

M

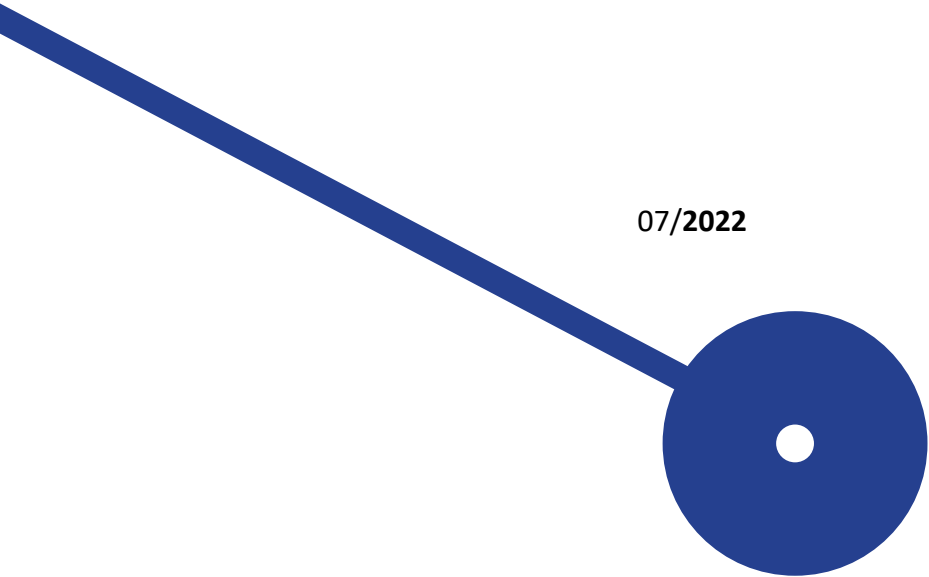
MESTRADO

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

# Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura: intervenção educativa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Joana Ferreira Oliveira Pinto

07/2022





Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Ferreira Oliveira Pinto

**Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à  
compreensão da Leitura: intervenção educativa nos 1.º e 2.º Ciclos  
do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado e Mestre Ana Sofia do Carmo  
Lopes

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Ferreira Oliveira Pinto

**Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à  
compreensão da Leitura: intervenção educativa nos 1.º e 2.º Ciclos  
do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado e Mestre Ana Sofia do Carmo  
Lopes

Porto, julho de 2022



## **COORDENAÇÃO DO CURSO**

Professor Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Fernando Diogo

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Paula Flores

“O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

(Saramago, 1998, p. 387)

A ti, avô, a quem a vida não deu tempo para cumprires o teu sonho de me veres professora.

## AGRADECIMENTOS

Hoje, a semente que dorme na terra  
E se esconde no escuro que encerra  
Amanhã nascerá uma flor.

(Mariza, 2015)

A todos os que regaram esta semente, para que a flor pudesse nascer, deixo os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Celda Morgado, quem me orientou de forma sábia, solidária, inteligente e disponível e de quem guardarei os ensinamentos partilhados e próprios de quem sabe deixar marcas indeléveis naquilo que faz.

À Professora Ana Sofia Lopes que deu espaço e incentivo à troca de opiniões, ao esclarecimento de dúvidas e à superação de desânimos. O meu profundo agradecimento.

Ao Professor Doutor José António Costa, coordenador de curso, que me mostrou que na Educação se ensina principalmente o que se é.

Aos Professores Supervisores, Professora Doutora Cristina Maia, Professora Doutora Paula Flores e Professor Doutor José António Costa, que contribuíram, cada um com a sua peça, para a construção deste mosaico.

Às Professoras Cooperantes, por todos os ensinamentos, pelo apoio incansável, pela preocupação e envolvimento constantes, e, sobretudo, pelo entusiasmo que irradiavam.

