançada pela futura professora: *E vós, gatos?*. Já no 6.º ano de escolaridade, a mestranda organizou a turma em quatro grupos, ficando cada um com a leitura de uma estrofe, e optou por diferentes tipos de leitura do poema, adequadas à compreensão de cada uma delas, ou seja, a primeira estrofe foi lida como se estivessem muito zangados, a segunda como se estivessem muito felizes, a terceira como se estivessem quase a chorar e a quarta como se fossem robôs. Acresce ainda referir que a relação que se criou entre os diferentes ciclos de ensino foi valorizada pelo facto das leituras terem

sido partilhadas entre turmas do 1.º CEB e do 2.º CEB. Ou seja, relativamente às turmas da mestranda, a leitura do 3.º ano foi oferecida a uma turma do 5.º ano e a do 6.º ano foi oferecida a uma turma do 1.º, do 2.º e do 3.º anos; por sua vez, o 3.º ano recebeu a leitura de uma turma do 5.º ano e o 6.º ano recebeu uma de uma turma do 3.º ano.

Por isso, ao longo do projeto *Ler para oferecer e receber* foi notória a recetividade, o interesse e a motivação dos alunos das turmas envolvidas, tanto no momento de apresentação do projeto como nos ensaios e na partilha às turmas, com especial ênfase para os alunos que a formanda acompanhou mais de perto em todo este processo. Os alunos questionavam-na, variadíssimas vezes, quanto aos ensaios e ao momento de apresentação da leitura nas outras turmas, o que revelava uma grande preocupação na preparação da leitura e uma notável vontade de a partilhar com os outros alunos. Além disso, a futura docente confrontou-se, tanto na turma do 3.º ano como na do 6.º ano de escolaridade, com alunos que se dirigiram a si para ler ou um dos trava-línguas ou alguns dos versos do poema “As Palavras”, a fim de demonstrarem que já tinham treinado em casa a leitura destes textos, o que, mais uma vez, reforçou o interesse e a motivação dos mesmos em relação a esta atividade. Deste modo, o referido projeto revestiu-se de importância, na medida em que comprovou que é possível envolver todos os alunos de uma forma prazerosa e motivadora numa atividade de leitura e demonstrou que a escola e os professores, enquanto agentes da leitura, assumem papéis preponderantes ao nível da promoção da leitura e do crescimento do leitor (Costa, 2007, citado por Quadros & Rosa, 2008).

A par dos projetos precedentemente mencionados, salienta-se a disponibilidade e o interesse da mestranda em participar e colaborar nas atividades educativas desenvolvidas e programadas pelas professoras cooperantes, como, por exemplo, as visitas de estudo realizadas pelas turmas de 6.º ano ao Jardim Botânico do Porto e pelas turmas do 3.º ano ao Castelo de Santa Maria da Feira. Acresce ao referido, a colaboração em atividades de avaliação que passaram pela elaboração de uma ficha de avaliação da área curricular História e Geografia de Portugal do 6.º ano, centrada no domínio “Portugal do Século XX” e nos subdomínios “O Estado Novo (1933-1974)” e “O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático” (Ribeiro et al., 2013, pp. 18-20), e respetiva correção (cf. Anexo E.3.), bem como pela realização de um pequeno

teste da área curricular Português, centrado na análise da estrutura externa do poema “As Palavras” de Eugénio de Andrade e nos recursos expressivos nele presentes, utilizando a aplicação *Socratica*. A colaboração nestas atividades avaliativas permitiu à futura docente o desenvolvimento de competências neste domínio, assim como o conhecimento e a experimentação de uma outra função do professor que, geralmente, não é possibilitada aos mestrandos-estagiários, a avaliação.

4.5. REFLEXÃO: UM OLHAR RETROSPETIVO

A reflexão, consagrada no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001, consiste numa prática fulcral na formação inicial e contínua do professor, ocorrendo antes, durante e após a sua ação (Alarcão & Canha, 2013) e podendo ser realizada quer individualmente, quer em grupo. Todavia, uma reflexão que ocorra na interação com os outros favorece a descoberta de “formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspetivas” (Day, 2004, p. 157), orientando o professor numa alteração de atitudes na forma de abordar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, conduzindo-o a um aperfeiçoamento das suas práticas. Tendo em consideração o referido, todas as reuniões de reflexão pós-ação, com as professoras supervisoras e com as professoras cooperantes, constituíram momentos privilegiados para a mestranda ao nível da sua formação e da evolução da sua prática, uma vez que a motivaram para aperfeiçoar ainda mais as atividades realizadas e a ajudaram a tomar consciência e, de imediato, melhorar aspetos pedagógicos não tão bem conseguidos. A par disto, o apoio prestado pelas professoras supervisoras no processo de planificação, em que foi possível a partilha de ideias para atividades e o esclarecimento de dúvidas sobre diferentes aspetos atinentes à sua realização, foi preponderante neste ciclo de supervisão. Assim, as reuniões de reflexão pós-ação, as reflexões no final de cada aula com as professoras cooperantes, as reflexões individuais e todo o apoio prestado pelas professoras supervisoras no processo de

planificação das sequências didáticas contribuíram para que a mestranda, progressivamente, se sentisse mais capaz de enfrentar novas situações e de tomar decisões mais ajustadas, bem como para que conseguisse alcançar níveis de autonomia e de pormenorização na elaboração das planificações adequados a cada situação e à futura profissão.

Ademais, no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, a mestranda considera que foi conseguindo superar algumas dificuldades com que se deparou inicialmente, como, por exemplo, a gestão do tempo na implementação dos planos de aula e na realização de cada tarefa. Efetivamente, num momento inicial, eram planificadas mais atividades do que aquelas que o tempo de aula permitia desenvolver, o que possivelmente se justifica pela sua inexperiência, uma vez que, à medida que foi progredindo no número de aulas lecionadas, conseguiu ajustar a quantidade e a complexidade das atividades ao tempo de que dispunha. Simultaneamente, há que realçar o facto de, por meio da observação desenvolvida e das próprias aulas lecionadas, ter desenvolvido competências para planificar atividades e adotar estratégias cada vez mais diversificadas, promotoras de uma aprendizagem consistente e significativa, que assegurasse o envolvimento de todos, sem exceção; para proceder a uma adequada seleção de conteúdos e metodologias, sendo estas últimas sustentadas científica e pedagogicamente; para a adequabilidade da formulação de competências adequadas face aos documentos oficiais de ensino e ao desenvolvimento dos alunos; e para construir e selecionar recursos pertinentes e apropriados perante os objetivos e as competências definidos para as várias aulas, bem como face ao grupo de alunos. Neste âmbito, assume especial relevo a referência às atividades diferenciadas que foram planificadas e desenvolvidas com um dos alunos com NEE do 1.º CEB, cuja permanência era praticamente constante na sala de aula, necessitando de um apoio constante de uma funcionária na realização das atividades, devido ao pouco desenvolvimento da motricidade fina e pelo facto de se encontrar na iniciação à leitura e à escrita. Ou seja, a mestranda, em todas as suas sequências didáticas destinadas a este ciclo de ensino, de maneira a promover a inclusão do aluno, desenvolveu um conjunto de atividades adaptadas às suas competências, conhecimentos e necessidades educativas, mas sempre relacionadas com os textos de base às aulas, no caso de Português, e a alguns dos conteúdos, em Estudo do Meio. No início da

Prática de Ensino Supervisionada, a adequação dos conteúdos, das estratégias e das atividades constituiu, de facto, uma dificuldade para a mestranda, dado que nunca tinha contactado com um aluno com estas necessidades e, por isso, não sabia que tipo de trabalho poderia desenvolver. Porém, graças à observação que realizou previamente à sua intervenção e às pesquisas que fez, considera que, paulatinamente, foi superando tal dificuldade, tendo desenvolvido um conjunto de atividades adequadas, pertinentes e significativas para a aprendizagem e evolução dos conhecimentos e das competências do aluno, algumas das quais se podem encontrar nos anexos B, C e D, a propósito das sequências didáticas discutidas nos pontos 4.1., 4.2. e 4.3.. Note-se que as atividades realizadas com o aluno, sobretudo no âmbito do Português, se centraram no reconhecimento e discriminação de letras, na representação gráfica de letras, no reconhecimento global e automático de palavras, bem como na conversão de grafemas em padrões fonológicos e na divisão silábica de palavras cujos padrões silábicos eram, especialmente, consoante e vogal (CV).

Em sùmula, pelo percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a mestranda considera ter desenvolvido conhecimentos e competências científico-pedagógicas que a prepararam para lecionar autonomamente e em colaboração com outros docentes, disciplinar e interdisciplinarmente, com o devido rigor científico-pedagógico, apesar de possuir a consciência de que existe, e existirá sempre, muito mais a aprender para continuar a desenvolver os níveis de crescimento científico-pedagógico e continuar a crescer na sua competência geral de ser professor no século XX.

Ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão (...) de professor de Língua Portuguesa (...).
(Duarte, 2001. p. 29)

O verbo é (...) uma classe aberta, variável, com significado lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase.
(Choupina, 2015, p. 356)

5. O CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO: UM CASO INVESTIGATIVO NA ÁREA DO PORTUGUÊS

O principal pré-requisito para um professor de Língua Materna consiste em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p.29), ou seja, este deve ser um professor que possui um duplo papel. Por um lado, deve apresentar-se como um utilizador competente da língua e, por outro, deve assumir a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). Ademais, o professor de Língua Portuguesa necessita de construir e desenvolver um conhecimento linguístico e metalinguístico aprofundado, alicerçado em disciplinas como a Linguística, de maneira a garantir um saber científico adequado, dado que, segundo Marcuschi (2002), citado por Choupina, Baptista e Costa (2017), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente lingüística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)” (p. 2643). Portanto, o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões que o professor estabelece entre o seu saber (meta)linguístico e a Linguística enquanto disciplina que sustenta a investigação-ação pedagógica (Choupina et al., 2014).

Em concordância com o referido, as fragilidades do conhecimento científico específico do professor relacionado com o funcionamento da língua poderão conduzir a que muitas das conceções erróneas ou, de certa forma, desatualizadas, resultantes do não acompanhamento da investigação ao nível

da descrição linguística e, mais recentemente, da Linguística Educacional, presentes nos documentos que regulam as práticas de ensino e, inclusive, nos materiais didáticos, se espelhem no discurso pedagógico, moldando o conhecimento e as representações que constroem nos alunos. Logo, é neste âmbito que se revela imprescindível que os professores de Língua Portuguesa possuam um conhecimento sólido sobre a estrutura e o funcionamento da língua, com a finalidade de a poderem descrever (Choupina et al., 2014; 2017) e levar os alunos à sua descrição, compreensão e domínio, evidenciando as suas potencialidades de comunicação e de fruição.

Importa ainda referir, no que respeita às metodologias de ensino da gramática, que hoje se impõe uma abordagem indutiva, a qual assenta no reconhecimento de que os alunos possuem conhecimento sobre a língua materna, bem como na descoberta e na reflexão (meta)linguística por parte dos mesmos (Damar, 2009, citado por Ferreira, 2018). Logo, graças ao apoio do professor, o aluno formula hipóteses e “tenta descobrir o funcionamento linguístico e construir a sua própria gramática explícita” (Damar, 2009, citado por Ferreira, 2018, p. 93). Este conhecimento que os alunos vão construindo acerca da própria língua revela-se também fundamental para a compreensão na leitura, entre outros domínios, já que esta consiste num fenómeno complexo, que envolve diferentes processos linguísticos, desde o nível do som, da palavra ao nível do texto, e cognitivos, tais como a memória e o uso do conhecimento geral (Ribeiro et al., 2010; Lencastre, 2003; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Cain & Oakhill, 2009). Inclusivamente, existem estudos, como o de Leal e Roazzi (1999), que, em termos sintáticos e semânticos, apontam para o facto de a consciência linguística desempenhar um papel crucial na leitura, concretamente na compreensão.

Foi precisamente tendo em consideração tudo o que aqui foi exposto que se procurou comprovar, com o projeto de investigação que será apresentado nos pontos subsequentes, a necessidade de uma harmonização entre o conhecimento (meta)linguístico e o conhecimento científico-pedagógico na abordagem do verbo e das suas propriedades semânticas e sintáticas, em diálogo com a investigação recente, pois é por meio desta triangulação que um professor de português se constrói – conhecimento (meta)linguístico, conhecimento pedagógico, atualização científico-pedagógica permanente. Além disso, pretendeu-se evidenciar que uma devida articulação entre a

semântica e a sintaxe, em torno do verbo, favorece o desenvolvimento da compreensão na leitura, não se tendo, porém, procedido a um aprofundamento teórico ao nível da compreensão e da sua relação com aquelas áreas da gramática, dadas as limitações de espaço. Portanto, torna-se exequível afirmar que se promoveu um trabalho com os conteúdos gramaticais não apenas com objetivos metalinguísticos, mas também com o objetivo de mobilização do conhecimento gramatical para outras competências, nomeadamente no âmbito da compreensão na leitura.

5.1. O VERBO E OS CONSTITUINTES INTERNOS AO PREDICADO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PEDAGÓGICO

5.1.1. Critérios semânticos, lexicais e sintáticos para a classificação do verbo

O verbo é uma classe de palavras aberta, variável, com significado lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase, sendo o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, que desempenha a função sintática de predicado (conceito que será esclarecido no ponto subsequente). Deste modo, o verbo cria, concomitantemente, “uma *predicação semântica* e uma *predicação sintática* acerca de uma entidade - o *sujeito*” (Choupina, 2015, p. 356). Portanto, individualiza-se pela função que desempenha no predicado e pelas propriedades de seleção semântica e sintática (Duarte, 2003b). Face ao referido, os verbos correspondem, nas línguas naturais, a “palavras predicativas por excelência” (Duarte & Brito, 2003, p. 183). Todavia, de acordo com as autoras citadas, existem também outras palavras que possuem igualmente estrutura argumental ou grelha temática, nomeadamente “todas as palavras a cujo significado é possível associar argumentos próprios”, quer sejam nomes, adjetivos, preposições ou advérbios (p. 183).

Centrando agora as atenções na estrutura argumental dos verbos, que corresponde a uma noção semântico-lexical, segundo Duarte e Brito (2003), o primeiro aspeto a ter em consideração corresponde à indicação do número de argumentos que o verbo pode exigir. Efetivamente, existem verbos com zero argumentos, com dois argumentos ou com três argumentos (ou mais), sendo designados, respetivamente, como predicados unários, predicados binários e predicados ternários. Acrescente-se que a estrutura argumental de um predicador apresenta consequências para a forma sintática que uma frase pode assumir na presença de um determinado predicador, ou seja, para uma frase ser bem formada é primordial que respeite a estrutura argumental do seu predicador verbal, caso contrário revelar-se-á agramatical (como *²²A Joana anoiteceu às 21 horas, em que se acrescenta um argumento a um verbo de zero argumentos). Por seu turno, um outro aspeto a ter em atenção prende-se com a realização categorial que o verbo especifica para cada um dos seus argumentos, isto é, são agramaticais as frases que, embora respeitem o número de argumentos, não respeitam as propriedades de seleção categorial (como *A Sofia telefonou mãe). Por fim, o terceiro aspeto a ter em conta na descrição da estrutura argumental de uma palavra predicativa consiste no papel temático ou função semântica que tem cada argumento exigido pelo verbo, ou seja, a relação semântica que associa o argumento à palavra predicativa que o seleciona. Logo, quando as propriedades semânticas do verbo não são respeitadas, a frase torna-se agramatical, mesmo que os aspetos precedentemente enunciados sejam respeitados (como *A chuva assustou as janelas).

No último aspeto exposto anteriormente, é necessário ter em atenção os papéis temáticos relevantes para a descrição da estrutura argumental dos verbos da língua portuguesa, cuja lista mínima inclui os papéis de Agente, Fonte, Experienciador, Locativo, Alvo, Tema, Beneficiário, Paciente e Causa (Duarte & Brito, 2003; Gonçalves & Raposo, 2013). Assim, passe-se à explicitação de cada um deles: o Agente corresponde ao papel temático do argumento que nomeia a entidade controladora de uma situação, geralmente

²² Símbolo de agramaticalidade.

humana (como *A Maria* partiu um prato), associando-se a este papel temático predicadores não estativos (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004); a Fonte remete para a entidade que está na origem de uma determinada situação, apesar de não a controlar (como *A árvore* deu muitos frutos) (Duarte & Brito, 2003); o Experienciador designa a entidade que constitui a base psicológica ou física de uma certa propriedade ou relação (como *O João* teme a tempestade) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017), portanto a este papel temático associam-se, sobretudo, predicadores estativos, tais como *gostar, amar, odiar, querer e temer* (Camacho, 1999); o Locativo diz respeito à localização espacial de uma determinada entidade (como *Ele vive no Porto*) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017); o Tema indica uma entidade que muda de lugar, de posse ou de estado, em frases que descrevem situações dinâmicas, ou seja, o argumento pode corresponder a uma entidade que é criada pela atividade expressa pelo verbo ou que é afetada por tal atividade (como *A Joana* escreveu *um poema*) ou pode também designar uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (como *O Pedro ama a Maria*) (Duarte & Brito, 2003); o Alvo designa uma entidade para a qual algo foi transferido, em termos locativos ou não (como *O aluno* entregou o teste *à professora*); o Beneficiário diz respeito a uma entidade que beneficia ou tira partido de uma determinada situação (como *Ele* deu um ramo de flores *à mãe*) (Melo, 2017); o Paciente diz respeito a uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (como *A Maria* partiu o pé) (Melo, 2017); e a Causa refere-se a uma entidade que provoca uma mudança de estado numa outra (como *O vento* secou a toalha) (Duarte & Brito, 2003; Melo, 2017). Acrescente-se que relativamente ao Agente existem testes que possibilitam a identificação dos argumentos com este papel temático, nomeadamente a inserção, orientada para o Agente, de advérbios como voluntariamente ou propositadamente nas frases (como *A Maria* partiu voluntariamente um prato; **A árvore* deu voluntariamente muitos frutos) e a continuação da frase com recurso a uma oração subordinada final (como *A Maria* partiu um prato para não comer; **O vento* secou a toalha para se deitar) (Duarte & Brito, 2003).

Perante o que foi referido, compreende-se que o número e a natureza dos argumentos de um determinado verbo se encontram intimamente relacionados com a sua natureza aspetual, sendo que desta depende o tipo de

situação que o verbo e os seus argumentos podem expressar. Existem, portanto, verbos que ocorrem em situações que exprimem estados, ou seja, situações não dinâmicas, em que as entidades não sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação (como *O Pedro sabe Português*), e outros que expressam situações dinâmicas, isto é, situações em que alguma entidade sofre alterações (como *O Miguel tossiu*) (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004). Relativamente aos verbos que podem ocorrer em predicados estativos/não dinâmicos, refira-se que, neste grupo, exprimindo estados (Vendler, 1967, citado por Rothstein, 2008), se incluem os verbos existenciais (como *haver, existir e ser*), os verbos locativos (como *mora e reside*), os verbos de posse (como *tem e pertence*), os verbos epistémicos (como *saber*), os verbos perceptivos (como *ver*), os verbos psicológicos não causativos (como *gostar*) e os verbos copulativos (como *ser, estar, ficar, permanecer, etc.*). Já no âmbito das situações não estativas/dinâmicas, de acordo com os autores citados, é possível distinguir os verbos que exprimem processos, também designados por atividades, de acordo com Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), (situações com uma duração apresentada sem delimitação, como *O bebé chorou horas*); os processos culminados ou, segundo Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), *accomplishments* (situações com duração moderadamente longa, que conduzem à mudança de estado, de lugar ou de posse, como *A Maria comprou o quadro*); as culminações (situações com duração breve ou mesmo nenhuma duração, que têm um estado consequente, como *As flores murcharam*) e pontos (situações com pouca ou nenhuma duração, que não têm um estado consequente, como *O Tiago espirrou*), os quais são designados por Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), por *achievements*.

Tabela 1. Tipologia das situações verbais e grelha temática.

Grelha temática	Verbos que ocorrem em		Grelha temática
	predicados estativos/ não dinâmicos	predicados não estativos/dinâmicos	
Tema	- <i>ser, estar, ficar e permanecer</i> (verbos copulativos) - <i>haver</i> (verbo impessoal) - <i>haver, existir e ser</i> (verbos existenciais)	- <i>nevar e chover</i> (verbos meteorológicos) - <i>espirrar, suspirar, chorar</i> (verbos de reação corporal) - <i>correr, saltar e nadar</i> (verbos de movimento e de modo de movimento)	Experienciador Agente

Tema [Locativo]	- <i>morar e residir</i> (verbos locativos) - <i>tem e pertence</i> (verbos de posse) - <i>saber e conhecer</i> (verbos epistêmicos)	- <i>dançar e cantar</i> (verbos de atividade física) - <i>partir, derreter, descobrir, destruir, pedir e comprar</i> (verbos de tipo causativo ou agentivo)	Agente/Paciente/ Fonte/Causa [Tema + Alvo/ Beneficiário]
Experienciador [Tema]	- <i>ver, ouvir, cheirar</i> (verbos perceptivos) - <i>gostar e amar</i> (verbos psicológicos não causativos) - <i>querer e desejar</i> (verbos volitivos) - <i>dormir, brilhar e esperar</i> (verbos de postura/estado)	- <i>dar, entregar, oferecer e receber</i> (verbos de transferência de posse) - <i>falar, dizer, perguntar e comunicar</i> (verbos de atividade verbal/ilocução ²³) - <i>pensar, refletir e aprender</i> (verbos de atividade cognitiva)	Agente [Tema + Beneficiário/Alvo] Agente [Tema + Alvo]
Tema		- <i>apaixonar(-se), adormecer e acordar</i> (verbos de mudança de estado) - <i>pôr</i> (verbo locativo)	Agente [Tema] Experienciador [Tema] Tema [Locativo]

Em concordância com o exposto, torna-se exequível afirmar que nem todos os verbos expressam uma ação (Oliveira, 2003; Choupina, 2015) e que nos verbos considerados pelas gramáticas tradicionais como transitivos nem sempre há a “passagem de uma “ação” e, por vezes, aquilo a que indistintamente se chama “ação” incide no sujeito, como é o caso dos verbos *temer, rezear, aproveitar* e *amar* (verbos psicológicos, numa classificação semântica, mas que não expressam semanticamente uma ação, como se disse anteriormente)” (Choupina, 2015, p. 363). Note-se que a “ação” também pode ser transferida para um complemento indireto, sendo que é o objeto direto que passa de um participante (sujeito sintático e agente semântico) para outro (o complemento indireto e objeto semântico)” (Choupina, 2015), como acontece com os verbos de transferência de posse (*dar* e *oferecer*). Esse objeto, que é transferido, pode ser semanticamente um Objeto ou um Tema. Portanto, os exemplos em que a “ação” “fica” no sujeito e aqueles em que ela, atuando sobre o complemento direto, atinge o complemento indireto comprovam que as concepções de que os verbos expressam uma “ação” e de que essa mesma “ação”, no caso de os verbos serem transitivos, incide permanentemente no complemento direto encontram-se completamente desatualizadas e marcam uma época de reflexão linguística muito distante da atual. Todavia, ainda

²³ O ato ilocutório corresponde à ação que um locutor realiza ao proferir um enunciado, ou seja, é um ato locutório que revela a intenção comunicativa do locutor (por exemplo pedir, ordenar e prometer), através da utilização de diferentes verbos, como os declarativos, e de diferentes tipos de frase (Faria, 2003).

existem materiais didáticos e até mesmo documentos oficiais de ensino do Português que contemplam, erroneamente, estas concepções.

Por último, mas não menos importante, sublinhe-se que os verbos divergem entre si quanto ao quadro de regência que permitem, isto é, quanto ao número de argumentos que selecionam, quanto à classe sintagmática destes, bem como à função que desempenham (Gonçalves & Raposo, 2013). Neste sentido, podem ser organizados numa tipologia consoante o quadro de regência que lhes está associado, evidenciando-se as seguintes subclasses dos verbos – verbos principais, verbos copulativos e verbos auxiliares -, que têm por base as propriedades de seleção categorial e semântica de cada item lexical verbal.

Focando os verbos principais ou plenos, estes compõem o núcleo semântico de uma oração, sendo caracterizados, em termos semânticos, pelo número de argumentos e pelo papel temático dos mesmos e, em termos sintáticos, pela categoria de cada argumento e pela relação gramatical que adota na oração (Duarte, 2003b). Tendo em consideração o número de argumentos, bem como a relação gramatical dos argumentos numa oração, distinguem-se alguns subtipos de verbos desta subclasse: verbos transitivos diretos e indiretos, verbos transitivos diretos, verbos transitivos indiretos, verbos intransitivos e verbos transitivo-predicativos.

Retomando as três subclasses dos verbos, seguem-se os verbos copulativos, que somente selecionam, ao nível semântico, um argumento interno, isto é, uma pequena oração, cujo núcleo pode ser adjetival, nominal, preposicional ou adverbial. O núcleo da pequena oração assume, ao nível sintático, a função de predicativo do sujeito (Duarte, 2003b). Acrescente-se que os verbos copulativos não contribuem para a descrição do estado ou da propriedade veiculada pelo predicado (Raposo, 2013a), ainda que tal seja discutível aspetualmente pelos estudiosos da semântica composicional. A título de exemplo nos predicados *ser inteligente* e *estar cansado*, os verbos *ser* e *estar* não contribuem de forma centrar para a caracterização dos estados descritos pelos adjetivos *inteligente* e *cansado*, permitindo, no entanto, distinguir tipos de estados, os quais por questões de limite não explicitaremos. Estes verbos enquadram, assim, aspetualmente o modo como a propriedade ou o estado são atribuídos ao sujeito, possuindo um valor semântico que se traduz em

restrições sobre os constituintes com os quais se podem combinar (Raposo, 2013a).

No que concerne aos verbos auxiliares, estes surgem em orações em que as sequências verbais são constituídas por, no mínimo, dois verbos, nomeadamente o verbo auxiliar e o verbo auxiliado. Os verbos auxiliares, como não possuem significado lexical, não apresentam propriedades de seleção semântica. Logo, segundo Duarte (2003b), o Sintagma Nominal que ocorre com “a relação gramatical de sujeito em frases com verbos auxiliares faz parte do complexo predicativo organizado em torno do verbo auxiliado” (p. 303) e estes verbos caracterizam-se “por não terem grelha temática e por subcategorizarem um complemento de natureza verbal: um SV” (p. 304). Assim, refira-se que os verbos auxiliares podem ser, em termos de tipos internos, da passiva (como *ser*), dos tempos compostos (como *ter* e *haver*) ou modal aspetual (como *poder* e *dever*) (Choupina, 2015).

Em conclusão, a função gramatical e as propriedades semânticas dos verbos copulativos e dos verbos auxiliares são semelhantes, pois ambos não contribuem semanticamente para a predicação propriamente dita, ou seja, não são predicadores, contribuem lexicalmente com informações nas áreas do Tempo, da Modalidade e do Aspeto e nas orações finitas constituem o suporte das marcas morfológicas obrigatórias de Tempo, Modo e Aspeto (TMA) e de concordância com o sujeito (Raposo, 2013b). Já o verbo principal constitui o elemento nuclear do sintagma verbal e da oração, uma vez que cria a situação e determina o número de expressões linguísticas que lhe completam o sentido e que, como tal, são imprescindíveis para a boa formação semântica e sintática da oração (Gonçalves & Raposo, 2013).

5.1.2.O predicado verbal e os constituintes internos ao predicado

Em todas as frases existem, de um modo ou de outro, relações de predicação, uma vez que em todas se estabelecem relações entre os elementos constituintes e se atribuem propriedades a entidades quer reais, quer fictícias.

Assim sendo, importa esclarecer, de seguida, o conceito de predicação (Duarte & Brito, 2003).

Predicar consiste na atribuição de propriedades a entidades ou no estabelecimento de relações entre entidades. Logo, de acordo com os exemplos de Duarte e Brito (2003), torna-se possível predicar quando se atribui a propriedade de *ser inteligente* a um indivíduo de nome *João* (*O João é inteligente*) como quando dizemos *O João escreveu um artigo*, isto é, “quando se estabelece uma relação entre o verbo “escrever” e o sintagma nominal “um artigo” ou entre “o João” e “um artigo” através do verbo “escrever”” (p. 182). Face ao exposto, é perceptível a existência de predicação tanto na relação entre sujeito e predicado como na relação entre o núcleo lexical (como o verbo) e os argumentos do mesmo, não se limitando, por isso, à tradicional relação entre sujeito e predicado de uma frase ou oração (Duarte & Brito, 2003).

A palavra predicado revela-se, portanto, problemática, não só por poder ser usada para referir o predicado sintático, mas também por poder ser utilizada com a finalidade de referir a noção semântica de predicado, predicador ou palavra predicativa. Note-se que o predicado sintático remete para algo que somente existe em função de um sujeito, enquanto no segundo caso são abrangidas as palavras que têm argumentos, lugares vazios ou valência própria (Duarte & Brito, 2003). Ademais, o predicado, a par do sujeito, é um dos termos fundamentais de uma oração, sendo constituído, no mínimo, pelo predicador e pelo(s) seu(s) argumento(s) interno(s). Quando numa oração se verifica a existência de apenas um domínio de predicação, de acordo com a tradição gramatical luso-brasileira, está-se perante um predicado verbal (Duarte, 2003b), ou seja, estes predicados têm como núcleo um verbo principal, pleno ou significativo (Choupina, 2015). Porém, em frases com verbos copulativos assiste-se a uma dupla predicação, em que os verbos copulativos correspondem aos predicadores sintaticamente primários e os adjetivos ou expressões nominais aos predicadores sintaticamente secundários. A este tipo de predicados, a tradição gramatical luso-brasileira atribui o nome de predicados nominais e os predicadores secundários em frases copulativas correspondem ao predicativo do sujeito (Duarte, 2003b). A tradição gramatical luso-brasileira, segundo a autora citada, possui ainda um outro tipo de predicados, designadamente os predicados verbo-nominais. Estes ocorrem em frases transitivo-predicativas, cuja relação gramatical dos

predicadores secundários é a de predicativo do objeto direto. Portanto, enquanto o predicador sintática e semanticamente primário é um verbo transitivo-predicativo, o predicador sintática e semanticamente secundário é um adjetivo.

Em acrescento ao referido precedentemente, torna-se necessário afirmar que, para além do predicador verbal e dos constituintes selecionados pelo verbo, os predicados podem ser compostos por argumentos preposicionais ou adverbiais. Por isso, existem testes sintáticos que possibilitam a sua distinção e que comprovam que podem ter diferentes estatutos na estrutura da frase (Choupina, 2015). Antes de prosseguir para a apresentação dos diferentes testes sintáticos, importa esclarecer as noções de argumento e de adjunto. Neste sentido, os argumentos ou complementos são obrigatórios e selecionados pelo verbo, integrando a chamada grelha argumental, ou seja, correspondem às entidades que participam necessariamente na situação descrita pelo verbo e cuja omissão tem o risco de produzir sequências sintaticamente mal formadas e semanticamente não interpretáveis (Choupina, 2015; Gonçalves & Raposo, 2013). Os adjuntos ou modificadores correspondem a unidades que integram a interpretação situacional, mas que não dependem de nenhum item lexical existente na frase, isto é, são opcionais e não são selecionados pelo verbo, modificando geralmente a expressão constituída pelo verbo e os seus complementos (Cançado, 2009; Choupina, 2015; Gonçalves & Raposo, 2013). Note-se ainda que o verbo, para além de controlar a função gramatical que os seus argumentos desempenham numa oração, também controla as propriedades semânticas, incluindo o seu papel temático, e a classe estrutural dos argumentos (Gonçalves & Raposo, 2013). Ademais, para a identificação do predicado pode recorrer-se a testes sintáticos, tais como: colocação de questões em que o predicado constitui a resposta (*O sujeito fez o quê?/ O que aconteceu ao sujeito?/ O que se passa com o sujeito?*); colocação do predicado em posição de contraste numa pseudoclivada (*O que o sujeito faz/ O que se passa com o sujeito é/ O que acontece com o sujeito é*); anteposição do predicado, antecedido do advérbio *lá*, mantendo como cópia na posição original o núcleo verbal; retoma anafórica com a forma *e o sujeito também* ou *mas o sujeito não* (Duarte, 2003b).

No que respeita aos testes sintáticos das várias funções sintáticas, de acordo com Choupina (2015) e Duarte (2003b), destaquem-se, primeiramente, os

testes referentes ao complemento direto. Assim, no caso desta função, que pode ser categorialmente um grupo nominal ou um grupo frásico, os testes sintáticos prendem-se com a substituição pela forma acusativa do pronome pessoal (caso seja nominal) e pelo demonstrativo *isso* ou *-o* (caso seja de natureza frásica); a transformação da frase ativa em frase passiva, verificando-se a passagem do complemento direto da ativa para sujeito da passiva; construção com participio absoluto; e a formulação de uma questão segundo o esquema *quem/o que é que Sujeito V?*, Este último teste enunciado, quando aplicado de forma única, constitui um dos que pode induzir em erro, especialmente em casos em que se esteja perante um verbo copulativo, e não deve ser o primeiro a utilizar-se com os alunos, por poder conduzir a incorreções e generalizações (Choupina, 2015). Relativamente ao complemento indireto, que é categorialmente um grupo preposicional introduzido, geralmente, pela preposição *a*, e que pode surgir realizado por um pronome pessoal átono (como *me*, *te*, *lhe...*), evidencia-se o teste de substituição por um pronome pessoal átono de 3.^a pessoa (*lhe/lhes*) ou a formulação de uma questão segundo o esquema *a quem/ a quem é que o Sujeito V?*. No que respeita ao complemento oblíquo, que pode ser categorialmente um grupo adverbial ou um grupo preposicional, sublinha-se o teste de pergunta/resposta com o verbo *fazer* (em situações dinâmicas) ou o verbo *acontecer* (em situações não dinâmicas), sendo que o complemento oblíquo não pode surgir na pergunta. No caso do complemento agente da passiva, que surge em frases passivas, a alternância ativa/passiva assume-se como o teste sintático mais apropriado. Por seu turno, no modificador oblíquo/modificador do grupo verbal, que, embora integre o sintagma verbal, não é selecionado pelo verbo e pode ser anulado sem originar agramaticalidade, salienta-se o teste de pergunta/resposta com o verbo *fazer* ou *acontecer*, sendo que o modificador pode estar incluído na pergunta, por contraste com o complemento oblíquo. Por último, no que concerne ao predicativo do complemento direto, que é obrigatório para assegurar a gramaticalidade da frase, ocorrendo com verbos predicativo-transitivos e que estabelece com o complemento direto uma relação de predicação (uma predicação secundária) com omissão do verbo copulativo, destaca-se o teste de substituição do complemento direto e do predicativo por uma oração completiva finita.

Importa também fazer referência ao sujeito sintático que é, geralmente, selecionado pelo verbo e que pode ser um grupo nominal ou um grupo frásico (Gonçalves & Raposo, 2013). Porém, por um lado, existem verbos que não o selecionam, como é o caso dos verbos impessoais (*chover, nevar, trovejar, relampejar...*), denominando-se, por isso, verbos de sujeito inexistente ou expletivo. Por outro lado, apesar de o sujeito, na generalidade dos verbos, ser um argumento externo, porque, embora selecionado pelo verbo, ele é externo ao grupo verbal ou predicado, existe um grupo de verbos cujo sujeito é gerado internamente ao grupo verbal (Choupina, 2015). Portanto, no caso dos verbos inacusativos, o sujeito é um constituinte gerado na posição de um argumento interno, mas que não recebe a função de complemento direto por causa das especificidades semântico-sintáticas dos verbos (como é o caso de *cair* e *nascer*). Note-se, ainda, que para identificar o sujeito se pode recorrer a uma substituição pela forma nominativa do pronome pessoal (como *ele, ela*) ou por uma forma tónica neutra do pronome demonstrativo em posição pré-verbal (como *isso*); a uma construção de uma estrutura clivada, em que o sujeito ocorre em posição de contraste e os outros constituintes frásicos se mantêm nas suas posições; a uma retoma anafórica, em que se expande a frase de maneira a que o referente seja retomado por um pronome adequado (Duarte, 2003b).

Face à exposição de diversos testes sintáticos, não pode deixar de ser referido que a sua utilização deve ser feita de forma criteriosa e articulada com os conhecimentos que os alunos já adquiriram, bem como com os conteúdos a trabalhar num determinado ano de ensino (Choupina, 2015).

5.1.3. O verbo e os constituintes internos ao predicado nos documentos oficiais de ensino

A análise efetuada ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), quer do 1.º CEB, quer do 2.º CEB, teve como propósito verificar o modo como o verbo e os constituintes internos ao

predicado são apresentados e desenvolvidos ao longo destes dois ciclos de ensino.

Numa primeira instância, no que concerne ao verbo, importa referir que a sua abordagem explícita se inicia no 2.º ano do 1.º CEB, prevendo-se, no domínio Gramática, um trabalho ao nível da identificação desta classe de palavras. Porém, no domínio Leitura e Escrita, ao nível da redação de textos/frases, é possível encontrar o seguinte descritor de desempenho “Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal” (Buescu et al., 2015, p. 51). Já no 3.º ano, a abordagem centra-se na identificação das três conjugações verbais e na conjugação dos verbos regulares e dos verbos irregulares mais frequentes “(por exemplo, *dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir*) no presente do indicativo” (Buescu et al., 2015, p. 57). Por seu turno, no 4.º ano, a conjugação dos verbos estende-se ao pretérito perfeito, ao pretérito imperfeito e ao futuro do indicativo, bem como ao imperativo. Há que salientar que no descritor de desempenho referente à conjugação dos verbos (28. 5.) são referidos os verbos regulares e os verbos irregulares muito frequentes, portanto a expressão “muito frequentes” corresponde a uma indicação subjetiva e pouco precisa. Ainda neste ano de escolaridade, pretende-se que os alunos sejam capazes de integrar as palavras nas classes a que pertencem, sendo uma dessas classes o verbo. Em síntese, no 1.º CEB, a abordagem do verbo apenas contempla questões de classe de palavras e de propriedades morfológicas.

No ciclo de ensino posterior, no 2.º CEB, concretamente no 5.º ano, constata-se o reconhecimento e a sistematização de paradigmas flexionais dos verbos regulares, assim como a identificação e utilização dos seguintes modos e tempos: “indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito composto e futuro), imperativo, infinito (impessoal) e particípio” (Buescu et al., 2015, p. 68); procedendo-se também à distinção entre formas finitas e formas não finitas. No que respeita às subclasses do verbo, são introduzidas, neste ano de escolaridade, as classificações verbo principal e verbo auxiliar dos tempos compostos. Por sua vez, no 6.º ano, verifica-se a introdução dos modos condicional e conjuntivo e das formas não finitas infinito (pessoal) e gerúndio. Já no domínio das subclasses dos verbos, constata-se o início do estudo dos verbos copulativos, do verbo auxiliar da passiva e dos subtipos do verbo principal, nomeadamente

a distinção intransitivo/transitivo. Neste ciclo, continuam a privilegiar-se questões de classe de palavras e de propriedades morfológicas, prevendo-se, apenas no ano terminal do ciclo, as subclasses sintáticas do verbo principal, ainda que sem relação com o seu funcionamento sintático e semântico.

Face ao exposto, torna-se exequível afirmar que o termo verbo principal surge, pela primeira vez, no *Programa e Metas Curriculares* no 5.º ano e que os termos transitividade e intransitividade não aparecem, diretamente, neste documento (v. Tabela 2). Estas noções são somente convocadas nos descritores de desempenho relativos às classes de palavras, no 6.º ano de escolaridade, a propósito das subclasses do verbo. O facto de surgirem apenas no plano das classes de palavras comprova que se trata de designações sintáticas que orientam a classificação dos verbos. Acrescente-se que só no 3.º CEB, concretamente no 7.º ano de escolaridade²⁴, é que são referenciados os verbos transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos/ditransitivos e que a abordagem dos verbos transitivo-predicativos extrapola o Ensino Básico.

Tabela 2. Subclasses do verbo, por ano de escolaridade, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015).

Ano de escolaridade	Referências às subclasses do verbo	
	Programa	Metas Curriculares
5.º	Classes de palavras (Verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos)) – G5	Reconhecer e conhecer classes de palavras (Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos)) – G5
6.º	Classes de palavras (Verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)) – G6	Conhecer classes de palavras (Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)) – G6

Numa segunda instância, no que respeita às funções sintáticas (v. Tabela 3), assume particular importância começar por referir que a identificação do

²⁴ No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), os verbos transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos/ditransitivos surgem no 7.º ano, no domínio Gramática, no âmbito da Sintaxe e no descritor de desempenho “Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo principal: transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto” (Buescu et al., 2015, p. 78).

predicado se inicia no 4.º ano de escolaridade, juntamente com a identificação do sujeito. Porém, a referência explícita dos constituintes internos ao predicado, recorrendo a metalinguagem específica, apenas se inicia no 2.º CEB. De forma mais pormenorizada, no 5.º ano é introduzido o complemento direto e o complemento indireto e no 6.º ano é iniciado o estudo do predicativo do sujeito, do complemento oblíquo, do complemento agente da passiva e do modificador. Embora a abordagem explícita destes constituintes ocorra somente no 2.º CEB, ao longo do 1.º CEB é desenvolvido um trabalho implícito que contribui para o desenvolvimento da consciência da existência dos mesmos, sobretudo do complemento direto e do complemento indireto, ainda que não se recorra à metalinguagem específica. Deste modo, no 3.º ano pretende-se o desenvolvimento de tarefas de expansão e redução de frases, “acrescentando substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras” (Buescu et al., 2015, p. 57). Por sua vez, no 4.º ano inicia-se a abordagem dos pronomes pessoais de forma átona (clíticos) e a substituição de nomes por pronomes pessoais correspondentes, bem como aprofunda-se o trabalho ao nível da expansão e redução de frases, já iniciado no 3.º ano.

Tabela 3. Funções sintáticas, por ano de escolaridade, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015).

Ano de escolaridade	Referências às funções sintáticas	
	Programa	Metas Curriculares
4.º	Sintaxe (Funções sintáticas: sujeito e predicado) – G4	Analisar e estruturar unidades sintáticas (Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado) –G4
5.º	Sintaxe (Funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto) – G5	Analisar e estruturar unidades sintáticas (Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto) – G5
6.º	Sintaxe (Funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador; Complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes) – G6	Analisar e estruturar unidades sintáticas (Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador; Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes) – G6

Em concordância com o referido, o que se propõe desenvolver no final do 1.º CEB ao nível da substituição de nomes/grupos ou sintagmas nominais por pronomes constitui uma mais-valia para uma abordagem científico-

pedagogicamente informada e produtiva ao complemento direto e ao complemento indireto no 5.º ano. Embora, neste ano de escolaridade, não esteja prevista a explicitação da terminologia referente à função sintática do grupo nominal que manipulou de forma laboratorial, podem-se mobilizar os conhecimentos já adquiridos e estabelecer uma correlação entre o processo sintático aprendido no 1.º CEB e as funções sintáticas, designadamente as de complemento direto e as de complemento indireto. Ademais, a abordagem da transformação das frases ativas em frases passivas, no 6.º ano, revela-se imprescindível, uma vez que constitui uma forma de manipular a deslocação do complemento direto e do sujeito; por isso, deve verificar-se um trabalho articulado entre os descritores referentes à transformação de frases ativas em passivas e vice-versa e à identificação das funções sintáticas de complemento direto e de sujeito.

Em suma, a análise realizada revelou que a referência aos verbos e aos constituintes internos do predicado ocorre permanentemente no domínio da Gramática, a partir do 2.º ano de escolaridade. Quanto às áreas linguísticas, destacam-se a classe de palavras e a morfologia e lexicologia, no caso do verbo, de forma explícita; e a sintaxe, a classe de palavras e a morfologia e lexicologia, no caso dos constituintes internos ao predicado, de forma implícita, até ao 5.º ano.

5.2. OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

O objeto de estudo do projeto de investigação a seguir exposto prende-se com o ensino do verbo nos 1.º e 2.º CEB. Assim sendo, no 1.º CEB centrar-se-á na abordagem do verbo ao nível semântico e interpretativo, focando-se a diversidade de situações que o mesmo permite expressar (não estativas/dinâmicas e estativas/não dinâmicas) e as funções semânticas que o argumento sujeito desempenha em tais situações eventivas (por exemplo, sujeito agente, sujeito paciente, sujeito experienciador) (Duarte & Brito, 2003). Já no 2.º CEB, far-se-á uma abordagem mais sintática do verbo, iniciando-se igualmente nas questões semânticas, mas problematizando-se a

classificação sintática das subclasses verbais e dos constituintes internos ao predicado verbal.