À minha família materna por serem o meu porto de abrigo. Mãe, obrigada por teres sido um modelo de coragem e de inspiração, pelo amor, pelo apoio incondicional, pela força e pelo incentivo e paciência demonstrados na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo. Obrigada por tudo o que sou (somos). Papi, obrigada por me acompanhares e apoiares incondicionalmente, fazendo-me sempre acreditar que o mais importante de tudo são os meus sonhos e o que me faz feliz. David, obrigada pelas

gargalhadas, pelo apoio, pela motivação e por teres acreditado em mim até nos momentos em que eu própria duvidei. Tornaste esta viagem mais bonita como só tu sabes fazer. Avó, obrigada por compreenderes a minha ausência em vários momentos, pelos conselhos e pela sabedoria.

À minha família paterna pelo apoio. Pai, obrigada por seres um exemplo de força e de perseverança, por acreditares nas minhas capacidades e por teres sempre uma palavra de conforto. Avó, obrigada pelos conselhos, pela preocupação e pelo apoio. André e Tiago, obrigada por compreenderem a minha ausência em vários momentos e me receberem sempre com um sorriso.

Ao meu par pedagógico, agradeço o percurso vivenciado.

Aos meus amigos pela compreensão nos momentos de ausência. À Rafaela pela presença na minha vida, pela força, apoio e permanente disponibilidade para me ouvir e ajudar a alcançar mais uma meta tão importante. À Rita pelos momentos de alegria e de amizade genuína que apaziguaram os mais complicados. À Ana pelas gargalhadas, pelas conversas e pelo incentivo evidenciado em todos os momentos. Ao João pelos sorrisos, pelo companheirismo e pelas palavras que me ajudaram a superar os obstáculos. À Jacinta por todas as conversas, partilhas e conselhos que vieram sempre do coração. Ao Diogo por acreditar em mim e por me ajudar a manter a serenidade nas situações mais complicadas. Ao Hugo, pela motivação, pelas gargalhadas e pelos momentos de descontração. Tornaram esta caminhada ainda mais especial.

Aos meus alunos que me permitiram sonhar e me receberam de braços abertos, acreditando em mim de coração. Caminhamos juntos sem medo de errar.

Com a essência de cada um de vós, o meu sonho de criança tornou-se a realidade de uma adulta.



## RESUMO

O presente Relatório constitui-se como um elemento de avaliação à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em conformidade com o plano de estudos do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como um requisito formal para admissão à prova pública e, por conseguinte, para a obtenção do grau de Mestre. O principal objetivo visa a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo as variadas aprendizagens, os contextos educativos e as turmas nas quais a professora em formação realizou a sua intervenção educativa, contemplando os desafios inerentes à prática pedagógica. Este documento resulta não apenas de um cruzamento de conhecimentos científico-pedagógicos, culturais, tecnológicos e do contexto desenvolvidos ao longo do percurso académico da mestranda, mas também da vontade incessante da professora em formação abraçar esta vocação. Pretende-se, mais do que uma exposição escrita de todos os saberes, competências e atividades explanados, uma reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a prática educativa desenvolvida nos contextos de Estágio nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Uma dificuldade observada em contexto, tanto de 1.º CEB como de 2.º CEB, impulsionou o desenvolvimento de um projeto que tem como pano de fundo a importância do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais para a compreensão da Leitura. Pretende-se, como principal objetivo, relacionar o desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais com o domínio de competências implicadas na compreensão da Leitura, tentando perceber quais as possíveis implicações do desenvolvimento da consciência sintática para a compreensão da Leitura em alunos dos 3.º e 6.º anos de escolaridade.

**Palavras-chave:** Processo de ensino-aprendizagem; Reflexão metalinguística nos 1.º e 2.º CEB; Consciência sintática; Conhecimento sintático; Conhecimento textual e Leitura



## **ABSTRACT**

This Report is an evaluation element of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, in accordance with the study plan of the Master's course in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, as well as a formal requirement for admission to the public test and, therefore, for obtaining a Master's degree. The main objective is to reflect on the Supervised Teaching Practice, involving the varied learning, the educational contexts and the classes in which the teacher in training carried out her educational intervention, contemplating the challenges inherent to the pedagogical practice. This document results not only from a cross between scientific-pedagogical, cultural, technological developments and the context developed during the academic path of the master's student, but also the incessant will of the teacher in training to embrace this vocation. It is intended, more than a written exposition of all the knowledge, skills and activities explained, a scientifically and pedagogically grounded reflection on the educational practice developed in the contexts of Internship in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. A difficulty observed in context, both in 1st CEB and 2nd CEB, boosted the development of a project that has as a background the importance of developing awareness and syntactic and textual knowledge for reading comprehension. The main objective is to relate the development of syntactic and textual awareness and knowledge with the domain of competences involved in reading comprehension, trying to understand what are the possible implications of the development of syntactic awareness for reading comprehension in students of the 3rd grade and 6th grade years of schooling.

**Key words:**Teaching-learning process; Metalinguistic reflection in the 1st and 2nd CEB; Syntactic awareness; Syntactic knowledge; Textual knowledge and reading

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

A.S.E.: Ação Social Escolar

ADEIMA: Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos

AE/GIS: Apoio Educativo/Grupo de Intervenção para o Sucesso

AE: Agrupamento de Escolas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB: Ciclo(s) de Ensino Básico

CREC: Complemento Regulamentar Específico de Curso

CTSA: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

EFA: Cursos de Educação e Formação de Adultos

HGP: História e Geografia de Portugal

MSAI: Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

O: Observação

OC: Observação e Cooperação

PAT: Plano de Atividades da Turma

PE: Português Europeu

PE: Projeto Educativo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

R: Regências

RE: Relatório de Estágio

RI: Regulamento Interno

SAdv: Sintagma Adverbial

SN: Sintagma Nominal

SOV: Sujeito-Objeto-Verbo

SV: Sintagma Preposicional

SVO: Sujeito-Verbo-Objeto

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC: Unidade Curricular

VSO: Verbo-Sujeito-Objeto

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Distinção entre categoria lexical e categoria funcional.....	28
Figura 2 – Evolução do conhecimento linguístico.....	39
Figura 3 – Percurso de aquisição relativo à concordância.....	41
Figura 4 – Esquema relativo às regências realizadas pela mestranda (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	65
Figura 5 – Registo fotográfico de os alunos a realizar uma atividade na aplicação <i>Genially</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	75
Figura 6 – Registo fotográfico relativo à atividade <i>Um saltinho ao Porto!</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	77
Figura 7 – Registo fotográfico de os alunos a realizar a atividade <i>A Matemática da Reciclagem!</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	79
Figura 8 – Registo fotográfico da atividade <i>Experimento, logo aprendo!</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	81
Figura 9 – Registo fotográfico do jogo O Tesouro de Abril! (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	83
Figura 10 – Registo fotográfico do tratamento de fontes realizado pelos alunos com a orientação da mestranda (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	86
Figura 11 – Registo fotográfico relativo às três fases que envolvem o domínio da Leitura (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	93
Figura 12 – Registo fotográfico de a mestranda a explorar uma obra literária (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	94
Figura 13 – Registo fotográfico da atividade <i>Palavra puxa palavra</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	96
Figura 14 – Registo fotográfico de os alunos a realizar a atividade <i>A cidade do Porto pelos olhos do 3.º ano</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	98
Figura 15 – Registo fotográfico de os alunos do 3.º ano e do 6.º ano de escolaridade a realizar a atividade <i>Em abril, partilhas mil!</i> , na Biblioteca Escolar (Fonte: arquivo da docente em formação).....	99
Figura 16 – Registo fotográfico da atividade <i>Há mais mar do que lixo!</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	105
Figura 17 – Registo fotográfico da ida ao Banco Alimentar (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	107
Figura 18 – Registo fotográfico da pesquisa realizada pelos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	107
Figura 19 – Registo fotográfico de os alunos a realizarem a atividade <i>10 minutos a oralizar</i> (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	108
Figura 20 – Registo fotográfico dos alunos com os livros que requisitaram (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	109
Figura 21 – Design do projeto de investigação <i>Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura</i> .....	116