Face ao exposto, os objetivos gerais deste projeto consistem em:

- i) evidenciar a necessidade de diálogo entre os conhecimentos científico-pedagógicos e a investigação na formação do professor de português;
- ii) valorizar a Linguística Descritiva e Aplicada na formação inicial de professores.

Agregados a estes objetivos, encontram-se outros mais específicos, designadamente:

- i) problematizar a abordagem do verbo nos 1.º e 2.º CEB;
- ii) promover a compreensão do verbo como um núcleo semântico e sintático que permite a expressão de diversos tipos de situações discursivas;
- iii) ilustrar a pertinência do estudo das situações verbais e dos papéis temáticos referentes ao Sujeito sintático para a compreensão na leitura, no que se refere ao estudo das categorias da narrativa (Personagens e Ação) ;
- iv) problematizar a classificação sintática das subclasses verbais e dos constituintes internos ao predicado verbal;
- v) refletir sobre o rigor científico e terminológico no que se refere ao ensino do conteúdo verbo, com base na observação e análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e de manuais escolares dos 1.º e 2.º CEB;
- vi) e criar atividades relativas ao ensino do verbo, a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base a este estudo, que se revelem pertinentes e adequadas para os dois ciclos de ensino.

5.3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Com o cumprimento dos objetivos elencados anteriormente, pretende-se responder à seguinte questão de investigação: Como abordar o verbo, classe

de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfossintáticos, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de modo a promover a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e contribuir para o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura?

5.4.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia constitui uma fase essencial no desenho de um projeto de investigação, permitindo responder às questões: *o que preciso saber, porquê e como?*. Assim, este projeto, estando integrado no campo da Prática de Ensino Supervisionada, enquadra-se numa metodologia de investigação-ação, tendo, além disso, por base uma investigação com uma abordagem mista, isto é, foram integrados, complementarmente, métodos de análise quantitativa e métodos de análise qualitativa.

No que concerne à metodologia de investigação-ação, esta é caracterizada por uma constante dinâmica entre teoria e prática, implicando que o professor interfira no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos sobre a prática (Amaral et al., 1996; Gómez, Flores & Jiménez, 1996). Esta metodologia engloba, portanto, um conjunto de fases, que se podem sintetizar da seguinte forma: planificação do plano de ação; ação, ou seja, implementação do plano; observação dos efeitos da ação no contexto em que esta ocorreu; e reflexão sobre os efeitos que foram observados, de maneira a retirar conclusões relativas à validade das hipóteses iniciais e da eficácia da estratégia de ação na resolução do problema (Nunan, 1989, citado por Amaral et al., 1996). Face ao exposto, é perceptível que a metodologia de investigação-ação tenha assumido extrema importância na formação da estagiária (Amaral et al., 1996; Barbier, 1985), visto que, por meio desta, procedeu a um questionamento acerca do ensino do verbo e do modo alternativo como poderia ser abordado, realizando, assim, uma profunda reflexão acerca da temática ao nível teórico e aplicado.

No sentido de assegurar uma análise mais sustentada dos elementos da presente investigação, optou-se também, conforme referido, por uma

abordagem mista. Este tipo de abordagem revela-se vantajoso pelo facto de possibilitar uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo (Bryman, 2012; Creswell, 2014). Neste sentido, a abordagem da investigação qualitativa caracterizou-se pela apresentação verbal dos dados de forma descritivo-reflexiva (Tuckman, 2012) a fim de favorecer uma compreensão do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2013). Por seu turno, a abordagem quantitativa dos dados tornou-se evidente pela apresentação dos mesmos em forma numérica e pela sua análise estatística (Bryman, 2012) e a opção por esta abordagem justifica-se pela necessidade de comparar os possíveis efeitos da intervenção da mestranda durante a fase da ação, comparando os dados da fase de observação, prévia à intervenção e concomitante com o plano da ação, com os da fase de avaliação, posterior àquela. Logo, a referida abordagem teve como objetivos “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196).

Foram salvaguardadas todas as questões legais relativas ao consentimento informado e esclarecido, em todas as fases do projeto.

5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A seleção dos instrumentos de recolha de dados depende não só da questão de investigação, mas também da situação de investigação concreta, ou seja, do objeto de estudo e do próprio contexto, pois só desta forma é possível determinar o que será mais adequado e o que fornecerá os dados pretendidos (Turato, 2003). Em concomitância com o referido, para o presente projeto de investigação, optou-se pelos seguintes instrumentos de recolha: grelhas de análise dos manuais escolares dos 1.º e 2.º CEB adotados no Agrupamento de Matosinhos, estabelecendo-se um cruzamento com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), pré-teste (na fase de observação) e pós-teste (na fase de avaliação).

Além dos referidos instrumentos, a mestranda recolheu algumas informações por meio da própria observação. Assim sendo, neste projeto

procedeu-se a uma observação direta e naturalista, com dois momentos: não participante e participante. Num primeiro momento, tratou-se de uma observação direta, naturalista e não participante, porque a futura docente procedeu diretamente e em contexto real à recolha das informações, sem se dirigir ao grupo observado (Quivy & Campenhoudt, 1998; Trindade, 2007; Dias, 2009), com o propósito de avaliar, sobretudo, o nível geral de conhecimentos linguísticos dos alunos relativamente ao preconizado para o ano em que se encontravam. Já num segundo momento e, portanto, no desenrolar do projeto, durante a fase de ação/intervenção, a formanda procedeu a uma observação direta, naturalista e participante, dado que a observação continuou a ser realizada de forma direta no contexto real, mas passou a contar com a sua inserção no grupo observado, favorecendo uma análise global e intensiva do objeto de estudo (Almeida & Pinto, 1995; Estrela, 1994).

A par das informações recolhidas por meio destes dois momentos de observação, optou-se, como já se referiu, pela realização de grelhas de observação e análise dos manuais escolares de Português adotados no Agrupamento, cruzando esta análise com o *Programa e Metas Curriculares* da referida área curricular e anos escolares, com o intuito de se proceder, essencialmente, a um levantamento dos conteúdos abordados, da terminologia utilizada, dos exemplos e da tipologia de tarefas do conhecimento dos alunos, bem como a fim de averiguar o modo como o verbo é apresentado em termos semânticos e sintáticos nos documentos oficiais de ensino, o que se afigurou como fundamental para o desenrolar do projeto. Ademais, é de salientar a realização de um pré-teste e de um pós-teste, no 1.º CEB e no 2.º CEB. O primeiro realizou-se antes das intervenções educativas e teve como propósito diagnosticar o nível de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos, relativamente ao objeto de estudo (Tuckman, 2012). Já o segundo aplicou-se após terem sido concluídas todas as intervenções e teve como objetivo verificar os resultados da ação desenvolvida (Carmo & Ferreira, 2008), comparativamente com os dados recolhidos na fase prévia à intervenção/ação.

5.6. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este projeto de investigação contou com a participação de 18 alunos do 1.º CEB e de 21 alunos do 2.º CEB, perfazendo um total de 39 alunos, do Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Mais concretamente, o projeto de investigação desenrolou-se numa turma do 3.º ano, cujos alunos têm idades compreendidas entre os oito e os nove anos, e numa turma do 6.º ano, em que os alunos possuem idades que variam entre os 12 e os 14 anos. No que respeita ao número de alunos de cada uma das turmas, a do 3.º ano é constituída por um total de 20 alunos, três dos quais com NEE, já a turma do 6.º ano é composta por 21 alunos, existindo um aluno com dislexia. Relativamente ao 3.º ano, é de referir que dois alunos com NEE não participaram na investigação, pelo facto de terem um currículo adaptado.

5.7. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

5.7.1. Apresentação dos dados recolhidos em manuais escolares

A recolha de dados por meio da análise dos manuais escolares de Português adotados pelo Agrupamento de Escolas de Matosinhos, desde o 1.º ao 6.º ano de escolaridade, afigurou-se como um preponderante instrumento, já que possibilitou o conhecimento do modo como o conteúdo em estudo é apresentado e desenvolvido ao longo destes dois ciclos de ensino, bem como favoreceu a reflexão acerca do rigor científico e terminológico do tratamento do verbo nesses materiais. Refira-se ainda que esta análise incidiu, primeiramente, na verificação das definições do verbo, no levantamento dos exemplos de verbos que acompanham aquelas definições, sendo estes agrupados de acordo com a tipologia das situações – situações não

estativas/dinâmicas, quando as entidades sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação, não sendo propriamente promovida/exercida por um Agente, ou situações estativas/não dinâmicas, quando as entidades não sofrem alterações (Duarte & Brito, 2003) -, e na observação da tipologia de tarefas solicitadas em torno desta classe de palavras. Já num momento posterior, a análise recaiu na identificação dos testes sintáticos utilizados para o reconhecimento das funções sintáticas, assim como na observação das noções de transitividade e de intransitividade, na valorização do funcionamento sintático e na verificação do suporte onde este conteúdo surge (fichas informativas, notas informativas ou exercícios).

Prosseguindo para a apresentação dos dados recolhidos, quanto à definição do verbo, verificou-se que, de acordo com os dados apresentados na tabela constante do Anexo F.1., a maioria dos manuais escolares apresentam uma definição central do verbo não apenas como expressão de uma ação, veiculando definições como “os verbos são palavras que exprimem estados ou ações que acontecem no tempo” (Manual 4²⁵, p. 52) ou “os verbos podem exprimir ações, acontecimentos, estados ou situações” (Manual 5, p. 215). Contudo, no manual 2 surge uma definição central do verbo como expressão de uma ação, apesar de ser salvaguardado numa nota de informação que esta classe de palavras também pode exprimir acontecimentos, estados ou situações. Já no manual 1, não existe qualquer definição do verbo. Neste âmbito, há ainda que realçar o caso do manual 3, em que, na definição do verbo, este é apresentado como correspondendo a ações e a estados, mas num exercício em que o aluno tem de selecionar a classe de palavras e a respetiva definição da palavra destacada numa frase, a opção correta refere somente o verbo como expressão de uma ação.

Relativamente à percentagem de exemplos de verbos utilizados nos exercícios e nas definições distribuídos por tipologia de situações nos manuais observados, estes surgiram quer em frases, quer em listas de verbos isolados, e foram listados e classificados segundo a classificação e distribuição

²⁵ Os manuais escolares encontram-se referenciados pelos números dos anos de escolaridade a que correspondem.

apresentada na Tabela 1, no ponto 5.1.1.. Assim, de acordo com o Anexo F.2., constatou-se um predomínio de exemplos de predicados dinâmicos, comparativamente ao número de exemplos de predicados não dinâmicos, em todos os manuais escolares observados. Sublinhe-se que no 1.º CEB a maioria dos exemplos que integram predicados não dinâmicos corresponde a verbos copulativos (como *ser, estar e ficar*) e a verbos psicológicos não causativos (como *gostar, amar e desculpar*); enquanto nos predicados dinâmicos se evidenciam os exemplos de verbos de atividade verbal/ilocução (como *perguntar, exclamar e responder*), de atividade física (como *brincar, jogar e lavar*) e de movimento (como *correr, caminhar e fugir*). Por sua vez, no 2.º CEB a maioria dos exemplos que fazem parte dos predicados não dinâmicos corresponde a verbos copulativos (como *permanecer e parecer*), verbos de postura/estados (como *dormir e sorrir*) e verbos psicológicos não causativos (como *sentir e desejar*); enquanto nos predicados dinâmicos se destacaram exatamente os mesmos exemplos de verbos referidos no 1.º CEB.

No que respeita à tipologia das tarefas solicitadas (v. Anexo F.3.), é notória a predominância de tarefas ao nível da seleção/integração de verbos em frases, seguindo-se as tarefas de identificação do verbo em frases/textos e de continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo dados. Por seu turno, a tarefa com menor incidência nos manuais de 1.º CEB corresponde à identificação/explicitação de funções sintáticas; enquanto no 2.º CEB as tarefas com menor incidência correspondem às relativas à transformação de verbos em nomes ou adjetivos e à associação de verbos ao seu valor semântico. Sublinhe-se ainda que nos manuais do 1.º CEB não são contempladas tarefas relativas à transformação de verbos em nomes ou adjetivos nem à identificação/explicitação da subclasse do verbo; por sua vez, no 2.º CEB não surgem tarefas referentes à associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente. Importa, por último, destacar o manual 3, por ser aquele que apresenta uma menor variedade de tarefas, cuja tipologia consiste em continuar/expandir frases a partir de sujeito+verbo. Neste manual, as principais tarefas em torno do verbo centram-se na sua conjugação, no Pretérito Perfeito, no Presente e no Futuro do modo Indicativo, bem como na identificação das conjugações a que pertencem, uma vez que a morfologia verbal é dada no 3.º ano de escolaridade.

No que concerne aos dados relativos aos testes sintáticos para a identificação das diferentes funções sintáticas (v. Anexo F.4.), após a observação de todos os manuais, o levantamento apenas ocorreu nos manuais 4, 5 e 6, pelo facto de ser a partir do 4.º ano de escolaridade que se prevê o início da abordagem das funções sintáticas. Assim sendo, no manual 4, no âmbito das funções sintáticas previstas para o 4.º ano – sujeito e predicado -, o único teste sintático utilizado para ambas é o teste de pergunta/resposta, respetivamente *quem fez?* e *o que fez?*. Também no manual 5, para as duas funções sintáticas referidas é igualmente destacado apenas o teste pergunta/resposta, com o mesmo tipo de estrutura. A par disto, neste ano de escolaridade – 5.º ano -, acrescem novas funções sintáticas, nomeadamente o complemento direto e o complemento indireto. Portanto, para a identificação dos complementos mencionados recorre-se a testes como pergunta/resposta (*o quê?*, para o complemento direto, e *a quem?*, para o complemento indireto) e substituição por um pronome pessoal de 3.ª pessoa na forma acusativa (-o/-a, -os/-as), ou demonstrativo (*isso*), para o complemento direto, e por um pronome pessoal de 3.ª pessoa na forma dativa para a identificação do complemento indireto (-lhe/-lhes). Por último, no manual 6, mantêm-se exatamente os mesmos testes para a identificação das funções sintáticas mencionadas até aqui – sujeito, predicado, complemento direto e complemento indireto. Quanto às funções sintáticas cuja abordagem se inicia neste ano de escolaridade – 6.º ano -, ao nível do complemento agente da passiva, a única indicação fornecida remete para o facto de ser um complemento introduzido pela preposição *por*; em termos do complemento oblíquo, destaca-se a indicação de que este não pode ser substituído pelos pronomes pessoais átonos, nem na forma acusativa -o/-a, -os/-as, nem na dativa -lhe/-lhes; já no caso do modificador, o teste utilizado consiste na supressão do mesmo; e, por último, na função sintática predicativo do sujeito, é conferido também destaque ao teste de supressão.

Para terminar, no que diz respeito à classificação dos verbos em transitivos e intransitivos presente nos manuais escolares, neste caso somente pelo manual do 6.º ano, uma vez que é a partir deste ano que se inicia o estudo do referido conteúdo, verificou-se a defesa de que um verbo é transitivo se exigir a presença de um ou mais complementos e intransitivo se não exigir a presença de complementos. Simultaneamente, constatou-se a valorização do

funcionamento sintático em todos os exercícios acerca deste conteúdo, ou seja, a identificação/explicação da subclasse do verbo ocorre tendo por base a integração do mesmo nas frases. Note-se, por fim, que, quanto à área do manual onde este conteúdo surge, se destacam as fichas informativas, dentro do próprio manual, e os exercícios de identificação/explicação da subclasse.

5.7.2. Ação educativa em três intervenções

Entre a primeira e a última fase do projeto, nomeadamente as aplicações do pré-teste (fase de observação) e do pós-teste (fase de avaliação), ocorreu uma outra - fase da ação educativa, na metodologia de investigação-ação - que correspondeu às intervenções educativas nas turmas envolvidas neste projeto. A referida ação educativa caracterizou-se pela realização de algumas atividades dedicadas ao conteúdo em estudo, integradas em seis aulas de Português, três no 3.º ano e três no 6.º ano de escolaridade, adotando-se uma metodologia centrada na sequência didática para aprender gramática, advogada por Camps (2006), isto é, num conjunto de tarefas diversas que visam um mesmo objetivo, e nos princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), sobretudo ao nível da promoção da reflexão das estruturas linguísticas e da exercitação, por parte dos alunos. Note-se também que as atividades, em cada uma das seis intervenções, tiveram como suporte o texto, uma vez que se pretendia o tratamento da gramática em funcionamento, isto é, uma análise com base nas funções desempenhadas na própria língua, para que os alunos entendessem também o valor do estudo da gramática como contributo para o desenvolvimento da compreensão na leitura (Fonseca, 1992b; Viana et al., 2010), e porque se objetivava, sobretudo, demonstrar a importância das situações verbais para a compreensão do texto lido, especialmente o texto narrativo, no que à caracterização das personagens diz respeito e à sua evolução ao longo da narrativa e perante o desenrolar dos acontecimentos.

As intervenções realizadas no 3.º ano centraram-se, numa primeira etapa, na tipologia das situações verbais, seguidamente o foco correspondeu ao

estudo dos diferentes papéis temáticos que o sujeito pode desempenhar e, na última etapa, foi conferido relevo à identificação de argumentos internos e externos ao predicado com base no teste da pronominalização. De igual modo, as intervenções que ocorreram no 6.º ano estruturaram-se em três etapas ao nível dos conteúdos centrais, nomeadamente: i) a tipologia das situações verbais; ii) a identificação argumentos internos e externos ao predicado por meio da pronominalização e a explicitação dos papéis temáticos desempenhados pelos mesmos, bem como o estudo das subclasses dos verbos; iii) e, por último, a identificação das funções sintáticas dos diferentes argumentos e adjuntos, por meio da aplicação de testes sintáticos. Do conjunto das aulas que acolheram as referidas intervenções deste projeto, com um maior ou um menor número de atividades dedicadas ao conteúdo em estudo, serão apenas expostas, e posteriormente analisadas no ponto 5.8.2., três aulas realizadas em cada ano de escolaridade, por questões de limite de extensão e por se considerar que estas ilustram científica e pedagogicamente as etapas da ação educativa em cada ano em estudo. Antes ainda de prosseguir, acresce destacar o facto de nestas aulas terem sido trabalhados todos os domínios através da realização de variadíssimas atividades, como se pode verificar pelas planificações que se encontram em anexo e pela exploração de algumas das partes destas sequências didáticas no ponto 4.3.. Todavia, serão aqui salientados apenas os momentos que consistiram na intervenção específica para o projeto.

Primeira intervenção – da tipologia de situações verbais à caracterização de personagens

A primeira intervenção realizada no 3.º ano de escolaridade (cf. Anexo G.1.) desenrolou-se em torno do conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado, tendo sido realizadas duas atividades centradas na identificação dos verbos e na tipologia das situações, contribuindo ambas as estratégias para o desenvolvimento da componente de compreensão inferencial. A primeira correspondeu à identificação de verbos associados à personagem Abdul-ben-Fari, na primeira parte do conto, e à personagem Racib, na primeira e na segunda partes, de forma a proceder-se à caracterização de ambos em diferentes partes da narrativa. Após o registo de grande parte dos verbos, foi

realizada uma interpretação das situações por eles expressas, a partir do contexto linguístico em que se encontravam, e, posteriormente, os alunos tiveram de indicar se se tratavam de situações dinâmicas ou não dinâmicas e, em última instância, interpretar e tentar descrever as atitudes e os comportamentos, os pensamentos e o estado de espírito das duas personagens, para assim se poder comprovar, pelos verbos selecionados e associados a cada personagem, que a personagem Racib sofreu uma evolução ao longo do conto. Nesta atividade, apesar da instrução da mestrandia ter correspondido à identificação de verbos que permitissem caracterizar as duas personagens, os alunos começaram por indicar adjetivos presentes no conto, revelando-se alguma dificuldade inicial na distinção entre estas duas classes de palavras para a caracterização de personagens e na própria identificação de verbos, uma vez que os alunos só aprendem a caracterizar personagens com base em adjetivos. Contudo, após a identificação dos verbos e o respetivo registo (v. Anexo G.1.1), os alunos demonstraram grande facilidade em distinguir a diferença entre as situações verbais características da primeira parte do conto e as situações verbais predominantes na segunda parte; por isso, quando a mestrandia os questionou sobre a qual das partes se associavam as situações verbais dinâmicas e as situações verbais não dinâmicas, os alunos, de imediato, responderam primeira parte e segunda parte, respetivamente, ou seja, no caso de Racib assiste-se a uma evolução, passando, por isso, as situações verbais de não dinâmicas a dinâmicas. Note-se ainda que, por meio dos verbos destacados, os alunos se revelaram capazes de caracterizar devidamente as personagens, referindo que, na primeira parte do conto, Racib e Abdul-ben-Fari se encontravam tristes, angustiados, desmotivados, pouco animados e muito passivos, enquanto na segunda parte, Racib, personagem que sofreu evolução com o desenrolar da ação, estava mais motivado, alegre, animado e ativo.

Por sua vez, a segunda atividade consistiu na identificação de verbos presentes em frases retiradas do conto e na indicação da tipologia das situações, preenchendo-se uma tabela organizada em situações dinâmicas e situações não dinâmicas (v. Anexo G.1.2.). Desta forma, pretendeu-se reforçar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no que diz respeito à tipologia das situações, através da exercitação. Por conseguinte, procederam, em primeiro lugar, à identificação individualmente, e, depois, à reflexão em grande grupo.

Nesta atividade, a maioria dos alunos teve facilidade na identificação dos verbos nas frases e na indicação da tipologia das situações verbais, existindo somente quatro alunos que revelaram algumas dificuldades, sobretudo, ao nível da identificação dos verbos. A par disto, sublinhe-se o facto de a turma, na sua generalidade, ter apresentado dúvidas quanto ao verbo *contar*, pois uma parte considerou que correspondia a um verbo integrado num predicado dinâmico, por se tratar de uma atividade verbal, e outra parte afirmou que se tratava de um verbo incorporado num predicado não dinâmico, por considerarem que o sujeito não sofria alterações. Perante isto, a mestrandia, classificando-o como um predicado dinâmico, recorreu aos atos de fala, ainda que sem utilizar a metalinguagem específica, para comprovar a classificação defendida. Melhor dizendo, sublinhou que sempre que alguém fala realiza ações, uma vez que profere um enunciado com uma determinada intenção que provocará algum efeito no interlocutor.

No 6.º ano de escolaridade, na primeira intervenção, foram realizadas as mesmas atividades anteriormente apresentadas. De igual modo, os alunos do 6.º ano indicaram, inicialmente, adjetivos em vez de verbos para a caracterização das personagens em questão e evidenciaram facilidade na distinção da tipologia das situações verbais nas duas partes do conto. Ademais, por meio dos verbos que destacaram, conseguiram rapidamente caracterizar as personagens e demonstrar a sua evolução no conto, assim como, na segunda atividade, não apresentaram dificuldades significativas na identificação dos verbos e na sua classificação a partir da tipologia das situações verbais, sendo que a única dúvida residiu, também, no verbo *contar*, por não corresponder a um verbo que recrie uma situação real tão concreta quanto os restantes em análise, querendo, como tal, mais reflexão por parte dos alunos.

Segunda intervenção – dos papéis temáticos à compreensão inferencial

Na segunda intervenção realizada no 3.º ano de escolaridade (cf. Anexo H.1.), a atividade desenvolvida teve como suporte a obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares e consistiu no reconto do mesmo, orientado, sobretudo, pelos verbos e pelos papéis temáticos desempenhados pelo sujeito sintático por eles selecionado, afigurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas componentes literal,

num primeiro momento, mas essencialmente inferencial e de reorganização. Previamente ao referido reconto, os alunos identificaram alguns verbos, nas frases que a mestrandia ia destacando ao longo da obra, e os sujeitos a eles associados, levantando hipótese sobre as possíveis funções que desempenhavam na situação discursiva enunciada pelo predicado, no qual cada verbo era núcleo. Esta última tarefa tinha como objetivo levar os alunos à problematização das funções semânticas que o sujeito sintático pode ter e foi realizada com base na seleção da função mais adequada a cada contexto a partir de uma variedade apresentada pela formanda, por exemplo: o sujeito faz uma situação acontecer (para o Agente); o sujeito experiencia uma situação (para o Experienciador); o sujeito sofre ou é afetado por uma situação (para o Paciente); e o sujeito não controla a situação nem passa por nenhuma experiência (para o Tema) (v. Anexo H.1.1.). Assim, não foi utilizada a terminologia veiculada nas gramáticas, ou advinda diretamente da investigação mais teórica em Linguística, mas sim expressões que favorecessem os alunos numa compreensão do significado dos papéis temáticos e da sua utilidade para a compreensão da ação narrada e das personagens envolvidas, adequando os objetivos da atividade ao nível de escolaridade em causa. Realce-se que, ao longo desta atividade, os alunos demonstraram compreender a importância do significado das frases selecionadas, e das situações a nível geral, e das ideias por elas expressas para a identificação dos papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos. A título de exemplo, destaque-se o facto de, depois de se ter analisado o papel temático do sujeito da frase *O menino partiu numa grande viagem* (Sujeito Experienciador), por análise dos vários sentidos que o verbo *partir* pode ter, perante a questão da formanda sobre qual seria o papel temático do sujeito se a frase fosse *O menino partiu o pé*, imediatamente um aluno referiu que seria um sujeito sofredor. Após a realização desta atividade preparatória, com base no levantamento das situações e da interpretação do papel temático que cada sujeito sintático desempenhava, que posteriormente foram associadas às personagens e aos momentos da ação narrativa, os alunos fizeram, então, o reconto da história.

Relativamente à segunda intervenção no 6.º ano (cf. Anexo H.2.), as atividades foram desenvolvidas em torno do 3.º capítulo da obra *A Minha Primeira República* de José Jorge Letria, iniciando-se com a apresentação de

uma imagem da personagem principal e com alguns verbos/predicados verbais a ela associados ao longo da obra (cf. Anexo H.2.1.), com o intuito de os alunos colocarem hipóteses sobre algumas possíveis características desta personagem, da época histórica em que poderia ter existido/vivido e dos acontecimentos ou experiências pelos quais poderia ter passado, incidindo-se, por isso, na componente de compreensão inferencial. Note-se que os verbos das expressões destacadas se encontravam, sobretudo, relacionados com os cinco sentidos. Nesta atividade, os alunos, com alguma desenvoltura, foram capazes de, a partir dos verbos/predicados verbais e dos seus valores semânticos, elencar um conjunto de possíveis características da personagem principal, a saber: sentimentalista, observador, inteligente, atento, perspicaz, curioso, destemido mas receoso, entre outras. Estas hipóteses levantadas quanto à caracterização da personagem foram retomadas após a leitura, no sentido de se estabelecer um confronto entre o que foi dito pelos alunos previamente à leitura e o que ouviram ler, o que constituiu uma estratégia de harmonização entre as componentes de compreensão literal, de compreensão inferencial e de compreensão crítica. Nesta intervenção, houve ainda oportunidade de os alunos procederem à compreensão de determinadas passagens do 3.º capítulo, pela reflexão linguística e metalinguística sobre determinadas frases, identificando o papel temático de alguns sujeitos e complementos e indicando a subclasse/subtipo interno dos verbos, acompanhada de um momento de trabalho laboratorial, pela realização de testes sintáticos como a redução das frases por meio da pronominalização. Para a realização desta atividade, também não foi utilizada explicitamente a terminologia linguística, mas sim expressões explicativas que garantissem à mestrandia que os alunos compreendiam os papéis temáticos desempenhados pelas entidades envolvidas, tal como se procedeu para o 3.º ano de escolaridade. Por conseguinte, após a leitura de cada um dos excertos, da identificação dos verbos, da classificação do tipo das situações, de forma a recuperar a primeira etapa da intervenção, da indicação da subclasse dos verbos e da manipulação das frases pela pronominalização, os alunos, em grande grupo, analisaram o valor semântico de determinados argumentos e procederam à associação dos mesmos às expressões que remetiam para os papéis temáticos e que se encontravam projetadas (v. Anexo H.2.2.). Nesta atividade, há que destacar o facto de os alunos terem analisado

cuidadosamente o significado de todas as frases, promovendo não só a compreensão literal, mas também a inferencial, o que os auxiliou na identificação dos diferentes papéis temáticos, inclusive na análise de frases na forma passiva, como, por exemplo, “Paiva Couceiro e as suas tropas foram travados no cimo do Parque Eduardo VII”. Com esta atividade, os alunos puderam entender a relevância dos papéis temáticos para a compreensão de frases passivas e para a distinção entre frases ativas e passivas, uma vez que, após terem compreendido que na frase passiva se estava perante um sujeito Paciente, ou Tema, imediatamente chegaram à conclusão de que na frase ativa aquele mesmo argumento mantinha a função semântica, ainda que fosse complemento direto, e de que o sujeito da frase ativa era o Agente.

Terceira intervenção – dos testes de constituintes às funções sintáticas

Na última intervenção, no 3.º ano (cf. Anexo I.1.), as atividades não se desenvolveram em torno do texto narrativo, mas sim em torno do texto poético. Portanto, após a leitura, pela mestranda, de dois poemas - “Elefante” do livro *O Alfabeto dos Bichos* de José Jorge Letria e “O Cavalo” do livro *Bichos Diversos em Versos* de António Manuel Couto Viana – procedeu-se à sua compreensão. Fez-se o levantamento de características dos animais sobre os quais os poemas foram elaborados, quer em compreensão literal, quer inferencial, e, a seguir, procedeu-se ao registo dessas características numa tabela. Para a compreensão contribuiu também a reflexão linguística ao nível da coesão referencial, dado que os alunos identificaram os referentes dos pronomes pessoais átonos *-lhe* e *-o* e, subsequentemente, procederam à substituição destes pronomes pelos referentes que identificaram inicialmente. Posto isto, os alunos releeram os poemas e, ainda antes de a formanda os questionar relativamente às diferenças entre usar mecanismos de retoma anafórica nominal (por reiteração) e utilizar mecanismos de retoma anafórica pronominal, referiram, de imediato, que, ao substituírem-se os pronomes pelos respetivos referentes, o poema se tornou repetitivo. Outra das atividades desenvolveu-se com base numa atividade de escrita criativa, partindo de poemas das mesmas obras. A atividade consistiu na mistura de textos, nomeadamente de dois poemas sobre animais diferentes, a fim de, assim, os alunos criarem um novo texto e, conseqüentemente, um animal imaginário. Já

com o novo texto, cada grupo procedeu ao levantamento das suas características, com especial relevo para os verbos que especificavam as situações associados ao animal, no sentido de compreender o perfil deste referente único recentemente criado. Todo este trabalho deu origem a um livro digital²⁶, cuja primeira parte é composta pelos novos textos elaborados através da mistura de poemas, pela leitura dos mesmos pelos alunos e pela ilustração de cada animal realizada em Expressão Plástica, enquanto a segunda corresponde a um guião de compreensão e reflexão linguística, onde constam os verbos que os alunos destacaram dos novos textos e a classificação que fizeram das situações por eles criadas, agrupados, assim, em situações dinâmicas ou situações não dinâmicas. Nesta atividade, os alunos já revelaram um conhecimento mais sólido na identificação dos verbos, contudo apresentaram algumas dificuldades na identificação do tipo de situação, em verbos que não expressam propriamente uma atividade, como sejam *gostar*, *lamentar*, *preferir*, *adormecer*, entre outros.

Por sua vez, a última intervenção realizada no 6.º ano (cf. Anexo I.2.) teve por base a obra *O Tesouro* de Manuel António Pina e na atividade desenvolvida os alunos tiveram de associar algumas frases do texto, contidas num tesouro, a duas imagens da obra, uma referente ao período do Estado Novo e outra ao 25 de Abril de 1974 (v. Anexo I.2.2.), o que se afigurou como uma estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura nas suas componentes inferencial e crítica. À medida que realizavam estas associações, procediam também à identificação das funções sintáticas sublinhadas com o auxílio de alguns testes sintáticos, projetados com exemplos no quadro (v. Anexo I.2.3.), ou realizavam-nos apenas para confirmar que efetivamente se tratava da função sintática correta. Nesta atividade foi notória a desenvoltura e a facilidade dos alunos no recurso aos diferentes testes para a identificação/confirmação das funções sintáticas. Por exemplo, quando a futura docente questionou um aluno sobre o porquê de, na frase *As raparigas não podiam vestir calças*, ter a certeza que o sujeito era *As raparigas* e não

²⁶ O livro digital encontra-se disponível em <https://www.storyjumper.com/book/index/50722776/AnaSofiaLopes#>

apenas *raparigas*, este prontamente explicou que, utilizando o teste de substituição, a frase ficaria **As elas não podiam vestir calças*, logo o sujeito não podia ser só *raparigas*, ou seja, tem que ser todo o grupo e não apenas o nome.

5.7.3. Apresentação dos dados recolhidos nas fases de observação e de avaliação

Conforme referido no ponto 5.5., para a recolha de dados aplicou-se, tanto no 3.º como no 6.º ano de escolaridade, um pré-teste e um pós-teste (cf. Anexos J.1. e J.2.), na fase inicial e na fase final do projeto, correspondendo, respetivamente, às fases de observação e de avaliação na metodologia de trabalho adotada. Por isso, o pré-teste foi aplicado nas turmas de ambos os níveis de ensino no dia 11 de janeiro de 2018, antes da ação educativa da mestrandia, enquanto o pós-teste foi realizado nos dias 24 e 30 de maio de 2018, no 3.º ano e no 6.º ano de escolaridade, respetivamente, após a ação educativa.

Estas duas fases do projeto em questão destinaram-se, essencialmente, a avaliar os conhecimentos dos alunos ao nível da compreensão de situações verbais distintas e da sua interpretação para a compreensão do texto lido, dos constituintes internos ao predicado e das subclasses verbais. Todavia, ainda que o pré-teste e o pós-teste tenham sido iguais, em grande parte dos itens, em cada nível de ensino e em cada uma das fases, o primeiro teve como principal objetivo diagnosticar o nível de conhecimento linguístico dos alunos, possibilitando uma concetualização e uma planificação do plano de intervenção de modo adequado, enquanto o segundo pretendeu apurar os possíveis efeitos que o projeto desenvolvido poderia ter provocado no conhecimento linguístico dos alunos, ou na sua representação, e o desempenho dos mesmos neste âmbito.

No que concerne à estrutura destes instrumentos de recolha de dados, quer o pré-teste quer o pós-teste tiveram por base um texto do Património Literário Oral, nomeadamente um excerto de uma lenda originária do concelho de

Matosinhos, intitulada “Fonte dos Dois Amigos”. Deste modo, tornou-se exequível a formulação de questões de compreensão na leitura, sendo algumas delas em torno das situações verbais, e de conhecimento linguístico. Ademais, importa realçar que a opção por esta lenda se justifica pelo facto de o seu conteúdo se centrar no Património Histórico do meio local, promovendo-se, desta forma, uma articulação entre as áreas disciplinares Português e História, as duas áreas de especialidade do curso da mestranda. Logo, nas aulas de aplicação tanto do pré-teste como do pós-teste, de acordo com os procedimentos didáticos da disciplina de Português, a formanda procedeu à primeira leitura da lenda (Amor, 2003) e, finda esta leitura, ainda antes da resolução do teste, promoveu um breve diálogo acerca da compreensão dos aspetos-chave do texto.

Prosseguindo para a apresentação propriamente dita das questões que compõem estes testes e dos resultados obtidos, evidencie-se que sete foram totalmente comuns ao 3.º e ao 6.º anos de escolaridade, havendo, ainda, algumas específicas de cada ano. Passaremos, em primeiro lugar, à apresentação dos dados relativos aos itens comuns aos dois anos.

Assim, na primeira questão, que consistia na avaliação do conteúdo informativo de algumas afirmações, classificando-as como verdadeiras ou falsas, tendo em conta a compreensão literal do texto, assistiu-se, tanto no 3.º como 6.º anos, a um aumento da percentagem de respostas corretas, em todas as alíneas, da fase da observação para a fase de avaliação (v. dados constantes da Tabela 4). No 6.º ano, tal como se pode verificar pelos dados, a percentagem de acertos logo no pré-teste é de 100% em três das alíneas e de 95% numa, sendo que esta, no entanto, veio a alcançar tal percentagem no pós-teste.

Tabela 4. Percentagem de respostas corretas às questões de compreensão por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento.

Ano de escolaridade	Fase	Questão de compreensão - avaliação V/F (Q. 1)					Questão de compreensão – ordenação de acontecimentos (Q. 2)	
		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	Totais	Correto	Correto parcial
3.º	Pré-t.	67%	94%	83%	94%	84,5%	28%	61%
	Pós-t.	94%	100%	94%	100%	97%	56%	44%

6.º	Pré-t.	95%	100%	100%	100%	98,8%	81%	19%
	Pós-t.	100%	100%	100%	100%	100%	86%	14%

Por sua vez, na segunda questão, centrada na componente de compreensão reorganizativa, foi solicitada a sequencialização de alguns acontecimentos, partindo do desenvolvimento da lenda, e na análise desta questão considerou-se parcialmente correta a resposta dos alunos que sequencializaram pelo menos dois dos cinco acontecimentos de forma correta. Assim, no 3.º ano, constatou-se que, do pré-teste para o pós-teste, a percentagem de ordenação dos acontecimentos corretamente aumentou de 28% para 56%, enquanto a percentagem de respostas parcialmente corretas, naturalmente, reduziu de 61% para 44% (v. Tabela 4). No 6.º ano, de uma forma geral, os alunos conseguiram sequencializar corretamente os acontecimentos quer no pré-teste, quer no pós-teste, já que a percentagem de respostas corretas se situou, inicialmente, nos 81%, passando depois para 86%. A percentagem de respostas parcialmente corretas não ultrapassou os 19% (v. Tabela 4).

Relativamente às questões em torno do verbo, mas também contributivas para a compreensão na leitura, na primeira (Q.3), pretendia-se a interpretação de situações a partir de recortes de ilustrações da obra e a sua associação a enunciados que as legendassem (v. questão 3. Anexos J.1 e J.2), com base no valor semântico dos seus predicados (verbais e nominais). Nesta questão, pretendia diagnosticar-se o nível de desenvolvimento dos alunos no âmbito da compreensão na leitura, nas suas componentes literal e inferencial, e do conhecimento linguístico, pela relação que estabelecem entre as situações e os predicados que as expressam. Apresentam-se os dados relativos a esta questão por ano e fases de aplicação na Tabela 5.

Tabela 5. Percentagem de respostas corretas na associação de situações ilustradas a situações verbais por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento.

Ano de escolaridade	Fase	Questão de compreensão e conhecimento linguístico – interpretação de situações ilustradas e associação a enunciados descritivos (Q. 3)						Média
		3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	
3.º	Pré-t.	83%	89%	72%	78%	78%	72%	78,7%
	Pós-t.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

6.º	Pré-t.	90%	86%	81%	90%	86%	81%	85,7%
	Pós-t.	95%	95%	95%	100%	100%	100%	97,5%

Ainda nesta questão, no 3.º ano, a percentagem de respostas corretas foi em todas as alíneas superior a 70% no pré-teste (numa média de 78,7% de acerto), obtendo-se os 100% em todas as alíneas no pós-teste (v. dados constantes da Tabela 5). Porém, ainda que, no 6.º ano, nomeadamente no pré-teste, a percentagem de respostas corretas ultrapasse os 80% em todas as alíneas, no pós-teste somente as três últimas alcançam os 100% (v. Tabela 5), contrariamente ao que aconteceu no 3.º ano.

Por seu turno, na questão subsequente (Q.4), os alunos tiveram de identificar, sublinhando, os verbos nas mesmas frases apresentadas na questão anterior. Apresentam-se os resultados nos gráficos que se seguem (v. Figura 2).

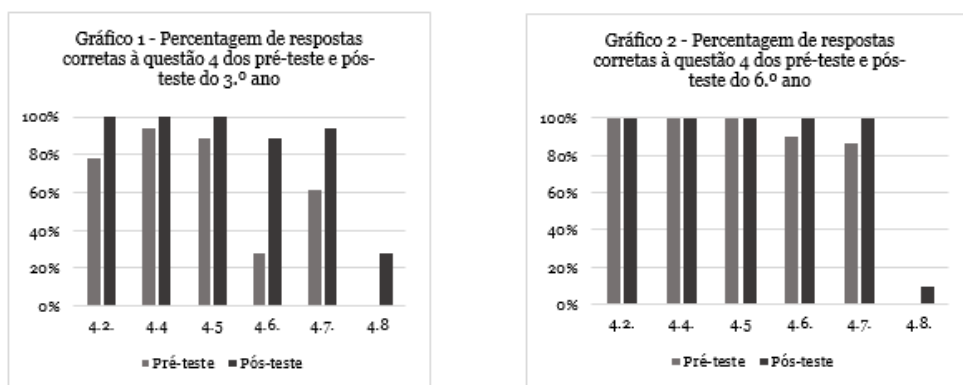


Figura 2. Percentagem de respostas corretas às tarefas de identificação de verbos em frases por ano e por fase de instrumento.

Verificou-se maior dificuldade nestas tarefas de identificação do verbo por parte dos alunos do 3.º ano, sobretudo na fase do pré-teste, em que as percentagens foram inferiores às do pós-teste, sobretudo nas três últimas frases (v. Figura 2, Gráfico 1); enquanto no 6.º ano, as percentagens se mantiveram iguais nas três primeiras alíneas (100% de acertos) e aumentaram nas duas seguintes, de 90% e de 86%, no pré-teste, para 100%, no pós-teste (v. Figura 2, Gráfico 2). Contudo, nesta questão, importa realçar a última alínea, com a frase “O Grua está sentado numa pedra”, que integra um núcleo

composto por uma perífrase verbal, constituída pelo verbo auxiliar de tempo *estar* seguida do verbo principal no particípio passado (*sentado*), pelo facto de se ter considerado parcialmente correto aos alunos que sublinharam uma forma verbal e totalmente correto aos que sublinharam as duas formas verbais. Nos gráficos apenas aparecem os dados relativos à totalidade de acerto, ou seja, apenas os resultados dos alunos que sublinharam as duas formas verbais. Assim, no que se refere aos dados de respostas parcialmente corretas, no 3.º ano, registaram-se 72% de respostas parcialmente corretas no pré-teste e 62% no pós-teste. Já no 6.º ano, as respostas parcialmente corretas corresponderam a 95% no pré-teste e a 90% no pós-teste. No entanto, em ambos os anos a percentagem de respostas totalmente corretas é nula no pré-teste e ainda muito baixa no pós-teste (28% no 3.º ano e 10% no 6.º ano).

Na questão seguinte (Q.5), que se centrava na inferência e que correspondia à associação das frases utilizadas nas questões anteriores a afirmações referentes ao que os verbos/predicados verbais dessas frases indicavam sobre as personagens da lenda, verificaram-se mais dificuldades no 3.º ano do que no 6.º ano.

Tabela 6. Percentagem de respostas corretas quanto à interpretação de situações verbais e associação à informação expressa pelos predicados.

Ano de escolaridade	Questão de compreensão e conhecimento linguístico – interpretação de situações verbais e associação à informação expressa (Q. 5)				Média
	Fase	5.1	5.2.	5.3.	
3.º	Pré-t.	67%	61%	83%	70%
	Pós-t.	89%	89%	94%	91%
6.º	Pré-t.	90%	95%	90%	92%
	Pós-t.	90%	95%	100%	95%

Assim, do pré-teste para o pós-teste, os alunos do 3.º ano obtiveram, em todas as alíneas, percentagens mais elevadas, concretamente mais 22%, 28% e 11%. Porém, é de sublinhar que nas segunda e terceira alíneas 28% e 11% dos alunos, respetivamente, responderam, no pré-teste, de forma parcialmente correta, ou seja, fizeram apenas uma ou duas associações corretas das quatro apresentadas. Já nos pós-testes, estas percentagens reduziram para 6% e 0%,

respetivamente, o que levou a uma média de acertos de cerca de 91%. No caso do 6.º ano, as percentagens de respostas corretas nas duas primeiras alíneas mantiveram-se iguais nos dois testes, correspondendo a 90% e a 95%, tendo-se registado um aumento na última alínea, que de 90% passou a 100%. Ao nível das respostas parcialmente corretas, somente se verificaram na última alínea do pré-teste, com uma percentagem de 5%, neste ano de escolaridade.

Uma outra questão, comum aos testes de ambos os anos, consistiu na classificação de situações verbais destacadas em enunciados quanto ao tipo de situação expressa - situação dinâmica ou situação não dinâmica - relativamente às personagens da lenda. Apresentam-se os dados por ano e por fase de aplicação do teste na Tabela 7.

Tabela 7. Percentagem de respostas corretas na classificação de situações verbais quanto ao tipo de situação por ano de escolaridade e fase de aplicação do instrumento.

Ano de escolaridade	Fase	Classificação de situações verbais quanto ao tipo de situação (Q. 6)				Média
		6.2	6.4.	6.5.	6.6.	
3.º	Pré-t.	100%	78%	78%	89%	86%
	Pós-t.	100%	100%	100%	100%	100%
6.º	Pré-t.	90%	81%	81%	90%	86%
	Pós-t.	100%	100%	100%	95%	99%

Neste item, no 3.º ano, constatou-se que a primeira alínea fez um total de 100% de respostas corretas nos dois testes e as restantes alíneas, que totalizaram percentagens superiores a 70%, obtiveram a percentagem total no pós-teste; enquanto no 6.º ano, as percentagens de respostas corretas ultrapassaram os 80% no pré-teste e passaram para os 100% apenas no pós-teste, exceto a última alínea que totalizou 95%. A contar pelos resultados, o grupo do 3.º ano atingiu uma média de acertos de 100% no pós-teste, enquanto o grupo do 6.º ano ficou nos 99%.

Quanto à última questão totalmente comum aos testes dos grupos experimentais deste estudo, esta correspondeu à substituição de algumas expressões referenciais por pronomes pessoais com funções sintáticas equivalentes, confirmando-se mais dificuldades, por parte do grupo do 3.º

ano, na sua realização e existindo inclusive um maior número de alunos a não responder a algumas das alíneas, especialmente as três últimas (v. Figura 3). No entanto, em contraste, no 3.º ano, quer no pré-teste, quer no pós-teste, os alunos tiveram maior facilidade em responder corretamente à primeira alínea, já que as percentagens corresponderam a 100%, enquanto no grupo do 6.º ano apenas 38% dos alunos responderam corretamente no pré-teste e 81% no pós-teste. Quanto às restantes alíneas, no pré-teste, as percentagens de respostas no 3.º ano, foram nulas nas alíneas c) *Passavam assim as tardes a testar as descobertas.* e e) *Em cima de um banco de madeira tinha um alquidar de barro amarelo.*, bem como corresponderam corretamente apenas 22% e 6% nas alíneas b) *A Fonte dos dois amigos, datada de 1863, ainda está no Ribeirinho.* e d) *– Temos que comemorar! - disse ao Serafim.*, respetivamente; no pós-teste a percentagem de respostas corretas manteve-se nula na alínea c), mas nas alíneas b), d) e e) aumentou para 100%, 44% e 44%, respetivamente. No 6.º ano, foi notória a evolução positiva da percentagem de respostas corretas do pré-teste para o pós-teste, especialmente nas alíneas a) *Enconchando as duas mãos na boca, gritou o Serafim.*, c) e e), que aumentaram em 38%, 57% e 29%

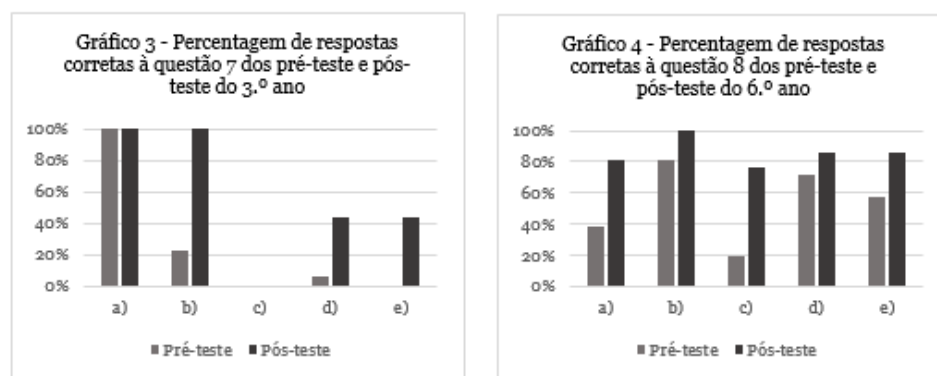


Figura 3. Percentagem de respostas corretas às tarefas de substituição de expressões por pronomes equivalentes por ano e por fase de instrumento.

No que respeita às questões unicamente existentes nos testes do 3.º ano, numa delas os alunos tiveram de completar frases com informações referentes às personagens da lenda, garantindo a concordância ao nível dos constituintes internos do predicado, constatando-se uma nítida evolução positiva a este

nível, de uma fase de aplicação do instrumento para a outra, pois quer as percentagens de respostas corretas negativas (aproximadamente 40%), quer as positivas (cerca dos 70% e 80%) passaram, no pós-teste, para os 100%. Realce-se ainda que a alínea onde os alunos apresentaram mais dificuldades correspondeu à b) (v. questão 8. Anexo J.1.), dificuldades essas que consistiram no não estabelecimento da devida concordância entre o verbo e os complementos que acrescentaram. Esta questão constituiu também uma estratégia para diagnosticar níveis de competência no âmbito da compreensão literal, inferencial, crítica e de reorganização. Por fim, na última questão, pretendeu-se que os alunos classificassem como verdadeiras ou falsas algumas afirmações que constituem a síntese de todo o teste. Na generalidade, as classificações corretas das afirmações aumentaram significativamente do pré-teste para o pós-teste, mas de todas há que destacar a primeira afirmação (“O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações”), cuja percentagem de alunos que respondeu corretamente ao item, classificando a afirmação como falsa, aumentou 66%, portanto, passou de 17% (pré-teste) para 83% (pós-teste).

Tabela 8. Percentagem de respostas quanto à avaliação de afirmações sobre as temáticas gerais no 3.º ano de escolaridade por fase de aplicação do instrumento.

Afirmações apresentadas (Q. 9)	Fase	V	F
O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações.	Pré-t.	83%	17%
	Pós-t.	17%	83%
O verbo indica situações dinâmicas e situações não dinâmicas.	Pré-t.	61%	39%
	Pós-t.	89%	11%
As palavras “lugar”, “vestia” e “mar” são verbos.	Pré-t.	17%	83%
	Pós-t.	0%	100%
As palavras “brincavam”, “tinham” e “perguntou” são verbos.	Pré-t.	67%	33%
	Pós-t.	94%	6%
Os verbos “sentir” e “ser” indicam situações dinâmicas.	Pré-t.	56%	44%
	Pós-t.	6%	94%
Os verbos “jogar” e “brincar” indicam situações dinâmicas.	Pré-t.	83%	17%
	Pós-t.	94%	6%

Por último, em relação às questões somente presentes nos testes do 6.º ano, uma delas consistiu, numa primeira parte, na classificação de alguns verbos como transitivos ou intransitivos, surgindo estes fora do contexto de frase/texto, e, numa segunda parte, na classificação dos mesmos verbos mas já em contexto linguístico. Na primeira parte, verificou-se que, no pré-teste, os alunos classificaram o verbo *nascer* maioritariamente como intransitivo

(62%), o verbo *vestir* como transitivo (52%), o verbo *trabalhar* como intransitivo (52%), o verbo *brincar* como intransitivo (52%), o verbo *vestir* como intransitivo (67%) e o verbo *pegar* como transitivo (5%); já no pós-teste, o verbo que se distinguiu com maior número de respostas corretas foi o *vestir*, passando a ser classificado como verbo transitivo (76%), enquanto nos restantes a única alteração que se verificou foi ao nível da percentagem da classificação de cada um dos verbos, aumentando as respostas corretas. Relativamente à segunda parte, os dados apresentam-se na tabela seguinte, por fases de observação e de avaliação (v. Tabela 9).

Tabela 9. Percentagem de respostas quanto à classificação de verbo como transitivos ou intransitivos no 6.º ano de escolaridade por fase de aplicação do instrumento.

Frases dadas para classificação do verbo (Q. 7)	Fase	Intransitivo	Transitivo
a) Brincavam por ali, ao Deus-dará, nas bordas de uma poça de água.	Pré-t.	57%	43%
	Pós-t.	62%	38%
b) A mulher vestia um avental que dava até aos pés.	Pré-t.	33%	67%
	Pós-t.	10%	90%
c) O Serafim pegou na vara de vime de videira.	Pré-t.	24%	76%
	Pós-t.	10%	90%
d) Os dois amigos trabalham.	Pré-t.	67%	33%
	Pós-t.	76%	24%
e) A “Fonte dos dois amigos” nasceu.	Pré-t.	86%	14%
	Pós-t.	81%	19%
f) Um tio do Grua, que trabalhava na mesma arte, vivia no Brasil.	Pré-t.	48%	52%
	Pós-t.	29%	71%
g) E assim nasceu a “Fonte dos dois amigos”.	Pré-t.	29%	71%
	Pós-t.	29%	71%
h) O Grua trabalhava a pedra.	Pré-t.	19%	81%
	Pós-t.	19%	81%

Assim, no pré-teste, o verbo *brincar*, na alínea a), foi classificado maioritariamente como intransitivo (57%), o verbo *vestir*, na alínea b), como transitivo (67%), o verbo *pegar*, na alínea c), como transitivo (76%), o verbo *trabalhar*, na alínea d), como intransitivo (67%), o verbo *nascer*, na alínea e), como intransitivo (86%), o verbo *viver*, na alínea f), como transitivo (52%) o verbo *nascer*, na alínea g), como transitivo (71%) e o verbo *trabalhar*, na alínea h), como transitivo (81%). No pós-teste, as classificações dos verbos quanto à transitividade ou intransitividade mantiveram-se iguais, a única alteração que se verificou foi, em alguns verbos, ao nível da percentagem de classificação de cada um dos verbos, aumentando nas classificações já maioritárias. Uma outra questão correspondeu à explicitação de funções

sintáticas de constituintes sublinhados em algumas frases retiradas da lenda, verificando-se mais dificuldades nas alíneas a) (...) *disse ao Serafim*, b) *Atirou-a* (...) e d) *Mandou-lhe* (...) (v. questão 7. Anexo J.2.) quer no pré-teste, quer no pós-teste. A última questão consistiu na classificação de algumas afirmações como verdadeiras ou falsas, à semelhança da última questão dos testes do 3.º ano, incluindo até algumas afirmações em comum. Portanto, de forma geral, as respostas corretas quanto à classificação das afirmações aumentaram do pré-teste para o pós-teste. Ainda assim, há que realçar o caso da primeira afirmação (“O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações”), cuja percentagem de alunos que respondeu corretamente ao item, classificando a afirmação como falsa, correspondeu apenas a 14% no pré-teste e a 19% no pós-teste; portanto, contrariamente ao verificado para o 3.º ano, neste grupo experimental, o aumento da percentagem de respostas corretas foi apenas de 5%.

5.8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.8.1. Análise e discussão dos dados recolhidos em manuais escolares e cruzamento com os documentos oficiais de ensino

Após o levantamento e a apresentação dos dados recolhidos nos manuais escolares de Português adotados pelo Agrupamento de Escolas de Matosinhos para os 1.º e 2.º CEB, importa agora proceder à análise e à discussão dos mesmos, realizando, inclusive, um cruzamento com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) dos referidos ciclos de ensino, sendo que a apresentação se encontra no ponto 5.1.3.

Neste sentido, numa primeira instância, há que realçar o facto de ainda existirem manuais que veiculam a ideia de que o verbo corresponde apenas à

expressão de uma ação ou de evidenciar uma nítida confusão entre a ação como uma das categorias da narrativa e a ação que um verbo pode expressar. Isto porque, efetivamente, nem todos os verbos, ou os predicados por eles criados, expressam uma ação (Oliveira, 2003); existem verbos que exprimem estados, em que as entidades não sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação, e outros que expressam uma outra das restantes situações dinâmicas, isto é, situações em que alguma entidade sofre alterações, não sendo propriamente por meio da ação exercida ou promovida por um Agente (Duarte & Brito, 2003). O caso do manual 3 é particularmente relevante e preocupante, já que espelha claramente esta confusão que, inevitavelmente, passará para os próprios alunos, caso os professores não se encontrem cientificamente informados e não reflitam com eles acerca da diversidade de situações eventivas que o verbo pode criar e expressar. Portanto, comprova-se, a partir deste caso, que o melhor recurso de um professor é o seu conhecimento científico (Duarte, 2001).

No que concerne à percentagem de exemplos de verbos, por tipologia de situações, utilizados nos exercícios e nas definições de verbo, conforme apresentado no ponto 5.7.1, assistiu-se a um predomínio de predicados dinâmicos em detrimento dos predicados não dinâmicos. Este dado permite afirmar que os exemplos corroboram a definição central do verbo não apenas como expressão de uma ação, favorecendo, no entanto, pelo referido predomínio de predicados dinâmicos, a compreensão do motivo dos alunos continuarem a afirmar que o verbo é a ação. Saliente-se ainda que, embora o predomínio de exemplos de verbos de atividade verbal/ilocução se verifique nos dois ciclos de ensino, é a partir do manual 4 que estes exemplos começam a surgir de forma mais acentuada, uma vez que é a partir deste ano de escolaridade que ocorre a introdução ao estudo dos verbos introdutórios do discurso. Portanto, nos três primeiros anos de escolaridade, os alunos são confrontados, sobretudo, com exemplos de verbos de movimento e de atividade física, o que é possivelmente justificável pelo facto destes exemplos de verbos recriarem situações mais concretas, pois nos anos mais iniciais de escolaridade o pensamento dos alunos é muito concreto e ainda pouco abstrato (Vygotsky, 2001).

No que concerne à tipologia das tarefas solicitadas, importa que se estabeleça uma relação com o *Programa e as Metas Curriculares de*

Português dos 1.º e 2.º CEB (v. Anexo L). Embora o ensino explícito da classe se inicie, de acordo com os documentos oficiais de ensino, no 2.º ano de escolaridade, e no 1.º ano não exista qualquer referência a este conteúdo, no manual 1 adotado no Agrupamento verifica-se já a existência de alguns exercícios ao nível da seleção/integração de verbos em frases e da associação de grupos sintáticos, o que poderá indiciar que o professor pode explorar a propriedade de nuclearidade do verbo, associando-o aos argumentos corretos semântica e sintaticamente. Este facto pode revelar uma preocupação pertinente e justificável com o início da abordagem ao verbo em termos de concordância e do seu valor semântico e comprova o princípio do ensino implícito deste conteúdo. Já no 2.º ano, contrariamente ao que sucede nos outros anos de escolaridade, o conteúdo em estudo surge não só no domínio Gramática, ao nível da identificação da classe verbo, mas também no domínio Leitura e Escrita, o que demonstra uma valorização da importância do verbo para a compreensão na leitura e para a produção escrita, se, de facto, o professor fizer dialogar os saberes científico-pedagógicos na planificação e na intervenção educativa. Tendo por base o referido, o manual 2 apresenta exercícios que vão ao encontro do que consta nos documentos oficiais de ensino, como, por exemplo, identificação do verbo em frases/textos, seleção/integração de verbos em frases, associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente, entre outros. Por seu turno, no 3.º ano, de acordo com o *Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), assiste-se ao abandono do trabalho com o verbo ao nível semântico e até em termos de identificação desta classe de palavras em frases/textos, centrando-se a abordagem em critérios morfológicos, como sejam as diferentes conjugações e a classificação quanto ao tempo e ao modo. Porém, o manual 3, apesar de, na sua maioria, apresentar exercícios que vão ao encontro do referido, ainda possui alguns que se focam na continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo fornecidos no exercício, parecendo revelar alguma preocupação em termos de concordância e da relevância das situações verbais para o desenvolvimento da compreensão na leitura nas suas várias componentes literal, inferencial e de reorganização (Viana et al., 2010). Já no 4.º ano de escolaridade, apesar de também se verificar uma grande incidência na conjugação verbal, o *Programa e as Metas Curriculares de Português do*

Ensino Básico retomam o estudo do verbo ao nível do reconhecimento da classe a que estas palavras pertencem, conforme comprova o seguinte descritor de desempenho: “1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: c) verbo” (Buescu et al., 2015, p. 62). Neste sentido, o manual 4 promove exercícios de identificação do verbo em frases/textos e de seleção/integração de verbos em frases, espelhando o descritor de desempenho destacado anteriormente. Note-se, ainda, que, neste ano de escolaridade, se prevê o início do estudo das funções sintáticas, sendo indicadas para abordagem, nos documentos oficiais de ensino, apenas as funções de sujeito e de predicado, e, portanto, são estas que surgem também em tarefas do manual 4.

Prosseguindo para o 2.º CEB, no 5.º ano, o *Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* apontam para a integração de palavras nas classes e subclasses a que pertencem, destacando-se o verbo principal e o verbo auxiliar, surgindo, por isso, no manual 5, exercícios que consistem na identificação/explicação da subclasse do verbo. Contudo, este manual revela ainda um cuidado especial com o trabalho do verbo em termos semânticos e uma preocupação com o contributo deste para a harmonização entre as diferentes componentes da compreensão na leitura, possuindo, por exemplo, exercícios de associação desta classe de palavras ao seu valor semântico, de seleção/integração de verbos em frases e de continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo. Sublinhe-se ainda a existência de exercícios de identificação/explicação de funções sintáticas, dado que neste ano de escolaridade se inicia a abordagem de novas funções, tais como complemento direto, complemento indireto e vocativo. Por último, no 6.º ano, é visível, nos documentos oficiais de ensino, a proposta de um trabalho em tudo semelhante ao 5.º ano, apenas com o acréscimo de mais uma subclasse do verbo – verbo copulativo -, de subtipos internos do verbo principal – verbo principal transitivo/intransitivo - e de outras funções sintáticas – predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador do grupo verbal/oblíquo. Porém, embora, no manual 6, se verifique a existência de exercícios que vão ao encontro do que os descritores de desempenho definem para o 6.º ano, o trabalho em termos de compreensão começa a decrescer comparativamente ao ano anterior, dada a ausência de tarefas ao nível da associação do verbo ao seu valor semântico.

Por fim, no que diz respeito às funções sintáticas, que, de uma forma muito breve, já foram mencionadas nos parágrafos anteriores, e aos testes sintáticos a elas associados, realce-se o facto de nos manuais dos três anos de escolaridade em análise se constatar que o teste de pergunta/resposta é o mais privilegiado nas seguintes funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto e complemento indireto. Logo, mais uma vez, o conhecimento científico dos professores revela-se imprescindível no sentido de alertar os alunos para o facto de este teste induzir, em muitos casos, ao erro, principalmente quando se está perante verbos semanticamente vazios (verbos copulativos) (Choupina, 2015; Duarte, 2003b), e de dar a conhecer outros testes sintáticos que, mesmo não sendo utilizados nem valorizados pelos autores daqueles manuais escolares, nos manuais escolares observados, são mais produtivos e possibilitarão conclusões mais fiáveis. Portanto, ao longo destes três anos de escolaridade não se assiste a uma progressão em termos de variedade de testes e, indubitavelmente, privilegia-se, em todos os manuais em análise, o teste pergunta/resposta.

5.8.2. Intervenções educativas: para uma análise e discussão

Tendo já sido apresentadas as intervenções educativas realizadas nos 3.º e 6.º anos de escolaridade, assume agora importância uma reflexão acerca das mesmas, à luz dos pressupostos teóricos defendidos ao longo do presente Relatório de Estágio e dos objetivos que se pretenderam atingir com este breve estudo.

Assim, primeiramente, importa salientar que a atividade de caracterização das personagens principais do conto “O mercador de coisa nenhuma”, nos 3.º e 6.º anos, e a atividade de colocação de hipóteses acerca das possíveis características da personagem principal da obra *A Minha Primeira República*, tendo por base verbos/predicados verbais a ela associados, no 6.º ano, serviram para comprovar que a reflexão (meta)linguística em torno das situações verbais contribui para a compreensão na leitura, porque estas, ao

longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa, assim como para a interpretação das fases da narrativa. Logo, parece confirmar-se que o conhecimento linguístico, neste caso em torno do verbo e do seu valor semântico e sintático, desempenha um papel crucial na leitura, nomeadamente na compreensão inferencial dos textos (Leal & Roazzi, 1999), um dos objetivos específicos deste breve estudo. Neste âmbito, destaca-se a componente inferencial da compreensão na leitura, dado que os verbos identificados pelos alunos constituíram pistas para que deduzissem as características das personagens em questão (Viana et al., 2010; Baptista, 2015). Porém, conforme referido anteriormente, no ensino do Português, nas atividades de caracterização de personagens é nítido o recurso maioritariamente a adjetivos, ignorando-se a informação veiculada pelos verbos. Por isso, facilmente se compreende o porquê de, tanto os alunos do 3.º ano como os alunos do 6.º ano, quando confrontados com a atividade de caracterização das personagens do conto “O mercador de coisa nenhuma”, terem, sem qualquer hesitação, indicado adjetivos, ignorando, desta forma, a instrução dada pela futura docente.

Ainda no que diz respeito à identificação de verbos em frases/textos e à explicitação do tipo de situações por eles expresso, há que retomar a questão de alguns alunos terem apresentado dúvidas quanto ao verbo *contar* presente na frase *Racib contou um lindo sonho* da segunda atividade da primeira intervenção, realizada de igual modo em ambas as turmas. A divisão da turma, quanto ao entendimento acerca do tipo de situação verbal expressa por aquele predicado verbal, justifica-se pelo facto de este ser um verbo declarativo e, por si só, levantar algumas questões quanto à sua classificação. Porém, sendo os verbos declarativos um ato assertivo, de carácter predominantemente compromissivo (Marques, 1997), que ocorre num determinado momento, e integrando os atos ilocutórios (Faria, 2003), bem como tendo em consideração a tipologia das situações de Duarte e Brito (2003), que aponta para o princípio de que as situações dinâmicas correspondem a situações em que uma entidade sofre alterações, torna-se possível afirmar que a semântica destes verbos se situa mais no plano da ação, correspondendo a situações dinâmicas. Ademais,

apesar da tipologia das situações verbais ter sido retomada em todas as intervenções de ambos os ciclos de ensino, evidencie-se a sua retoma na terceira intervenção no 3.º ano, aquando da elaboração de um guião de compreensão na leitura e reflexão linguística presente num livro digital. Ou seja, uma atividade em que, nitidamente, se assistiu à integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem (Ponte, 2002), o que é imprescindível na sociedade em que nos encontramos inseridos, conforme explicitado no ponto 2.1.; e que contribuiu para a harmonização entre as componentes de compreensão literal e inferencial, pois, por meio dos levantamento dos verbos, os alunos também conseguiram reconhecer e inferir algumas das características dos animais que criaram. Nesta atividade, constataram-se, conforme referido no ponto 5.7.2., algumas dificuldades na classificação do tipo de situações verbais em verbos como: *gostar*, *lamentar*, *preferir*, entre outros. Os verbos em destaque correspondem a verbos psicológicos, enquadrando-se, de acordo com Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), no tipo de situações não dinâmicas e a confusão gerada neste tipo de verbos pensa-se que se deve ao facto de se tratarem de verbos que integram no seu significado um estado mental, de mais difícil compreensão para os alunos destes níveis de ensino, por exigirem um pensamento mais abstrato e uma maior reflexão para a sua classificação, além de que, nas tarefas realizadas em torno do verbo, parecem ser privilegiadas, ainda, as situações verbais dinâmicas, em todos os anos de escolaridade, tal como evidenciaram os dados recolhidos em manuais escolares apresentados e discutidos nos pontos 5.7.1. e 5.8.1., respetivamente.

A par das situações verbais, também os diferentes papéis temáticos que os argumentos podem desempenhar, dependendo do tipo sintático e semântico do verbo (Duarte, 2003b), são importantes para a compreensão na leitura, nas suas componentes literal, inferencial e de reorganização, possibilitando o levantamento de hipóteses e o reconhecimento de características de personagens e contribuindo para o entendimento da ação, enquanto categoria da narrativa. Neste sentido, a orientação do reconto do conto “Meninos de todas as cores” com base nos verbos presentes e nos papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos sintáticos e a análise de algumas frases retiradas da obra *A Minha Primeira República* revelaram-se fundamentais para os alunos desenvolverem a compreensão na leitura, nas suas componentes inferencial e de reorganização. Neste âmbito, tornou-se claro

que, embora não se trate de uma atividade recorrente nas suas aulas de Português, os alunos, quando encorajados e motivados para este tipo de trabalho, revelam uma significativa capacidade de reflexão e de compreensão (meta)linguística, sendo capazes de, a partir de outros exemplos, estabelecer o mesmo tipo de inferências e chegar a novas conclusões. Recuperando um dos exemplos fornecidos no ponto 5.7.2., a referência, por parte de alguns alunos, de que na frase passiva se estava perante um sujeito Paciente, ou Tema, enquanto na frase ativa aquele mesmo argumento mantinha a função semântica, ainda que fosse complemento direto, e de que o sujeito da frase ativa era o Agente, revela a capacidade de reflexão linguística destes alunos, que entenderam a relevância dos papéis temáticos para a compreensão de frases passivas e para a distinção entre frases ativas e passivas. Além disso, verificaram-se casos em que os alunos demonstraram compreender os diferentes papéis temáticos, mas apenas num nível de compreensão literal. Por exemplo, face à frase *O menino branco foi correndo mundo*, um aluno indicou que o sujeito era sofredor, justificando esta opção pelo cansaço de andar de terra em terra, o que poderia aceitar-se se a ideia veiculada pelo predicado verbal (*correr mundo*) fosse a de movimento e modo de deslocação. No entanto, ainda que o aluno não tenha compreendido os segundos sentidos deste predicado, não chegando, portanto, à compreensão inferencial da frase, revela uma elevada capacidade de reflexão, tendo por base os papéis temáticos que já conhecia.

Face a tudo o que foi exposto, tornou-se possível alcançar um dos objetivos específicos traçados para este projeto, nomeadamente ilustrar a pertinência do estudo das situações verbais e dos papéis temáticos para a compreensão na leitura, no que se refere ao estudo das categorias da narrativa (Personagens e Ação).

Ademais, o trabalho desenvolvido com as diferentes funções sintáticas e os testes sintáticos em contexto de uso e para o uso (Fonseca, 1994), ou seja, no texto e no decurso da sua compreensão, nomeadamente na obra *O Tesouro*, constituiu uma mais-valia e facilitou a explicitação das funções e a compreensão da aplicabilidade dos testes por parte dos alunos, já que se promoveu uma integração no todo significativo que é o verbo, na diversidade de situações reais que ele expressa e cria discursivamente (Choupina, 2015;

Cunha & Cintra, 1984). Deste modo, tornou-se exequível a problematização da classificação dos constituintes internos ao predicado.

Em súpula, as atividades relativas ao ensino do verbo, a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base a este estudo, revelaram-se pertinentes e adequadas para os dois ciclos de ensino, favoreceram o entendimento, por parte dos alunos das turmas envolvidas, da multiplicidade de situações que o verbo apresenta e da sua nuclearidade nos discursos, além de terem contribuído para evidenciar a relevância da articulação entre a semântica e a sintaxe para o desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas várias componentes (Viana et al., 2010) e do diálogo entre os conhecimentos científico-pedagógicos e a investigação na formação do professor de português, um dos objetivos principais deste projeto. Acresce, por fim, referir que, com as atividades realizadas, se pretendeu dar importância à gramática, que tem por si só um estatuto autónomo, mas que, conforme se verificou, é transversal a todos os domínios (Figueiredo, 2005).

5.8.3. Análise e discussão dos dados recolhidos nas fases de observação e de avaliação

O pré-teste e o pós-teste aplicados (cf. Anexos J.1. e J.2.) nas duas turmas que participaram neste projeto tiveram, conforme destacado, o propósito de diagnosticar e avaliar o nível de conhecimento linguístico dos alunos, na sua relação com a compreensão na leitura, antes e após a intervenção educativa, isto é, nas fases de observação e de avaliação, de acordo com a metodologia de trabalho adotada. Neste contexto, proceder-se-á, de seguida, à análise e à discussão dos dados recolhidos através de ambos os testes, comparando-os.

Em primeiro lugar, no que concerne aos dados obtidos nas duas primeiras questões (v. Tabela 4.), de uma forma geral, nas duas questões, verificou-se o desenvolvimento das componentes de compreensão literal, mas também de reorganização. Dado que o texto do pós-teste era o mesmo do pré-teste, assim como as questões, os alunos poderiam ainda recordar-se dos aspetos-chave do mesmo. No entanto, acreditamos que houve desenvolvimento de competências

resultante das estratégias diversificadas de compreensão na leitura, promovidas pela mestrandia, quer nas aulas dedicadas às três intervenções educativas dedicadas a este projeto, quer nas restantes aulas da sua Prática de Ensino Supervisionada. Tendo em conta que a primeira questão incidia no desenvolvimento da compreensão literal e a segunda na compreensão reorganizativa, constatou-se que os alunos revelaram um maior desenvolvimento da compreensão literal comparativamente à de reorganização, já que a percentagem de respostas corretas da fase de observação para a fase de avaliação foi superior na primeira questão. Estes dados são justificáveis pela predominância, nos manuais escolares, de propostas de trabalho, ao nível da compreensão dos textos, em que se recorre a perguntas orientadas para a recuperação de informação neles explícita (Rocha, 2007, citado por Viana et al., 2010), bem como pelo facto do desenvolvimento da compreensão reorganizativa implicar a compreensão integral do texto, não se cingindo somente ao reconhecimento de informação explicitamente incluída no mesmo (Viana et al., 2010).

Por seu turno, incidindo nas questões em torno do verbo, mas também estas ao serviço da compreensão literal e da compreensão inferencial da leitura, realcem-se as dificuldades iniciais, demonstradas pelos alunos dos dois níveis de ensino, na associação dos verbos/predicados verbais ao que expressam sobre as personagens da lenda, bem como, embora de forma não tão significativa, na interpretação de situações com base em ilustrações e a posterior associação a legendas, que continham predicados verbais ou nominais descritivos ou interpretativos das situações. As possíveis explicações encontradas para a percentagem de associações erradas que se registaram na fase do pré-teste, ainda que baixa, podem estar ligadas à não realização de tarefas deste tipo em momentos anteriores à intervenção da mestrandia, não só pelo que a estagiária observou ao longo da sua Prática de Ensino Supervisionada, mas também pela observação e análise que fez dos manuais escolares adotados pelo Agrupamento. Somente no manual de 5.º ano de escolaridade é que se encontrou apenas um exercício em que a instrução dada aos alunos consiste em descobrir o significado de alguns verbos. Simultaneamente, uma outra razão prende-se com o facto de existir uma tendência dos professores para abordarem esta classe de palavras sem valorizar o seu significado expresso e o seu valor semântico, focando-se,

especialmente, na morfologia verbal (conjugações), no 3.º ano, ou na classificação quanto ao tipo sintático (transitivo ou intransitivo), no 6.º ano, e ignorando que os verbos fornecem importantes informações para a compreensão na leitura, nomeadamente para a caracterização das personagens e a sua evolução ao longo da narrativa, assim como para a compreensão das diferentes fases da ação narrada. Todas estas razões concorrem para o não desenvolvimento adequado da compreensão na leitura dos alunos e para a não valorização das pistas linguísticas, justificando as dificuldades demonstradas na fase inicial do estudo, pois, efetivamente, a referida compreensão corresponde a um fenómeno complexo que, para além de envolver processos cognitivos, envolve também processos linguísticos (Cain & Oakhill, 2009). Logo, se este tipo de tarefas nunca for promovido pelos professores, os alunos jamais se centrarão na informação veiculada pelos verbos para a caracterização, por exemplo, de personagens de um texto. Revelando-se, por isso, novamente fundamental o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento científico-pedagógico do professor em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem (Choupina et al., 2014).

Ainda em relação à referida atividade de associação das legendas, contendo diferentes tipos semânticos de predicados (verbais e nominais), às situações representadas nas imagens, destaque-se o facto de, no pós-teste, todos os alunos do 3.º ano terem conseguido realizar todas as associações corretamente, contrariamente ao que se registou com o 6.º ano. O facto referido é, pois, revelador de que os alunos do 6.º ano de escolaridade se encontram num nível avançado de formatação para o trabalho do verbo somente em termos sintáticos, principalmente ao nível terminológico, já que os manuais escolares e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) assim o promovem e os professores pautam, essencialmente, as suas práticas por estes documentos e materiais. Nesta perspetiva, as dificuldades demonstradas na realização de tarefas em que é promovido um trabalho do verbo ao nível semântico são mais acentuadas neste nível de ensino do que nos alunos do 3.º ano, pois estes ainda não se encontram totalmente moldados pelo ensino do verbo nestes termos. Além disso, esta questão pode ser reveladora de uma maior disponibilidade para o desenvolvimento da compreensão inferencial e da reflexão (meta)linguística por parte dos alunos do 3.º ano, comparativamente

aos do 6.º ano, tendo, desta forma, rentabilizado mais os novos conhecimentos e as novas competências e estratégias, em virtude das intervenções da mestranda.

Relativamente à questão em que os alunos tiveram de identificar, sublinhando, verbos em frases retiradas do texto, verificou-se, agora, maior dificuldade nesta tarefa por parte do 3.º ano, o que corrobora as hipóteses explicativas adiantadas anteriormente. Os alunos do referido ano de escolaridade possuem menos conhecimentos explícitos sobre o conteúdo gramatical *verbo*, comparativamente aos alunos do 6.º ano. Contudo, embora, nesta tarefa, os conhecimentos explícitos mais reduzidos tenham contribuído para menores percentagens de respostas corretas quando se solicitava respostas que implicavam mobilização de conhecimento científico específico, há que realçar o facto de os níveis de conhecimento implícito, que caracteriza sobretudo os primeiros anos de escolaridade, serem muito positivos e haver uma constante mobilização destes quando se encontram ao serviço da compreensão na leitura. Esta ilação permite-nos, também, compreender que os alunos do 3.º ano tenham atingido percentagens de 100%, contrariamente ao que aconteceu com os de 6.º ano, na questão anterior de associação das legendas às imagens que representavam as diferentes situações em que as personagens da lenda se encontravam (Q. 3, v. dados na Tabela 5, ponto 5.7.3. deste Relatório).

No que concerne à identificação da tipologia das situações verbais, embora já no pré-teste se tenham verificado resultados bastante positivos, pela identificação correta das diferentes situações, no pós-teste dos 3.º e 6.º anos, os alunos alcançaram a percentagem máxima de respostas corretas praticamente na totalidade das situações, o que pode comprovar a importância do trabalho que foi desenvolvido em todas as intervenções educativas. De igual modo, as dificuldades registadas ao nível da identificação explícita de verbos em frases reduziram no pós-teste dos dois anos de escolaridade. Portanto, os referidos dados, apresentados no subponto 5.7.3., comprovam a importância das atividades realizadas a este nível em todas as intervenções, pois, de facto, embora o foco na identificação de verbos e na classificação quanto à tipologia das situações tenha sido na primeira intervenção, nas restantes a mestranda procurou sempre retomar estes aspetos para assegurar uma maior e mais significativa consolidação dos conteúdos. Torna-se, ainda, exequível afirmar

que, embora a classificação dos verbos quanto à tipologia de situações não esteja consagrada nos documentos oficiais de ensino e, conseqüentemente, nos manuais escolares, também a identificação de verbos em contexto linguístico e a explicitação do seu significado e valor semântico não são metas previstas para nenhum dos anos de escolaridades em estudo. Desta forma, cabe ao professor fazer uso do seu conhecimento científico e empregá-lo com a finalidade de promover uma correta e efetiva aprendizagem do verbo (Duarte, 2001; Choupina et al., 2017). Importa também que não se pense que as atividades de identificação do verbo em frases/textos se tornam pouco significativas a partir de certos anos de escolaridade, pois esta é uma, senão mesmo a, classe de palavras que mais dúvidas causa aos alunos.

No que diz respeito à pronominalização, teste de constituência muito produtivo para a identificação de funções sintáticas e, simultaneamente, mecanismo linguístico ao serviço da coesão referencial, a existência de maiores dificuldades no 3.º ano de escolaridade do que no 6.º ano, pode advir do facto de os pronomes pessoais tónicos serem abordados explicitamente, pela primeira vez, naquele nível de ensino e de, para além da intervenção da formanda, os pronomes pessoais átonos não serem objeto de estudo explícito antes do 5.º ano. Por isso, a mestrandia considera que a sua intervenção a este nível, especialmente no 3.º ano de escolaridade, se revelou insuficiente, pois, embora alguns alunos já tenham sido capazes de realizar corretamente o que foi solicitado ao nível da substituição de expressões referenciais por pronomes pessoais (tónicos e átonos) com a mesma função sintática, muitos foram os alunos que ainda não conseguiram realizar esta tarefa com sucesso.

Acresce referir que, aquando da realização, no 6.º ano, do pré-teste e do pós-teste, na questão referente à explicitação do subtipo interno de alguns verbos fora do seu contexto de uso, alguns alunos questionaram a mestrandia quanto ao modo como podiam responder àquela questão, uma vez que o verbo não se encontrava numa frase ou num texto. Esta questão, levantada por alguns alunos, é reveladora da noção de transitividade/intransitividade veiculada no manual de Português adotado, bem como da sensibilidade destes alunos à língua em contexto e uso, conforme defende Fonseca (1994), já que, de acordo com a observação da futura docente, toda a abordagem deste conteúdo ocorreu sempre em contexto, no manual escolar os exercícios proposto surgem também em contexto e na própria intervenção educativa

realizada se valorizou o funcionamento sintático. Note-se, ainda, que, dada a ausência de contextos linguístico nesta tarefa, se registou alguma oscilação na explicitação do subtipo interno destes verbos, por parte de alguns alunos, fazendo opções distintas nos dois testes.

Já relativamente à explicitação das funções sintáticas, as maiores dificuldades dos alunos residiram nas alíneas a) – *Temos que comemorar! - disse ao Serafim.*, b) *Atirou-a com força para o meio do charco.* e d) *Mandou-lhe uma carta de chamada.*, uma vez que se tratavam de estruturas frásicas que não predominavam nas atividades propostas pelo manual adotado, nem são as mais frequentes nas atividades realizadas em sala de aula. Destaque-se, também, que o privilégio do teste de pergunta/resposta, em detrimento de outros, correspondeu a uma das causas do erro dos alunos na identificação das funções sintáticas presentes na alínea b) e na alínea d), dado que nestas a palavra sublinhada corresponde aos pronomes pessoais átonos na forma acusativa e na forma dativa, os mesmos que são utilizados no teste sintático de substituição, e já aí os alunos manifestaram dificuldades.

Importa também sublinhar, na última questão do pré-teste e do pós-teste de ambos os níveis de ensino, a afirmação inicial, a qual remete para o facto de o verbo ser somente a expressão de uma ação. No pré-teste, esta afirmação foi classificada pela maioria dos alunos como verdadeira, o que se pode justificar pelo facto de a intervenção da mestranda ainda não ter ocorrido e, por isso, nunca ter sido promovida a discussão e a reflexão em torno desta questão, numa perspetiva semântica e funcional; pela confusão que alguns manuais promovem; ou ainda pelo discurso pedagógico dos professores, que, pela desatualização científico-pedagógica de grande parte destes profissionais, promove esta definição do verbo. Por sua vez, no pós-teste, a classificação da afirmação como verdadeira manteve-se, ainda numa percentagem muito significativa (81%), no 6.º ano, mas alterou-se significativamente no 3.º ano de escolaridade, sendo que 83% dos alunos classificaram a afirmação como falsa, justificando, oralmente, à mestranda que nem todos os verbos expressam ações. Por conseguinte, conclui-se, ainda que não tenham sido feitos testes estatísticos aos dados recolhidos, que os alunos do 3.º ano alcançaram uma superior compreensão da multiplicidade de situações que o verbo pode apresentar, em comparação ao 6.º ano. A este propósito, evidenciam-se os efeitos negativos que o ensino formal e explícito da língua, baseado em

concepções desatualizadas, devido à ausência de acompanhamento da investigação, pode provocar no conhecimento e nas representações que os alunos constroem sobre o conhecimento linguístico e a sua mobilização ao serviço de questões de compreensão na leitura, por exemplo. Melhor dizendo, os alunos do 6.º ano tiveram um maior e mais prolongado contacto com o ensino explícito do verbo de forma redutora e errónea – *o verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações-*, o que dificulta a transformação deste conhecimento linguístico ou a sua representação, comparativamente ao que se registou com os alunos do 3.º ano, que se encontram mais disponíveis para a aprendizagem e a sua alteração, já que ainda se situam numa fase de desenvolvimento e construção/consolidação dos saberes.

Em conclusão, a análise e a discussão dos dados recolhidos por meio destes testes reforçam a importância do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento científico-pedagógico do professor, sem menosprezar a evolução da investigação linguística, para favorecer os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (Choupina et al., 2017) e para, assim, através do ensino da gramática, se desenvolver competências em outros domínios da língua, como seja a compreensão na leitura (Viana et al., 2010; Cain & Oakhill, 2009).

5.9. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Neste ponto, é objetivo da formanda apresentar as conclusões e as reflexões finais acerca do projeto de investigação desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada. Assim, serão evidenciados os aspetos positivos da metodologia seguida e do *design* experimental, assim como realçados os aspetos mais relevantes do projeto numa dupla perspetiva: por um lado, os processos de aprendizagem e, por outro, os processos de ensino e a própria formação científico-pedagógica da futura docente. A par disto, focar-se-ão as fragilidades e os aspetos a melhorar, bem como retomar-se-á a questão de investigação formulada num momento inicial.

Iniciando pela metodologia adotada e pelo *design* experimental, há que relembrar que foram realizadas três intervenções educativas com os alunos das turmas dos 3.º e 6.º anos, sendo estas antecedidas e seguidas de uma observação (fase do pré-teste) e uma avaliação (fase do pós-teste), o que se afigurou como uma mais-valia, já que possibilitou o diagnóstico dos conhecimentos linguísticos e das competências dos alunos para a definição das atividades a realizar e, posteriormente à ação, a avaliação dos possíveis efeitos da mesma nos conhecimentos linguísticos e no desempenho dos alunos. Ademais, evidencie-se que a proposta metodológica adotada, ao centrar-se na sequência didática para aprender gramática defendida por Camps (2006), isto é, num conjunto de tarefas diversas que visam um mesmo objetivo, e nos princípios do Laboratório Gramatical de Inês Duarte (1992), especialmente na promoção da reflexão das estruturas linguísticas, por parte dos alunos, se revestiu de importância para que fosse conferido sentido a estas estruturas e para que se motivasse o desenvolvimento da compreensão na leitura, nas suas várias componentes - literal, inferencial, crítica e de reorganização (Viana et al., 2010). Note-se, ainda, que as intervenções configuraram um modelo de aula de Português cujo eixo estruturador é o texto, literário e não literário, destacando-se neste caso o género narrativo, a partir do qual se desencadearam várias das atividades realizadas. Desta forma, tornou-se possível realçar o papel central que o texto tem na aula de língua (Sousa, 1993) e desenvolver atividades em que os elementos e as estruturas gramaticais surgem em funcionamento (Fonseca, 1992b).

Centrando agora o foco na aprendizagem, o desenvolvimento deste projeto possibilitou que os alunos usufruíssem de um conjunto de atividades que, além de propiciar o crescimento no âmbito dos conhecimentos sobre a própria língua, promoveu o desenvolvimento de outras capacidades e competências (meta)linguísticas, como sejam as desenvolvidas ao nível da compreensão na leitura. Por meio das intervenções educativas, os alunos participantes beneficiaram, pois, de uma prática de ensino atualizada, por se encontrar alicerçada na investigação ao nível da descrição linguística e das teorias recentes da linguística educacional, que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão na leitura a partir do estudo de uma classe de palavras e do seu funcionamento semântico e sintático – o verbo. Classe que permite recriar linguisticamente múltiplas situações reais e que até então era desvalorizada

pelos alunos, por exemplo, na caracterização de personagens e na compreensão da evolução da ação narrativa.

Por seu turno, no que concerne ao ensino e à formação científico-pedagógica da mestranda, a realização deste projeto de investigação revelou-se um desafio e um momento enriquecedor, dado que foi o seu primeiro contacto com atividades científica e pedagogicamente desenhadas e planificadas para implementação real em torno do ensino do verbo e, por isso, requereu da sua parte uma intensa e prolongada pesquisa, dotando-a de um vasto leque de conhecimentos acerca da classe de palavras em estudo e do seu funcionamento linguístico. De igual modo, as intervenções realizadas concorreram para a construção de competências imprescindíveis para a abordagem do verbo na sua futura prática profissional. Além disso, o projeto incidiu em áreas científicas – Linguística Descritiva e Aplicada – pelas quais a promotora deste projeto nutre um grande fascínio, o que contribuiu para a sua motivação no decurso do mesmo, mas também confirmou a sua pretensão em continuar a explorar o ensino da gramática no contexto de sala de aula e em acompanhar as investigações realizadas neste âmbito, pois o diálogo entre os conhecimentos científico-pedagógico e a investigação assume um papel preponderante no ensino da língua (Duarte, 2001).