Figura 22 – <i>Corpus</i> linguístico formado (à esquerda) e seleção da legenda para a fotografia (à direita) (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	134
Figura 23 – Tarefas 2 e 3 do Laboratório Gramatical (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	135
Figura 24 – Tarefa 4 do Laboratório Gramatical (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	136
Figura 25 – Registo fotográfico das respostas de um aluno (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	136
Figura 26 – Registo fotográfico das produções textuais dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	137
Figura 27 – Exemplo de tarefas realizadas pelo grupo 4 (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	138
Figura 28 – Frases escritas pelos grupos e exemplo de um texto produzido por um aluno (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	139
Figura 29 – Frases que pertenciam à obra <i>O Tesouro</i> e frases intrusas para o 3.º ano de escolaridade (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	140
Figura 30 – Diapositivos de exploração com os alunos sobre os testes sintáticos (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	141
Figura 31 – Frases que pertenciam à obra <i>O Tesouro</i> e frases intrusas para o 6.º ano de escolaridade (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	141
Figura 32 – Registo fotográfico dos guiões dos alunos do 3.º ano (em cima) e do 6.º ano de escolaridade (em baixo).....	143
Figura 33 – Registo fotográfico das respostas de um aluno (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	144
Figura 34 – Registo fotográfico das respostas de um aluno do 3.º ano e de um aluno do 6.º ano de escolaridade, respetivamente (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	144
Figura 35 – Registo fotográfico das respostas de um aluno do 3.º ano (à esquerda) e de um aluno do 6.º ano de escolaridade (à direita) (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação).....	145

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos linguísticos de aquisição precoce e de aquisição tardia.....	39
Tabela 2 - Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio.....	63
Tabela 3 - Percentagem de respostas corretas às questões de compreensão por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento.....	127
Tabela 4 - Percentagem de respostas corretas à questão de retoma anafórica por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento.....	128
Tabela 5 - Percentagem de respostas corretas na avaliação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento.....	128
Tabela 6 - Percentagem de respostas corretas relativas à manipulação de frases envolvendo a operação de alargamento por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento.....	129
Tabela 7 - Percentagens de respostas corretas aquando da identificação da função sintática da palavra ou da expressão sublinhada por fase de aplicação do instrumento.....	130
Tabela 8 - Percentagens de respostas corretas relativas à substituição de uma expressão por um pronome com função equivalente por fase de aplicação do instrumento.....	130
Tabela 9 - Percentagens de respostas corretas à questão-síntese por fase de aplicação do instrumento.....	131
Tabela 10 - Percentagem de respostas corretas na avaliação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades, por fase de monitorização.....	132
Tabela 11 - Intervenções educativas no âmbito do projeto Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura.....	134

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	23
1. DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA À VALORIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA .....	26
1.1. CONCEITOS-BASE EM SINTAXE .....	26
1.2. RELAÇÕES SINTÁTICAS, TESTES DE CONSTITUÊNCIA E COESÃO TEXTUAL.....	30
1.3. O CONHECIMENTO SINTÁTICO E A CONSCIÊNCIA SINTÁTICA .....	40
1.3.1. BREVE PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA SINTAXE.....	42
1.3.2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA .....	47
1.4. IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DO CONHECIMENTO SINTÁTICOS NO DOMÍNIO DA LÍNGUA .....	49
1.5. METODOLOGIAS DO ENSINO DA GRAMÁTICA.....	51
1.6. REFLEXÃO DE CAPÍTULO .....	55
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	57
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E A ESCOLA.....	58
2.1.1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	60
2.1.2. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	63
2.1.3. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	65
2.2. REFLEXÃO DE CAPÍTULO .....	66
3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: REFLEXÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA.....	68
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	68
3.2. SER DOCENTE DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO.....	72
3.2.1. REFLEXÃO SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	72
3.2.2. REFLEXÃO SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	74
3.2.3. SABERES INTEGRADOS.....	77
3.3. DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À PRÁTICA: APRENDER A FAZER E FAZER APRENDER	79
3.3.1. MATEMÁTICA: MATEMAGICAR AS APRENDIZAGENS.....	79
3.3.2. ESTUDO DO MEIO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL .....	86