Surge, ainda, a necessidade de referir que, tal como todos os projetos de investigação, o presente também é constituído por algumas fragilidades. A primeira, e, porventura, a mais relevante ao nível do *design*, corresponde à ausência de um grupo de controlo, para além do(s) grupo(s) experimental(is). A presença deste grupo em falta validaria, de um modo mais consistente, a avaliação dos efeitos da intervenção educativa realizada no grupo experimental (Tuckman, 2012), quando a análise estatística dos dados apresentados neste Relatório for realizada, com aplicação de testes de significância, e as conclusões relativamente à significância estatística das diferenças dos resultados obtidos nas duas fases (observação e avaliação) forem possíveis. Assim, ficam em aberto algumas questões, como, por exemplo, ser ou não estaticamente significativo o aumento das respostas corretas nas questões de compreensão e de conhecimento (meta)linguístico dos alunos registado no pós-teste. Além deste aspeto, não se torna possível determinar que este progresso tenha resultado das variadíssimas estratégias de compreensão na leitura adotadas pela formanda na fase da ação (nas várias intervenções e em

toda a sua prática educativa supervisionada) ou do facto de o texto e de as questões do pós-teste serem já do conhecimento dos alunos, por corresponderem exatamente aos mesmos que foram abordados no pré-teste. Uma outra fragilidade prendeu-se com as atividades concretizadas em torno da pronominalização, que se revelaram insuficientes, especialmente no 3.º ano de escolaridade, pois, embora a abordagem dos pronomes pessoais tónicos já se inicie neste nível de ensino, contrariamente ao que sucede com os pronomes pessoais átonos, a estagiária poderia ter desenvolvido mais aprofundadamente a abordagem implícita do funcionamento dos pronomes pessoais átonos, ao longo das suas intervenções. Como este conteúdo nunca foi retomado pela docente titular da turma, por não corresponder a um conteúdo programático previsto para abordagem explícita no referido ano de escolaridade, assistiu-se a um nível mais pronunciado de dificuldades neste campo do que noutros, no pós-teste. Note-se, ainda, que a tipologia das situações verbais também nunca foi retomada pela professora titular, mas como em todas as intervenções a mestranda a retomou, os efeitos foram mais positivos, o que leva a estagiária a crer que o mesmo poderia ter acontecido com o conteúdo pronomes pessoais e pronominalização. Em concomitância com o exposto, num projeto futuro, em torno desta temática ou mesmo de outra, será repensada a presença de um grupo de controlo, além do grupo experimental, e o número de intervenções/atividades será acrescido, com o intuito de que todos os assuntos a abordar sejam devidamente explorados, assegurando uma efetiva e significativa aprendizagem por parte dos alunos, assim como favorecendo a própria investigação. Por último, importa realçar que na classificação da multiplicidade de situações que o verbo apresenta se adotou uma tipologia binária (situações dinâmicas/não estativas e situações não dinâmicas/estativas) e, tendo em consideração os riscos do binarismo, que passam pelo reducionismo e pelo pensamento dicotómico, a mestranda admite rever esta metodologia.

Após a apresentação e discussão de todos estes aspetos, retome-se a questão central do presente projeto de investigação - Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfosintáticos, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de modo a promover a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e contribuir para o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura? – com o

intuito de lhe dar resposta. Neste sentido, graças à intervenção realizada pela estagiária, às suas pesquisas, à sua observação em contexto de sala de aula e aos dados recolhidos por meio da aplicação dos pré-teste e pós-teste, torna-se possível afirmar que a abordagem do verbo requer uma articulação entre os domínios da gramática (principalmente das áreas da semântica e da sintaxe) e, pelo menos, da Leitura e da Escrita. Ou seja, o professor de Língua Portuguesa deverá promover o trabalho em torno do verbo no seu contexto linguístico de ocorrência – frase/texto -, valorizando o seu significado e o tipo de situação expressa, pois somente deste modo é que será promovida a compreensão da diversidade das situações discursivas (e reais) e da nuclearidade do verbo nos discursos e valorizada a sua importância para a promoção de competências que desenvolvem a compreensão na leitura. Só assim, na opinião da estagiária, será atribuído o verdadeiro sentido ao trabalho com a língua e as suas estruturas.

Em síntese, os dados recolhidos e analisados confirmam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão (meta)linguística e para a compreensão na leitura, exigindo, por sua vez, um consistente conhecimento linguístico por parte dos professores no desenho e na orientação das atividades a promover (Choupina et al., 2014; 2017). Contudo, finda-se este projeto com a certeza de que futuras investigações poderão trazer novos contributos ao estudo da abordagem do verbo nos 1.º e 2.º CEB e à sua relevância para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

6. REFLEXÃO FINAL

O Relatório de Estágio que, neste momento, se encerra teve como principal finalidade refletir sobre o percurso individual de formação da mestranda, sobre as suas opções, de forma contextualizada e fundamentada, comprovando o seu crescimento científico-pedagógico. Desta forma, para a redação deste documento foram revividos com emoção, mas também por meio de um olhar crítico e reflexivo, variadíssimos momentos que pautaram esta sua caminhada.

Os dois anos em que a formanda integrou o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico instituíram-se como uma preciosa mais-valia para o seu crescimento, dado que as várias Unidades Curriculares Teórico-Práticas a dotaram de um nível crescente de saberes científicos e científico-pedagógicos e a Prática de Ensino Supervisionada lhe possibilitou a aplicação e a experimentação dos mesmos em contexto. Neste âmbito, importa salientar que a Prática de Ensino Supervisionada, para si, correspondeu, efetivamente, ao que se encontra consagrado no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, ou seja, a um “momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas” (p. 1321). Portanto, esta etapa do curso de Mestrado constituiu para a futura docente um momento formativo impreterível ao seu desenvolvimento pessoal, humano, social, ético e profissional, uma vez que permitiu aprender a saber ser, a saber estar e a saber fazer em contexto escolar.

Urge ainda que se proceda a uma valorização da organização da Prática de Ensino Supervisionada, visto que correspondeu a um modelo formativo que se opôs positivamente ao que frequentemente ocorre nos mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação do Porto. Por conseguinte, a Prática de Ensino Supervisionada, ao decorrer simultaneamente nos dois Ciclos de Ensino Básico (1.º e 2.º CEB), ao longo de um período de tempo mais alargado, possibilitou o desenvolvimento de um perfil de professor plural e flexível, capaz de promover e praticar a articulação e a integração de saberes

entre áreas de especialidade e ciclos de ensino, além de ter favorecido um acompanhamento contínuo e mais enriquecedor dos dois ciclos de ensino. Portanto, este modelo de Prática de Ensino Supervisionada comprova a possibilidade de se promoverem constantemente atividades de articulação vertical entre ciclos (Leite & Pacheco, 2010), sendo para tal imprescindível uma análise rigorosa e pormenorizada dos documentos oficiais de ensino, no sentido de se encontrarem os pontos em comum, assim como evidencia a rutura das barreiras que ainda subsistem entre as diferentes áreas do saber e fomenta a articulação horizontal como ferramenta que beneficia a aprendizagem pela relação entre conteúdos promotora de “uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 88) e facilita a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento (Roldão, 1999). Desta forma, torna-se exequível dar resposta a alguns dos princípios que orientam, justificam e dão sentido ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como, por exemplo, garantir a aprendizagem por meio de uma ação educativa coerente e flexível, através de uma gestão flexível do currículo (Gomes et al., 2017).

Assim, a formanda, ao longo de todo este percurso, desenvolveu competências e capacidades ao nível da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científico-pedagógicos) organizados e integrados adequadamente mediante a ação concreta a desenvolver em cada situação da prática, considerando, por isso, que foi detentora de uma formação multifacetada e multidisciplinar. Ademais, evidencia-se o desenvolvimento e o reforço, especialmente ao longo deste ano, de múltiplas competências, como: a capacidade de observar e de refletir criticamente sobre o observado; a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem; a adoção de uma atitude investigativa potenciadora de uma introspeção pessoal; a incorporação das novas tecnologias como uma ferramenta de apoio à aprendizagem de conteúdos (Ponte, 2002); a adoção de estratégias de ensino diferenciadas face à diversidade de perfis e de competências dos alunos, que vigora nas salas de aula; e a valorização do trabalho colaborativo essencial para os processos de partilha e de reflexão, que, por sua vez, constituem elementos preponderantes ao nível do crescimento profissional e que são, ou devem ser, uma marca da identidade profissional (Pintassilgo & Oliveira, 2013). Além disso, sublinhe-se a participação, por parte da mestranda, em congressos e encontros científico-

pedagógicos com o intuito de continuar a disseminar o que entende serem boas práticas em educação, em termos gerais, e no ensino do Português, em particular. Porém, e apesar de tudo o que foi referido, não se pode considerar que, ao terminar a formação inicial, a futura docente se encontre integralmente preparada para lidar com todos os problemas com que se irá confrontar ao longo da sua carreira, revestindo-se, por isso, a formação contínua de extrema importância (Ponte, 2004).

Esta reflexão final termina com a certeza de que um professor somente se constrói a partir da triangulação entre o conhecimento científico, o conhecimento científico-pedagógico e a investigação-ação, assim como com a memória dos ternos abraços e das aconchegantes palavras daqueles que para a mestrandia foram os protagonistas desta caminhada – os alunos.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1993). Prefácio. In F. Vieira (Aut.), *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores* (11-13). Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (15-29). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. C. (2011). *Inclusão Educativa dos Alunos com Multideficiência: Importância das Unidades Especializadas em Multideficiência*.

Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Infância e Educação. Investigações e Práticas*, (5), 62-88.

Alves, L. A. (2001). O Estado da História - O Ensino. *História - Revista da Faculdade de Letras*, 2, 23-31.

Alves, L. A. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.

Alves, L. R., Minho, M. R. & Diniz, M. V. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin, *Gamificação na educação* (74-97). São Paulo: Pimenta Cultural.

Alves, P. J. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura – Uma análise de provas de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (89-122). Porto: Porto Editora.

Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Andrade, E. (1999). *Aquela nuvem e outras*. Porto: Campo das Letras.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a Literatura. In R. J. Souza (Org.), *Caminhos para a formação do leitor* (37-48). São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- Baltazar, I. (2013). *O Currículo Específico Individual Práticas de Construção e Implementação: Um estudo exploratório no segundo ciclo*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.
- Baptista, A. (2008). Texto e Imagem: Um mais um igual a outro. In F. L. Viana et al. (Orgs.), *Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Leitura Infantil e Ilustração* (27-47). Braga: Universidade do Minho.
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigações e práticas*, Número Temático, 129-150.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. P. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Barros, C. (2013). Ensino de História, Memória e História Local. *Revista de História da UEG*, 2 (1), 301-321.

- Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3 (1), 95-108.
- Bauer, S. (1996). *Asperger Syndrome*. New York: The Developmental Unit The Genesee Hospital Rochester.
- Becker, G. & Urban, A. C. (2017). O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio. In C. P. Ribeiro et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História* (594-616). Porto: CITCEM.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bertochi, D. (2006). O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. In C. Lomas (Aut.), *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (89-112). Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. C. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – dos projectos à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Brandão, S. & Ribeiro, I. (2009). Promoção da compreensão leitora: avaliação dos resultados de um programa. In B. D. Silva et al. (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (3376-3390). Braga: Universidade do Minho.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Busarello, R. I., Ulbricht, V. R. & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin

- (Orgs.), *Gamificação na educação* (11-37). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.). *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension* (143-176). New York: The Guildford Press
- Caixeiro, C. M. (2004). *Liderança e Cultura Organizacional: Impacto da Liderança do Diretor na(s) Cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Évora: Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada -IFA.
- Camacho, G. R. (1999). Estrutura Argumental e Funções Semânticas. *Alfa*, 43, 145-170.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (31-37). Barcelona: GRAÓ.
- Cançado, M. (2009). Argumentos: Complementos e Argumentos. *Alfa*, 53 (1), 35-59.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do Ensino: Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.
- Cardoso, J. S., Walvy, O. W. C. & Goldbach, T. (2011). Obstáculos encontrados por professores para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares em uma escola técnica da rede estadual de ensino médio no município de São Gonçalo/RJ. In *VIII Encontro Nacional sobre Pesquisa e Educação em Ciências*, Campinas, 5-9 Dez. 2011 (1-12).

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Castrim, M. (2004). *Gira Gira vai à Lua*. Porto: Campo das Letras.
- Cerri, L. F. (2001). Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, 6 (2), 93-112.
- Ciça (1992). *O Livro do Trava-língua*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Choupina, C. (2013). *Regência, Transitividade e Intransitividade: Noções e Critérios. Uma abordagem sintática dos verbos com objetos cognatos em PE*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Porto, Portugal.
- Choupina, C. (2015). Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2.º Ciclo EB. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, Número Temático, 353-382.
- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In *Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia, 8-10 Out., 2014.
- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2017). A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In *Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Lecce, 8-11 Out., 2015 (2627-2648).
- Choupina, C., Costa, A. & Baptista, A. (2013). Palavras em Rede: Diálogos entre Linguística Aplicada e História da Língua no ensino e na

aprendizagem do Português. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e Aprender Português num mundo plural* (701-743). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém/ Universidade Federal de Uberlândia.

Cortesão, L. (1994). *Avaliação formativa, que desafios?*. Porto: Edições ASA.

Cortesão, L. et al. (2000). *Nos Bastidores da Formação: Contributos para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar - Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (37-42). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola* (2.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.

Costa, A., Vasconcelos, S & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

Costa, M. H. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação: Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (77-105). Porto: Porto Editora.

- Coutinho, A. M. (2012). Dos géneros de texto à gramática. *D.E.L.T.A.*, 28 (1), 27-50.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Crespo, A. et al. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Cró, M. L. (2004). Uma Experiência de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (149-165). Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Cunha, L. (2004). *Semântica das Predicações Estativas para uma Caracterização Aspectual dos Estados*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Porto, Portugal.
- Damião, H. M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dias, A. (2011). *Análise do uso da luz natural em salas de aula: estudo de caso em Aracaju-se*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Alagoas, Maceió, Brasil.

- Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188.
- Diogo, F. (1998). *Por um Projecto Educativo de Rede*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al. (Org.). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (27-34). Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2003a). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (85-126). Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2008a). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Duarte, I. M. (2002). *Gavetas de Leitura: Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, I. M. (2008b). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*, 210-232.

- Duarte, I. & Brito, A. M. (2003). Predição e classes de predicadores verbais. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (179-203). Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte Mangas, F. (2006). *O Ladrão de Palavras*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Ducla Soares, L. (1997). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ducla Soares, L. (2010). *Meninos de todas as cores*. Lisboa: Edições Nova Gaia.
- Engel, O. (2007). *Literatura e História: Diálogos na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, I. H. (2003). O uso da linguagem. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (57-84). Lisboa: Editorial Caminho.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una Segunda Língua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial*. Huelva: Editorial Edunumen.
- Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Ferreira, S. M. (2004). *A Estruturação Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Fialho, N. N. (2008). Os jogos pedagógicos como ferramentas do ensino. In *VIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, Universidade Católica do Paraná, Abr. 2008 (12298-12306).
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português – Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Figueiredo, V. (1999). *Fala Bicho*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (107-119). Porto: Porto Editora.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. P. Vilela (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia Valcarcer & F. Tejedor (Eds.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (429- 439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la classe de español*. Huelva: Editorial Edinumen.
- Fonseca, I. (1992a). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *MÁTHESIS*, 1, 223-251.
- Fonseca, J. (1992b). *Linguística e Texto / Discurso - Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, M. L. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de Geografia*. Luanda: Plural Editores.
- Garcia Sobrino, J. et al. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Germinari, G. D. (2011). A Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, 42, 54-70.
- Germinari, G. (2014). *O Ensino de História Local e a formação da consciência histórica de alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental: Uma experiência com a unidade temática investigativa*. Paraná: Universidade Estadual do Centro Oeste.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, A. & Raposo, E. (2013). Verbo e Sintagma Verbal. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português, Vol. II* (pp. 1155-1218). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, T. (1993). *Palavromanias: a poesia e a aula de português: jogos e experiências: Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Houaiss, A., Villar, M. & Franco, F. (2004). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Infante, L. (2003). *Poemas pequeninos para meninos e meninas*. Alfragide: Gailivro.
- Jesus, P. M. (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo: conceções de professores supervisores e professores cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.
- Leal, T. F. & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 77-104.
- Leite, C. (1998). Entre a prevenção e a cura: Que opção curricular?. *Território Educativo*, 4, 37-40.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.

- 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*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Letria, J. J. (2005). *O Alfabeto dos Bichos*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Letria, J. J. (2007a). *A liberdade o que é?* Porto: Ambar.
- Letria, J. J. (2007b). *O dia em que mataram o rei*. Alfragide: Texto Editores.
- Letria, J. J. (2009). *A Minha Primeira República*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lomas, C. (2006a). A comunicação publicitária. In C. Lomas (Aut.), *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (125-166). Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (2006b). *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, A. (2000). *O Limpa-Palavras e outros poemas*. Lisboa: Edições ASA.
- Maia, T. A. (2017). Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. In C. P. Ribeiro et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História* (128-145). Porto: CITCEM.
- Marques, R. (1997). Sobre a selecção de modo em orações completivas. In *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Braga Guimarães, 30 Set. – 2 Out. 1996 (191-202).

- Mateus, M. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Matos, S. (2008). A cultura pela língua : algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In M. F. Oliveira & I. M. Duarte (Aut.), *O Fascínio da Linguagem : Actas / Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (391-406). Porto: Faculdade de Letras.
- Melo, P. (2017). Propriedades Sintáticas e Papéis Semânticos do Sujeito em Orações Escritas. *Revista Científica Trama*, 13 (30), 191-211.
- Mendes, J. (2013). *Estudos do Património: Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Orgs.), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (19-42). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mogarro, M. J. & Namora, A. (2012). Currículos de formação de professores em Portugal. In M. T. Estrela (Ed.), *XIX Colóquio AFIRSE “Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?”* (967-977). Lisboa: AFIRSE/IEUL.
- Moreira, M. A. (2005). “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma Educação Autêntica e Transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 70-95.
- Morgado (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Neto, A. F. P. (2001). O Uso de Documentos Escritos no Ensino de Histórias. Premissas e Bases para uma Didática Construtiva. *História & Ensino*, 7, 143-165.
- Nogueira, L. (2012). História e Literatura – O debate na sala de aula. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*, 4, 115-125.
- Nóvoa, A. (1999). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação Contributos Inovadores*. Coordenadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2012). Pensar: Alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2 (2), 7-17.
- Oliveira, A. A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), *Coleção explorando o ensino* (41-54). Brasília: Ministério da Educação.
- Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (127-178). Lisboa: Editorial Caminho.
- Oliveira, M. M. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e de Psicologia, Braga, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (9-69). Porto: Porto Editora.
- O'Neill, A. (2012). *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paviani, N. & Fontana, N. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, 14 (2), 77-88.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (227-247). Oxford: Backwell.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piedade, J. & Pedro, N. (2012). Formação, autoeficácia e uso das TIC pelos professores: estudo comparativo dos efeitos das iniciativas formais e informais de formação nas práticas com TIC. In J. Sousa, M. Meirinhos, A. G. Valcárcel & L. Rodero (Eds.), *Atas da 2ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (109-122). Bragança: Escola Superior de Educação.
- Pina, M. A. (2005). *O Tesouro*. Porto: Campo das Letras.
- Pinheiro, N., Silveira, R. & Bazzo, W. (2007). Ciência, Tecnologia e Sociedade: A Relevância do Enfoque CTS para o Contexto do Ensino Médio. *Ciência & Educação*, 3 (1), 71-84.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A Formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8 (15), 24-40.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1 (1), 3-15.

- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de professores e o Processo de Bolonha*. Relatório realizado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (63-73). Porto: Profedições.
- Prestes, M. (2002). *O Ensino de gramática em uma perspectiva textual*. Porto Alegre: APA.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quadros, D. & Rosa, V. (2008). Formação de Leitores: um dedo de prosa. In *VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba, Mai. 2008.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Raposo, E. (2013a). Orações Copulativas e Predicações Secundárias. In E. Raposo, M.F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português, Vol. II* (pp. 1285-1354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E. (2013b). Verbos Auxiliares. In E. Raposo, M.F. Nascimento, M.A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português, Vol. II* (pp. 1221-1280). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (87-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, J. M. (2011). *Encrava-Línguas*. Porto: Trinta por uma linha.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, (34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado, & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança* (36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rothstein, S. (2008). Telicity, Atomicity and the Vendler Classification of Verbs. In S. Rothstein (Ed.), *Theoretical and Crosslinguistics Approaches to the Semantics of Aspect* (43-78). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schmidt, M. A. (2016). A Filosofia da História como referência para pesquisas sobre a aprendizagem histórica: Contribuições de teses produzidas em países ibero-americanos. In *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales: actas do VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el âmbito Iberoamericano*, Santiago de Compostela (14-28).
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sebastião, J. (1998). Os Dilemas da Escolaridade. In J. Viegas & A. F. Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (311-329). Oeiras: Celta Editora.
- Silva, C. M. (2014). Ensino de Português: gramática de Textos didático-pedagógicos. *ENTRELETRAS*, 5 (2), 31-44.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In J.M. Alves (Dir.), *O Construtivismo na Sala de aula: Novas perspetivas para a ação pedagógica* (8-27). Porto: ASA Edições.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico- Didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (55-66).
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Torrado, A. (1994). *O mercador de coisa nenhuma*. Porto: Civilização.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

- Vaz, J. (2000). *A Fábula dos Feijões Cinzentos: 25 de abril, como quem conta um conto*. Porto: Campo das Letras.
- Vaz, J. (2007). *A máquina de fazer palavras*. Porto: Porto Editora.
- Vaz, M. M. (2011). *Concepções de Futuros Professores acerca da Planificação do Processo de Ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação, Lisboa, Portugal.
- Viana, A. M. (2008). *Bichos Diversos em Versos*. Alfragide: Texto Editores.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *SUPERVISÃO – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, (16), 31-35.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, N. (2007). Literacia Científica e Educação de Ciência. Dois objetivos para a mesma aula. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 97-108.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.^aed.). Porto: ASA Editores.

Zanardo, F. (2013). Práticas pedagógicas libertárias e a proposta de trabalho de campo na Geografia de Élisée Reclus. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, 3 (5), 39-56.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Bivar, A. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Damião, H. et al. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto. Diário da República n.º 191 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamentação da profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho

profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República n.º 60 – I Série*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Apoios especializados para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 65 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos

alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto. *Diário da República n.º 177 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como experiência pedagógica.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. *Diário da República n.º 206 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Normas orientadoras para a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. *Diário da República n.º 66 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e medidas de promoção do sucesso educativo.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. *Diário da República n.º 128 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Autorização, em regime de experiência pedagógica, da implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º 143 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Gomes, C. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2004b). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Expressões e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

MANUAIS ESCOLARES

Melo, P. & Costa, M. (2017). *PLIM!* Alfragide: Texto Editores.

Mota, A. J. et al. (2017). *TOP! - Português - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Letra, C. & Borges, M. (2017). *Português 3.º Ano – Coleção «O Mundo da Carochinha» NOVA EDIÇÃO*. Alfragide: Edições Gailivro

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2017). *Alfa 4 – Português*. Porto: Porto Editora.

Costa, F. & Bom, L. (2017). *Livro aberto - Português - 5.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Costa, F. & Bom, L. (2017). *Livro aberto - Português - 6.º Ano*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO A – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Temática	Parâmetros de observação	Questões-chave
<p>Caraterização da turma</p>	<p>Turma (Características gerais dos alunos, interesses, necessidades, participação...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos alunos constituem a turma? - Qual o número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino? - Qual a idade dos alunos? - Existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Se sim, quais as necessidades? - Existem alunos com apoio socioeducativo? Quantos? - Existem alunos com necessidades educativas especiais (NEE)? Quantos? - Existem alunos cuja língua materna não seja o Português? - Que recursos, estratégias e atividades se demonstram mais motivadores para o grupo? - Cumprem as regras de conduta da sala de aula? Se não, em que mais têm dificuldade? - Apresentam atitudes e um discurso oral próprio de sala de aula? - Quais são as tarefas que revelam ter mais dificuldades? - Os alunos mostram interesse para trabalhar em grupo ou individualmente? - Como é que os alunos reagem perante o reforço da professora? - Os alunos são participativos, ativos e interessados? - Os alunos realizam os trabalhos de casa, sempre que estes existem?
<p>Organização dos espaços</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Quais os espaços (internos e externos) que existem na escola? - Que espaços são frequentados pelos alunos? - Qual o estado de conservação, limpeza e segurança desses espaços? - A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos? - Os espaços são adaptados a crianças com N.E.E. (rampas, elevadores, corredores largos)? <p><u>Sala de Aula:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como está organizada a sala? - O tamanho do espaço é adequado ao número de crianças? - Na generalidade, qual é o aspeto da sala de aula?

	Sala de aula, espaços exteriores, espaços interiores...	<ul style="list-style-type: none"> - As cadeiras são adequadas e confortáveis? - Existe iluminação natural? Existe boa circulação de ar? Existe um ponto de água na sala de aula? - O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças? - Quais os recursos da sala de aula? São adequados e suficientes? - Qual o estado de conservação dos recursos? - O material existente é adequado ao número de alunos? - O espaço contempla as atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças? - As paredes estão decoradas? Qual a finalidade dessa decoração? <p><u>Espaço Exterior:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe espaço exterior contíguo à instituição? - Que tipo de equipamentos e materiais existe nesse espaço? - O espaço e equipamentos oferecem segurança às crianças? - Que atividades são desenvolvidas nesse espaço? E quem é o responsável pelas mesmas? - O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens para as crianças?
Organização do grupo	Turma (Disposição dos alunos na sala, formação de grupos de trabalho...)	<ul style="list-style-type: none"> - Como estão dispostos os alunos na sala de aula? Têm lugares definidos? - Quando é alterada a disposição dos alunos na sala de aula? - Qual o papel das crianças na organização do espaço de sala de aula? - Quando e como são organizados os grupos de trabalho?
Recursos Pedagógico-didáticos	Recursos pedagógico-didáticos existentes na sala de aula e noutros espaços da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de recursos existem na sala de aula? Onde se encontram? - Existem recursos em quantidade suficiente, ou seja, uma quantidade que viabilize a realização de atividades? - Os recursos encontram-se adequados ao nível de desenvolvimento e aos interesses dos alunos? - Existem recursos que são de fácil acesso para os alunos? - Os recursos existentes são diversificados e contemplam as áreas do saber? Apresentam qualidade pedagógica e lúdica? - Os alunos costumam trazer recursos/materiais de casa? Esses recursos/materiais são reciclados?

		<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos são utilizados em função do professor ou do aluno?
<p>Relações estabelecidas com a comunidade</p>	<p>Relações existentes com a comunidade (Participação dos pais, colaboração com outras instituições, relação com o Agrupamento ou Direção, outros aspetos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existem projetos, na escola, que requerem a colaboração dos pais? Estes mostram-se disponíveis? - Verifica-se a participação dos pais ou encarregados de educação na vida da instituição? - A professora promove atividades que impliquem a interação com os encarregados de educação/pais? - Verifica-se a existência de atividades em que se constata a valorização dos contextos de proximidade? - Existem atividades que promovam a interação com outras instituições do Agrupamento? - Os projetos recorrem a parcerias com entidades de educação não formal?
<p>Projetos e Atividades em curso</p>	<p>Projetos e atividades existentes, motivação e envolvimento dos alunos, integração das diferentes áreas do saber...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existem projetos e atividades a serem desenvolvidas com o grupo de crianças? Se sim, quais? - Existem projetos a serem desenvolvidos pela escola e/ou pelo agrupamento de escolas? - Como surgiram esses projetos e atividades? E como são planeados? - Os projetos e atividades parecem resultar dos interesses e necessidades das crianças? - Os alunos encontram-se motivados para o envolvimento nas atividades e projetos? Se não, quais as estratégias que são utilizadas para motivar o grupo de crianças? - De que forma os alunos revelam iniciativa e autonomia no planeamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos e atividades? - Os projetos e atividades procuram ser integrados e integradores das diferentes áreas do saber?
<p>Caraterização das interações aluno-aluno</p>	<p>Interação entre os alunos das turmas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe espírito de entreajuda, amizade e preocupação pelo outro? - No caso de existirem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de que forma o restante grupo se relaciona com estas? Que mecanismos são utilizados para que este processo de interação seja realizado com sucesso? - Existe(m) algum(s) aluno(s) que revele(m) ser menos autónomo(s), necessitando de uma maior atenção por parte dos colegas? Como é que o restante grupo atua nestas situações? - Existe(m) algum(s) aluno(s) com dificuldades no processo de interação com os outros? Quais os motivos que estão na base dessa faculdade? - O grupo de alunos observado desenvolve autonomia no conflito entre pares? - Que processos/mecanismos utilizam para resolver esse tipo de conflitos? - A turma, ao longo do percurso escolar, desenvolveu espírito de partilha?

Anexo B – Planificações de Português



Agupamento das Escolas de Matosinhos



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Laboratório das Palavras






Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Turmas: 3.º B e 6.º G | Datas: 7, 8, 9 e 10 de maio | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

Ano	Textos literários e textos não literários	Atividades	Domínios
3.º ano	<p>"O limpa-palavras", de <i>O limpa-palavras e outros poemas</i> de Álvaro Magalhães</p> <p>"Há palavras que nos beijam" de Alexandre O'Neill</p> <p><i>Encrava-Línguas</i> de João Manuel Ribeiro e <i>Destrava Línguas</i> de Luísa Duda Soares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos descobrem o título do poema organizando as sílabas que o compõem e que se encontram espalhadas pela sala; - Leitura da ilustração que se encontra junto ao poema e estabelecimento de uma relação com o título descoberto; - Leitura expressiva e dramatizada do poema, por parte da professora; - Leitura silenciosa, pelos alunos, para identificar no poema, com diferentes cores: os versos que dão a conhecer as funções do limpa-palavras; a palavra que faz companhia ao limpa-palavras, os versos que explicam o porquê das palavras terem de ser limpas, as expressões que transmitem a ideia de que as palavras limpas ficam prontas para ganharem novos significados; os verbos usados para caracterizar as palavras da terceira estrofe; - Leitura das seis primeiras estrofes do poema, por diferentes grupos de alunos, com diferentes entoações (ler como se estivessem muito zangados, muito felizes, com medo, quase a chorar, como robôs, constipados) e leitura da última em conjunto; - Escrever à maneira de... Álvaro Magalhães; - Registo dos novos versos num marcador de livro com a imagem do limpa-palavras; - Audição do poema "Há palavras que nos beijam" de Alexandre O'Neill, cantado pela fadista Mariza; - Realização do jogo "Travafone" com os versos que compõem um trava-línguas; - Ouvir o trava-línguas descoberto através do jogo "Travafone" gravado com diferentes velocidades de leitura; - Memorização e entoação do trava-línguas, individualmente ou em grupo, com velocidades crescentes; - Reconstituição de versos de trava-línguas; - Elaboração de marcadores de livro com os versos reconstituídos (Expressão Plástica); - Realização do jogo "Quem diz mais rápido?" com trava-línguas; - Gravação e audição dos trava-línguas ditos pelos alunos. 	<p>Leitura</p> <p>Escrita</p> <p>Oralidade</p> <p>Leitura</p> <p>Escrita</p> <p>Leitura</p>
6.º ano	<p><i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz</p> <p>Anúncios publicitários</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da capa e do título da obra incompleto e os alunos registam hipóteses para a parte em falta (aplicação <i>Mentimeter</i>); - Leitura de um excerto da obra pela professora; - Elaboração, pelos alunos, de perguntas de compreensão da obra e construção de um <i>Kahoot!</i>; - Realização do jogo <i>Kahoot!</i> construído pelos alunos; - Realização do jogo "Qual é a palavra?" para descobrir as palavras que saíram da máquina de fazer palavras; - Associação das palavras que saíram da máquina de fazer palavras ao breve resumo das respetivas histórias; - Leitura, pela professora, da parte final da obra; - Criação de pseudopalavras a partir de duas das palavras que saíram da máquina de fazer palavras e atribuição de um significado; - Os alunos identificam as palavras a partir das quais foram criadas as pseudopalavras; - Análise da estrutura de anúncios publicitários (imagem, slogan, texto e logótipo) e das características dos slogans. - Elaboração de slogans para promover as pseudopalavras e apresentação dos mesmos. 	<p>Leitura</p> <p>Oralidade</p> <p>Leitura</p> <p>Escrita</p>

Nota: No decurso das atividades, os alunos encontrar-se-ão organizados em grupos de trabalho e os materiais a utilizar em cada uma delas encontrar-se-ão expostos em algumas mesas.

Atividade 1 – Ler, ouvir e sentir	
Ano de escolaridade	Data
3.º ano	7 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
<p>- Leitura/ Compreensão – Paratexto (Título, ilustração).</p> <p>- Compreensão do texto poético.</p> <p>- Leitura – Leitura com diferentes entoações.</p>	<p>- Organizar as sílabas que compõem o título do poema.</p> <p>- Identificar os elementos-chave da ilustração.</p> <p>- Fazer inferências a partir da ilustração.</p> <p>- Identificar e sublinhar os elementos-chave do texto.</p> <p>- Ler estrofes do poema com diferentes entoações.</p>
Materiais	
<p>Livro <i>O limpa-palavras</i> e outros poemas de Álvaro Magalhães; fotocópias do poema "O limpa-palavras"; ilustração do limpa-palavras; sílabas do título do poema; avental; espanador; palavras do poema; Música <i>faraway swimmingpool</i> de Múm; Lápis de cor.</p>	
Descrição da atividade	
<p>1. Introdução ao poema "O limpa-palavras", do livro <i>O limpa-palavras e outros poemas</i> de Álvaro Magalhães.</p> <ol style="list-style-type: none"> Os alunos procuram pela sala de aula as sílabas que compõem o título do poema. Os alunos afixam as sílabas encontradas no quadro e, em conjunto, organizam-nas para descobrir o título do poema. Os alunos fazem a leitura da ilustração (o que veem; dimensões do que veem; significado do que veem) e relacionam-na com o título que descobriram. <p>2. Leitura, pela professora, do poema "O limpa-palavras": palavras destacadas no poema e música de fundo, em simultâneo com a leitura, bem como a professora caracterizada com um avental e um espanador.</p>	



3. Distribuição de fotocópias do poema por todos os alunos.
4. Compreensão do texto.
 - 4.1. Leitura silenciosa, pelos alunos, para, em grupo, identificarem e sublinharem com diferentes cores:
 - os versos que dão a conhecer as funções do limpa-palavras 
 - a palavra que faz companhia ao limpa-palavras 
 - os versos que explicam o porquê das palavras terem de ser limpas 
 - as expressões que transmitem a ideia de que as palavras limpas ficam prontas para ganharem novos significados 
 - os verbos usados para caracterizar as palavras da terceira estrofe 
 - 4.2. Alguns alunos, selecionados de acordo com o número de aluno, sublinham no quadro as palavras, as expressões, os versos e os verbos pedidos.
5. Leituras diversificadas pelos alunos.
 - a) Apresentação, pela professora, das diferentes entoações para a leitura do poema e treino, em conjunto, com a primeira estrofe (muito zangados, muito felizes, com medo, quase a chorar, como robôs, constipados).
 - Alguns alunos, selecionados pelo número de aluno, tentam demonstrar como se lê muito zangado, feliz, com medo, a chorar, como robô, constipado.
 - Alguns alunos escolhem um verso da primeira estrofe para ler numa das modalidades de leitura.
 - Alguns alunos leem a primeira estrofe numa das modalidades de leitura.
 - b) Realização de um sorteio para os grupos saberem a estrofe e o modo como que terão de ler.
 - c) Preparação para a leitura: treinar a voz, experimentar a entoação de acordo com as indicações (muito zangados, muito felizes, com medo, quase a chorar, como robôs, constipados).
 - d) Cada grupo lê a sua estrofe com a entoação indicada e a última estrofe é lida por todos os alunos em conjunto.

Atividade 2 – Criação de novos versos para o poema “O limpa-palavras” (marcador de livro)	
Ano de escolaridade	Data
3.º ano	7 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Escrita - Escrever à maneira de...	- Indicar possíveis palavras para um novo verso. - Construir um novo verso seguindo as orientações.
Materiais	
Fotocópias do poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães; vídeo do poema “Há palavras que nos beijam” de Alexandre O’Neill, cantado por Mariza; estrofes de outros poemas do livro <i>O limpa-palavras e outros poemas</i> ; pedaços de cartolina com a imagem do limpa-palavras para os marcadores de livro.	
Descrição da atividade	
<p>1. Escrever à maneira de... Álvaro Magalhães.</p> <p>1.1. Preparação para a escrita:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Projeção do verso “A palavra pedra pesa como uma pedra”.b) Os alunos dizem outras hipóteses para demonstrar o peso da pedra: (A palavra pedra pesa como _____) e a professora regista no quadro.c) Os alunos dizem outras palavras que pesam como uma pedra (A palavra _____ pesa como uma pedra) e a professora regista no quadro.d) Os alunos dizem outros verbos para o verso (A palavra pedra _____ como uma pedra) e a professora regista no quadro.e) Os alunos, oralmente, reconstroem o seguinte verso, utilizando algumas das palavras registadas no quadro: A palavra _____ como _____. <p>1.2. Cada grupo cria um novo verso, podendo utilizar palavras registadas no quadro, palavras presentes em estrofes de outros poemas do livro <i>O limpa-palavras e outros poemas</i> ou outras palavras que se recordem.</p> <p>1.3. Leitura seguida de todos os versos, criando um novo texto.</p> <p>1.4. Os grupos registam o novo verso num marcador de livro.</p>	

2. Outro poema sobre palavras.**2.1. Audição, pelos alunos, do poema “Há palavras que nos beijam” de Alexandre O’Neill, cantado pela fadista Mariza.**

Atividade 3 – Dizer um trava-línguas ao desafio	
Ano de escolaridade	Data
3.º ano	8 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
<ul style="list-style-type: none">- Leitura/ Compreensão - Texto poético<ul style="list-style-type: none">- Paratexto (ilustração)- Oralidade - Texto oral.- Oralidade – Encontros vocálicos/consonânticos.<ul style="list-style-type: none">- Ritmo, dicção, articulação.	<ul style="list-style-type: none">- Dizer o que reteve de um verso de um poema já lido.- Identificar os elementos-chave da ilustração.- Escutar versos e transmite o que reteve.- Comparar o que reteve com o texto original.- Memorizar trava-línguas.- Dizer trava-línguas.
Materiais	
Verso do poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães; trava-línguas “Gato”; ilustração do trava-línguas; travafone; gravações do trava-línguas; tiras de cartolina com os versos e com as palavras do trava-línguas.	

Descrição da atividade

1. A palavra gato do poema "O limpa-palavras" e o trava-línguas "Gato".
 - a) A professora projeta a palavra gato presente no poema "O limpa-palavras" e questiona os alunos sobre a sua caracterização.
 - b) Projeção e leitura, pela professora, do verso do poema referente à palavra gato.
 - c) Confronto das caracterizações ditas pelos alunos com a caracterização do poema.
 - d) Apresentação, pela professora, da ilustração de um texto sobre a palavra gato e leitura da mesma (elementos presentes, dimensões e posições dos elementos presentes...).

2. Jogo "Travafone" com os versos do Trava-línguas "Gato".
 - a) A professora diz ao ouvido de um aluno os dois primeiros versos do trava-línguas e os alunos passam esta mensagem uns aos outros.
 - b) O último aluno a ouvir os dois primeiros versos regista o que ouviu no quadro.
 - c) A professora diz ao ouvido de um outro aluno os três últimos versos do trava-línguas e os alunos passam esta mensagem uns aos outros.
 - d) O último aluno a ouvir os três últimos versos regista o que ouviu no quadro.
 - e) Projeção, pela professora, do trava-línguas completo.
 - f) Confronto, em grande grupo, do trava-línguas registado pelos alunos através do jogo "Travafone" com o trava-línguas projetado (comparação entre os dois textos, verificação dos alunos que ouviram os versos ditos pela professora e dos que não ouviram, hipóteses para as alterações na mensagem).

GATO

Gato escondido
com rabo de fora
lá mais escondido
que rabo escondido
com gato de fora.



3. Trava-línguas "Gato" com diferentes velocidades de leitura.

- a) Os alunos ouvem o trava-línguas "Gato" gravado com diferentes velocidades de leitura (muito devagar, muito depressa).
- b) A professora questiona os alunos sobre o que é um trava-língua e sobre as suas características ("peças" deste jogo com a língua, característica principal dessas "peças" ...).
- c) Os alunos completam, oralmente, a seguinte frase, enquanto a professora preenche as lacunas no quadro.

O trava-línguas é um jogo de palavras que consiste em dizer com clareza e com _____ versos compostos por palavras com sílabas _____ de pronunciar.

- d) Os alunos copiam a frase para o caderno.

4. Memorização do trava-línguas "Gato".

- a) A professora cola no quadro duas tiras de cartolina com os dois primeiros versos do trava-línguas e os alunos dizem-nos (em conjunto, por grupo, individualmente).
- b) A professora retira as tiras de cartolina do quadro e os alunos dizem o que memorizaram (em conjunto, por grupo, individualmente).
- c) A professora acrescenta mais um verso do trava-línguas, cola no quadro três tiras de cartolina com os três primeiros versos e os alunos dizem-nos (em conjunto, por grupo, individualmente).
- d) A professora retira as tiras de cartolina do quadro e os alunos dizem o que memorizaram (em conjunto, por fila, individualmente).
- e) A professora acrescenta mais dois versos do trava-línguas, cola no quadro seis tiras de cartolina com os seis versos e os alunos dizem-nos (em conjunto, por grupo, individualmente).
- f) A professora retira as tiras de cartolina do quadro e os alunos dizem o que memorizaram (em conjunto, por grupo, individualmente).



5. Dizer o trava-línguas "Gato" ao desafio.

- a) Metade da turma diz os dois primeiros versos do trava-línguas e a outra metade responde, dizendo os três últimos versos (vice-versa).
- b) Um grupo de alunos diz os dois primeiros versos do trava-línguas e outro responde, dizendo um dos três últimos versos (alteração de grupos).
- c) Um aluno, selecionado de acordo com o número de aluno, diz os dois primeiros versos do trava-línguas e outro aluno responde, dizendo os três últimos versos (alteração de alunos).

Atividade 4 – Reconstituição de versos de um trava-línguas (marcador de livro)	
Ano de escolaridade	Data
3.º ano	8 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Escrita – Reconstituição de versos. - Recorte, dobragem e colagem	- Alterar a ordem de versos de um trava-línguas. - Modificar a ordem de palavras de alguns versos. - Explorar as possibilidades de diferentes materiais. - Fazer composições colando diferentes materiais recortados.
Materiais	
Trava-línguas "Gato"; tiras de cartolina com os versos e com as palavras dos versos do trava-línguas "Gato"; pedaços de cartolina para os marcadores de livro; colas; lápis de cor; marcadores; papel autocolante; papel crepom; feltro, tecidos; lã; jornal; folhas coloridas.	
Descrição da atividade	
1. Alteração da ordem dos versos do trava-línguas "Gato". a) Colagem no quadro, pela professora, de todos os versos do trava-línguas "Gato".	

- b) Os alunos trocam dois versos de lugar.
- c) Os alunos dizem o novo texto criado (em conjunto, por grupo, individualmente).
- d) Os alunos indicam alterações da ordem dos versos para tornar o trava-línguas mais difícil de dizer.
- e) Os alunos dizem os novos textos criados (em conjunto, por grupo, individualmente).

2. Novos versos para o trava-línguas "Gato".

- a) A professora revela que também as palavras de cada um dos versos são autocolantes e retira-as, deixando no quadro duas tiras vazias.
- b) Os alunos escolhem palavras do trava-línguas "Gato" para utilizar no primeiro verso.
- c) Organização das palavras escolhidas e colagem numa das cartolinas vazias.
- d) Os alunos escolhem palavras do trava-línguas "Gato" para utilizar no segundo verso.
- e) Organização das palavras escolhidas e colagem na outra cartolina vazia.
- f) Os alunos dizem os dois versos construídos (em conjunto, por grupos, individualmente).
- g) Repetição da atividade para criar outros versos.

3. Um marcador de livro com os versos reconstituídos.

- a) Cada grupo escolhe dois versos reconstituídos na atividade anterior e regista-os num marcador de livros.
- b) Os alunos fazem um desenho que retrate os dois versos escolhidos.
- c) Os alunos fazem o preenchimento dos desenhos através da colagem dos materiais disponíveis na sala de aula.

Atividade 5 – Memorização e entoação de trava-línguas com velocidades crescentes	
Ano de escolaridade	Data
3.º ano	8 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
<p>- Leitura – Paratexto (títulos) e trava-línguas</p> <p>- Velocidade de leitura</p> <p>- Oralidade – Encontros vocálicos/consonânticos.</p> <p>- Ritmo, dicção, articulação.</p>	<p>- Comparar o significado das palavras que compõem os títulos com a definição e trava-línguas.</p> <p>- Memorizar trava-línguas.</p> <p>- Ler trava-línguas com velocidades crescentes.</p>
Materiais	
Livros <i>Destrava Línguas</i> de Luísa Ducla Soares e <i>Encrava-línguas</i> de João Manuel Ribeiro; nove trava-línguas dos livros <i>Destrava Línguas</i> e <i>Encrava-línguas</i> ; gravador.	
Descrição da atividade	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Títulos dos livros <i>Destrava Línguas</i> de Luísa Ducla Soares e <i>Encrava-línguas</i> de João Manuel Ribeiro. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Os alunos identificam, nos títulos, as palavras comuns e as palavras que se opõem semanticamente. 1.2. Exploração do significado da palavra <i>encrava</i> e da palavra <i>destrava</i> e associação com a definição de trava-línguas. 2. Jogo "Quem diz mais rápido?". <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A professora espalha numa mesa trava-línguas dos livros <i>Destrava Línguas</i> de Luísa Ducla Soares e <i>Encrava-línguas</i> de João Manuel Ribeiro. 2.2. Os alunos, em grupo, escolhem um dos trava-línguas espalhados na mesa. 2.3. Os alunos memorizam os trava-línguas escolhidos. 2.4. Os grupos de alunos dizem, à vez, os trava-línguas memorizados. 	

- 2.5. A professora grava e cronometra o tempo que cada um dos alunos demorou a dizer o trava-línguas e regista no quadro.
- 2.6. O aluno vencedor é aquele que conseguir dizer o trava-línguas no menor tempo.
- 2.7. Audição da gravação dos trava-línguas (onde encravaram mais; onde não tiveram dificuldades...).

Atividade 6 – Construção de um Kahoot! sobre <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz	
Ano de escolaridade	Data
6.º ano	9 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
<p>- <i>Leitura/ Compreensão – Paratexto (Título, ilustração).</i></p> <p>- Compreensão do texto narrativo.</p> <p>- Personagens/Ação/Espaço/ Acontecimentos.</p> <p>- Paratexto (Título).</p>	<p>- Indicar palavras para a parte incompleta do título.</p> <p>- Identificar os elementos-chave da ilustração.</p> <p>- Identificar elementos-chave do texto.</p> <p>- Elaborar perguntas sobre o texto.</p> <p>- Relacionar o conteúdo do texto lido com a ilustração da capa explorada e o título atribuído.</p>
Materiais	
Livro <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz; aplicação <i>Mentimeter</i> ; fotocópias de uma parte da obra <i>A máquina de fazer palavras</i> ; aplicação <i>Kahoot!</i> ; saco com partes da obra <i>A máquina de fazer palavras</i> .	
Descrição da atividade	
1. Introdução à obra <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz.	

- a) Apresentação da capa da obra, mas com o título incompleto (_____ palavras), e os alunos fazem a leitura da ilustração (dois elementos presentes que se encontram em destaque, características desses elementos...).
 - b) Os alunos indicam palavras para a parte incompleta, tendo por base a ilustração da capa e a parte que conhecem do título.
 - c) Registo, por um aluno de cada grupo, das hipóteses de títulos na aplicação *Mentimeter*.
2. Distribuição de fotocópias da primeira parte da obra por todos os alunos, com o título incompleto.
 3. Leitura da primeira parte da obra *A máquina de fazer palavras* pela professora: projeção das ilustrações, em simultâneo com a leitura.
 4. Compreensão do texto.
 - 4.1. Os alunos elaboram as perguntas de compreensão da obra *A máquina de fazer palavras*.
 - a) Cada grupo retira de um saco uma parte do texto lido.
 - b) Os grupos elaboram uma pergunta relativa à parte do texto que têm e quatro hipóteses de resposta.
 - c) Cada grupo regista a pergunta e as hipóteses de resposta na aplicação *Kahoot!*.
 - d) Resposta ao *Kahoot!* construído pelos alunos (será necessário apenas um telemóvel por grupo).
 - 4.2. Confronto dos títulos atribuídos com o conteúdo do texto lido.
 - a) A professora projeta os títulos escritos na aplicação *Mentimeter*.
 - b) Os alunos indicam sugestões de alterações aos títulos para que se adequem ao conteúdo do texto lido.
 - c) Apresentação do título da obra e os alunos identificam os títulos que mais se aproximaram.
 - d) Os alunos completam o título da obra nas fotocópias distribuídas.

Atividade 7 – As palavras da máquina de fazer palavras e as suas histórias	
Ano de escolaridade	Data
6.º ano	9 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Oralidade - Compreensão e expressão oral. - Leitura/ Compreensão - Personagens/ Acontecimentos.	- Dizer em voz alta as sílabas de uma palavra. - Relacionar personagens com acontecimentos.
Materiais	
Livro <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz; saco com as sete palavras da máquina de fazer palavras; breves resumos da história de cada uma das palavras; fotocópias dos resumos das histórias das palavras.	
Descrição da atividade	
<ol style="list-style-type: none"> 1. As sete palavras da máquina de fazer palavras. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. A professora situa os alunos na última parte do texto lido. 1.2. Um aluno, selecionado de acordo com o número de aluno, lê o seguinte excerto: <p style="margin-left: 40px;"><i>Quando caiu em si, o Serapião, a medo, respondeu à torneira, que era a boca da máquina de fazer palavras:</i></p> <p style="margin-left: 40px;"><i>- Está bem, que cada palavra conte então o que tem a dizer sobre a sua vida.</i></p> <p style="margin-left: 40px;"><i>Ouvindo isto, a máquina estremeceu, deu um berro e as palavras, uma a uma, foram saindo. Antes de caírem no frasco, chorincavam um pouco mas, depois, mergulhavam felizes na água da chuva e faziam: gluff! – e, sem demoras, cada uma abriu a boca e contou uma história da sua vida.</i></p> 1.3. A professora distribui pelos sete grupos de alunos uma das palavras que saiu da máquina de fazer palavras. 1.4. Realização do jogo “Qual é a palavra?”. <ol style="list-style-type: none"> a) Cada grupo faz a divisão silábica da palavra que tem e reparte as sílabas pelos elementos. b) Cada grupo pronuncia as sílabas da sua palavra em voz alta e os restantes grupos tentam adivinhar. 	

c) Os grupos só podem repetir três vezes a sua palavra, se ninguém descobrir revelam-na.

1.5. Associação das sete palavras ao resumo da história contada por cada uma.

a) Projeção de sete breves resumos das histórias contadas pelas palavras, com o nome da palavra escondido.


b) A professora distribui fotocópias dos resumos por todos os alunos.

c) Em grupo, os alunos leem todos os resumos e tentam identificar qual pertence à sua palavra.

c) Cada grupo indica o resumo que pertence à história da sua palavra e cola a sua palavra no resumo correspondente.

d) A professora revela os nomes das palavras que se encontram escondidos e os alunos confrontam com os nomes que tinham indicado (os que estão certos, os que estão errados, motivos).

e) Os alunos registam os nomes de todas as palavras nas fotocópias distribuídas e colam no caderno.

Atividade 8 – Uma nova ilustração da obra <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz	
Ano de escolaridade	Data
6.º ano	10 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Oralidade - Explicação da intenção das atividades.	- Indicar palavras para uma síntese das atividades.
Materiais	
Fotocópias da ilustração da máquina de fazer palavras, mas com um espaço em branco no frasco.	
Descrição da atividade	
<p>1. Construção, em grande grupo, da síntese das atividades desenvolvidas.</p> <p>a) A professora projeta e distribui, pelos alunos, a seguinte imagem da máquina de fazer palavras.</p>  <p>b) Os alunos, de cada um dos grupos, indicam palavras que deveriam sair da máquina e cair no frasco para caracterizar as atividades.</p> <p>c) Seleção de apenas quatro palavras das que foram ditas.</p> <p>d) Os alunos registam as palavras no frasco e colam a imagem no caderno.</p>	

Atividade 9 – Criação de pseudopalavras	
Ano de escolaridade	Data
6.º ano	10 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Escrita – Pseudopalavras.	- Fazer a divisão silábica de palavras. - Criar pseudopalavras e atribuí-lhes significado.
Materiais	
Livro <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz; fotocópias da última parte da obra <i>A máquina de fazer palavras</i> ; saco com as sete palavras da obra <i>A máquina de fazer palavras</i> .	
Descrição da atividade	
<ol style="list-style-type: none">1. Leitura, pela professora, da parte final da obra <i>A máquina de fazer palavras</i>, antecedida da distribuição da mesma por todos os alunos.2. Inventar novas palavras.<ol style="list-style-type: none">2.1. Diálogo com os alunos acerca do que o <i>Trakazum</i> fez no final da história (qual a invenção, palavras que estiveram na origem da palavra inventada).2.2. Preparação para a escrita:<ol style="list-style-type: none">a) Em conjunto, os alunos procedem à divisão silábica das palavras gatafunho e zaragata.b) Os alunos escolhem duas sílabas de cada uma das palavras e organizam-nas para criar uma nova palavra.c) Os alunos indicam objetos, cores e cheiros que a nova palavra lhes lembra.d) Seleção, pelos alunos, de um objeto, uma cor e um cheiro e construção de uma frase com essas palavras, criando-se o significado da palavra.	



A palavra _____ é _____ e com
(pseudopalavra) (objeto) (cor)

(cheiro)

- 2.3. Cada grupo retira de um saco uma combinação de duas das sete palavras que saíram da máquina de palavras.
- 2.4. Os grupos criam uma nova palavra utilizando sílabas das duas palavras retiradas do saco e atribuem-lhe um significado, conforme o exemplo elaborado em grande grupo.
- 2.5. Cada grupo apresenta a sua palavra e o seu significado, enquanto os restantes tentam descobrir quais as duas palavras que retiraram do saco.

Atividade 10 – Elaboração de <i>slogans</i>	
Ano de escolaridade	Data
6.º ano	10 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Leitura - Texto publicitário. - Escrita – <i>Slogan</i> .	- Identificar a estrutura de um anúncio publicitário. - Indicar o tipo de frase predominante nos <i>slogans</i> . - Elabora um <i>slogan</i> para a pseudopalavras
Materiais	
Livro <i>A máquina de fazer palavras</i> de José Vaz; corda para colocar as novas palavras; anúncio publicitário; <i>slogans</i> .	
Descrição da atividade	
<p>1. <i>Slogans</i> para as novas palavras.</p> <p>1.1. A professora situa os alunos na parte do texto referente ao que o sábio Serapião Imaginário faria às palavras depois de caírem no frasco.</p> <p>1.2. Um aluno, selecionado de acordo com o número de aluno, lê o seguinte excerto</p> <p style="padding-left: 40px;">Quando as palavras caíam ao frasco, o sábio colocava-as a secar numa corda, presas com molas de roupa. Se fossem novas, punha-as à venda aos escritores e aos jornalistas para que a língua dos povos não ficasse cheia de caruncho e houvesse cada vez mais palavras para usar na fala e na escrita.</p> <p>1.3. Os grupos colocam, com uma mola, as suas novas palavras numa corda presente na sala de aula e a professora questiona-os quanto ao tipo de texto utilizado para promover algo que se pretende vender.</p> <p>1.4. Projeção, pela professora, de um anúncio publicitário.</p> <p>1.5. Diálogo com os alunos sobre a estrutura do anúncio publicitário: imagem, <i>slogan</i>, logótipo, texto.</p>	



1.6. Projeção, pela professora, de um conjunto de *slogans* e diálogo com os alunos acerca das características comuns entre todos.

1.7. Preparação para a escrita de um *slogan* para cada uma das novas palavras:

- a) A professora recupera a frase criada para a nova palavra resultante das palavras zaragata e gatafunho.
- b) Em conjunto, os alunos transformam a frase imperativa apropriada para um *slogan*.

1.8. Cada grupo cria um *slogan* para a sua palavra inventada.

1.9. Os grupos apresentam os *slogans* à turma e juntam às novas palavras colocadas numa corda.

Atividade 11 – Novas frases descodificando pseudopalavras	
Ano de escolaridade	Data
6.º ano	10 de maio de 2018
Domínios/Conteúdos	Competências
- Oralidade - Explicação da intenção das atividades.	- Decifrar as pseudopalavras que constituem a síntese das atividades desenvolvidas.
Materiais	
Fotocópia das frases com pseudopalavras.	
Descrição da atividade	
<p>1. Construção, em grande grupo, da síntese das atividades.</p> <p>a) Distribuição, pela professora, de frases com pseudopalavras e projeção das mesmas.</p> <div data-bbox="607 863 1384 1098" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><p style="text-align: center;"><u>Sumário</u></p><p>Criação de palanovras a partir de palavras do limávroquifalavras.</p><p>Elaboração de slodepalanovras.</p><hr/><hr/></div> <p>b) Os alunos, em grupo, tentam descobrir as palavras que deram origem às pseudopalavras e cada grupo partilha com a turma.</p> <p>c) Os alunos reescrevem as frases sem as pseudopalavras e colam no caderno.</p>	


Anexo B.1. – Atividades desenvolvidas com o aluno com NEE (3.ºano)

1. O aluno procura na sopa de letras algumas palavras do poema "O limpa-palavras" de Álvaro Magalhães.


c	a	s	a	a	p	a
u	e	f	l	o	r	a
g	a	t	o	g	a	c
p	a	l	a	v	r	a
p	e	d	r	a	c	a
e	r	r	a	e	g	r
a	d	e	u	s	a	a

palavra
da
com
gato
pedra
pedra


2. O aluno escreve algumas das palavras da terceira estrofe do poema "O limpa-palavras", utilizando as letras dadas.


						
--	--	--	--	--	--	--

				
---	--	--	--	--

							
---	--	--	--	--	--	--	--

				
---	--	--	--	--

							
---	--	--	--	--	--	--	--

							
---	--	--	--	--	--	--	--

3. O aluno ouve os trava-línguas e liga-os às imagens.

Esta burra toeta tota,
tota, tota a burra toeta,
toeta a morta, a morta toeta,
toeta a morta ao pé da porta.



– Pandal pardo, porque palras?
– Palro sempre e palrazi,
porque sou o pandal pardo
e palrador del-rei.



Se o Papa papasse papa,
se o Papa papasse pão,
o Papa tudo papava,
seria o Papa papão.



O rato rói a serralha,
o raio do rato roía;
A Rita Rosa Ramalha
do raio do rato se ria.



3.1. O aluno sublinha o som que mais vezes se repete em cada um dos trava-línguas.

ANEXO C – PLANIFICAÇÕES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ESTUDO DO MEIO

ANEXO C.1. – PLANIFICAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO (1.º CEB)



Agrupamento de Escolas de Matosinhos



P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Sequência Didática: Os meios de transporte na nossa cidade e no nosso país

Disciplina: Estudo do Meio | Ano: 3.º | Turma: B | N.º de alunos: 20

Duração: 90 minutos | Data: 22 de janeiro de 2018

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

Conteúdos Programáticos	Objetivos/Competências
<p>¹ Bloco 2 — À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <p>3. O Passado do Meio Local</p> <p>- Conhecer vestígios do passado local</p> <p>Bloco 4 — À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços</p> <p>6. Meios de Comunicação</p> <p>- Investigar sobre a evolução dos transportes.</p>	<p>- Identificar os meios de transporte de Matosinhos no passado e no presente;</p> <p>- Compreender a evolução dos meios de transporte em Matosinhos;</p> <p>- Distinguir meios de transporte terrestres, aéreos e aquáticos.</p>

RECURSOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO	AVALIAÇÃO
- Banda desenhada (cf. Anexo C.1.1.).	<p>1. Atividade de Motivação – “Caça ao tema da aula”</p> <p>1.1. Apresentação de uma pequena banda desenhada com áudio, que retrata o diálogo entre dois amigos que querem descobrir o tema da aula;</p> <p>1.2. Audição do diálogo, por parte dos alunos, e discussão em grande grupo no sentido de descodificar as pistas e descobrir o tema.</p>	10'	Grelha de avaliação*



<p>- Vídeo sobre o fim do elétrico em Matosinhos;</p> <p>- Vídeo sobre o "Americano" e a "Máquina";</p>	<p>2. Os meios de transporte em Matosinhos – terrestres, aéreos e aquáticos</p> <p>2.1. A professora questiona os alunos relativamente aos meios de transporte que conhecem em Matosinhos e regista no quadro os transportes referidos;</p> <p>2.2. Organização dos meios de transporte referidos pelos alunos de acordo com o meio em que se encontram: terrestre, aéreo ou aquático;</p> <p>2.3. Registo no caderno diário dos alunos do esquema criado.</p> <p>3. Os meios de transporte em Matosinhos – passado e presente</p> <p>3.1. Visualização, pelos alunos, de um vídeo relativo ao fim do elétrico em Matosinhos, baseado numa notícia, e levantamento das seguintes questões, por parte da professora:</p> <ul style="list-style-type: none">- No vídeo é feita referência a que meio de transporte?- Trata-se de um meio de transporte terrestre, aéreo ou aquático?- Há quantos anos é que Matosinhos deixou de ter elétrico?- Como é que as pessoas se sentiram perante o fim deste meio de transporte?- Qual foi a última viagem feita pelo elétrico em Matosinhos?- Alguém conhece algum sítio de Matosinhos onde seja possível ver os carris do elétrico?- Qual é o outro nome por que era conhecida a rua Brito Capelo?- Na época que outro meio de transporte veio substituir o elétrico?- Logo na primeira imagem do vídeo surgem mais dois meios de transporte, quais são?- O carro e o autocarro que surgem na primeira imagem são iguais aos de agora? Quais as diferenças?- Atualmente que meio de transporte passa na rua Brito Capelo?- A que outros meios de transporte do passado é feita referência no vídeo?- O que seria o "Americano" e a "Máquina"? <p>3.2. Visualização, por parte dos alunos, de um vídeo referente ao "Americano" e à "Máquina" e colocação das seguintes questões pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none">- O que era o "Americano"?	<p>20'</p> <p>25'</p>	
---	--	-----------------------	--

<p>- Imagens relativas ao Terminal de Cruzeiros, ao Porto de Leixões e às antigas embarcações (cf. Anexo C.1.2.).</p> <p>- Esquema sobre a Rua Brito Capelo e o Porto de Leixões no passado e no presente.</p> <p>- Excerto do Plano de Ação de Mobilidade Urbana Sustentável da Área Metropolitana do Porto</p>	<ul style="list-style-type: none">- Qual foi a primeira cidade onde surgiu o "Americano"?- Depois do Porto, até onde é que se estendeu o percurso do "Americano"?- Como é que se deslocava o "Americano"?- O que era a "Máquina"?- Como é que se deslocava a "Máquina"?- Qual parece ter sido um dos motivos para a suspensão da "Máquina"? <p>3.3. Análise de imagens, orientada por questões da professora, referentes ao Terminal de Cruzeiros e ao Porto de Leixões, bem como às antigas embarcações que existiam em Matosinhos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Alguém sabe o que está representado nas imagens 1 e 2?- Nas imagens 1 e 2 como é que caracterizam as embarcações?- Para que serão utilizados os barcos representados na imagem 3?- Será que os pescadores de Matosinhos sempre pescaram neste tipo de barcos?- Nas imagens 4 e 5 que dimensões apresentam as embarcações?- Utilizando os barcos das imagens 4 e 5, os pescadores estariam mais seguros do que se utilizassem os barcos da imagem 3? Porquê?- Quais as diferenças entre as imagens 1, 6, 7 e 8, tendo em conta que todas representam navios?- Quais serão os navios mais antigos, o da imagem 6 ou os das imagens 7 e 8? <p>3.4. Preenchimento, em grande grupo, de um esquema em cartolina, para afixar na sala de aula, com informações sobre a Rua Brito Capelo e o Porto de Leixões no passado e no presente.</p> <p>4. Os meios de transporte do futuro em Matosinhos</p> <p>4.1. A professora questiona os alunos sobre as consequências da circulação de tantos automóveis em Matosinhos;</p>		
--	--	--	--

- Folhas A5.	<p>4.2. Leitura e explicação, por parte da professora, de um pequeno excerto do Plano de Ação de Mobilidade Urbana Sustentável da Área Metropolitana do Porto que comprova que Matosinhos é o concelho com maior percentagem de emissões poluentes;</p> <p>4.3. Cada aluno desenha um meio de transporte do futuro que deve promover a redução da poluição na cidade;</p> <p>4.4. Os alunos apresentam os seus desenhos e explicam a constituição e como funcionaria o meio de transporte do futuro que inventaram para reduzir a poluição.</p>	25'	
- Jogo "Quem quer ser sabichão?"	<p>5. Atividade de Consolidação – "Quem quer ser sabichão?"</p> <p>5.1. Realização do jogo "Quem quer ser sabichão?" com perguntas referentes ao tema da aula;</p> <p>5.2. A professora procede à leitura de todas as questões do jogo e seleciona, aleatoriamente, alunos para responderem às questões.</p>	10'	

Nota: Seguem em anexo as atividades a desenvolver com o aluno com NEE (cf. Anexo C.1.4.).

³Ministério da Educação. (2001). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Anexo C.1.1. – Banda desenhada.



Anexo C.1.2. – Imagens do Terminal de Cruzeiros, do Porto de Leixões e das embarcações antigas



Imagem 1

Fonte: <http://www.turisver.com/terminal-de-cruzeiros-de-leixoes-premiado-pelo-sil-2015/>



Imagem 2

Fonte: <http://agriculturaemar.com/porto-leixoes-recebe-24-navios-20-mil-passageiros-maio/>



Imagem 3

Fonte: <https://www.jn.pt/local/noticias/porto/matosinhos/interior/barco-de-pesca-naufragou-so-largo-do-porto-de-leixoes-8914341.html>



Imagem 4

Fonte: <http://matosinhosantigo.blogspot.pt/2009/12/foz-do-leca-barcos-de-pesca.html>



Imagem 5

Fonte: <http://matosinhosantigo.blogspot.pt/search?q=barcos>



Imagem 6

Fonte: <http://caxinas-a-freguesia.blogspot.pt/o-naufragio-do-veronese-em-filme-1913-370367>



Imagem 7

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nz2CqWgQjM&t=614s>



Imagem 8

Fonte: <http://ludmarfim.blogspot.pt/2012/06/>

C.1.3. – Atividades desenvolvidas com o aluno com NEE

Atividade 1

1.1. O aluno constrói *puzzles* de diferentes meios de transporte existentes na cidade de Matosinhos e realiza a associação dos transportes aos respetivos nomes;



AVIÃO

AUTOCARRO

NAVIO

COMBOIO

METRO

TÁXI

1.2. O aluno procede à colagem dos meios de transporte presentes nos *puzzles* e das respetivas legendas num esquema organizado mediante o meio a que cada transporte corresponde.

Anexo C.2. – Planificação de História e Geografia de Portugal (2.º CEB)



Agrupamento Escolas de Matosinhos



Sequência Didática: Telerrepublicar, cogofonar e melorreinar

Disciplina: História e Geografia de Portugal | Ano: 6.º | Turma: I | N.º de alunos: 20

Duração: 50 minutos | Data: 20 de fevereiro de 2018

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

Conteúdos Programáticos	Domínio e Subdomínio
<p>¹Objetivos: 1. Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia constitucional; 2. Conhecer e compreender o funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos.</p> <p>Descritores: 1.1. Indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica; 1.2. Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa; 1.3. Relacionar o projeto Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês; 1.4. Relacionar a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana; 1.5. Referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia; 1.6. Descrever os principais episódios do 5 de Outubro de 1910, salientando o apoio popular à insurreição militar republicana; 2.2. Conhecer os símbolos da República Portuguesa.</p>	<p>²Domínio: Portugal do século XX</p> <p>Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926</p> <p>- Os motivos que conduziram à queda da monarquia constitucional, a implantação da República e os seus símbolos.</p>

RECURSOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>- <i>Hino da Carta</i>, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mGZPAmBFi4I;</p>	<p>1. Atividade de Motivação</p> <p>1.1. Audição, por parte dos alunos, de um excerto do <i>Hino da Carta</i>;</p> <p>1.2. Colocação de algumas questões pela professora relativas ao <i>Hino da Carta</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecem esta música? - Que música seria esta? - Quem é que se encontra em destaque no <i>Hino da Carta</i>? 	10'	Grelha de avaliação*

<p>- <i>A Portuguesa</i>, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DdOEfpvWQA;</p> <p>- Excerto da obra <i>A Minha Primeira República</i> (cf. Anexo C.2.1.);</p> <p>- Imagem relativa às condições de vida do povo (cf. Anexo C.2.2.);</p> <p>- Excerto do programa "Conta-me História" (8:10 – 8:58), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3jVhmPCV3U;</p> <p>- Vídeo sobre a primeira revolta republicana, disponível em:</p>	<p>1.3. Os alunos ouvem e cantam (de pé e com a mão no peito) <i>A Portuguesa</i>;</p> <p>1.4. Colocação, por parte da professora, de algumas questões sobre <i>A Portuguesa</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem se encontra em destaque n' <i>A Portuguesa</i>? - Quando terá sido criada <i>A Portuguesa</i>? <p>2. Os motivos que conduziram ao fim da monarquia constitucional</p> <p>2.1. Leitura, por um aluno voluntário, de um excerto da obra <i>A Minha Primeira República</i> de José Jorge Letria e colocação, pela professora, das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que acusações eram feitas à família real? - Em que condições vivia o povo? - O que pretendiam os republicanos? <p>2.2. Apresentação, pela professora, de uma imagem relativa às condições de vida do povo e confronto, por parte dos alunos, entre o que leram na obra literária e o que veem na imagem.</p> <p>2.3. Visualização, por parte dos alunos, de um excerto do programa "Conta-me História", referente ao Ultimato Inglês, e levantamento de um conjunto de questões pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que se pretendia com a Conferência de Berlim? - O que fez Portugal perante o que ficou definido na Conferência de Berlim? - Em que consistia o Mapa Cor-de-Rosa? - Quem não concordou com o Mapa Cor-de-Rosa? - O que fez Inglaterra? - Em que consistiu o Ultimato Inglês? - O que fez Portugal perante o Ultimato Inglês? - Como é que os portugueses encararam a cedência ao Ultimato Inglês? <p>2.4. Visualização, pelos alunos, de um vídeo sobre a primeira revolta republicana e colocação de um conjunto de questões pela professora:</p>	<p>15'</p>	
--	--	------------	--

<p>https://www.youtube.com/watch?v=xSt10FtkGB8;</p> <p>- Excerto da obra <i>O dia em que mataram o Rei</i> (cf. Anexo C.2.3.);</p> <p>- Imagem do regicídio (cf. Anexo C.2.4.).</p> <p>- Vídeo sobre a implantação da República, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=70hsX1ru1iA;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando e onde é que aconteceu a primeira tentativa de revolta republicana? - O que é que os republicanos fizeram? - Quem pôs fim a esta revolta? - Qual foi a resposta do rei à revolta? - O que provocaram as medidas do rei? <p>2.5. Leitura, por um aluno voluntário, de um excerto da obra <i>O dia em que mataram o Rei</i> de José Jorge Letria e colocação, pela professora, das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem ia no landau? - O que aconteceu a D. Carlos no dia 1 de fevereiro de 1908? - O que aconteceu ao herdeiro ao trono, D. Luís Filipe? - Quem sobreviveu? - Como reagiu a população que se encontrava na Praça do Comércio? <p>2.6. Apresentação, pela professora, da imagem do regicídio e confronto, por parte dos alunos, entre o que leram na obra literária e o que veem na imagem.</p> <p>3. A Primeira República Portuguesa e os seus símbolos</p> <p>3.1. Visualização, pelos alunos, de um vídeo relativo à implantação da República e levantamento de um conjunto de questões pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que aconteceu a 4 de outubro de 1910? - Por quem eram chefiados os sargentos e carbonários e onde se concentravam? - O que aconteceu na manhã do dia 5 de outubro de 1910? - O que fez a família real? <p>3.2. Visualização, por parte dos alunos, de um vídeo referente aos símbolos da República Portuguesa e colocação de questões por parte da professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram os novos símbolos? 	<p>15'</p>	
--	--	------------	--

<p>- Vídeo sobre os símbolos da República Portuguesa, disponível em: https://youtu.be/uPQmAxLaH3s</p> <p>- Esquema-síntese (cf. Anexo C.2.5.).</p> <p>- Jogo, disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/97_mPek8J</p>	<p>- Quais as cores da bandeira? - Que significado têm essas cores? - Qual o nome da moeda da República? - Onde é que já tinha sido cantada A Portuguesa?</p> <p>3.3. Preenchimento, em grande grupo, de um esquema-síntese sobre o tema da aula e colagem do mesmo no caderno.</p> <p>4. Atividade de Consolidação</p> <p>4.1. Realização de um jogo de perguntas numa roleta da <i>Classtools</i>: a professora vai selecionando aleatoriamente alunos para responder; caso o aluno selecionado acerte na questão esta é removida da roleta, se não acertar a questão permanece até que outro aluno dê a resposta certa;</p> <p>4.2. Os alunos, com a ajuda da professora, tentam construir o sumário da aula (possível sumário: <i>Os motivos que conduziram à queda da monarquia constitucional, a implantação da República e os seus símbolos</i>).</p>	10'	
---	--	-----	--

¹ Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Anexo C.2.1.- Excerto da obra *A Minha Primeira República*.

“- Lá isso é verdade, mas não se fazem mudanças a sério sem grandes sacrifícios. O que nós queremos é um país onde não haja gente a viver na miséria enquanto o rei e a rainha-mãe gastam fortunas em vestidos, jóias, iates, caçadas e banquetes. E o que eu quero é um país onde o nosso filho possa ser uma pessoa importante por aquilo que vale e pelas qualidades que tem e não por ter nascido de «sangue azul».” (p. 7)

Anexo C.2.2. – Imagem relativa às condições de vida do povo.



Imagem 1 – Crianças muito pobres.

Fonte: Oliveira, A. & Cantanhede, F. (2011). *História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Texto Editores.

Anexo C.2.3.- Excerto da obra *O dia em que mataram o Rei*.

“- É pouco prudente da parte do rei fazer esta viagem numa carruagem aberta, porque os ânimos andam exaltados aqui por Lisboa e tem havido atentados e muitas prisões. Mas ele lá sabe. Quem é o rei é ele, por isso deve saber coisas que nós não sabemos.

Para o landau* subiu primeiro o príncipe Luís Filipe, depois o seu irmão Manuel e por fim o rei. Ficaram de pé nos seus lugares aguardando a entrada da rainha e só depois se sentaram. D. Amélia levava as flores na mão e tinha um ar preocupado. (...)

Mesmo abrigado por detrás das arcadas, vi o bastante para nunca mais me esquecer. Um homem de barbas, com um joelho assente no chão, alvejou o rei, que tombou sangrando sobre a rainha. Aparentava uma calma impressionante, mantendo a carabina bem apoiada no ombro. Tudo aconteceu em segundos, mas foi como se durasse uma eternidade. Um tenente da guarda avançou para ele e desferiu-lhe um golpe que o deixou prostrado, mas antes tinha já sido atingido com uma bala numa perna.

Entretanto, vindo não se sabe de onde, apareceu um rapaz magro e muito pálido, de pistola em punho, que disparou várias vezes sobre o rei e o príncipe Luís Filipe.

As pessoas, em fuga, gritavam aflitas:

- Que desgraça! Que tragédia!” (pp. 8-10)

*Carruagem de quatro rodas e dois bancos que se defrontam, coberta com capota em fole que se pode arriar, levantar ou remover.

Anexo C.2.4. – Imagem do Regicídio.



Imagem 2 – Regicídio – 1 de fevereiro de 1908.

Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:L%27attentat_de_Lisbonne_\(2\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:L%27attentat_de_Lisbonne_(2).jpg)

Anexo C.2.5. – Esquema-síntese da aula.

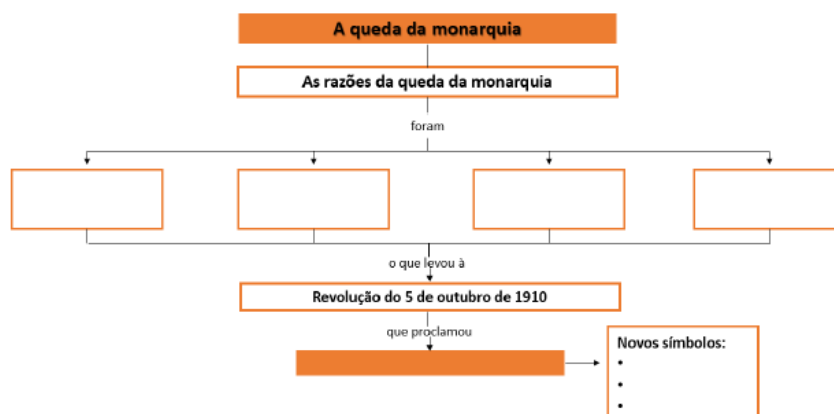


Imagem 3 – Esquema-síntese por preencher.

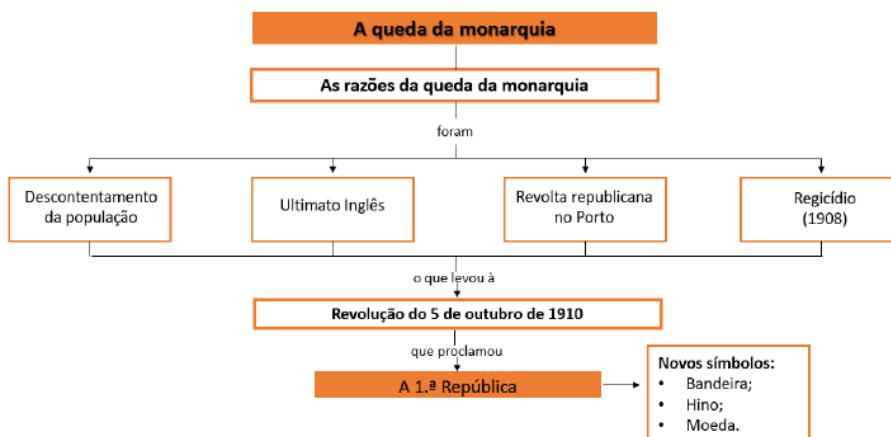


Imagem 4 – Esquema-síntese preenchido.

ANEXO D – PLANIFICAÇÕES DE SABERES INTEGRADOS

Anexo D.1. – Planificação da sequência didática *Animais Misturados, Classificados e Fracionados*



Agrupamento Escolas de Matosinhos

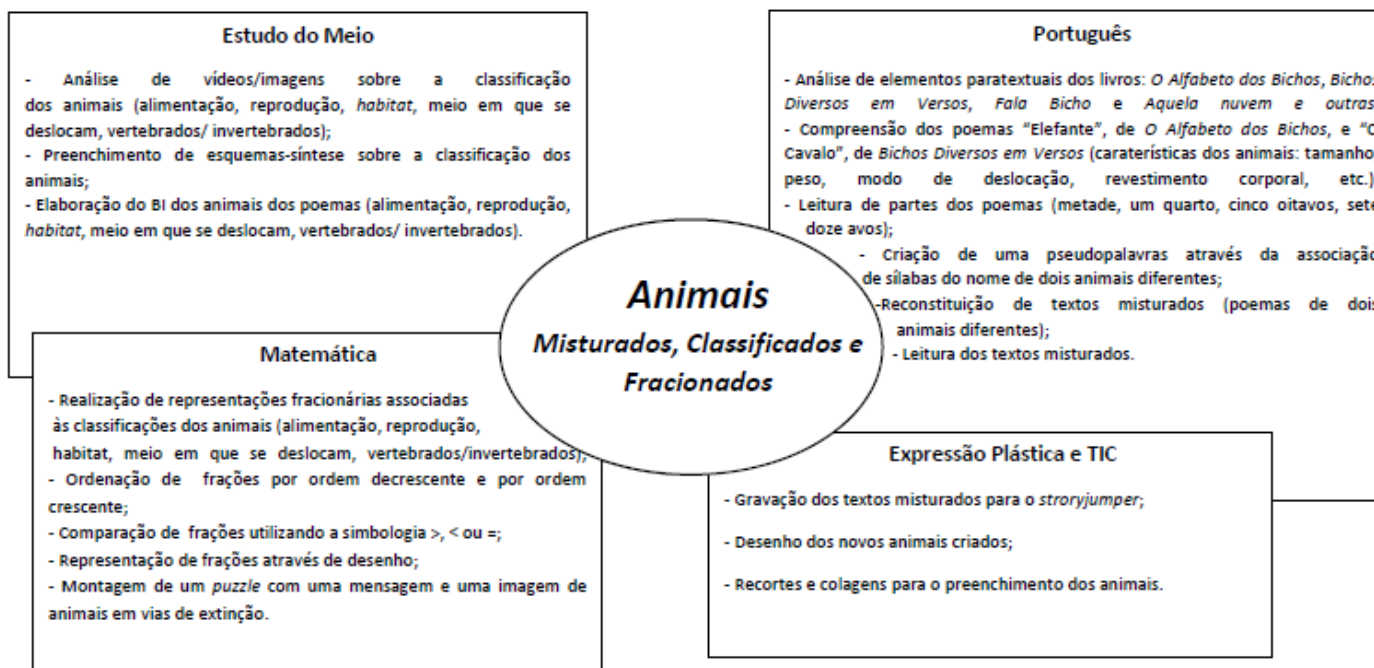


P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

SD - Animais Misturados, Classificados e Fracionados

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Turma: 3.º B | Data: 26 e 27 de fevereiro | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes



SD – Animais Misturados, Classificados e Fracionados

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Turma: 3.º B | Data: 26 e 27 de fevereiro | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	RECURSOS E MATERIAIS
<p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Paratexto (Capas, títulos)</p> <p>Leitura</p> <p>Texto poético Leitura em voz alta</p> <p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Compreensão dos textos poéticos</p>	<p>- Relacionar elementos-chave das ilustrações das capas das obras</p> <p>- Identificar os títulos e os autores das obras</p> <p>- Indicar os elementos-chave do texto</p> <p>- Identificar o sentido global do texto</p>	<p>1. Apresentação das capas dos livros: <i>O Alfabeto dos Bichos</i>, <i>Bichos Diversos em Versos</i>, <i>Fala Bicho</i> e <i>Aquela nuvem e outras</i>.</p> <p>a) Os alunos identificam os aspetos comuns a todas as imagens das capas, cujos títulos se encontram tapados.</p> <p>b) Os alunos colocam hipóteses quanto ao tema da aula.</p> <p>c) Depois da professora destapar os títulos, os alunos identificam os títulos e os autores dos livros.</p> <p>2. Leitura, pela professora, dos poemas "Elefante", do livro <i>O Alfabeto dos Bichos</i>, e "O Cavalo", do livro <i>Bichos Diversos em Versos</i>.</p> <p>3. Os alunos procuram os poemas lidos nos quatro livros distribuídos pela professora.</p> <p>4. Compreensão dos textos. (Ao longo da compreensão dos textos, a professora regista no quadro o que os alunos dizem)</p> <p>a) Os alunos identificam:</p> <p>- o tamanho dos animais;</p>	<p>- Livros <i>O Alfabeto dos Bichos</i>, <i>Bichos Diversos em Versos</i>, <i>Fala Bicho</i> e <i>Aquela nuvem e outras</i></p> <p>- Fotocópias dos poemas "Elefante" e "O Cavalo"</p> <p>- Livros <i>O Alfabeto dos Bichos</i>, <i>Bichos Diversos em Versos</i>, <i>Fala Bicho</i> e <i>Aquela nuvem e outras</i></p>

	<p>- Ler versos dos poemas, seguindo as orientações</p>	<ul style="list-style-type: none">- o peso dos animais;- a cor dos animais;- o revestimento do corpo dos animais;- o modo de deslocação dos animais;- o meio em que os animais se deslocam;- as características corporais específicas de cada um dos animais. <p>b) Os alunos registam numa tabela as características dos animais e colam-na no caderno.</p> <table border="1" data-bbox="725 694 1626 1029"><thead><tr><th colspan="2">Poema "Elefante", de <i>O Alfabeto dos Bichos</i> de José Jorge Letria</th></tr><tr><th colspan="2">Poema "O Cavalo", de <i>Bichos Diversos em Versos</i> de António Manuel Couto Viana</th></tr><tr><th>Elefante</th><th>Cavalo</th></tr><tr><td></td><td></td></tr></thead></table> <p>c) Os alunos indicam:</p> <ul style="list-style-type: none">- o número de versos de cada um dos poemas;- os versos que correspondem a metade de cada um dos poemas;- os versos que correspondem a um quarto dos poemas;	Poema "Elefante", de <i>O Alfabeto dos Bichos</i> de José Jorge Letria		Poema "O Cavalo", de <i>Bichos Diversos em Versos</i> de António Manuel Couto Viana		Elefante	Cavalo			<p>- Fotocópias da tabela para o registo das características dos animais</p> <p>- Poemas "Elefante" e "O Cavalo"</p>
Poema "Elefante", de <i>O Alfabeto dos Bichos</i> de José Jorge Letria											
Poema "O Cavalo", de <i>Bichos Diversos em Versos</i> de António Manuel Couto Viana											
Elefante	Cavalo										

<p>Escrita Escrita criativa</p>	<p>- Identificar os referentes de pronomes</p> <p>- Dividir palavras silabicamente</p>	<p>- os versos que correspondem a cinco oitavos do poema "Elefante"; - os versos que correspondem a sete doze avos do poema "O Cavalo".</p> <p>(Alguns alunos leem metade e um quarto dos poemas, cinco oitavos do poema "Elefante" e sete doze avos do poema "O Cavalo")</p> <p>d) Os alunos identificam:</p> <ul style="list-style-type: none">- o referente de "lhe";- o referente de "lo". <p>e) Os alunos procedem à substituição nos poemas dos pronomes pelos seus referentes e leem os poemas, indicando as alterações que se verificaram e qual a importância do uso dos pronomes.</p> <p>5. Mistura de poemas.</p> <p>5.1. Preparação para a escrita:</p> <p>a) Os alunos procedem à divisão silábica das palavras "elefante" e "cavalo" e indicam:</p> <ul style="list-style-type: none">- a fração que representa a sílaba <le> em "elefante";- a fração que representa a sílaba <va> em "cavalo";- dois terços da palavra "cavalo";- dois quartos da palavra "elefante". <p>b) Os alunos criam um novo nome de animal, misturando algumas sílabas da palavra "elefante" e da palavra "cavalo" e indicam:</p> <ul style="list-style-type: none">- a fração que representa as sílabas da palavra "elefante" presentes no novo nome de animal;	
--	--	--	--

<p>Leitura e audição de textos</p> <p>Recorte, dobragem e colagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar pseudopalavras - Indicar hipóteses de versos para construir um novo texto - Ler o novo texto - identificar verbos - Ler com clareza e de forma audível - Ouvir textos lidos 	<p>- a fração que representa as sílabas da palavra "cavalo" presentes no novo nome de animal.</p> <p>c) Os alunos selecionam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dois versos do poema "Elefante"; - dois versos do poema "O Cavalo"; - dois versos do poema "Elefante"; - dois versos do poema "O Cavalo". <p>(Ao longo da seleção dos versos dos dois poemas, os alunos testam se os versos selecionados são adequados e se as ideias estão devidamente relacionadas através da leitura)</p> <p>d) Leitura do novo texto pela professora.</p> <p>5.2. A professora distribui um poema¹ sobre um animal a todos os alunos e organiza-os em grupos de dois elementos.</p> <p>5.3. Os alunos, dois a dois, procedem à reconstituição de textos misturados (poemas).</p> <p>5.4. Leitura, por parte de cada um dos grupos, dos novos textos.</p> <p>5.5. Os alunos identificam, nos textos criados, os verbos associados ao novo animal e agrupam-nos em situações dinâmicas e situações não dinâmicas.</p> <p>6. Gravação dos textos misturados</p> <p>6.1. Os alunos, em grupos de dois, definem como vão ler os textos misturados (leem em coro; cada um lê uma parte; leem em coro os versos finais; etc.);</p> <p>6.2. Gravação dos textos e audição dos mesmos, por parte de todos os grupos.</p> <p>7. Ilustração dos textos misturados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Storyjumper - Gravador - Folhas brancas
---	--	--	---