3.3.3. PORTUGUÊS – SABER FALAR, OUVIR, PENSAR, LER E ESCREVER PARA APRENDER A SER	
.....	
.....95	
3.3.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – FEITA COM O CORAÇÃO, A ARTE FOI UMA DIVERSÃO! ..	106
3.3.5. EDUCAÇÃO FÍSICA – RECICLAR A EXERCITAR.....	111
3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS.....	114
3.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO .....	119
4. DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DO CONHECIMENTO SINTÁTICOS E TEXTUAIS À COMPREENSÃO DA LEITURA .....	122
4.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	123
4.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	124
4.2.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	125
4.2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	128
4.3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	129
4.3.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS E MANUAIS ESCOLARES.....	129
4.3.2. OBSERVAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO .....	137
4.3.3. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS.....	145
4.3.3.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO: DA EXPANSÃO FRÁSICA À COMPREENSÃO TEXTUAL E DO MUNDO.....	146
4.3.3.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO: DOS TESTES DE MOBILIZAÇÃO DA LÍNGUA À COMPREENSÃO LITERAL E INFERENCIAL .....	152
4.3.3.3. TERCEIRA INTERVENÇÃO: DOS MECANISMOS SINTÁTICOS À RETOMA E À COESÃO TEXTUAL.....	155
4.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	159
4.4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS NAS FASES DE OBSERVAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO .....	159
4.4.2. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: DA ANÁLISE À REFLEXÃO .....	164
4.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO .....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	173
REFERÊNCIAS .....	178

ANEXOS.....	I
ANEXO 1 - MODELO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO (FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES, 2021) .....	I
APÊNDICES .....	II
APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO DE HGP INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>GRUPOS, PREGÕES E VENDAS DE COISA NENHUMA</i> .....	II
APÊNDICE B - PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>PELOS CAMINHOS DO PORTO!</i> .....	VII
APÊNDICE C - PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA <i>A COMPREENSÃO REORGANIZATIVA DESVENDA UM MISTÉRIO!</i> .....	XIII
APÊNDICE D – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE .....	XVII
APÊNDICE E – TAREFAS DE MONITORIZAÇÃO .....	XXVI
APÊNDICE F – DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO PRÉ-TESTE, DO PÓS-TESTE E DAS TAREFAS DE MONITORIZAÇÃO .....	XXXI

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura: intervenção educativa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), 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, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O presente documento, de carácter obrigatório, procura, à luz de referenciais legais e teóricos, apresentar uma descrição e reflexão crítica sobre a ação pedagógica concretizada pela mestranda entre outubro de 2021 e junho de 2022, reconhecendo uma constante articulação entre a teoria, os contextos e a prática, possibilitando aprendizagens diversificadas e fundamentais para a construção de uma identidade profissional do século XXI.

Desde criança que o sonho de ser professora norteou o percurso académico e pessoal da mestranda. A bagagem inicial para esta viagem, que tinha como destino ser professora, transportava energia, proatividade, conhecimentos, empatia, espírito crítico e tantas outras competências, mas apenas aquelas que são permitidas levar e usar neste século. A docente em formação optou pelo voo mais desafiador, mas, ao mesmo tempo, pelo voo que lhe iria permitir saber e ser mais, daí a importância de uma bagagem que, para além de conhecimentos científicos, tivesse competências prontas a vestir na silhueta moldável de um professor em constante transformação e atualização. Assim, o presente Relatório é o último requisito legal para concluir o *check-in* e poder iniciar a fase de descolagem autónoma que a mestranda tanto anseia.

Por conseguinte, este documento é norteado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. O mesmo documento legal definiu as competências a adquirir para a docência em geral, delineou curricularmente a formação nas áreas específicas, bem como estabeleceu o aprofundamento da formação nas áreas cultural, social e ética, aspetos que se corporizaram na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em

Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, culminando nas especificidades da Prática de Ensino Supervisionada, Unidade Curricular que valoriza e possibilita a articulação entre o saber científico, o saber pedagógico e o saber prático ou técnico. O referido diploma prevê o término deste 2.º ciclo de estudos com a aprovação em prova pública deste relatório, habilitando o estudante com o grau de mestre e para a docência 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.