<p>Bloco 2 — À Descoberta do Ambiente Natural</p> <p>3. Os Seres Vivos do Ambiente Próximo</p> <p>- Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida</p>	<p>- Explorar as possibilidades de diferentes materiais</p> <p>- Fazer composições colando diferentes materiais recortados</p> <p>- Distinguir animais vertebrados de animais invertebrados</p>	<p>7.1. Cada grupo desenha o animal criado nos textos misturados, através da associação de características dos dois animais dos poemas que cada elemento do grupo possuía;</p> <p>(Os alunos podem consultar as ilustrações dos livros da aula de português para fazerem um levantamento das características que querem realçar de cada um dos animais)</p> <p>7.2. Os alunos fazem o preenchimento do desenho através da colagem de diferentes materiais disponíveis na sala;</p> <p>7.3. Apresentação dos desenhos, por parte de cada grupo, e registo fotográfico dos mesmos para colocar no <i>storyjumper</i>.</p> <p>(O <i>storyjumper</i> criado será apresentado no final da sequência didática.)</p> <p>8. “À descoberta dos animais”</p> <p>8.1. Apresentação, pela professora, da mascote Joaquina;</p> <p>8.2. A mascote apresenta imagens de alguns animais e indica o que os alunos devem fazer;</p> <p>8.3. Audição, por parte dos alunos, de sons de diferentes animais;</p> <p>8.4. Os alunos fazem corresponder os sons às imagens dos respetivos animais.</p> <p>9. Animais vertebrados e animais invertebrados</p> <p>9.1. Apresentação, por parte da professora, de um conjunto de imagens de esqueletos de animais e os alunos tentam adivinhar o nome do animal;</p> <p>9.2. Apresentação, pela professora, de imagens de animais invertebrados e os alunos indicam as diferenças entre estes animais e os animais apresentados anteriormente;</p>	<p>- Livros: <i>O Alfabeto dos Bichos</i>, <i>Fala Bicho</i> e <i>Aquela nuvem e outras</i></p> <p>- Lã, massas, arroz, cartolinas, jornal, papel crepom, feltro, tecidos e folhas coloridas</p> <p>- Máquina fotográfica</p> <p>- Storyjumper</p> <p>- Áudio da mascote</p> <p>- Imagens dos animais</p> <p>- Sons de animais (leão, cão, burro, lobo e sapo)</p> <p>- Imagens de esqueletos de animais</p> <p>- Imagens de animais invertebrados</p> <p>- Esquema-síntese (cf. Anexo D.1.1.)</p>
--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar o regime alimentar dos animais - Classificar os animais de acordo com o modo de reprodução - Distinguir animais domésticos de animais selvagens 	<p>9.3. Os alunos e a professora criam, em conjunto, uma definição de animais vertebrados e animais invertebrados e registam num esquema-síntese;</p> <p>9.4. Visualização, por parte dos alunos, de um vídeo em que a mascote Joaquina fala sobre os principais grupos de animais vertebrados e de animais invertebrados e colocação de um conjunto de questões pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os principais grupos de animais invertebrados? - Quais as características dos vermes, dos insetos e dos moluscos? - Quais os exemplos de vermes, de insetos e de moluscos? - Quais são os principais grupos de animais vertebrados? - Quais as características dos mamíferos, das aves, dos répteis, dos peixes e dos anfíbios? - Quais os exemplos de mamíferos, de aves, de répteis, de peixes ou de anfíbios? <p>9.5. Os alunos completam o esquema-síntese, com as informações relativas aos principais grupos de animais vertebrados e de animais invertebrados.</p> <p>10. Animais: Regime alimentar, reprodução, <i>habitat</i> e meio em que se deslocam</p> <p>10.1. Visualização, pelos alunos, de um vídeo em que a mascote Joaquina fala sobre ao regime alimentar dos animais, à reprodução, ao habitat e ao meio em que se deslocam e colocação de um conjunto de questões pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os grupos de animais que existem quanto ao regime alimentar? E o que os distingue? - Como é que se classificam os animais quanto ao modo de reprodução? - Quais os grupos de animais que existem quanto ao <i>habitat</i>? O que os distingue? - Como é que se classificam os animais quanto ao meio em que se deslocam? <p>10.2. Os alunos completam um esquema-síntese com informações relativas ao vídeo que viram.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo sobre os principais grupos de animais vertebrados e invertebrados, disponível em: https://youtu.be/Dbb1Qc3bDRg - Esquema-síntese (cf. Anexo D.1.2.) - Vídeo sobre o regime alimentar, a reprodução, o habitat e o meio em que se deslocam os animais, disponível em: https://youtu.be/MWW6uLqjWc - Esquema-síntese (cf. Anexo D.1.2.)
--	---	--	---

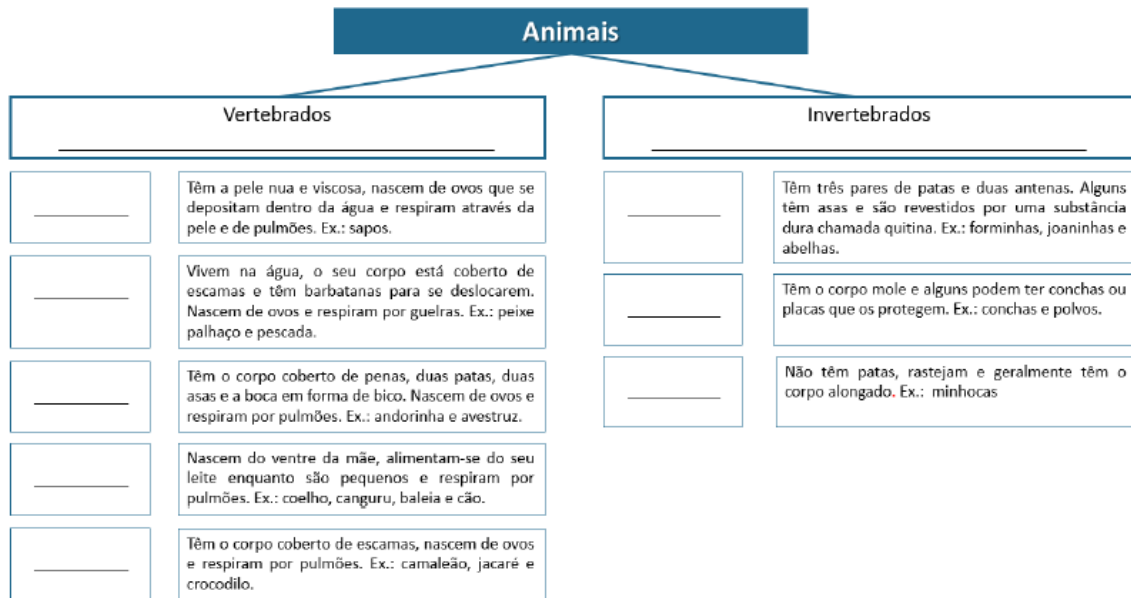
<p>Domínio: Números e Operações (NO3) Subdomínio: Números racionais não negativos Objetivo: 11. Medir com frações Descritores: 4. Utilizar corretamente os numerais fracionários. 5. Utilizar as frações para designar grandezas formadas</p>	<p>- Identificar o meio em que se deslocam os animais</p>	<p>11. O BI (Bilhete de Identidade) dos animais</p> <p>11.1. A professora distribui um BI por todos os alunos;</p> <p>11.2. Os alunos preenchem o BI dos animais dos seus poemas da aula de português, tendo por base as classificações estudadas anteriormente e os esquemas-síntese de que dispõem;</p> <p>11.3. Cada aluno apresenta o BI do seu animal e afixa-o na sala de aula.</p> <p>12. <i>Flashcards</i> dos animais</p> <p>12.1. Resposta, por parte dos alunos, a <i>flashcards</i> relativos à aula.</p> <p>12.2. A professora procede à leitura de todos os <i>flashcards</i> e seleciona, aleatoriamente, alunos para responderem.</p> <p>13. A mala secreta</p> <p>13.1. Apresentação, por parte da mascote Joanhina, de uma mala secreta, cujo código os alunos têm de descobrir através da resolução de um problema relativo às frações que representam as cores de um animal;</p> <p>13.2. Os alunos, individualmente, tentam descobrir as frações e colocam o dedo no ar assim que descobrirem;</p> <p>13.3. A professora revela o código da mala secreta e os alunos verificam se acertaram;</p> <p>13.4. A mascote Joanhina solicita o apoio dos alunos para descobrirem a mensagem (em formato de <i>puzzle</i>), através da resolução de algumas tarefas que se encontram no interior da mala secreta.</p>	<p>- BI dos animais (cf. Anexo D.1.3.)</p> <p>- <i>Flashcards</i>, disponíveis em: https://www.goconqr.com/pt-pt/p/12211706</p> <p>- Áudio da mascote</p> <p>- Mala secreta</p> <p>- Problema (cf. Anexo D.1.4.)</p> <p>- Áudio da mascote</p>
---	---	--	---

<p>por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo.</p> <p>13. Ordenar frações com o mesmo denominador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar representações fracionárias - Ordenar frações por ordem decrescente e por ordem crescente - Realizar representações fracionárias - Comparar frações utilizando a simbologia $>$, $<$ ou $=$ 	<p>14. Animais vertebrados e animais invertebrados</p> <p>14.1.A professora organiza a turma em grupos de dois elementos para desenvolver todas as tarefas da aula e distribui um conjunto de animais por cada um dos grupos;</p> <p>14.2.A professora entrega a primeira tarefa e os alunos resolvem-na;</p> <p>14.3.Os alunos recebem a primeira peça da mensagem quando concluírem a tarefa e a professora verificar que a resolução está correta.</p> <p>15. Regime alimentar dos animais</p> <p>15.1.A professora distribui a segunda tarefa e os alunos resolvem-na;</p> <p>15.2.Os alunos recebem a segunda peça da mensagem quando concluírem a tarefa e a professora verificar que a resolução está correta.</p> <p>16. A reprodução e o <i>habitat</i> dos animais</p> <p>16.1.A professora distribui a terceira tarefa e os alunos resolvem-na;</p> <p>16.2.Os alunos recebem a primeira peça da mensagem quando concluírem a tarefa e a professora verificar que a resolução está correta.</p> <p>17. O meio em que os animais se deslocam</p> <p>17.1.A professora distribui a última tarefa e os alunos resolvem-na;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de animais - Tarefa 1 (cf. Anexo D.1.5.) - Peça da mensagem (cf. Anexo D.1.6.) - Tarefa 2 (cf. Anexo D.1.5.) - Peça da mensagem (cf. Anexo D.1.6.) - Tarefa 3 (cf. Anexo D.1.5.) - Peça da mensagem (cf. Anexo D.1.6.) - Tarefa 4 (cf. Anexo D.1.5.)
--	--	--	--

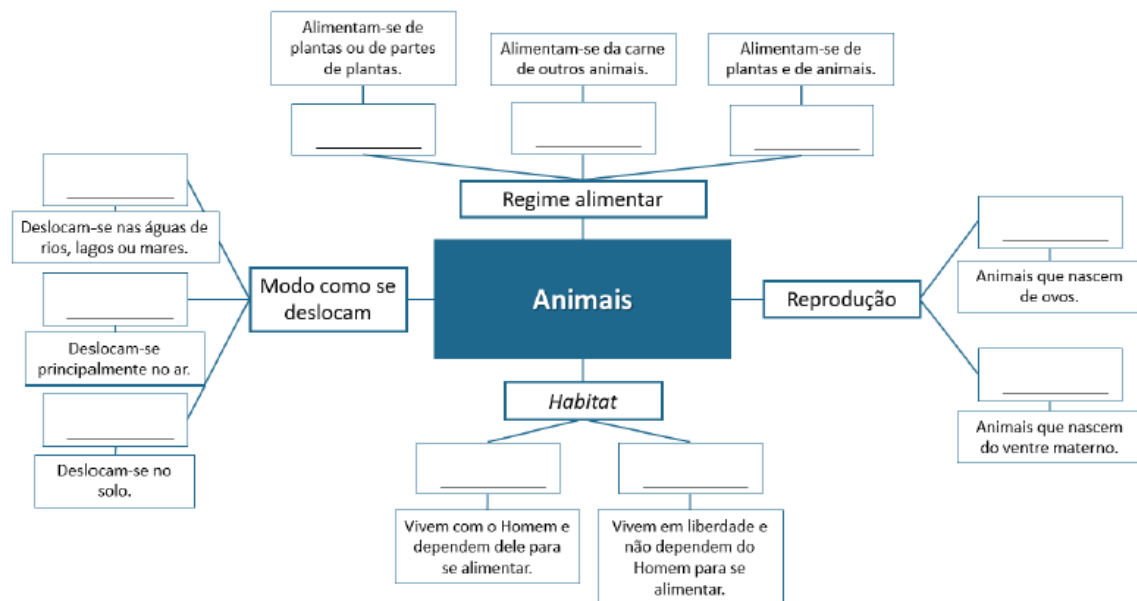
	<p>- Representar frações através de desenho</p>	<p>17.2.Os alunos recebem a última peça da mensagem quando concluírem a tarefa e a professora verificar que a resolução está correta;</p> <p>17.3.Os alunos constroem a mensagem em formato de <i>puzzle</i> e indicam qual o animal em vias de extinção presente no <i>puzzle</i>;</p> <p>17.4.Os alunos colam o <i>puzzle</i> no caderno.</p> <p>18. Jogo "Quem quer ser matemático?"</p> <p>18.1.Resposta, por parte dos alunos, ao Jogo "Quem quer ser Matemático?" com questões relativas às frações.</p> <p>18.2. A professora procede à leitura de todas as questões e seleciona, aleatoriamente, alunos para responderem.</p>	<p>- Peça da mensagem (cf. Anexo D.1.6.)</p> <p>- Jogo "Quem quer ser Matemático?"</p>
--	---	---	--

Nota: As atividades desenvolvidas com o aluno com NEE encontram-se em anexo (cf. Anexo D.1.7.).

Anexo D.1.1. – Esquema-síntese (animais vertebrados e invertebrados).



Anexo D.1.2. – Esquema-síntese (regime alimentar, reprodução, *habitat* e meio em que se deslocam)



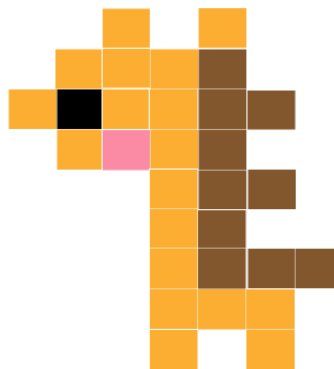
Anexo D.1.3. – BI dos animais

	NOME: _____
	<input type="checkbox"/> Vertebrado <input type="checkbox"/> Invertebrado
	Grupo: _____
	Reprodução: _____
	Regime alimentar: _____ Habitat: _____
Meio em que se desloca: _____	



Anexo D.1.4. – Problema para abrir a mala secreta

Descobre as frações que representam as cores da girafa e assim conseguirás abrir a mala secreta.



Anexo D.1.5. – Tarefas de matemática

Tarefa 1

1. Descobre as frações que representam o número de:

- | | |
|---------------|--------------|
| a) Vermes. | e) Aves. |
| b) Moluscos. | f) Répteis. |
| c) Insetos. | g) Peixes. |
| d) Mamíferos. | h) Anfíbios. |

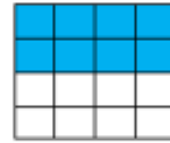
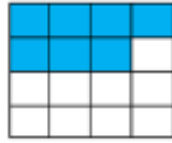
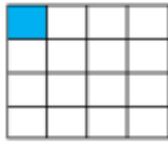
1.1. Ordena por ordem decrescente as frações correspondentes aos animais invertebrados e por ordem crescente as frações correspondentes aos animais vertebrados.

Tarefa 2

2. Descobre as frações que representam o número de animais:

- a) Herbívoros. b) Carnívoros. c) Omnívoros.

2.1. Associa as frações que descobriste às seguintes imagens.



Tarefa 3

3. Descobre as frações que representam o número de animais:

- a) Vivíparos. c) Selvagens.
b) Ovíparos. d) Domésticos.

3.1. Completa com os sinais $>$, $<$ ou $=$.

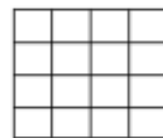
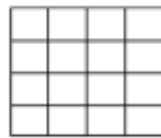
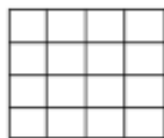
- a) Fração de animais vivíparos Fração de animais ovíparos c) Fração de animais selvagens Fração de animais vivíparos
b) Fração de animais selvagens Fração de animais domésticos d) Fração de animais domésticos Fração de animais ovíparos

Tarefa 4

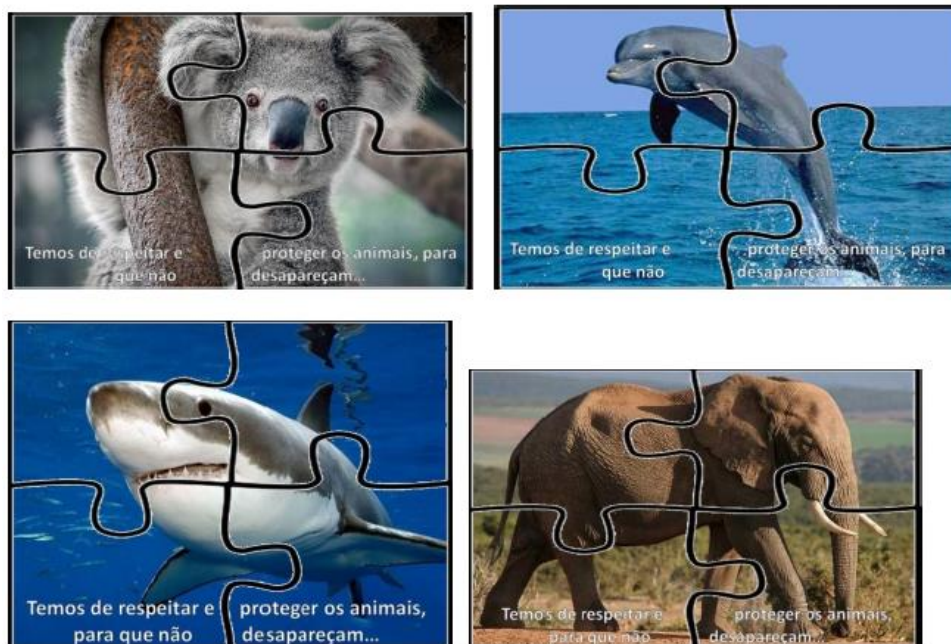
4. Descobre as frações que representam o número de animais:

- a) Aquáticos. b) Aéreos. c) Terrestres.

4.1. Pinta as imagens de acordo com as frações que descobriste.



Anexo D.1.6. – Puzzles com animais em vias de extinção



Anexo D.1.7. – Atividades desenvolvidas com o aluno com NEE

1. O aluno associa os nomes de alguns dos animais às ilustrações presentes nos livros da aula.

Camelo ●

●



Foca ●

●



Girafa ●

●



Cavalo ●

●



2. O aluno procede à divisão silábica dos nomes dos animais.



Foca



Camelo



Polvo



Girafa

3. O aluno preenche o B.I. do seu animal preferido.

	NOME: _____
	<input type="checkbox"/> Vertebrado <input type="checkbox"/> Invertebrado
	Regime alimentar: <input type="checkbox"/> Herbívoro <input type="checkbox"/> Carnívoro <input type="checkbox"/> Omnívoro
	Meio em que se desloca: <input type="checkbox"/> Aéreo <input type="checkbox"/> Terrestre <input type="checkbox"/> Aquático
Habitat: <input type="checkbox"/> Doméstico <input type="checkbox"/> Selvagem Reprodução: <input type="checkbox"/> _____	

4. O aluno realiza a seguinte ficha.

Escola Básica de Matosinhos	
Nome: _____	Data: ___/___/___

1. Cria grupos de animais de acordo com as indicações (faz um círculo à volta dos grupos que criaste).

a) Grupos de 2 girafas.



b) Grupos de 3 sapos.



c) Grupos de 4 tartarugas.



d) Grupos de 5 leões.



Anexo D.2. – Planificação da sequência didática *Fabular abril com cravos mil*



Agrupamento Escolas de Matosinhos

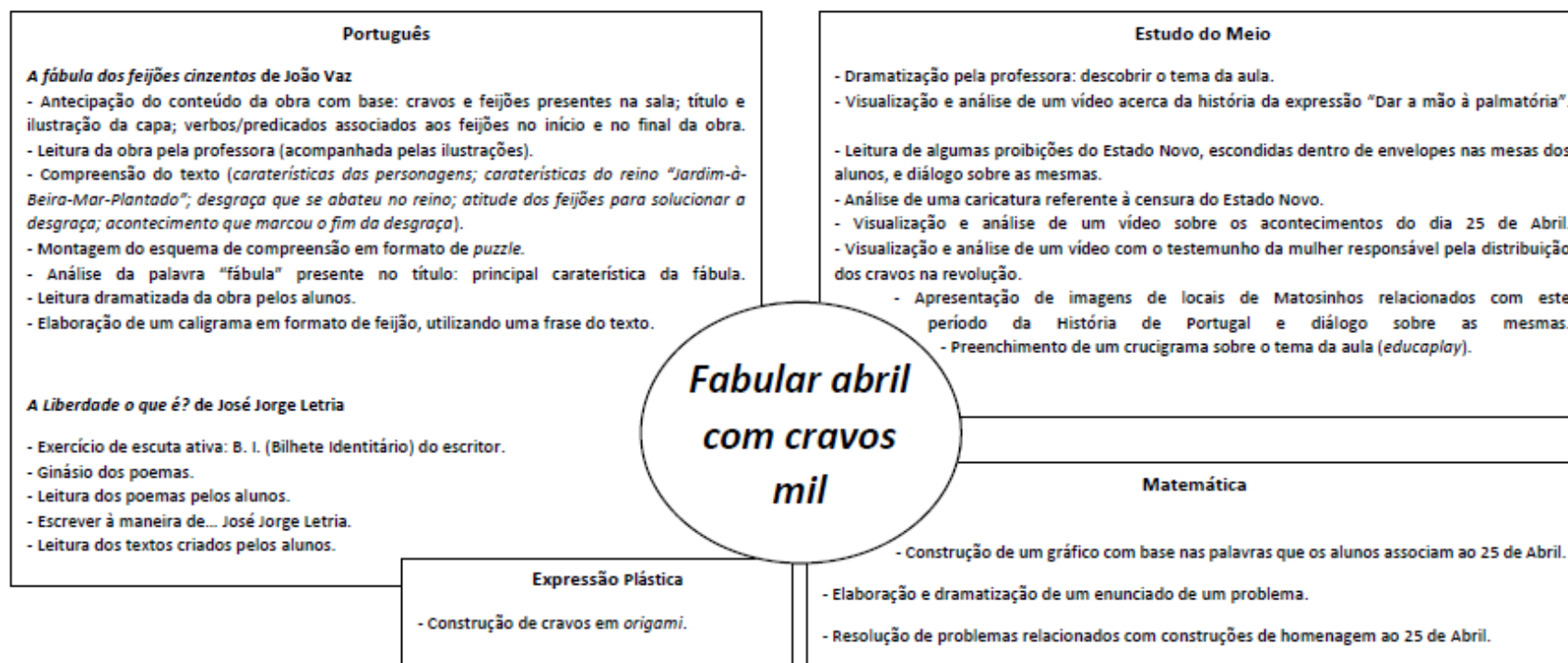


P.PORTO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

SD – *Fabular abril com cravos mil*

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Turma: 3.º B | Data: 23 (9h-15h30) e 24 de abril (11h-15h30) | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes



SD – Fabular abril com cravos mil

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Turma: 3.º B | Data: 23 (9h-15h30) e 24 de abril (11h-15h30) | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	RECURSOS E MATERIAIS
	- Indicar o feriado comemorado no final do mês de Abril	<p>1. Pequena dramatização, desenvolvida pela professora, para os alunos descobrirem o tema da aula.</p> <p>a) Guião de dramatização:</p> <p><i>Professora (caraterizada para parecer uma pessoa mais velha e sentada junto a uma mesa com cravos e o calendário do mês de abril):</i> Ora vejam só que belas flores que vocês aqui têm! São, são... Ai a minha memória! Já nem me recordo do nome destas flores. Vocês sabem o nome delas?</p> <p><i>(Participação dos alunos)</i></p> <p><i>Professora (pegando num cravo):</i> Cravos, exatamente! Como me pude esquecer do nome desta importante flor! <i>(pousa o cravo)</i> Sabem, já estou a ficar velhinha e varrem-se muitas coisas da minha memória. Já vivi tanto, já vi tanta coisa, que às vezes ou confundo tudo ou já não sou capaz de recordar e contar nada. A idade não perdoa! Mas por que motivo têm aqui estes cravos? Vai acontecer alguma coisa esta semana? <i>(pega no calendário do mês de abril)</i> Ora deixem cá ver este calendário... Oh, já nem com óculos consigo ver. Podem ajudar-me aqui, se faz favor? Vejam lá se esta semana existe alguma data especial?</p> <p><i>(Participação dos alunos)</i></p> <p><i>Professora (levantando-se da cadeira):</i> 25 de Abril? Esta semana? O 25 de Abril que me trouxe a liberdade? Então foi por isso que a minha amiga, que trabalha aqui na escola, me pediu para vir cá. Ela deve precisar da minha ajuda para preparar as comemorações desta data. Como é que eu não me lembrei? A minha memória... O meu médico já me disse que isto sem medicação não vai lá, tenho de dar a mão à palmatória. Vocês sabem o que é dar a mão à palmatória, não sabem?</p> <p><i>(Participação dos alunos)</i></p> <p><i>Professora:</i> Talvez seja melhor perguntarem à vossa professora, é que eu já devo estar atrasada... Entrei nesta sala, nem sei bem como e fiquei para aqui a olhar para os vossos cravos... Peçam também à vossa professora para vos contar como era a vida antes do 25 de Abril e como foi esta Revolução. Agora não posso ficar mais aqui. Vemo-nos nas comemorações. Tenham juízo <i>(sai da sala)</i></p> <p>b) Os alunos participam no momento de dramatização, sempre que a personagem representada pela professora entra em interação com eles.</p>	- Cravos - Calendário do mês de abril - Guião de dramatização

	<p>- Explicar o significado de uma expressão com História</p> <p>- Explicitar a sua opinião relativamente a obrigações do Estado Novo</p> <p>- Identificar os elementos-chave de uma caricatura</p>	<p>c) Diálogo com os alunos acerca da presença daquela personagem na sala de aula.</p> <p>2. A vida durante o Estado Novo <i>(Sala de aula escurecida)</i></p> <p>a) Retoma, por parte da professora, e projeção da expressão “Dar a mão à palmatória” referida pela personagem da dramatização.</p> <p>b) Os alunos dizem hipóteses para o significado da expressão com História.</p> <p>c) Visualização, por parte dos alunos, de um vídeo que explica a História que está na base da expressão.</p> <p>d) Diálogo com os alunos acerca do vídeo – questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem era Salazar? - O que acontecia às pessoas que contestavam Salazar? - Quem é que mandava no país? E na escola? E em casa? - A que eram sujeitos, frequentemente, os alunos na escola? - Quais eram os castigos? - O que era a palmatória e para que se usava? - Que outro nome era dado à palmatória? E porquê? - O que significa “Dar a mão à palmatória”? <p>e) A professora, retomando a ideia de que Salazar mandava no país e tinha poder sobre todos os portugueses, pede aos alunos para procurarem, por baixo das suas mesas, envelopes que contém algumas proibições do período do Estado Novo.</p> <p>f) Leitura, pelos alunos, das proibições contidas nos envelopes.</p> <p>g) Diálogo com os alunos sobre as proibições – questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seria verdade? Porquê e porque não? - Como se sentiam se vos fosse proibido (referir todas as proibições)? <p>h) Apresentação, pela professora, de uma caricatura de um homem a ler um jornal praticamente sem notícias e diálogo com os alunos acerca da mesma – questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que elementos estão presentes nesta imagem? 	<p>- Vídeo</p> <p>- Envelopes e cartões com proibições do Estado Novo (cf. Anexo D.2.1.)</p> <p>- Caricatura (cf. Anexo D.2.2.)</p>
--	---	--	---

<p>Bloco 2 — À Descoberta dos</p>	<p>- Descrever os acontecimentos do 25 de Abril de 1974</p> <p>- Explicar a origem dos cravos na revolução do 25 de Abril</p>	<p>- O que está a fazer o senhor? - Como é que está o jornal que o senhor está a ler? - Por que razão estará assim o jornal? - Por que motivo é que se censuravam as notícias de um jornal? - Que critérios seriam utilizados para censurar notícias na sua totalidade ou em parte delas?</p> <p>3. O 25 de Abril de 1974: Revolução dos Cravos <i>(Sala de aula iluminada)</i></p> <p>a) Visualização, pelos alunos, de um vídeo sobre os acontecimentos do dia 25 de Abril de 1974.</p> <p>b) Diálogo com os alunos acerca do vídeo – questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem substituiu Salazar e manteve a ditadura? - Qual era o nome do grupo que planeou um golpe militar? - Qual foi o sinal usado para confirmar que os militares podiam avançar? - O que fizeram os soldados às 12 horas e 30 minutos? - Quem comandou os soldados no Largo do Carmo? - Que acontecimento marca o fim da ditadura? - Que flor foi distribuída pelos soldados? <p>c) Visualização, pelos alunos, de um vídeo com o testemunho de Celeste Caeiro, a mulher responsável pela distribuição dos cravos na revolução.</p> <p>d) Diálogo com os alunos acerca do vídeo – questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cravos iam ser utilizados com que finalidade? - Por que motivo é que o estabelecimento que comemorava um ano de existência não abriu? - A quem é que os donos deram os cravos? - O que encontrou uma das funcionárias na Rua do Carmo? - O que pediu um soldado à funcionária? - O que deu a funcionária ao soldado? - O que é que o soldado fez com o cravo? 	<p>- Vídeo</p> <p>- Vídeo</p>
---------------------------------------	---	--	-------------------------------




<p>Outros e das Instituições</p> <p>3. O Passado do Meio Local</p> <p>- Conhecer vestígios do passado local: construções.</p> <p>Bloco 4 — À Descoberta das Inter-relações entre Espaços</p> <p>3. Os diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade</p> <p>- Localizar esses espaços numa planta do bairro ou da localidade.</p> <p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Paratexto (Capa, título)</p>	<p>- Identificar espaços de Matosinhos relacionados com o período do Estado Novo e do 25 de Abril de 1974</p> <p>- Preencher um crucigrama</p> <p>- Relacionar elementos presentes na sala com a capa e o título da obra</p> <p>- Relacionar os verbos/predicados com a evolução das personagens</p> <p>- Antecipar o conteúdo da obra</p>	<p>e) Apresentação, pela professora, de uma planta da cidade de Matosinhos, na qual estão sinalizados, através de imagens, alguns locais que remetem para este período da História de Portugal.</p> <p>f) Diálogo com os alunos – questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecem este parque infantil? - Sabem que nome tem? - Que nome poderá ter, tendo em conta o que falámos na aula? - Sabem onde fica este monumento? - O que está escrito no monumento? - Onde é que terão combatido estes homens? - Quando começou e quando terminou a guerra de Ultramar? <p>4. Crucigrama</p> <p>4.1. Os alunos realizam, em grande grupo, um crucigrama sobre o tema da aula.</p> <p>4.2. Distribuição, pela professora, de crucigramas por todos os alunos.</p> <p>4.3. Alguns alunos, selecionados pelos seus números, preenchem algumas palavras do crucigrama no <i>educaplay</i> que se encontra projetado, enquanto os restantes registam no crucigrama distribuído.</p> <p>5. Introdução à obra <i>A fábula dos feijões cinzentos</i> de José Vaz.</p> <p>a) A professora coloca numa mesa cravos e alguns feijões espalhados.</p> <p>- Diálogo com os alunos: elementos que se encontram em cima da mesa; motivo para a presença dos mesmos; possível relação existente entre os cravos e os feijões.</p> <p>b) Projeção da capa da obra <i>A fábula dos feijões cinzentos</i> e estabelecimento, por parte dos alunos, de uma relação entre a mesma e os elementos presentes em cima da mesa.</p> <p>c) A professora apresenta verbos/predicados associados aos feijões no início e no final da obra e os alunos antecipam o conteúdo da obra com base nos mesmos.</p>	<p>- Planta de Matosinhos e imagens dos locais sinalizados</p> <p>- Crucigrama (cf. Anexo D.2.3.), disponível em: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3621388/o_estado_novo_e_o_25_de_abril.htm</p> <p>- Cravos</p> <p>- Feijões</p> <p>- Título incompleto da obra <i>A fábula dos feijões cinzentos</i></p> <p>- Capa da obra</p> <p>- Verbos/predicados associados às personagens da fábula (cf. Anexo D.2.4.)</p>
--	--	---	---

<p>Leitura</p> <p>Texto narrativo (Fábula) Leitura em voz alta</p> <p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Compreensão do texto narrativo (Fábula)</p> <p>Personagens/ Ação/Espaço/ Acontecimentos/</p> <p>Fábula</p>	<p>- Indicar os elementos-chave do texto</p> <p>- Identificar o sentido global do texto</p> <p>- Identificar a principal característica da fábula</p>	<p>6. Distribuição de fotocópias do texto por todos os alunos.</p> <p>7. Leitura da obra <i>A fábula dos feijões cinzentos</i>: projeção das ilustrações, em simultâneo com a leitura.</p> <p>8. Compreensão do texto.</p> <p>8.1. Diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características das personagens; - Características do reino "Jardim-à-Beira-Mar-Plantado"; - Desgraça que se abateu no reino; - Atitude dos feijões para solucionar a desgraça; - Acontecimento que marcou o fim da desgraça. <p>8.2. A professora distribui o esquema de compreensão do texto preenchido, mas em formato de <i>puzzle</i>.</p> <p>8.3. Os alunos leem as várias partes do esquema em formato de <i>puzzle</i> e organizam-no de acordo com a obra.</p> <p>8.4. Projeção, pela professora, do esquema de compreensão organizado para os alunos confrontarem com os seus (o que têm bem, o que têm de alterar).</p> <p>8.5. Os alunos colam o esquema de compreensão no caderno.</p> <p>8.6. Análise do título da obra:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A professora alerta os alunos para a ausência do título da obra no esquema de compreensão. b) Projeção do título da obra e registo do mesmo, pelos alunos, na parte superior do esquema de compreensão. c) A professora questiona os alunos sobre o que é uma fábula e qual a sua principal característica. 	<p>- Fotocópias da obra</p> <p>- Ilustrações da obra</p> <p>- Esquema de compreensão (cf. Anexo D.2.5.)</p> <p>- Título da obra</p>
---	---	---	---



<p>Leitura Leitura dramatizada</p>	<p>- Adeptar a sua entoação e tom de voz aos diálogos do texto</p>	<p>d) Os alunos completam, oralmente, a seguinte frase, enquanto a professora preenche as lacunas no quadro.</p> <div data-bbox="790 443 1702 518" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>A fábula dos feijões cinzentos tem como personagens _____ que falam, porque estão a fazer de conta que são _____.</p> </div> <p>e) Os alunos copiam a frase para o caderno.</p> <p>9. Leitura de um excerto do texto pelos alunos.</p> <p>a) Organização da turma, pela professora, em dois grupos de oito alunos.</p> <p>b) As falas de cada elemento do grupo são definidas por sorteio (cada aluno retirada de um saco o nome de uma das personagens).</p> <p>c) Preparação para a leitura: treinar a voz, experimentar a entoação de acordo com o estado de espírito das personagens e o sentido do diálogo.</p> <p>d) Leitura do excerto pelos dois grupos de alunos.</p> <p>e) Gravação, pela professora, da leitura dos dois grupos.</p> <p>f) Audição das leituras (clareza da leitura, palavras/falas que se deviam voltar a ler...).</p>	<p>- Frase para completar</p> <p>- Excerto do texto</p>
<p>Escrita Caligrama</p>	<p>- Construir um caligrama em formato de feijão</p>	<p>10. Os nossos feijões – elaboração de um caligrama (estratégia de recursos).</p> <p>a) A professora apresenta aos alunos um caligrama, em formato de feijão, com uma frase da sua parte favorita da obra.</p> <p>b) Diálogo com os alunos acerca do caligrama (o que está escrito, diferenças entre a forma como a frase está escrita na obra e como está escrita no caligrama, formato da frase escrita pela professora).</p> <p>c) Os alunos selecionam uma frase da parte favorita da obra e elaboram um caligrama em formato de feijão, pintando-o.</p>	<p>- Caligrama</p> <p>- Folhas brancas</p>

<p>Recorte, colagem, dobragem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer dobragens - Fazer composições colando materiais dobrados 	<p>Leitura das frases pelos alunos e apresentação dos caligramas, bem como explicação da cor que escolheram para pintar.</p> <p>11. Os nossos cravos em <i>origami</i> </p> <p>11.1. <u>A flor dos nossos cravos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> a) A professora distribui pelos alunos os pedaços de papel vermelho necessários para a construção da flor. b) Visualização, pelos alunos, de um pequeno vídeo que exemplifica as dobragens necessárias para construir a flor. c) Os alunos realizam as dobragens em simultâneo com a professora. d) Colagem, por parte dos alunos, de todas as pétalas da flor. <p>11.2 <u>O caule dos nossos cravos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> a) A professora distribui os pedaços de papel verde necessários para a construção do caule. b) Visualização, pelos alunos, de um pequeno vídeo que exemplifica as dobragens necessárias para construir o caule. c) Os alunos realizam as dobragens em simultâneo com a professora. d) Colagem, por parte dos alunos, do caule junto às folhas. <p>*O aluno com NEE pintará um caule e fará a flor marcando na folha, junto do caule, a palma da sua mão coberta de tinta vermelha.</p> <p>12. A caixa do tesouro</p> <p>12.1. Apresentação, por parte da professora, de uma caixa com um tesouro que encontrou na entrada da escola e leitura da mensagem que se encontra junto da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedaços de papel vermelho - Vídeo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0OMUy1z2C9U - Colas - Pedaços de papel verde - Vídeo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0OMUy1z2C9U - Colas - Caixa do tesouro - Enigma (cf. Anexo D.2.6.) - Chaves
-----------------------------------	---	--	--

<p>Organização e Tratamento de Dados (OTD3)</p> <p>Representação e tratamento de dados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a "frequência absoluta" de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe. - Identificar a "moda" de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência. - Identificar o "máximo" e o "mínimo" de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a "amplitude" como a diferença entre o máximo e o mínimo. 	<p>12.2. Os alunos tentam descobrir o enigma lido por um aluno para descobrir qual a chave (violeta ou cor de rosa) que abre a caixa do tesouro.</p> <p>12.3. Um aluno, selecionado de acordo com o número de aluno, procura a chave que contém a solução do enigma e abre a caixa do tesouro, revela o que se encontra no seu interior e introduz a <i>pen</i> no computador.</p> <p>12.4. Os alunos ouvem a mensagem deixada pelo dono da caixa do tesouro (<i>os alunos conquistarão um tesouro (liberdade) se procederem à resolução de um conjunto de tarefas matemáticas; no final de cada atividade ser-lhes-á entregue uma sílaba do tesouro que conquistarão</i>).</p> <p>12.5. Um aluno abre o <i>site</i> indicado pelo dono da caixa, no qual se encontram todas as indicações para as tarefas (Ao longo da aula serão sempre os alunos os responsáveis por aceder ao <i>site</i> e ver as tarefas a realizar).</p> <p>13. Os ideais do 25 de Abril: Liberdade, Igualdade e Fraternidade</p> <p>13.1. Visualização, por parte dos alunos, de um vídeo em que o dono da caixa do tesouro apresenta a primeira tarefa a realizar: construção de um gráfico de barras com os ideais do 25 de Abril.</p> <p>13.2. Um aluno, selecionado de acordo com o número de aluno, regista no computador (aplicação <i>Kids'Zone</i>) o ideal referido por cada um dos alunos e constrói o gráfico, enquanto os outros alunos completam o gráfico dado pela professora.</p> <p>13.3. Os alunos, a partir do gráfico criado, identificam a moda, os extremos e a amplitude.</p> <p>13.4. Um aluno, selecionado de acordo com o número de aluno, resolve a tarefa no quadro, enquanto os restantes verificam se resolveram bem.</p> <p>13.5. Concluída a tarefa, os alunos têm acesso à primeira sílaba do tesouro.</p>	<p>- <i>Pen</i></p> <p>- Vídeo com informações deixadas pelo dono da caixa do tesouro</p> <p>- Site: https://onassofalopes.wlcalte.com/25deabr/</p> <p>- Vídeo com a apresentação da primeira tarefa</p> <p>- Aplicação <i>Kids'Zone</i></p> <p>- Gráfico incompleto</p> <p>- Sílaba do tesouro</p> <p>- Vídeo com a apresentação da segunda tarefa</p>
---	---	---	--

<p>Números e Operações (NO3)</p> <p>Adição e Subtração</p> <p>Multiplicação</p>	<p>- Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</p> <p>- Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</p>	<p>14. Monumento ao 25 de Abril – Parque Eduardo VII</p> <p>14.1. Visualização, pelos alunos, de um vídeo em que o dono da caixa do tesouro apresenta a segunda tarefa a realizar: elaboração e dramatização de um enunciado para um problema, tendo por base a sua resolução.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Bilhete de comboio para Lisboa = 20€ Bilhete de metro da estação de comboio de Lisboa até ao Parque Eduardo VII = 2€</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Preço dos bilhetes</th> <th>Pessoas</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>20€</td> <td>2€</td> <td>22€</td> </tr> <tr> <td>20€</td> <td>2€</td> <td>22€</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>44€</td> </tr> </tbody> </table> <p>Resposta: Para irem ver o monumento ao 25 de Abril, localizado no Parque Eduardo VII, gastaram 44€.</p> </div> <p>14.2. Os alunos, em grupos, preparam a dramatização do enunciado do problema, tendo à sua disposição para esse momento: uma imagem do monumento ao 25 de Abril projetada, dinheiro fictício, bilhetes de comboio e bilhetes de metro.</p> <p>14.3. Dramatização, por parte de todos os grupos, dos enunciados e gravação por parte da professora.</p> <p>14.4. Concluída a tarefa, os alunos têm acesso a mais uma sílaba do tesouro.</p> <p>15. Memorial ao 25 de Abril - Grândola</p> <p>15.1. Visualização, pelos alunos, de um vídeo em que o dono da caixa do tesouro apresenta a terceira tarefa a realizar: resolução de um problema.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><u>Enunciado do problema:</u> Em 1999, para assistir à inauguração do Memorial ao 25 de Abril de Grândola partiram do Porto 40 carros. De Coimbra partiram o triplo de carros que partiram do Porto. De Lisboa partiram mais 12 carros do que de Coimbra. Quantos carros partiram de Lisboa para Grândola?</p> </div> <p>15.2. Realização, a pares, do problema.</p>	Preço dos bilhetes	Pessoas	Total	20€	2€	22€	20€	2€	22€	Total		44€	<p>- Imagem do monumento, dinheiro fictício, bilhetes de comboio e de metro</p> <p>- Máquina fotográfica</p> <p>- Sílaba do tesouro</p> <p>- Vídeo com a apresentação da terceira tarefa</p> <p>- Sílaba do tesouro</p>
Preço dos bilhetes	Pessoas	Total													
20€	2€	22€													
20€	2€	22€													
Total		44€													

<p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Paratexto (Capa, Título)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir o título da obra - Antecipar o conteúdo da obra com base nas ilustrações, nas palavras e na capa 	<p>18. Introdução à obra <i>A Liberdade o que é?</i> de José Jorge Letria.</p> <p>a) Projeção, pela professora, da capa do livro, encontrando-se o título do mesmo com as sílabas todas baralhadas.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>é o que ber li da a de ?</p> </div> <p>b) Os alunos, em grande grupo, reconstroem o título da obra, organizando as sílabas, e a professora regista no quadro.</p> <p>c) A partir do título reconstruído, os alunos indicam hipóteses acerca do conteúdo da obra.</p>	<p>- Capa do livro <i>A Liberdade o que é?</i></p>
<p>Oralidade</p> <p>Escuta ativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retirar informação de um texto ouvido (biografia) - Preencher um bilhete identificativo do escritor - Comparar o texto ouvido com o registo 	<p>19. Exercício de escuta ativa: O B.I. do escritor.</p> <p>a) Os alunos ouvem a leitura, por parte da professora, de excertos da biografia de José Jorge Letria, disponível na página "escritores. online".</p> <p>b) Indicação, pela professora, das informações a identificar (nome do escritor, data de nascimento, local de nascimento, profissões, formação académica, prémios atribuídos à sua obra, função que desempenha desde 2011).</p> <p>c) Os alunos ouvem com orientação a leitura pela professora.</p> <p>d) A professora distribui o B.I. (Bilhete Identificativo) do escritor, enquanto relembra as orientações fornecidas para a escuta.</p> <p>e) Preenchimento, pelos alunos, do B.I. do escritor (cf. Anexo D.2.7.).</p> <p>f) Nova leitura pela professora, mas com paragens para confrontar o que foi lido com as respostas dos alunos.</p>	<p>- Biografia do escritor José Jorge Letria</p> <p>- B.I. do escritor (cf. Anexo D.2.7.)</p>
<p>Escrita</p> <p>Escrita lúdica</p>		<p>20. Ginásio dos poemas</p> <p>20.1. A professora projeta um poema desmontado da obra <i>A Liberdade o que é?</i>.</p>	<p>- Poema desmontado</p>

<p>Escrita à maneira de...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as palavras que constituem os versos de um poema - Comparar o poema montado com o poema presente na obra - Ler um poema - Indicar possíveis palavras para um novo texto 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Liberdade/ a/ aberto/ é/ um/ a/ livro/ sempre/ por/ na/ página/ ainda/ escrever</p> </div> <p>20.2. Os alunos, em grande grupo, montam o poema, reorganizando as palavras que compõem cada um dos três versos, e a professora regista no quadro as hipóteses ditas pelos alunos.</p> <p>20.3. Projeção do poema presente na obra para os alunos confrontarem com poema por eles montado (diferenças, semelhanças, o que têm de alterar).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>A liberdade é um livro sempre aberto na página ainda por escrever.</p> </div> <p>20.4. A professora distribui, por cada par de alunos, um poema desmontado da obra <i>A Liberdade o que é?</i>.</p> <p>20.5. Os alunos, em pares, montam o poema que lhes foi entregue, organizando as palavras que compõem cada um dos três versos.</p> <p>20.6. Cada grupo de alunos lê o poema montado e confronta com o poema presente na obra <i>A Liberdade o que é?</i> (diferenças, semelhanças, o que têm de alterar).</p> <p>21. Escrever à maneira de... José Jorge Letria</p> <p>21.1. Preparação para a escrita.</p> <p>a) Em grande grupo, os alunos dizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - outras coisas que a liberdade pode ser; - características/ informações acerca das outras coisas que a liberdade pode ser. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema montado - Poemas desmontados - Poemas montados
--------------------------------	--	---	--

	<p>- Construir um novo texto seguindo as orientações</p>	<p>(A professora vai registando no quadro o que os alunos dizem)</p> <p>b) Oralmente e em conjunto, os alunos alteram o texto.</p> <div data-bbox="909 453 1279 596" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><p>A liberdade é _____ _____.</p></div> <p>21.2. Os alunos, a pares, criam novos textos, seguindo as orientações da preparação para a escrita.</p> <p>21.3. Os grupos de alunos registam o texto criado numa cartolina para afixar no painel alusivo ao 25 de Abril.</p> <p>21.4. Cada grupo lê o texto criado.</p>	<p>- Poema incompleto</p> <p>- Cartolina</p>
--	--	---	---

Nota: As atividades a desenvolver com o aluno com NEE encontram-se em anexo (cf. Anexo D.2.8.).

Anexo D.2.1. – Proibições do Estado Novo

É proibido beber coca-cola	É proibido dar a mão ou beijos em público
É proibido o uso de calças pelas raparigas	É proibido usar isqueiro sem licença
É proibido ler livros, ouvir música ou ver filmes não aprovados	É proibido rapazes e raparigas frequentarem a mesma escola
É proibido casar com professoras	É proibido usar biquíni

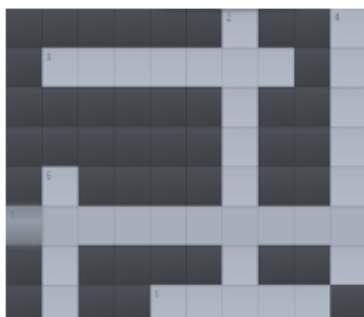
Anexo D.2.2. – Caricatura da censura no Estado Novo



Imagem 1 – Caricatura relativa à censura.

Anexo D.2.3. – Crucigrama.

O Estado Novo e o 25 de Abril

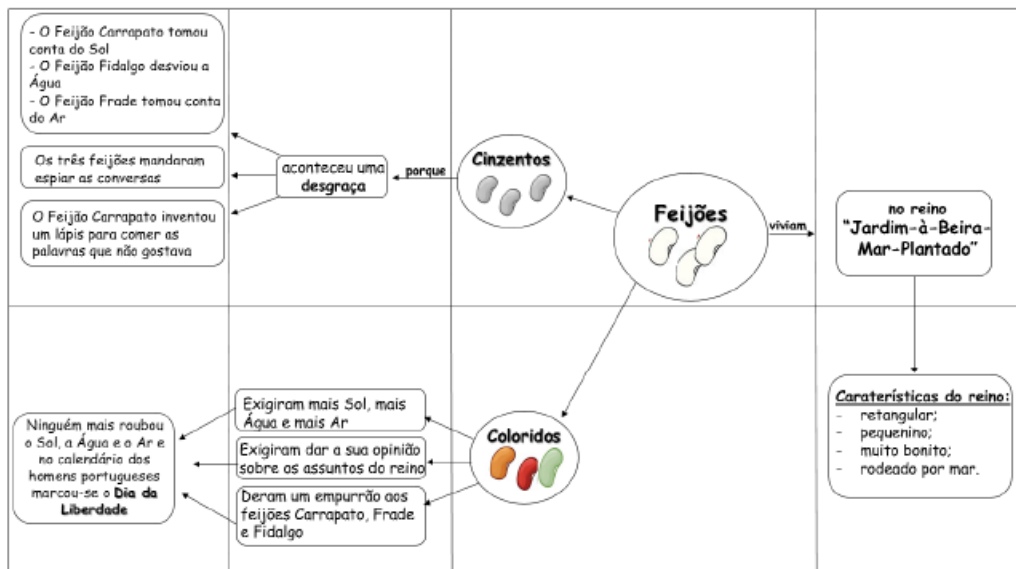


1. Régua com que se batia nas mãos das crianças.
2. Música que constituiu o sinal usado para confirmar que os militares podiam avançar: "_____, Vila Morena".
3. Aprovação ou desaprovação prévia de circulação de informação.
4. Ditador durante o Estado Novo.
5. Símbolo da revolução de 25 de Abril de 1974.
6. Capitão que liderou os soldados na revolução: Salgueiro _____.

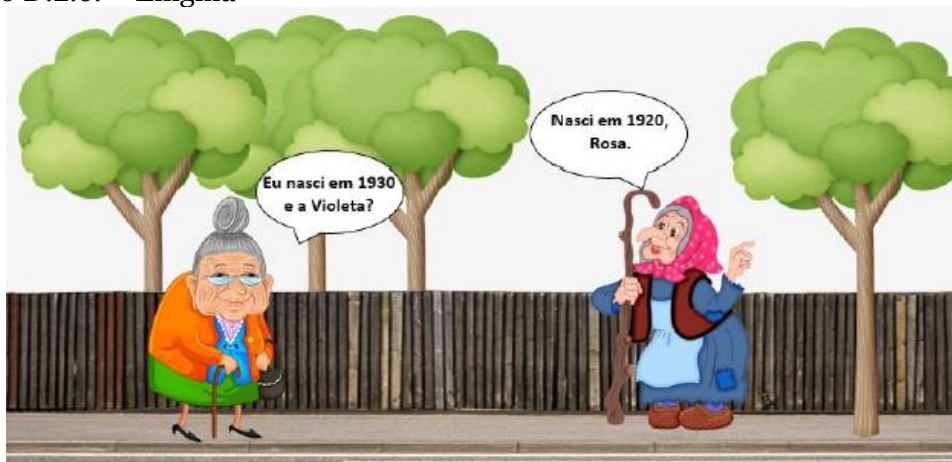
Anexo D.2.4. – Verbos/predicados associados às personagens da obra



Anexo D.2.5. – Esquema de compreensão da obra



Anexo D.2.6. – Enigma











Qual das senhoras viveu em ditadura o mesmo número de anos que já se passaram desde o 25 de Abril de 1974?
Descobre a resposta e saberás qual das chaves abre o tesouro.

Anexo D.2.7. – BI do escritor

	Nome: _____
	Ano de nascimento: _____
	Naturalidade: _____
	Profissões: _____
	Formação académica: _____
	Prémios atribuídos à sua obra: _____
Função que desempenha desde 2011: _____	

D.2.8. – Atividades desenvolvidas com o aluno com NEE

1. O aluno procede à associação das proibições do Estado às imagens que as ilustram.

É proibido beber coca-cola	•	•	
É proibido o uso de calças pelas raparigas	•	•	
É proibido ler livros, ouvir música ou ver filmes não aprovados	•	•	
É proibido cacar com professoras	•	•	
É proibido usar líquidos	•	•	
É proibido usar saqueiro com soneça	•	•	
É proibido dar a mão ou beijar em público	•	•	
É proibido rapazes e raparigas frequentarem a mesma escola	•	•	

2. O aluno monta dois puzzles e associe-os ou ao Estado Novo ou ao 25 de Abril, colando-os numa cartolina.



3. O aluno realiza as seguintes operações matemáticas.

a)  +  = _____

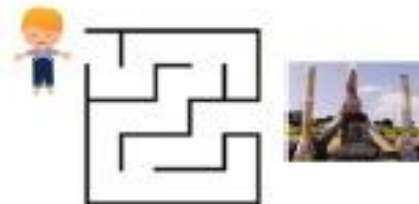
b)  +  = _____

c)  -  = _____

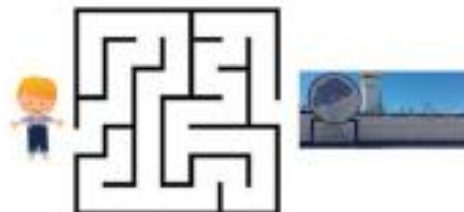
d)  -  = _____

4. O aluno resolve os labirintos para chegar aos monumentos construídos em homenagem ao 25 de Abril.

a) Monumento ao 25 de Abril no Parque Eduardo VII.



b) Memorial ao 25 de Abril em Grândola.



c) Monumento a Salgueiro Maia em Santarém.



5. O aluno procura, de entre as letras recortadas de uma revista, as que correspondem a cada uma das palavras e cole-as.

FEIJÃO	CRAVO	SOL
AR	ÁGUA	LIBERDADE

6. O aluno liga os poemas às imagens que os representam.

A liberdade
é um livro sempre aberto
na página ainda por escrever.

A liberdade
é um pássaro sem medo
a cantar dentro da boca.

A liberdade é
um livro escrito com a tinta
de que são feitas as sonhos.

A liberdade
é um circo que torna livres
todos os bichos.



ANEXO E – PROJETOS E OUTRAS ATIVIDADES


Anexo E.1. – Projeto *Museus, para que vos quero?*



Agrupamento de Escolas de Matosinhos



P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

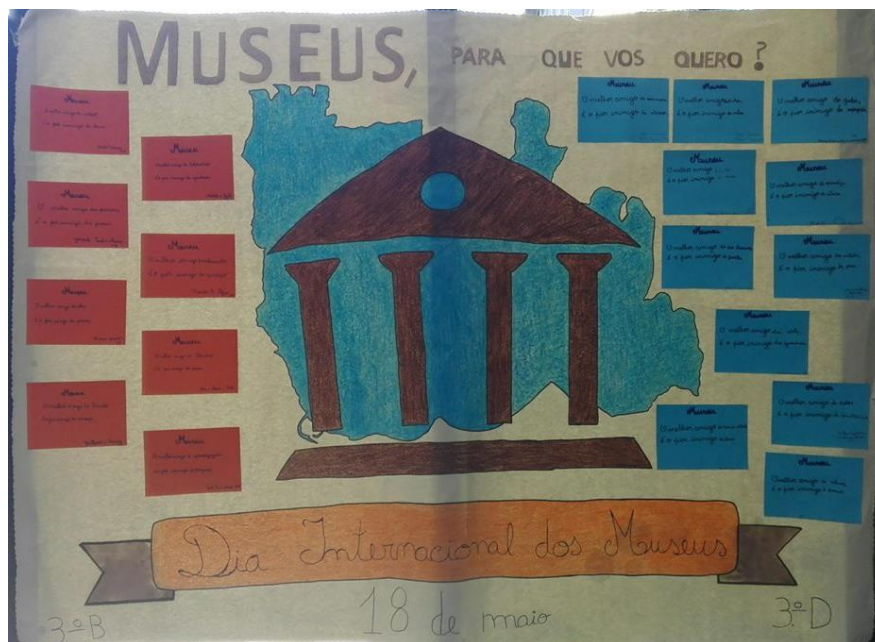
Comemoração do Dia Internacional dos Museus	
<p><i>Projeto</i> <i>Museus, para que vos quero?</i></p> 	
<u>Destinatários:</u> 3.º B e 3.º D	<u>Professoras organizadoras:</u> Ana Isabel Teixeira, Ana Sofia Lopes e Vânia Graça <u>Professoras colaboradoras:</u> Ana Cristina João e Carla Abrunhosa
16 de maio	<ul style="list-style-type: none">- Análise, pelos alunos, do calendário do mês de maio com as datas comemorativas assinaladas e identificação da comemoração que se aproxima;- Apresentação do cartaz de 2018 do Dia Internacional dos Museus e identificação dos elementos que o constituem (título, subtítulo, data, logótipos, imagem, cores);- Leitura, pela professora, da mensagem do Conselho Internacional de Museus de Portugal (ICON Portugal) acerca do tema do ano de 2018 e diálogo com os alunos (conceito de hiperconetividade, justificação para o tema escolhido, definição de museu);

	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do poema “Museu” da obra <i>Pequeno Livro das Coisas</i> de João Pedro Mésseder, mas com os versos todos desordenados;- Os alunos ordenam os versos do poema;- Leitura do poema, pela professora, e distribuição do mesmo num marcador de livro (cf. Anexo E.1.1.);- Confronto, pelos alunos, entre os versos que organizaram e o poema lido (o que mantêm, o que alteram);- Realização da atividade Escrever à maneira de... João Pedro Mésseder com os dois primeiros versos do poema (os alunos, em pares, escrevem outras hipóteses para melhor amigo e para pior inimigo);- Os alunos registam os novos versos em folhas coloridas para colar no painel a afixar na entrada da escola (cf. Anexo E.1.2.);- Análise da planta do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (localização dos diferentes espaços);- Realização de uma visita virtual ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência (http://www.wide.pt/360/museu/).
17 de maio (10 horas)	- As turmas assistem à rábula teatral “A MuMa visita...”, tomando conhecimento dos 12 Museus que integram a MuMa (Rede de Museus de Matosinhos).
18 de maio (10 horas – 3.ºB) (11 horas – 3.ºD)	- Realização de uma visita de estudo ao Museu da Misericórdia de Matosinhos.

Anexo E.1.1. – Marcador de livro com o poema “Museu”



Anexo E.1.2. – Painel afixado na entrada do Agrupamento de Matosinhos



Anexo E.2. – Projeto *Ler para oferecer e receber*

Projeto Ler para oferecer e receber

Datas: 4, 5, 6 e 7 de junho.

Participantes: alunos do 1.º CEB - 1.º A, 2.º A, 3.º B, 3.º D, 4.º A e 4.º B
alunos do 2.º CEB - 5.º J, 5.º L, 6.º G e 6.º I

Organizadores: Ana Isabel Teixeira, Ana Sofia Lopes, Catarina Sousa, Diana Vieira, Diogo Gomes, Fabiana Teixeira, Tiago Ferraz e Vânia Graça

Professores cooperantes: Professora Adília (5.º J), Professora Sara (5.º L), Professora Filomena (6.º G), Professora Lucília (6.º D), Professora Carla Barbosa (1.º A), Professor Ricardo (2.º B), Professora Ana Cristina (3.º B), Professora Carla Abrunhosa (3.º D), Professora Luciana (4.º A) e Professor Jorge (4.º B)

Coordenação: Ana Sofia Lopes, Catarina Sousa, Diana Vieira e Fabiana Teixeira.

Ofertas: Marcadores de livro.

Objetivos:

- estimular o interesse e o gosto pela leitura;
- partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura em sala de aula;
- valorizar a articulação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes;
- valorizar o recurso ao inesperado e ao novo como estratégias no contexto pedagógico.

Espaço: Sala de aula de turmas da Escola do Godinho e da Escola Básica Integrada de Matosinhos.

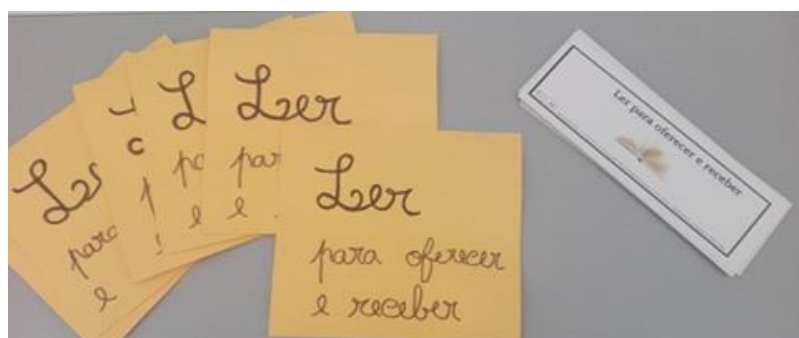
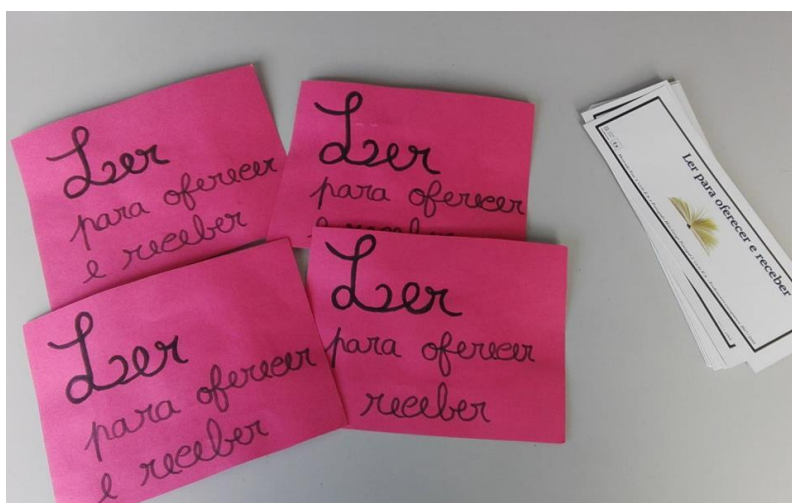
Data	Hora	Turma que oferece a leitura	Turma que recebe a leitura	Texto/ Autor
4 de junho	10h	4.º B	4.º A	"O Pastor da Cabeça" de Mamed António Pina
4 de junho	11h	4.º A	1.º A	"D. Gonçalo a cavalo" de Luísa Ducla Soares
4 de junho	14h	1.º A	4.º B	"Faz de conta" de Alvaro Magalhães
4 de junho	15:50h	3.º B	5.º J	<i>Destruva Línguas</i> de Luísa Ducla Soares.

				<i>Encruvas-linguas de João Marmel Ribeiro e O livro do trava-lingua de Ciza</i>
4 de junho	12:15h	6.º G	3.º A	"As Palavras" de Eugénio de Andrade
4 de junho	12:15h	6.º G	1.º B	"As Palavras" de Eugénio de Andrade
5 de junho	14h	1.º A	4.º A	"O colar de Carolina" de Cecília Meireles
5 de junho	14:30h	4.º A	4.º B	"D. Gonçalo a cavalo" de Luisa Ducla Soares
5 de junho	15h	4.º B	1.º A	"O Passaro da Cabeça" de Manuel António Pina
5 de junho	9h	3.º D	6.º G	"Aviador Interior" de Manuel António Pina
6 de junho	9:30h	6.º G	2.º B	"As Palavras" de Eugénio de Andrade
6 de junho	11:25h	6.º I	6.º H	"As portas que Abril abriu" de Ary dos Santos
6 de junho	12:15h	2.º B	5.º L	"O Livro" de Luisa Ducla Soares
7 de junho	9:10h	5.º L	6.º I	"Comunicados MFA", Centro de documentação 25 de abril, Universidade de Coimbra
7 de junho	9:10h	5.º L	6.º L	"Carta de foral", D. Afonso III "Influência árabe", Álvaro de Cordova, <i>Indiculus luminosus</i> , séc. IX
7 de junho	10h	5.º J	3.º B	<i>Uma história com palavras</i> de José Fanha

Anexo E.2.1. – Marcadores de livro



Anexo E.2.2. – Suportes de leitura



ANEXO F – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO E À ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES

Anexo F.1. – Dados referentes à definição do verbo nos manuais escolares do 1.º ao 6.º anos do Ensino Básico

Manuais Escolares	Definição do verbo		
	Definição central do verbo como expressão de uma ação	Definição central do verbo não apenas como expressão de uma ação	Sem definição
M1			X
M2	X		
M3		X	
M4		X	
M5		X	
M6		X	
Total	1	4	1

Anexo F.2. – Exemplos utilizados nos exercícios e nas definições do verbo nos manuais escolares do 1.º ao 6.º anos de EB por tipologia de situações.

Manuais escolares	Predicados não dinâmicos	Predicados dinâmicos
M1	<ul style="list-style-type: none"> - Ser e estar (verbos copulativos) - Ter (verbo de posse) - Haver (verbo existencial) - Morar e viver (verbos locativos) - Ver (verbo percetivo) - Gostar (verbo psicológico não causativo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apaixonar(-se) (verbo de mudança de estado) - Dar (verbo de transferência de posse) - Voar, levar, buscar e ir (verbos de movimento e modo de movimento) - Cair e fazer (verbo de tipo causativo ou agentivo) - Pintar, meter, tocar e comer (verbos de atividade física) - Pôr (verbo locativo) - Ameaçar (verbo de atividade verbal/ilocução) - Ler (verbo de atividade cognitiva)
M2	<ul style="list-style-type: none"> - Ser, estar e ficar (verbos copulativos) - Ter (verbo de posse) - Ouvir (verbo percetivo) - Querer (verbo volitivo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Começar (verbo de mudança de estado) - Dar (verbo de transferência de posse) - Correr, parar, caminhar, ir, regressar, chegar e saltar (verbos de movimento e modo de movimento) - Comer, caçar, comprar, jogar, atirar, brincar e apontar (verbos de atividade física) - Conversar e poder (verbo de atividade verbal/ilocução) - Nevar e chover (verbos meteorológicos)
M3	<ul style="list-style-type: none"> - Estar e ficar (verbos copulativos) - Ter (verbo de posse) - Olhar (verbo percetivo) - Querer e desejar (verbos volitivos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar (verbo de transferência de posse) - Correr, regressar, ir, levar, sair, partir e fugir (verbos de movimento e de modo de movimento) - Brincar, abraçar, atender, comer, vestir, cantar, beber, usar e jantar (verbos de atividade física) - Pôr (verbo locativo) - Gritar, ralar, falar, exigir e poder (verbos de atividade verbal/ilocução) - Sorrir (verbo de reação corporal)
M4	<ul style="list-style-type: none"> - Ser, estar e ficar (verbos copulativos) - Ter (verbo de posse) - Existir (verbo existencial) - Viver (verbo locativo) - Ver (verbo percetivo) - Amar, gostar, desculpar, preferir e sentir (verbos psicológicos não causativos) - Saber (verbo epistémico) - Brilhar, dormir e esperar (verbos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Cansar(-se) (verbo de mudança de estado) - Obter (verbo de transferência de posse) - Partir, passar, visitar, correr, voltar, voar, saltar, chegar (verbos de movimento e de modo de movimento) - Fazer, construir, perder e despedir (verbo de tipo causativo ou agentivo) - Comer, jogar, vender, tocar, mostrar, escolher lavar, comprar e estudar (verbos de atividade física)

	postura/estado)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pôr</i> (verbo locativo) - <i>Ameaçar, poder, perguntar, exclamar, responder, ordenar, questionar, suplicar, implorar, murmurar, explicar, afirmar, dizer, falar, interrogar, anunciar, pedir, acrescentar, exigir, aconselhar, replicar, avisar, insistir, contar, declarar, prometer, concordar, criticar, jurar, insistir, sugerir, combinar, confirmar, chamar, transmitir, evidenciar, propor e impedir</i> (verbos de atividade verbal/ilocução) - <i>Aprender e concluir</i> (verbos de atividade cognitiva) - <i>Chorar e sorrir</i> (verbos de reação corporal)
M5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser e estar</i> (verbos copulativos) - <i>Ouvir</i> (verbo perceptivo) - <i>Gostar, senti, apreciar, agradar e desagradar</i> (verbos psicológicos não causativos) - <i>Saber</i> (verbo epistêmico) - <i>Soar e dormir</i> (verbos de postura/estado) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acordar e adormecer</i> (verbo de mudança de estado) - <i>Oferecer e entregar</i> (verbos de transferência de posse) - <i>Partir, acompanhar, enviar, levar, correr</i> (verbos de movimento e modo de movimento) - <i>Criar</i> (verbo de tipo causativo ou agentivo) - <i>Aplaudir, cantar, tropeçar, telefonar, cantarolar, lavar, dirigir, musicar, tocar, colar, saborear, filmar, secar, vibrar, estudar, marear, jantar, roer, beber, mostrar, distinguir, associar, identificar, assinalar, organizar, transcrever, completar, selecionar, aterrar, integrar e brincar</i> (verbos de atividade física) - <i>Pedir, propor, dizer, perguntar, responder, exclamar, comentar, trautear, negar, exigir, confrontar, retorquir, difundir, justificar, explicar, indicar, aceitar, respeitar, solicitar e recontar</i> (verbos de atividade verbal/ilocução) - <i>Pensar, considerar, achar, julgar e comparar</i> (verbos de atividade cognitiva) - <i>Chover e anoitecer</i> (verbos meteorológicos)
M6	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser, ficar, permanecer, parecer e continuar</i> (verbos copulativos) - <i>Ter</i> (verbo de posse) - <i>Haver</i> (verbo existencial) - <i>Viver</i> (verbo locativo) - <i>Observar</i> (verbo perceptivo) - <i>Sentir e desejar</i> (verbos psicológicos não causativo) - <i>Dormir e sorrir</i> (verbos de postura/estado) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Adormecer e terminar</i> (verbo de mudança de estado) - <i>Dar</i> (verbo de transferência de posse) - <i>Ir, viajar, percorrer, sair, nadar, entrar e saltar</i> (verbos de movimento e modo de movimento) - <i>Fazer, encontrar e reconstruir</i> (verbos do tipo causativo ou agentivo) - <i>Brincar, aplicar, cantar, alimentar e assobiar</i> (verbos de atividade física) - <i>Dizer, gritar, responder, poder e contar</i> (verbos de atividade verbal/ilocução) - <i>Pensar</i> (verbo de atividade cognitiva) - <i>Amanhecer</i> (verbo meteorológico) - <i>Tossir</i> (verbo de reação corporal)

Anexo F.3. – Dados da análise das tarefas solicitadas nos manuais escolares analisados por tipo de tarefa e por manual do 1.º ao 6.º anos de Ensino Básico

Tipologia das tarefas solicitadas	Manuais escolares						Total
	M1	M 2	M 3	M 4	M5	M6	
Identificação do verbo em frases/textos		X		X	X	X	4
Associação do verbo ao seu valor semântico					X		1
Seleção/Integração de verbos em frases	X	X		X	X	X	5
Associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente	X	X					2
Continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo		X	X		X	X	4
Transformação de verbos em nomes ou adjetivos					X		1
Identificação/Explicitação da subclasse do verbo					X	X	2
Identificação/Explicitação de funções sintáticas				X	X	X	3
Total	2	4	1	3	7	5	22

Anexo F.4. – Dados de presença de testes de constituição por função sintática presentes nos manuais escolares 4, 5 e 6

Funções sintáticas	Testes sintáticos	Manuais escolares			Total
		M4	M5	M6	
Sujeito	Substituição				0
	Deslocação				0
	Pergunta/Resposta	X	X	X	3
	Retoma anafórica				0
Predicado	Substituição				0
	Deslocação				0
	Pergunta/Resposta	X	X	X	3
	Retoma anafórica				0
Complemento Direto	Substituição		X	X	2
	Deslocação por passiva				0
	Pergunta/Resposta		X	X	2
Complemento Indireto	Substituição		X	X	2
	Pergunta/Resposta		X	X	2
Complemento Agente da Passiva	Alternância ativa/passiva				0
	Introduzido pela preposição <i>por</i>			X	1
Complemento Oblíquo	Não pode ser substituído pelos pronomes <i>o/a, os/as, lhe/lhes</i>			x	1
	Pergunta/Resposta				0
Modificador	Supressão			X	1
	Pergunta/Resposta				0
Predicativo do Sujeito	Substituição				0
	Supressão			X	1

ANEXO G – PLANIFICAÇÕES DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Anexo G.1. – Planificação da primeira intervenção nos 3.º e 6.º anos de escolaridade



Agrupamento de Escolas de Matosinhos



SD – *Apregoar e Dramatizar coisa nenhuma*

<p>Disciplina: Português Anos: 3.º e 6.º Turmas: B e G N.º de alunos: 20 e 21 Duração: 90 minutos e 100 minutos Data: 15 e 17 de janeiro de 2018 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes</p>

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Leitura/ Compreensão Paratexto (Título)</p> <p>Leitura Texto narrativo (Conto) Leitura em voz alta</p> <p>Leitura/ Compreensão Compreensão do texto narrativo</p> <p>Personagens/</p>	<p>- Identificar o título da obra</p> <p>- Fazer inferências a partir do título</p> <p>- Antecipar o conteúdo da obra</p> <p>- Indicar os elementos-chave do texto</p> <p>- Identificar o sentido global do texto</p>	<p>1. Apresentação da obra <i>O mercador de coisa nenhuma</i> e identificação, por parte dos alunos, do título (significado de mercador; relação entre mercador e coisa nenhuma; hipóteses para o conteúdo da obra).</p> <p>2. Leitura do conto pela professora.</p> <p>3. Compreensão do texto. (Ao longo da compreensão, os alunos situam no texto as respostas/atividades)</p> <p>- as coisas que se vendem habitualmente;</p> <p>- as coisas que o "mercador de coisa nenhuma" vendia;</p> <p>(comparação entre as coisas; possibilidades de locais e preços de venda de gotas de água, de grãos de areia e de sonhos)</p> <p>- a nacionalidade do "mercador de coisa nenhuma";</p>	<p>- Livros <i>O mercador de coisa nenhuma</i> de António Torrado</p>

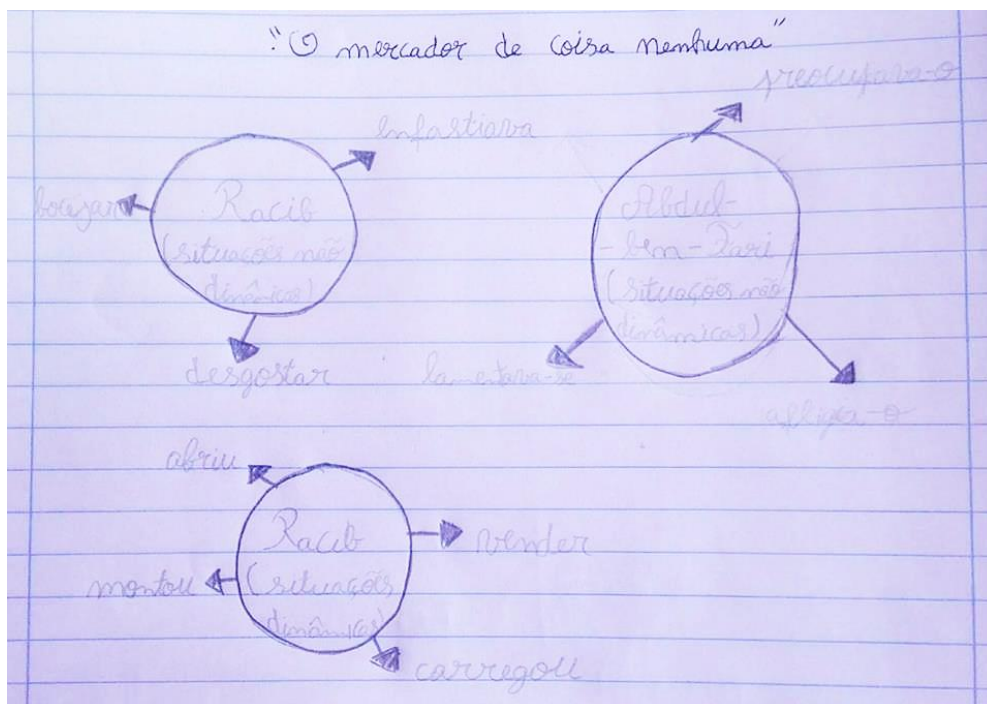


<p>Ação/Espaço/ Acontecimentos/ Problema/Solução</p>	<p>- Identificar verbos associados às duas personagens - Caracterizar as personagens com base</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a língua falada nessa zona geográfica; - as palavras não familiares/não fazem parte da nossa língua (ex.: <i>Abdul-ben-Fari</i>, <i>Racib</i>, <i>Abjul</i>, <i>Alá</i>, <i>Cari-Chab</i>); - as personagens presentes no conto (caraterização com base nos verbos a elas associados); - a ordem com que as personagens vão surgindo no conto; - os verbos existentes em algumas frases do conto; - as falas das personagens; - as palavras que fornecem indicações para a leitura das falas das personagens (verbos). <p>3.1. Registo no quadro, pela professora, à medida que os alunos vão respondendo, das coisas que se vendem habitualmente; das coisas que o mercador vendia e das palavras não familiares/não fazem parte da nossa língua.</p> <p>3.2. A professora distribui um mercador em papel, para que cada aluno cole num mapa do mundo, de acordo com aquela que pensa que é a sua origem.</p> <p>3.3. Aquando da identificação das personagens e das palavras não familiares, alguns alunos dizem as palavras <i>Abdul-ben-Fari</i>, <i>Racib</i>, <i>Abjul</i>, <i>Alá</i> e <i>Cari-Chab</i> com diferentes ritmos (primeiro devagar e depois depressa) e apresentam outras coisas lhes fazem lembrar (cores, objetos, formas, outros nomes de pessoas, cidades...).</p> <p>3.4. Na caraterização das personagens, os alunos dizem alguns verbos associados a <i>Racib</i> e a <i>Abdul-ben-Fari</i>, na primeira parte do conto, e alguns verbos associados a <i>Racib</i>, na segunda parte do conto, indicando se os verbos referidos expressam situações dinâmicas ou situações não dinâmicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa do mundo - Mercadores em papel
--	---	---	--

<p style="text-align: center;">Leitura Leitura dramatizada</p>	<p>nos verbos e eles associados</p> <p>- Indicar verbos introdutórios</p> <p>- Ler um excerto do texto</p>	<p>3.5. Os alunos identificam verbos de algumas frases do conto e indicam se expressam situações dinâmicas ou situações não dinâmicas.</p> <p>3.6. Quando os alunos identificam as falas das personagens e as palavras que fornecem indicações para a leitura das mesmas (verbos), estabelece-se um diálogo orientado sobre o modo como se:</p> <p>a) apregoa (significado de apregoar; diferença entre apregoar e dizer; locais onde se costumam ouvir; quem costuma apregoar):</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentação pela professora de um vídeo com vários pregões (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YRGU1qB2reE – 00:27 a 02:34); - os alunos apregoam: "- Quem quer gotas de água? Quem quer?"; - os alunos apregoam outros produtos. <p>b) avisa;</p> <p>c) resmungo;</p> <p>d) decide;</p> <p>e) pede;</p> <p>f) delicia.</p> <p>(Alguns alunos leem falas apregoando, em forma de aviso, resmungando, decididos, em forma de pedido e deliciados.)</p> <p>4. Momento de leitura pelos alunos.</p> <p>4.1. Preparação para a leitura:</p> <p>a) Os alunos identificam as personagens presentes no excerto do conto a ler (linhas 62- 81), o início e o fim da fala de cada uma delas e os verbos introdutórios que fornecem indicações para a leitura.</p>	<p>- Frases do conto (cf. Anexo G.1.2.)</p> <p>- Vídeo</p>
---	--	--	--

<p>Oralidade</p> <p>Explicitação da intenção da aula</p>	<p>- Adaptar a entoação e tom de voz aos diálogos do texto</p> <p>- Indicar os espelhos-chave da aula</p>	<p>b) <i>Leitura dramatizada pelos alunos: um aluno é o narrador; outro é o Racib; outros são os clientes; acompanhada de uma imagem de um mercado oriental e de um som de fundo para transmitir a ideia de que se encontram num local movimentado (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tyGes60phiw).</i></p> <p>Estratégia de recurso:</p> <p>5. Construção, em grande grupo, do sumário da aula em formato de esquema: no centro encontra-se o título do conto, "O mercador de coisa nenhuma", e em torno dele registam-se as atividades da aula.</p> <p>a) Diálogo com os alunos: atividades que foram desenvolvidas ao longo da aula e completar os espaços em branco.</p> <p>b) Os alunos colam o esquema no caderno diário.</p> <div data-bbox="952 845 1422 1157" data-label="Diagram"> <pre> graph TD A("Antecipamos a partir do") --> C("O mercador de coisa nenhuma" de António Torrado) B("Identificamos") --> C D("Vamos em modo de:") --> C E("Leitura do conto.") --> C </pre> </div>	<p>- Esquema</p>
---	---	--	------------------

Anexo G.1.1. – Registo dos verbos associados às personagens principais do conto “O mercador de coisa nenhuma” realizado por um aluno, no caderno diário



Anexo G.1.2. – Exercício de identificação dos verbos e classificação quanto ao tipo de situação verbal

1. Sublinha o verbo em cada uma das seguintes frases e na coluna coloca os que indicam situações dinâmicas e os que indicam situações não dinâmicas.

- "Abdul-ben-Fari tinha um filho."
- "Nem por sombras, pensava o velho mercador, filho, neto, bisneto, trineto de mercadores de tapetes."
- "Talvez não seja muito dotado para o negócio de tapetes."
- "No dia seguinte encheu dois almudes de água."
- "Os clientes iam-se embora."
- "Carregou duas grandes caixas de areia fina para as portas de uma cidade."
- "Eu tenho nestas caixas grãos azuis, pretos, amarelos, brancos e transparentes."
- "Racib contou um lindo sonho."

Situações dinâmicas	Situações não dinâmicas

ANEXO H – PLANIFICAÇÕES DA SEGUNDA INTERVENÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Anexo H.1. – Planificação da segunda intervenção no 3.º ano de escolaridade



Agrupamento Escolas de Matosinhos




SD – *Um olhar colorido sobre outras culturas e outros povos*

Disciplina: Português Ano: 3.º Turma: B N.º de alunos: 20 Duração: 90 minutos Data: 5 de fevereiro de 2018 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
Oralidade Escuta ativa	- Retirar informação de um documento oral - Preencher um guião de audição - Comparar o texto ouvido com o registo	1. Exercício de escuta ativa – Vamos conhecer uma escritora. a) Indicação, pela professora, da audição de um vídeo sobre uma escritora. b) Os alunos ouvem o conteúdo do vídeo. c) Indicação, pela professora, das informações a identificar (quando começou a escrever; o que pensava fazer em vez de se dedicar à escrita para crianças; o que encorajou a escrita para crianças; número de livros escritos). d) Os alunos ouvem com orientação o conteúdo do vídeo. e) Os alunos registam no caderno as informações pedidas. f) Nova projeção do vídeo, realizando-se paragens para confrontar o que é dito pela escritora com as respostas dos alunos.	- Vídeo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F2T7C2FX7Uc&t=3s [00m 00s - 01m 13s]

<p>Leitura/ Compreensão Paratexto (Capa, Ilustração)</p> <p>Leitura Texto narrativo (conto) Ler em voz alta</p>	<p>- Fazer inferências a partir da ilustração da capa</p> <p>- Descobrir o título do conto</p>	<p>2. Introdução à obra <i>Meninos de todas as cores</i>.</p> <p>a) Os alunos fazem a leitura da imagem da capa, cujo título se encontra tapado (o que veem; particularidades de cada menino).</p> <p>b) Os alunos tentam descobrir o título da obra através da leitura, pela professora, dos títulos dos contos, que se encontram no índice, e da comparação dos mesmos com a imagem da capa (O título "Meninos de todas as cores" é o último a ser lido).</p> <p>3. Audição do conto "Meninos de todas as cores", seguida da distribuição de fotocópias do conto por todos os alunos.</p> <p>4. Compreensão do texto.</p> <p>4.1. Preenchimento, em grande grupo, do seguinte esquema:</p>	<p>- Livro <i>Meninos de todas as cores</i></p> <p>- Áudio do conto, disponível em: http://bibliotecalivrosdigitais.observalinguaportuguesa.org/sites/book.php?id=3</p> <p>- Fotocópias do conto</p>
<p>Leitura/ Compreensão Compreensão do texto narrativo</p> <p>Personagens/ Ação/Espaço/ Acontecimentos</p>	<p>- Indicar os elementos-chave do texto</p> <p>- Identificar o sentido global do texto</p>	<p style="text-align: center;">"Meninos de todas as cores" de Luiza Dulce Soares</p>	<p>- Esquema</p>

<p>Leitura em voz alta Reconto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler excertos do texto - Recontar oralmente o texto lido - Identificar verbos - Identificar papéis temáticos do sujeito 	<p>(*O mapa será entregue em formato de puzzle para que seja colado à medida que os alunos identifiquem os locais por onde passou o menino branco)</p> <p>4.2. Os alunos colam o esquema no caderno.</p> <p>5. Leitura e reconto do texto.</p> <p>(Reconto orientado, sobretudo, pelos verbos e pelos papéis temáticos associados ao sujeito e leitura coletiva do que os meninos diziam; Papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos projetados no quadro)</p> <ul style="list-style-type: none"> - nome do menino branco; - verbos associados ao menino branco (vivia e dizia) e papéis temáticos desse sujeito; - leitura do que o menino branco dizia, por parte de uma das filas de alunos; - verbos associados ao menino branco (partiu, chegou e arranjou) e à Flor de Lótus (dizia) e papéis temáticos desses sujeitos; - leitura do que a Flor de Lótus dizia, por parte de uma das filas de alunos; - meio de transporte utilizado pelo menino branco para ir para outra terra; - verbos associados ao menino branco (meteu-se, parou e fez-se) e ao Lumumba (dizia) e papéis temáticos desses sujeitos; - leitura do que o Lumumba dizia, por parte de uma das filas de alunos; - verbos associados ao menino branco (entrou e escolheu) e papéis temáticos desse sujeito; - meio de transporte utilizado pelo menino branco para ir para outra terra; - verbos associados ao avião (parou) e ao Pena de Águia (dizia) e papéis temáticos desses sujeitos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocópias do conto - Papéis temáticos projetados (cf. Anexo H.1.1.)
--	---	--	---

<p>Escrita</p> <p>Escrita lúdica</p>	<p>- Indicar outras coisas com as cores solicitadas</p>	<ul style="list-style-type: none">- leitura do que o Pena de Águia dizia, por parte de uma das filas de alunos;- verbos associados ao menino branco (foi correndo e fazia) e ao Ali Babá (dizia) e papéis temáticos desses sujeitos;- leitura do que Ali Babá dizia, por parte de uma das filas de alunos;- verbos associados ao menino branco (voltou e dizia) e papéis temáticos desse sujeito;- leitura do que o menino branco dizia, por parte de todos os alunos;- verbos associados aos meninos brancos (pintava) e ao menino branco (fazia) e papéis temáticos desses sujeitos. <p>6. Escrita lúdica – Escrever e Comparar </p> <p>6.1. Preparação para a escrita:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Em grande grupo, os alunos dizem outras coisas que sejam brancas, amarelas, pretas, castanhas e vermelhas, enquanto a professora vai registando no quadro.b) Oralmente e em conjunto, os alunos alteram as comparações da seguinte parte do conto: <p style="text-align: center;"><i>“É bom ser branco como o açúcar, amarelo como o Sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras, castanho da cor do chocolate.”</i></p>	
--------------------------------------	---	--	--

<p>Leitura</p> <p>Leitura em voz alta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar novas comparações - Ler as comparações criadas 	<p>6.2. Distribuição pelos alunos do seguinte desenho de um menino:</p> <div data-bbox="896 383 1433 861" style="text-align: center;"> </div> <p>a) Os alunos criam novas comparações. b) Os alunos leem as comparações criadas.</p> <p>7. Presente de leitura – <i>O Menino de Cor</i></p> <p>7.1. Leitura, por parte da professora, da obra <i>O Menino de Cor</i>, para que os alunos fiquem a refletir sobre a pergunta com que a história termina: “Qual de nós os dois é o menino de cor?”.</p>	<p>- Esquema a completar</p> <p>- Livro <i>O Menino de Cor</i></p>
--	---	---	--

Anexo H.1.1. – Grelha com os papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos

O sujeito faz uma situação acontecer	O sujeito experiencia uma situação
O sujeito não controla a situação nem passa por nenhuma experiência	O sujeito sofre ou é afetado por uma situação