Concomitantemente, este documento é um elemento de avaliação à UC PES, tal como as componentes Estágio, Seminário, Orientações Tutoriais e Trabalho Autónomo, que espelham as competências e os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos ao longo de todo o percurso académico e pessoal da mestranda, e propicia a reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a prática desenvolvida nos contextos de Estágio, no âmbito dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Deste modo, o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) clarifica os parâmetros fundamentais que presidem à conceção deste Relatório, nomeadamente: i) o enquadramento teórico, ii) a caracterização dos contextos de estágio, bem como das metodologias de investigação aplicadas, iii) o desenvolvimento de um projeto de investigação com particular pertinência para a PES, (iv) a apresentação das planificações da prática educativa e da sua fundamentação, (v) a apresentação e a análise da intervenção educativa e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação e (vi) a reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação. Destaque-se que se objetivou a articulação entre os diferentes referentes teóricos em todos os capítulos e parâmetros de reflexão deste Relatório, tendo em consideração o percurso evolutivo de aprendizagem da mestranda.

Face ao exposto, a professora em formação optou por realizar o *check-in* do voo na companhia da Investigação-Ação por acreditar que é tão importante planificar e agir (construir a prática) como observar e refletir (desconstruir a prática), sendo que, neste quadro, a aprendizagem através do ato de refletir e de investigar ganha particular relevância convergindo para uma ação fundamentada e consciente, na qual o professor reconstrói a prática educativa. Assim, a mestranda refletiu e investigou sobre um tema que considera importante ser implicado em momentos práticos de aprendizagem: *Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais*

*à compreensão da Leitura.* A partir da observação da falta de interesse pelo domínio da Gramática, por parte dos alunos e do facto de este domínio ser explorado de forma descontextualizada e normativa, despontou numa reflexão e num entusiasmo da docente em formação por uma escolha de metodologias ativas, segundo uma abordagem consequente, atualizada e significativa que viessem incentivar os alunos à mobilização e à reflexão metalinguísticas, mas também ao desenvolvimento de competências textuais e de compreensão da Leitura.

Tendo em consideração os pressupostos explanados anteriormente e quanto à sua estrutura, o presente Relatório organiza-se em quatro capítulos que dialogam entre si, apesar de se assumirem como autónomos. Desta forma, o primeiro capítulo destina-se ao enquadramento científico-pedagógico relativo ao desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos com vista à valorização do domínio da Gramática. No capítulo dois, explana-se a caracterização dos contextos de estágio, envolvendo o Agrupamento, a escola e as turmas. No capítulo três, procede-se à apresentação e à reflexão sobre algumas atividades desenvolvidas ao nível do 1.º CEB e nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica no que concerne à integração de saberes e à articulação curricular, assim como ao nível das atividades e dos projetos desenvolvidos. O capítulo quatro abarca a componente investigativa, debruçando-se, assim, sobre o projeto desenvolvido. Por último, têm lugar as considerações finais, que consistem numa breve reflexão acerca de todo o percurso realizado pela formação e pela intervenção educativa, apresentando-se, também, contributos destas para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências essenciais para a futura prática pedagógica e para a construção de uma identidade profissional do século XXI.

# 1. DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA À VALORIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA

“Tal como não se fazem omeletas sem ovos, também não se constroem frases sem palavras, não chegam, no entanto, os ovos isolados para fazer uma omeleta como também não é suficiente a existência de palavras para se construir uma frase.”

(Sim-Sim, 1998, p. 145)

A mestria de Inês Sim-Sim ao realizar esta comparação reforça a relevância da área da Sintaxe no que à construção frásica concerne. Deste modo, este capítulo coloca a tónica na consciência e no conhecimento sintáticos e textuais como dimensões importantes do conhecimento linguístico, que têm implicações noutras áreas do Português.

Assim, em primeiro lugar, dar-se-á conta dos conceitos-base em Sintaxe, com vista ao entendimento do conceito de Sintaxe, das estruturas, das relações e das funções sintáticas. A secção da consciência e do conhecimento sintáticos encontra-se subdividida, iniciando-se com um percurso de aquisição da Sintaxe, no qual são explanados os aspetos de aquisição precoce e de aquisição tardia da referida área e, depois, são apresentadas estratégias de desenvolvimento e de avaliação da consciência sintática. Posteriormente, destacam-se as implicações do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos em áreas como o Léxico e em domínios como a Leitura, a Escrita e a Oralidade. Por fim, dar-se-á conta das metodologias de ensino da Gramática que assentam num ensino por descoberta guiada e em articulação com o texto e o desenvolvimento de competências textuais.