Anexo H.2. – Planificação da segunda intervenção no 6.º ano de escolaridade



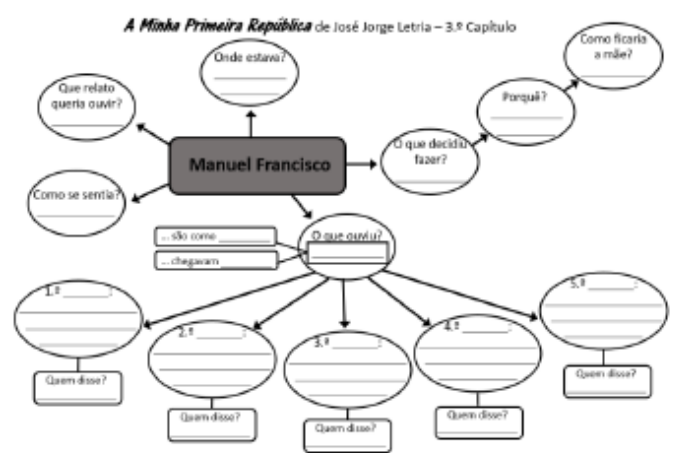
Agrupamento Escolas de Matosinhos




SD – *Telerrepublicar, cogofonar e melorreinar*

<p>Disciplina: Português Ano: 6.º Turma: G N.º de alunos: 21 Duração: 100 minutos Data: 7 de março de 2018 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes</p>

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Oralidade Antecipação da aula</p>	<p>- Identificar as palavras presentes no título da sequência didática</p>	<p>1. Descobrir o enigma que o título da sequência didática representa - <i>Telerrepublicar, cogofonar e melorreinar</i>.</p> <p>a) Os alunos identificam as palavras presentes no título com base nas indicações dadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um fungo; - uma parte da História de Portugal; - o que faz um rei; - uma forma de comunicar. <p>b) Os alunos indicam hipóteses acerca do que será feito na aula.</p>	<p>- Título da sequência didática</p>
<p>Leitura/ Compreensão Paratexto (Ilustração)</p>	<p>- Fazer inferências a partir de verbos/ predicados verbais associados a uma personagem - Antecipar as características de uma personagem</p>	<p>2. Introdução à obra <i>A Minha Primeira República</i>.</p> <p>a) Os alunos identificam algumas características da personagem principal (Manuel Francisco) através</p>	<p>- Imagem da personagem principal (cf. Anexo H.2.1.)</p>

<p> Leitura Texto narrativo Leitura em voz alta Leitura/ Compreensão Compreensão do texto narrativo Personagens/ Ação/Espaço/ Acontecimentos/ Problema/Solução </p>	<p> - Indicar os elementos-chave do texto - Identificar o sentido global do texto </p>	<p>de um conjunto de verbos/predicados que se encontram associados à personagem ao longo da obra.</p> <p>3. Leitura do 3.º capítulo da obra pela professora e distribuição de fotocópias do capítulo por todos os alunos.</p> <p>4. Compreensão do texto.</p> <p>4.1. Preenchimento, em grande grupo, do seguinte esquema:</p> <div data-bbox="896 662 1568 1117" data-label="Diagram"> <p style="text-align: center;"><i>A Minha Primeira República</i> de José Jorge Letria – 3.º Capítulo</p>  </div> <p>4.2. Ao longo do preenchimento do esquema, os alunos...</p> <p>a)...identificam/indicam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o significado da palavra "boatos"; - a comparação associada a "boatos" ("[...] os boatos se propagam como cogumelos em terra 	<p>- Fotocópias da obra</p> <p>- Esquema</p>
--	--	---	--

	<p>- Identificar verbos associados às duas personagens</p> <p>- Caracterizar as personagens com base nos verbos a elas associados</p> <p>- Indicar verbos introdutórios</p>	<p>húmida [...]”;</p> <ul style="list-style-type: none">- a imagem que ilustra a comparação;- o significado da frase “(...) cada um acrescenta o que muito bem entende àquilo que lhe relatam (...)”;- um provérbio que se relacione com a frase anterior e o seu significado. <p>b) ... fazem a leitura da imagem da página 23 (cor e espécie de cogumelos; de onde saem; em que direção crescem...).</p> <p>c) ... confrontam as características da personagem principal (Manuel Francisco), que indicaram na introdução à obra, com as características que identificaram no 3.º capítulo.</p>  <p>d) ... realizam o “jogo do cogofone e telemelo”:</p> <ul style="list-style-type: none">- a professora transmite, com o telefone em forma de cogumelo, uma	<p>- Ilustração</p> <p>- Cogofone e telemelo (telefone em formato de cogumelo)</p>
--	---	---	--

<p>Oralidade Texto oral</p> <p>Leitura/ Compreensão Compreensão do texto narrativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o que reteve de uma mensagem ouvida - Comparar o que reteve com a mensagem dita - Identificar papéis temáticos - Identificar verbos e explicitar a subclasse - Reduzir frases 	<p>mensagem sobre a 1.ª República a um aluno que deve transmitir a outro e assim sucessivamente: "(...) as tripulações do Adamastor e do São Rafael já estão com os revoltosos, prontas a disparar (...)";</p> <ul style="list-style-type: none"> - a professora regista no quadro a mensagem que transmitiu e o último aluno regista o que ouviu (comparação entre as duas mensagens; verificação dos alunos que ouviram a mensagem da professora e dos que não ouviram; hipóteses para a mensagem inicial ter-se alterado). <p>4.4. Compreensão e reflexão linguística de frases do 3.º capítulo:</p> <p>a) Os alunos retiram uma frase do 3.º capítulo que se encontra no interior de um saco e leem para os colegas;</p> <p>b) Os alunos identificam os sujeitos e os complementos das frases que retiram do saco e referem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o papel temático do sujeito e do complemento (projeção dos diferentes papéis temáticos); - a subclasse do verbo. <p>c) Os alunos reduzem as frases por meio da pronominalização.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>"(...) garantia um homem ainda jovem (...)." (p. 20)</p> <p>"(...) os republicanos tiveram uns confrontos (...)." (p. 20)</p> <p>"Os boatos são como os cogumelos." (p. 23)</p> <p>"(...) Paiva Couceiro e as suas tropas foram travados no cimo do Parque Eduardo VII (...)." (p. 26)</p> <p>"(...) um civil jovem fez (...) o seguinte relato (...)." (p. 26)</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> - Papéis temáticos (cf. Anexo H.2.2.) - Frases
--	---	--	---



<p>Oralidade</p> <p>Texto oral</p>	<p>- Recontar oralmente o texto lido</p> <p>- Avaliar o reconto</p> <p>- Dizer o que reteve de uma mensagem ouvida</p>	<p>4.5. Reconto oral pelos alunos:</p> <p>a) Divisão da turma em quatro grupos (dois para fazerem o reconto e dois para observarem).</p> <p>b) Os grupos que fazem o reconto discutem como o vão fazer e elegem um porta-voz para recontar.</p> <p>c) Dois grupos recontam o 3.º capítulo da obra, com base no esquema de compreensão, enquanto os outros dois grupos avaliam o reconto, através de um guião de observação.</p> <p>d) Os grupos trocam de funções.</p> <div data-bbox="893 624 1686 901" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><u>Guião de observação</u></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Sim</th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Não</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1- Respeitou o assunto?</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2- Encadeou os acontecimentos?</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3- Compreendeu-se o que recontou?</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> </div> <p><u>Estratégia de recurso:</u></p> <p>5. Construção, em grande grupo, do sumário da aula através do "jogo do cogofone e telemelo":</p> <p>a) A professora diz, com o telefone em forma de cogumelo, o sumário a um aluno que deve transmitir a outro e assim sucessivamente (<i>Descobrimos um enigma, lemos, recontámos e transmitimos uma mensagem no cogofone e telemelo.</i>).</p> <p>b) A professora escreve no quadro o que disse ao primeiro aluno e o último aluno regista o que ouviu.</p> <p>c) Os alunos indicam uma frase do texto que sirva de conclusão para o jogo realizado.</p> <p>d) Os alunos registam o sumário no caderno.</p>		Sim	Não	1- Respeitou o assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2- Encadeou os acontecimentos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3- Compreendeu-se o que recontou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>- Guião de observação</p> <p>- Cogofone e telemelo</p>
	Sim	Não													
1- Respeitou o assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>													
2- Encadeou os acontecimentos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>													
3- Compreendeu-se o que recontou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>													

Anexo H.2.1. – Imagem da personagem principal da obra A Minha Primeira República e verbos/predicados verbais a ela associados



Anexo H.2.2. – Grelha com os papéis temáticos desempenhados pelos sujeitos e pelos complementos

Sujeito que faz uma situação acontecer	Sujeito que experiencia uma situação	Sujeito que não controla a situação nem passa por nenhuma experiência	Sujeito que sofre ou é afetado por uma situação
Complemento que sofre uma situação expressa pelo verbo	Complemento que resulta da situação expressa pelo verbo	Complemento que indica a localização de uma situação expressa pelo verbo	Complemento que indica um beneficiário de uma situação expressa pelo verbo

ANEXO I – PLANIFICAÇÕES DA TERCEIRA INTERVENÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Anexo I.1. – Planificação da terceira intervenção no 3.º ano de escolaridade



Agrupamento Escolas de Matosinhos



SD – *Animais Misturados, Classificados e Fracionados*

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Turma: 3.º B | Data: 26 e 27 de fevereiro | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	RECURSOS E MATERIAIS
<p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Paratexto (Capas, títulos)</p> <p>Leitura</p> <p>Texto poético Leitura em voz alta</p> <p>Leitura/ Compreensão</p> <p>Compreensão dos textos poéticos</p>	<p>- Relacionar elementos-chave das ilustrações das capas das obras</p> <p>- Identificar os títulos e os autores das obras</p> <p>- Indicar os elementos- chave do texto</p> <p>- Identificar o sentido global do texto</p>	<p>1. Apresentação das capas dos livros: <i>O Alfabeto dos Bichos, Bichos Diversos em Versos, Fala Bicho e Aquela nuvem e outras.</i></p> <p>a) Os alunos identificam os aspetos comuns a todas as imagens das capas, cujos títulos se encontram tapados.</p> <p>b) Os alunos colocam hipóteses quanto ao tema da aula.</p> <p>c) Depois da professora destapar os títulos, os alunos identificam os títulos e os autores dos livros.</p> <p>2. Leitura, pela professora, dos poemas "Elefante", do livro <i>O Alfabeto dos Bichos</i>, e "O Cavalo", do livro <i>Bichos Diversos em Versos.</i></p> <p>3. Os alunos procuram os poemas lidos nos quatro livros distribuídos pela professora.</p> <p>4. Compreensão dos textos. (Ao longo da compreensão dos textos, a professora regista no quadro o que os alunos dizem)</p> <p>a) Os alunos identificam:</p> <p>- o tamanho dos animais;</p>	<p>- Livros <i>O Alfabeto dos Bichos, Bichos Diversos em Versos, Fala Bicho e Aquela nuvem e outras</i></p> <p>- Fotocópias dos poemas "Elefante" e "O Cavalo"</p> <p>- Livros <i>O Alfabeto dos Bichos, Bichos Diversos em Versos, Fala Bicho e Aquela nuvem e outras</i></p>

	<p>- Ler versos dos poemas, seguindo as orientações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o peso dos animais; - a cor dos animais; - o revestimento do corpo dos animais; - o modo de deslocação dos animais; - o meio em que os animais se deslocam; - as características corporais específicas de cada um dos animais. <p>b) Os alunos registam numa tabela as características dos animais e colam-na no caderno.</p> <table border="1" data-bbox="736 662 1610 986"> <tr> <th colspan="2" data-bbox="736 662 1610 703">Poema "Elefante", de <i>O Alfabeto dos Bichos</i> de José Jorge Letria</th> </tr> <tr> <th colspan="2" data-bbox="736 703 1610 745">Poema "O Cavalo", de <i>Bichos Diversos em Versos</i> de António Manuel Couto Viana</th> </tr> <tr> <th data-bbox="736 745 1167 786">Elefante</th> <th data-bbox="1167 745 1610 786">Cavalo</th> </tr> <tr> <td data-bbox="736 786 1167 986"></td> <td data-bbox="1167 786 1610 986"></td> </tr> </table> <p>c) Os alunos indicam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o número de versos de cada um dos poemas; - os versos que correspondem a metade de cada um dos poemas; - os versos que correspondem a um quarto dos poemas; 	Poema "Elefante", de <i>O Alfabeto dos Bichos</i> de José Jorge Letria		Poema "O Cavalo", de <i>Bichos Diversos em Versos</i> de António Manuel Couto Viana		Elefante	Cavalo			<p>- Fotocópias da tabela para o registo das características dos animais</p> <p>- Poemas "Elefante" e "O Cavalo"</p>
Poema "Elefante", de <i>O Alfabeto dos Bichos</i> de José Jorge Letria											
Poema "O Cavalo", de <i>Bichos Diversos em Versos</i> de António Manuel Couto Viana											
Elefante	Cavalo										

<p>Escrita Escrita criativa</p>	<p>- Identificar os referentes de pronomes</p> <p>- Dividir palavras silabicamente</p>	<p>- os versos que correspondem a cinco oitavos do poema "Elefante"; - os versos que correspondem a sete doze avos do poema "O Cavalo".</p> <p>(Alguns alunos leem metade e um quarto dos poemas, cinco oitavos do poema "Elefante" e sete doze avos do poema "O Cavalo")</p> <p>d) Os alunos identificam:</p> <ul style="list-style-type: none">- o referente de "lhe";- o referente de "lo". <p>e) Os alunos procedem à substituição nos poemas dos pronomes pelos seus referentes e leem os poemas, indicando as alterações que se verificaram e qual a importância do uso dos pronomes.</p> <p>5. Mistura de poemas.</p> <p>5.1. Preparação para a escrita:</p> <p>a) Os alunos procedem à divisão silábica das palavras "elefante" e "cavalo" e indicam:</p> <ul style="list-style-type: none">- a fração que representa a sílaba <le> em "elefante";- a fração que representa a sílaba <va> em "cavalo";- dois terços da palavra "cavalo";- dois quartos da palavra "elefante". <p>b) Os alunos criam um novo nome de animal, misturando algumas sílabas da palavra "elefante" e da palavra "cavalo" e indicam:</p> <ul style="list-style-type: none">- a fração que representa as sílabas da palavra "elefante" presentes no novo nome de animal;	
--	--	--	--

<p>- Criar pseudopalavras</p> <p>- Indicar hipóteses de versos para construir um novo texto</p> <p>- Ler o novo texto</p> <p>- identificar verbos</p>	<p>- a fração que representa as sílabas da palavra “cavalo” presentes no novo nome de animal.</p> <p>c) Os alunos selecionam:</p> <ul style="list-style-type: none">- dois versos do poema “Elefante”;- dois versos do poema “O Cavalo”;- dois versos do poema “Elefante”;- dois versos do poema “O Cavalo”. <p>(Ao longo da seleção dos versos dos dois poemas, os alunos testam se os versos selecionados são adequados e se as ideias estão devidamente relacionadas através da leitura)</p> <p>d) Leitura do novo texto pela professora.</p> <p>5.2. A professora distribui um poema¹ sobre um animal a todos os alunos e organiza-os em grupos de dois elementos.</p> <p>5.3. Os alunos, dois a dois, procedem à reconstituição de textos misturados (poemas).</p> <p>5.4. Leitura, por parte de cada um dos grupos, dos novos textos.</p> <p>5.5. Os alunos identificam, nos textos criados, os verbos associados ao novo animal e agrupam-nos em situações dinâmicas e situações não dinâmicas.</p>	
---	--	--

Anexo I.2. – Planificação da terceira intervenção no 6.º ano de escolaridade



Agrupamento Escolas de Matosinhos



SD – Democratizar & Descolonizar no País das Pessoas Tristes

Disciplina: Português | Ano: 6.º | Turma: G | N.º de alunos: 21
 Duração: 100 minutos | Data: 18 de abril de 2018
 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Sofia Lopes

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Leitura/ Compreensão Paratexto (Título, Capa, Ilustração)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as letras que compõem o título da obra - Indicar hipóteses quanto ao tesouro da obra - Fazer inferências a partir da ilustração da capa 	<p>1. Introdução à obra <i>O Tesouro</i> de Manuel António Pina.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Os alunos procuram pela sala as letras que compõem o título da obra. b) Os alunos afixam as letras encontradas no quadro e, em conjunto, organizam-nas para descobrir o título da obra. c) Indicação, pelos alunos, de hipóteses quanto ao tesouro presente na obra e registo das mesmas no quadro, pela professora. d) A professora projeta a capa e os alunos fazem a leitura da ilustração da mesma (elementos presentes, cores, simbologia...). e) A professora retoma as hipóteses indicadas pelos alunos relativamente ao tesouro e questiona-os sobre a manutenção ou não das mesmas, tendo em conta a análise da capa da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letras do título da obra <i>O Tesouro</i> - Capa da obra <i>O Tesouro</i>



Sequência da ação	- Organizar excertos de um texto, de acordo com a sequência da ação	3.2. Os alunos preenchem o esquema de compreensão e colam-no no caderno.	- Fotocópias da obra
Leitura em voz alta	- Ler em voz alta excertos de um texto	3.3. Distribuição de fotocópias do texto, fragmentado em várias partes, por todos os alunos. a) Os alunos organizam as partes do texto, de acordo com a sequência da ação. b) Leitura, por alguns alunos (selecionados de acordo com o número de aluno), das partes do texto para verificar se as organizaram corretamente. c) No final da leitura de cada parte, os alunos dizem se a parte lida é a correta e, caso não seja, sugerem outra, lendo-a.	
Paratexto (Ilustrações)	- Identificar os elementos-chave das ilustrações - Fazer inferências a partir das ilustrações - Relacionar frases da obra com ilustrações	3.4. Apresentação, pela professora, de um tesouro, no qual se encontram algumas frases retiradas da obra, e duas ilustrações da obra. a) Os alunos fazem a leitura de duas ilustrações da obra (elementos presentes, cores, simbologia). b) Alguns alunos, selecionados de acordo com o número de aluno, retiram uma frase do tesouro, leem-na, associam-na à ilustração adequada e identificam a função sintática sublinhada em cada uma das frases através de diferentes testes projetados.	- Ilustrações - Tesouro - Frases (cf. Anexo I.2.1.) - Ilustrações (cf. Anexo I.2.1.)
Funções sintáticas	- Identificar funções sintáticas recorrendo a diferentes testes		- Tabela com os testes sintáticos (cf. Anexo I.2.2.)
Escrita Escrita funcional		4. Escrita funcional: A nossa missão pela liberdade. 4.1. A professora retira do fundo do tesouro da atividade anterior um excerto do texto referente à missão que é deixada ao leitor. 4.2. Um aluno lê o excerto:	- Programa eleitoral



<p>Oralidade</p> <p>Explicitação da intenção da aula</p>	<p>- Identificar características de um programa eleitoral</p> <p>- Indicar verbos/medidas para a criação de novas frases</p> <p>- Organizar as palavras que constituem o sumário da aula</p>	<p><i>Esse país agora já não se chama País das Pessoas Tristes, chama-se Portugal e é o teu país. E o tesouro pertence-te ti, és tu que agora tens que cuidar dele, guardando-o muito bem no fundo do teu coração para que ninguém to roube outra vez.</i></p> <p>4.3. A professora projeta um programa eleitoral – parte referente à educação.</p> <p>4.4. Diálogo com os alunos sobre o programa eleitoral: em que consiste; quais os seus objetivos; organização do texto, classe de palavras usadas no início de cada frase; forma nominal dos verbos.</p> <p>4.5. Preparação para a escrita:</p> <p>a) Diálogo com os alunos: ideias para o texto introdutório, outros verbos para iniciar as frases, possíveis medidas para preservar a liberdade.</p> <p>b) Registo no quadro de algumas sugestões ditas pelos alunos.</p> <p>4.6. Distribuição do modelo do programa eleitoral.</p> <p>4.7. Dois a dois, os alunos criam um programa eleitoral com medidas para preservar a liberdade conquistada.</p> <p>4.8. Cada grupo lê o programa eleitoral criado.</p> <p><u>Estratégia de recurso:</u></p> <p>5. Construção, em grande grupo, do sumário da aula.</p> <p>a) Distribuição, pela professora, do sumário da aula com as palavras desordenadas e projeção do mesmo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>compreensão/ obra/ O/ Pina/ leitura/ da/ de/ Tesouro/ António/ e/ Manuel/ . programa/ para/ eleitoral/ liberdade/ de/ um/ preservar/ a/ elaboração/ .</p> </div> <p>b) Os alunos, em conjunto, organizam as palavras para descobrir o sumário da aula.</p>	<p>- Modelo do programa eleitoral</p> <p>- Sumário com as palavras desordenadas</p>
---	--	---	---

Anexo I.2.1. – Ilustrações da obra *O Tesouro* com frases associadas



Anexo I.2.2. – Grelha com testes sintáticos

Funções sintáticas

<p style="text-align: center;">Sujeito</p> <p>As pessoas reencontraram o tesouro.</p> <p>Testes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substituição: <u>Elas</u> reencontraram o tesouro. • Deslocação: Reencontraram o tesouro, <u>as pessoas</u>. • Pergunta/Resposta: <u>Quem</u> reencontrou o tesouro? <u>As pessoas</u>. 	<p style="text-align: center;">Complemento Direto</p> <p>As pessoas reencontraram o tesouro.</p> <p>Testes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substituição: As pessoas reencontraram-<u>no</u>. • Deslocação por passiva: <u>O tesouro</u> foi reencontrado pelas pessoas. • Pergunta/Resposta: As pessoas reencontraram <u>o quê?</u> <u>O tesouro</u>.
<p style="text-align: center;">Complemento Indireto</p> <p>Os soldados entregaram o tesouro <u>às</u> pessoas.</p> <p>Testes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substituição: Os soldados entregaram-<u>lhes</u> o tesouro. • Pergunta/Resposta: Os soldados entregaram o tesouro <u>a quem?</u> <u>As pessoas</u>. 	
<p style="text-align: center;">Complemento Oblíquo</p> <p>Os viajantes foram a Portugal.</p> <p>Testes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não pode ser substituído pelo pronome pessoal -o, -a, -os, -as nem pelo pronome -lhe, -lhes. • Pergunta/Resposta (com o verbo acontecer/ fazer e o complemento surge na resposta): O que é que os visitantes <u>fizeram?</u> Foram <u>a Portugal</u>. 	<p style="text-align: center;">Modificador</p> <p>Os viajantes foram a Portugal, <u>de manhã</u>.</p> <p>Testes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supressão: Os viajantes foram a Portugal. • Pergunta/Resposta (com o verbo acontecer/ fazer e o modificador surge na pergunta): O que é que os viajantes <u>fizeram de manhã?</u> Foram <u>a Portugal</u>.

ANEXO J – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE



Agrupamento de Escolas de Matosinhos



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Escola Básica de Matosinhos

Nome: _____ Data: ___/___/___

Lê com atenção o texto sobre uma lenda de Matosinhos e responde às perguntas que se seguem.

Fonte dos dois amigos

O lugar do Ribeirinho era pouco povoado, quase ermo¹. Uma casa aqui, outra ali. Mas eram grandes casas, de famílias ilustres de Matosinhos: os Brito e Cunha, os Forbes Bessa, os Ventura Reis, os Costa Braga, etc.

Mas, naquele lugar do Ribeirinho, também viviam famílias pobres. Gente do mar, tanoeiros², embarcações, o merceiro (o mata-porcos) e até uma mulher que vendia guloseimas embrulhadas em papéis de seda de várias cores.

A mulher vestia um avental que dava até aos pés e só se viam as alpercatas calçadas. Em cima de um banco de madeira tinha um alguidar de barro amarelo, onde metia as doçarias – os pirolitos e os malsucocos.

O Serafim e o Grua, amigos e colegas de escola, tinham a mesma idade. O Serafim era um franganito pequenote e um “fivelas”, como lhe chamava o amigo. O Grua era forte e mais alto do que o Serafim. Brincavam por ali, ao Deus-dará, nas bordas de uma poça de água.

Tinham um jogo preferido junto daquela poça de água que se formava no Ribeirinho. Cada um colocava-se na frente do outro e trocavam entre si mensagens através da água. Uma vez o Serafim largou um saftão³ que tinha apenhado pelas patas esguias e lançou-o à água para o libertar. Quando o saftão bateu ao de leve na água, fez-se um círculo, uma bolha de água, e de círculo em círculo atingiu-se a outra margem.

Perguntou o Serafim:

- Leste a minha mensagem na água?

- Lí, mas demorou muito tempo a cá chegar!

O Grua foi buscar uma pedra. Atirou-a com força para o meio do charco. Rapidamente se propagaram os anéis da água que cresceram e atingiram a outra margem do charco. Perguntou o Grua:

- Leste a minha mensagem?

Enconchando as duas mãos na boca, gritou o Serafim:

- Lí, foi muito rápida! – disse admirado.

Passavam assim as tardes a testar as descobertas sobre a leveza da água ou o peso de alguns materiais. Tinham criado um modelo de transmissão de mensagens.

Quando os meninos terminaram a escola primária foram ambos trabalhar. Era assim naquele tempo. Seguiram cada um para o seu lado e seu destino de vida.

Muitas vezes aconteceu, algum deles lembrar-se das suas brincadeiras de criança. Passados alguns anos, agora homens feitos, longe e separados pelo enorme oceano, quando se olhavam no espelho das águas, viam nele espelhada a face do amigo. Quantas vezes aconteceu este mistério?!

Naqueles momentos mágicos ambos tinham a mesma ideia: “um dia havemos de nos encontrar nas festas ao Senhor de Matosinhos”. E, sem nada combinar, decidiram ambos vir à romaria. Corria o ano de 1863.



Anexo J.1. – Pré-teste e pós-teste no 3.º ano de escolaridade



Agrupamento Escolas de Matosinhos



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Mel chegaram a Matosinhos, foram diretos ao Ribeirinho, ao sítio da poça de água. Abraços, palmeadas nas costas, não faltaram naquele momento de alegria.

- Temos que comemorar! – disse ao Serafim. E se erguêssemos uma fonte neste lugar?

O Serafim pegou na vara de vime de videira e avançou à procura do cântico das águas...

O Grua, de ponteiro e marreta exclamava:

- Cantarei a cantaria!

Assim nasceu a “Fonte dos dois amigos”. Dois senhores muito bem-postos que assistiam ao ritual, dois beneméritos¹, Manuel da Silva Santos e João José dos Reis (1.º Conde de S. Salvador de Matosinhos), entusiasmados com a ideia, concordaram em pagar as despesas das pedras e da canalização das águas.

A Fonte dos dois amigos, datada de 1863, ainda está no Ribeirinho, na rua que vai dar à Igreja do Senhor de Matosinhos... a celebrar a amizade de dois meninos.

Texto retinado, com supressões, do Lendário de Matosinhos, de A. Cunha e Silva (2008).

¹ Lugar despojado e solitário; ² O que faz ou concerta tonéis/vasilhas; ³ Gafanhoto; ⁴ Que ou quem ajuda ou faz bem ao outro.

1. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações.

- O Grua era um rapaz pequeno e magro, enquanto o Serafim era forte e alto.
- Os dois amigos costumavam brincar junto de uma poça de água.
- Quando o Serafim e o Grua terminaram a escola primária foram trabalhar juntos.
- Os dois amigos reencontraram-se na romaria do Senhor de Matosinhos.

2. Partindo do desenvolvimento da história, ordena, de 1 a 5, os seguintes acontecimentos.

- Os dois amigos reencontraram-se na romaria do Senhor de Matosinhos, no sítio da poça de água.
- Em crianças, os dois amigos trocavam entre si mensagens através da água.
- O Serafim e o Grua, sem nada combinarem, decidiram ir à romaria do Senhor de Matosinhos.
- A “Fonte dos dois amigos” nasceu assim que dois senhores bem-postos decidiram pagar as despesas.
- Quando terminaram a escola primária, os dois meninos foram logo trabalhar.



3. Observa as imagens e pensa no que está representado em cada uma delas. Para cada situação, seleciona a afirmação que a pode descrever, colocando o número no quadradinho da imagem correta. Segue os exemplos.



- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. A vendedora de guloseimas sente-se triste. | 3. O Grua trabalha muito. |
| 2. O Serafim corre muito. | 6. O Grua tem uma dúvida. |
| 3. O Serafim joga um jogo com o Grua. | 7. O Serafim mora numa casa pequena. |
| 4. O Serafim lançou uma pedra. | 8. O Grua está sentado numa pedra. |

4. Sublinha o verbo em cada frase. Segue os exemplos.

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. A vendedora de guloseimas <u>sente-se</u> triste. | 3. O Grua trabalha muito. |
| 2. O Serafim corre muito. | 6. O Grua tem uma dúvida. |
| 3. O Serafim <u>joga</u> um jogo com o Grua. | 7. O Serafim mora numa casa pequena. |
| 4. O Serafim lançou uma pedra. | 8. O Grua está sentado numa pedra. |



5. Faz, agora, a associação de cada frase da Coluna A às afirmações da Coluna B, conforme o que cada expressão a **negrito** nas frases indica sobre as nossas personagens. Segue os exemplos.

5.1.

Coluna A		Coluna B
A vendedora de guloseimas sente-se triste.	•	▪ Indica uma atividade lúdica.
O Serafim joga um jogo com o Grus.	•	▪ Indica um modo de deslocação.
O Serafim corre muito.	•	▪ Indica um estado de tristeza.
O Serafim lançou uma pedra.	•	▪ Indica um movimento de atirar.

5.2.

Coluna A		Coluna B
O Grus trabalha muito.	•	▪ Indica uma localização.
O Grus tem uma dúvida.	•	▪ Indica uma posição corporal.
O Serafim mora numa casa pequena.	•	▪ Indica um estado de incerteza.
O Grus está sentado numa pedra	•	▪ Indica uma atividade profissional.

5.3.

Coluna A		Coluna B
O Grus era forte e mais alto do que o Serafim.	•	▪ Indica uma atividade lúdica.
O Serafim pegou na vara de vime.	•	▪ Indica uma característica física.
Brincavam por ali, ao Deus-dará, nas bordas de uma poça de água.	•	▪ Indica um movimento de agarrar.

6. Pensa novamente nas personagens da história, o que fazem e o que lhes acontece. Assinala, colocando uma X na coluna certa, se as expressões a **negrito** nas frases indicam uma situação dinâmica ou uma situação não dinâmica relativamente às personagens. Segue os exemplos.

Frases	Situação	
	dinâmica	não dinâmica
A vendedora de guloseimas sente-se triste.		x
O Serafim corre muito.		
O Serafim joga um jogo com o Grus.	x	
O Grus era forte e mais alto do que o Serafim.		
O Grus trabalha muito.		
O Grus tem uma dúvida.		



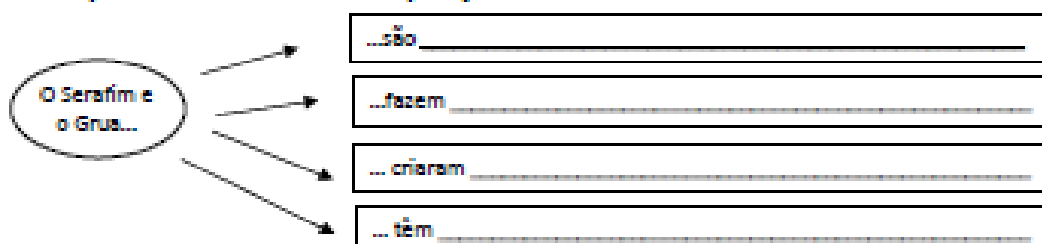
7. Lê as seguintes frases e substitui a expressão sublinhada por um pronome com função equivalente.

Exemplo: A mulher vestia um avental.

Ela vestia-o.

- a) Enconchando as duas mãos na boca, gritou o Serafim. _____
- b) A Fonte dos dois amigos, datada de 1863, ainda está no Ribeirinho. _____
- c) Passavam assim as tardes a testar as descobertas. _____
- d) – Temos que comemorar! - disse ao Serafim. _____
- e) Em cima de um banco de madeira tinha um aliquidar de barro amarelo. _____

8. Completa as frases, conforme a interpretação do texto.



9. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrige as que são falsas (F).

- O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações. _____
- O verbo indica situações dinâmicas e situações não dinâmicas. _____
- As palavras "lugar", "vestia" e "mar" são verbos. _____
- As palavras "brincavam", "tinham" e "perguntou" são verbos. _____
- Os verbos "sentir" e "ser" indicam situações dinâmicas. _____
- Os verbos "jogar" e "brincar" indicam situações dinâmicas. _____

Anexo J.2. – Pré-teste e pós-teste no 6.º ano de escolaridade



Associação de Escolas de Matosinhos



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Escola Básica de Matosinhos

Nome: _____ Data: ___/___/___

Lê com atenção o texto sobre uma lenda de Matosinhos e responde às perguntas que se seguem.

Fonte dos dois amigos

O lugar do Ribeirinho era pouco povoado, quase ermo¹. Uma casa aqui, outra ali. Mas eram grandes casas, de famílias ilustres de Matosinhos: os Brito e Cunha, os Forbes Bessa, os Ventura Reis, os Costa Braga, etc.

Mas, naquele lugar do Ribeirinho, também viviam famílias pobres. Gente do mar, tanoeiros², embarcações, o merceiro (o mata-porcos) e até uma mulher que vendia guloseimas embrulhadas em papéis de seda de várias cores.

A mulher vestia um avental que dava até aos pés e só se viam as alpercatas calçadas. Em cima de um banco de madeira tinha um alguider de barro amarelo, onde metia as doçarias – os pirólitos e os malacuecos.

O Serafim e o Grus, amigos e colegas de escola, tinham a mesma idade. O Serafim era um franganito pequenote e um “fivelas”, como lhe chamava o amigo. O Grus era forte e mais alto do que o Serafim. Brincavam por ali, ao Deus-dará, nas bordas de uma poça de água.

Tinham um jogo preferido junto daquela poça de água que se formava no Ribeirinho. Cada um colocava-se na frente do outro e trocavam entre si mensagens através da água. Uma vez o Serafim largou um saltão³ que tinha apanhado pelas patas esguias e lançou-o à água para o libertar. Quando o saltão bateu ao de leve na água, fez-se um círculo, uma bolha de água, e de círculo em círculo atingiu-se a outra margem.

Perguntou o Serafim:

- Leste a minha mensagem na água?

- Li, mas demorou muito tempo a cá chegar!

O Grus foi buscar uma pedra. Atirou-a com força para o meio do charco. Rapidamente se propagaram os anéis da água que cresceram e atingiram a outra margem do charco. Perguntou o Grus:

- Leste a minha mensagem?

Enconchando as duas mãos na boca, gritou o Serafim:

- Li, foi muito rápida! – disse admirado.

Passavam assim as tardes a testar as descobertas sobre a leveza da água ou o peso de alguns materiais. Tinham criado um modelo de transmissão de mensagens.

Quando os meninos terminaram a escola primária foram ambos trabalhar. Era assim naquele tempo. Seguiram cada um para o seu lado e seu destino de vida.

Muitas vezes aconteceu, algum deles lembrar-se das suas brincadeiras de criança. Passados alguns anos, agora homens feitos, longe e separados pelo enorme oceano, quando se olhavam no espelho das águas, viam nele espelhada a face do amigo. Quantas vezes aconteceu este mistério?!

Naqueles momentos mágicos ambos tinham a mesma ideia: “um dia havemos de nos encontrar nas festas ao Senhor de Matosinhos”. E, sem nada combinar, decidiram ambos vir à romaria. Corria o ano de 1863.

Mai chegaram a Matosinhos, foram diretos ao Ribeirinho, ao sítio da poça de água. Abraços, palmadas nas costas, não faltaram naquele momento de alegria.

- Temos que comemorar! – disse ao Serafim. E se erguéssemos uma fonte neste lugar?

O Serafim pegou na vara de vime de videira e avançou à procura do cântico das águas...



O Grua, de ponteiro e marreta exclamava:

- Cantarei a cantaria!

E assim nasceu a "Fonte dos dois amigos". Dois senhores muito bem-postos que assistiam ao ritual, dois beneméritos¹, Manuel da Silva Santos e João José dos Reis (1.º Conde de S. Salvador de Matosinhos), entusiasmados com a ideia, concordaram em pagar as despesas das pedras e da canalização das águas.

A Fonte dos dois amigos, datada de 1863, ainda está no Ribeirinho, na rua que vai dar à Igreja do Senhor de Matosinhos... a celebrar a amizade de dois meninos.

Texto retido, com supressões, do Lendário de Matosinhos, de A. Cunha e Silva (2009).

¹ Lugar desprovido e solitário; ² O que faz ou concerta tonéis/vasilhas; ³ Galinhoto; ⁴ Que ou quem ajuda ou faz bem ao outro.

1. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações.

- O Grua era um rapaz pequeno e magro, enquanto o Serafim era forte e alto.
- Os dois amigos costumavam brincar junto de uma poça de água.
- Quando o Serafim e o Grua terminaram a escola primária foram trabalhar juntos.
- Os dois amigos reencontraram-se na romaria do Senhor de Matosinhos.

2. Partindo do desenvolvimento da história, ordena, de 1 a 5, os seguintes acontecimentos.

- Os dois amigos reencontraram-se na romaria do Senhor de Matosinhos, no sítio da poça de água.
- Em crianças, os dois amigos trocavam entre si mensagens através da água.
- O Serafim e o Grua, sem nada combinarem, decidiram ir à romaria do Senhor de Matosinhos.
- A "Fonte dos dois amigos" nasceu assim que dois senhores bem-postos decidiram pagar as despesas.
- Quando terminaram a escola primária, os dois meninos foram logo trabalhar.

3. Observa as imagens e pensa no que está representado em cada uma delas. Para cada situação, seleciona a afirmação que a pode descrever, colocando o número no quadradinho da imagem correta. Segue os exemplos.



- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. A vendedora de guloseimas sente-se triste. | 5. O Grus trabalha muito. |
| 2. O Serafim corre muito. | 6. O Grus tem uma dúvida. |
| 3. O Serafim joga um jogo com o Grus. | 7. O Serafim mora numa casa pequena. |
| 4. O Serafim lançou uma pedra. | 8. O Grus está sentado numa pedra. |

4. Sublinha o verbo em cada frase. Segue os exemplos.

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. A vendedora de guloseimas <u>sente-se</u> triste. | 5. O Grus trabalha muito. |
| 2. O Serafim corre muito. | 6. O Grus tem uma dúvida. |
| 3. O Serafim <u>joga</u> um jogo com o Grus. | 7. O Serafim mora numa casa pequena. |
| 4. O Serafim lançou uma pedra. | 8. O Grus está sentado numa pedra. |



5. Faz, agora, a associação de cada frase da Coluna A às afirmações da Coluna B, conforme o que cada expressão a **negrito** nas frases indica sobre as nossas personagens. Segue os exemplos.

5.1.

Coluna A		Coluna B
A vendedora de guloseimas sente-se triste.	•	• Indica uma atividade lúdica.
O Serafim joga um jogo com o Grua.	•	• Indica um modo de deslocação.
O Serafim corre muito.	•	• Indica um estado de tristeza.
O Serafim lançou uma pedra.	•	• Indica um movimento de atirar.

5.2.

Coluna A		Coluna B
O Grua trabalha muito.	•	• Indica uma localização.
O Grua tem uma dúvida.	•	• Indica uma posição corporal.
O Serafim mora numa casa pequena.	•	• Indica um estado de incerteza.
O Grua está sentado numa pedra	•	• Indica uma atividade profissional.

5.3.

Coluna A		Coluna B
O Grua era forte e mais alto do que o Serafim.	•	• Indica uma atividade lúdica.
O Serafim pegou na vara de vime.	•	• Indica uma característica física.
Brincavam por aí, ao Deus-dará, nas bordas de uma poça de água.	•	• Indica um movimento de agarrar.

6. Pensa novamente nas personagens da história, o que fazem e o que lhes acontece. Assinala, colocando uma X na coluna certa, se as expressões a **negrito** nas frases indicam uma situação dinâmica ou uma situação não dinâmica relativamente às personagens. Segue os exemplos.

Frases	Situação	
	dinâmica	não dinâmica
A vendedora de guloseimas sente-se triste.		x
O Serafim corre muito.		
O Serafim joga um jogo com o Grua.	x	
O Grua era forte e mais alto do que o Serafim.		
O Grua trabalha muito.		
O Grua tem uma dúvida.		



7. Classifica os verbos, que se encontram abaixo, como transitivos ou intransitivos.

- a) nascer _____ b) vestir _____
 c) trabalhar _____ d) brincar _____
 e) viver _____ f) pegar _____

7.1. Classifica, agora, os verbos sublinhados nas frases, como transitivos ou intransitivos.

- a) Brincavam por ali, ao Deus-dará, nas bordas de uma poça de água. _____
 b) A mulher vestia um avental que dava até aos pés. _____
 c) O Serafim pegou na vara de vime de videira. _____
 d) Os dois amigos trabalham. _____
 e) A "Fonte dos dois amigos" nasceu. _____
 f) Um tio do Grua, que trabalhava na mesma arte, vivia no Brasil. _____
 g) E assim nasceu a "Fonte dos dois amigos". _____
 h) O Grua trabalhava a pedra. _____

8. Lê as seguintes frases e substitui a expressão sublinhada por um pronome com função equivalente.

Exemplo: A mulher vestia um avental.

Ela vestia-o.

- a) Enconchando as duas mãos na boca, gritou o Serafim. _____
 b) A Fonte dos dois amigos, datada de 1863, ainda está no Ribeirinho. _____
 c) Passavam assim as tardes a testar as descobertas. _____
 d) – Temos que comemorar! - disse ao Serafim. _____
 e) Em cima de um banco de madeira tinha um alquidre de barro amarelo. _____

9. Identifica a função sintática das palavras ou expressões sublinhadas.

- a) “– Temos que comemorar! - disse ao Serafim”. _____
 b) Atirou-a com força para o meio do charco. _____
 c) Uma mulher que vendia guloseimas vivia naquele lugar. _____
 d) Mandou-lhe uma carta de chamada. _____
 e) O Serafim resolveu instalar-se em Trás-os-Montes. _____

10. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrige as frases que são falsas (F).

- O verbo é uma classe de palavras que indica apenas ações. _____
 O verbo indica situações dinâmicas e situações não dinâmicas. _____
 As palavras “lugar”, “vestia” e “mar” são verbos. _____
 As palavras “brincavam”, “tinham” e “perguntou” são verbos. _____
 Os verbos “sentir” e “ser” indicam situações dinâmicas. _____
 Os verbos “jogar” e “brincar” indicam situações dinâmicas. _____
 Os verbos intransitivos nunca podem ser transitivos. _____ 5
 O verbo “trabalhar” é sempre um verbo intransitivo. _____

ANEXO L – DADOS DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES EM CRUZAMENTO COM O *PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO* (BUESCU ET AL., 2015)

Ano de escolaridade	Manuais escolares	Programa	Metas Curriculares
1.º	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção/Integração de verbos em frases - Associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente 		
2.º	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do verbo em frases/textos - Seleção/Integração de verbos em frases - Associação de grupos sintáticos que têm o verbo como núcleo aos argumentos corretos semântica e sintaticamente - Continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo 	<p>Produção de texto (Redação e revisão de texto: concordância; tempos verbais;...) – LE2</p> <p>Classes de palavras (Verbo) – G2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir corretamente (Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal) – LE2 - Explicitar regularidades no funcionamento da língua (Identificar verbos) – G2
3.º	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo 		
4.º	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do verbo em frases/textos - Seleção/Integração de verbos em frases - Identificação/Explicitação de funções sintáticas 	<p>Classes de palavras (Verbo) – G4</p> <p>Sintaxe (Funções sintáticas: sujeito e predicado) – G4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer classes de palavras (Integrar as palavras nas classes a que pertencem: c) verbo) – G4 - Analisar e estruturar unidades sintáticas (Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado) – G4
5.º	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do verbo em frases/textos - Associação do verbo ao seu valor semântico - Seleção/Integração de verbos em frases - Continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo - Transformação de verbos em nomes ou adjetivos - Identificação/Explicitação da subclasse do verbo - Identificação/Explicitação de funções sintáticas 	<p>Classes de palavras (Verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos)) – G5</p> <p>Sintaxe (Pronome pessoal em adjacência verbal: pronomes átonos em frases afirmativas e negativas; Funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto) – G5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e conhecer classes de palavras (Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos)) – G5 - Analisar e estruturar unidades sintáticas (Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas; Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto) – G5
6.º	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do verbo em frases/textos - Seleção/Integração de verbos em frases - Continuação/expansão de frases a partir de sujeito+verbo - Identificação/Explicitação da subclasse do verbo - Identificação/Explicitação de funções sintáticas 	<p>Classes de palavras (Verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)) – G6</p> <p>Sintaxe (Funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador; Complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes) – G6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer classes de palavras (Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)) – G6 - Analisar e estruturar unidades sintáticas (Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador; Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes) – G6

NM