## 1.1. CONCEITOS-BASE EM SINTAXE

De acordo com o *Dicionário de Termos Linguísticos* (1992, p. 356), a Sintaxe é “a área da linguística que estuda as regras, as condições e os princípios subjacentes à organização estrutural dos constituintes das frases”. O objetivo principal da Sintaxe é, tendo em vista a combinação de palavras numa estrutura hierárquica em que estas se organizam segundo

determinados padrões, formar unidades constituintes maiores do que os sintagmas (Sim-Sim, 1998).

Assim sendo, revela-se importante identificar e clarificar alguns dos conceitos-base em Sintaxe. Para tal, considerem-se as seguintes combinações de palavras:

- (1) O delegado da turma A anunciou a sua recandidatura.
- (2) \*O do dia responsável é competente muito.
- (3) \*As professoras cozinhou sonhos.
- (4) \* Os alunos realizam para as atividades laboratoriais.

Tendo em conta os exemplos apresentados, os falantes da língua são capazes de realizar juízos de gramaticalidade, ou seja, partindo do conhecimento intuitivo que têm da sua língua, conseguem distinguir as combinações de palavras que estão bem formadas (1) – gramaticais – das que não o estão (2, 3 e 4) - agramaticais, do ponto de vista sintático (Duarte & Brito, 1996; Eliseu, 2008).

É de enfatizar a importância da determinação das razões que justificam a agramaticalidade dos exemplos (2, 3 e 4). Veja-se o caso (2), no qual todas as palavras pertencem ao léxico do Português, no entanto, a agramaticalidade desta construção está relacionada com o facto de esta apresentar uma ordem de palavras que não é aceitável em Português.

Em Português Europeu (PE), as frases declarativas afirmativas simples, na sua maioria, obedecem a uma das três ordens básicas: SVO (o sujeito antecede o verbo, o verbo encontra-se numa posição medial e a este sucedem os complementos), VSO (o verbo ocupa a posição inicial, sendo que a este se seguem o sujeito e os complementos) e SOV (o sujeito precede os complementos, estes últimos ocupam a posição medial e o verbo encontra-se no final) (Duarte, 2000; Eliseu, 2008; Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 1998).

As frases não marcadas, ou seja, não enfáticas obedecem a uma ordem básica de palavras denominada ordem não marcada: “ordem estruturalmente mais simples e discursivamente mais neutra” (Duarte, 2000, p. 149). Na maioria das ocorrências, as frases declarativas apresentam o verbo numa posição medial, o que corresponde à ordem SVO. Tal não significa que todas as frases obedeam a esta ordem, já que existem construções sintáticas específicas

e motivos de natureza sintática, semântica e discursiva que podem levar à alteração da ordem básica (Brito, 2003; Duarte, 2000; Duarte & Brito, 1996; Eliseu, 2008; Sim-Sim, 1998). Tome-se como exemplo a resposta à pergunta *Alguém leu algum livro hoje? Leu a professora uma história.*, na qual fica explícita a ordem VSO.

Desta forma, no PE, as ordens derivadas criam possibilidades várias de ordenação dos constituintes sintáticos à superfície discursiva. A ordem dos elementos e a posição dos constituintes são usadas para identificar as respectivas funções sintáticas. Ora, se a posição e a ordem forem alteradas, as funções sintáticas também sofrem alteração, tal como se verifica no exemplo seguinte:

(5) (a) O aluno ouve a professora.

(b) A professora ouve o aluno.

Tipicamente, em PE, a posição pré-verbal é ocupada pelo constituinte com função de sujeito, como se constata nos exemplos (5a) 'O aluno' e (5b) 'A professora'. Dado que o verbo - 'ouvir' - é classificado como transitivo, a posição pós-verbal é, usualmente, reservada ao constituinte que tem a função de complemento direto, que em (5a) é 'a professora' e em (5b) é 'o aluno'. Esta análise dá sentido ao explanado anteriormente, uma vez que se corrobora a premissa enunciada: "o Português é uma língua de padrão SVO" (Duarte & Brito, 1996, p. 261).

Ora, a área da Sintaxe ocupa-se, como já aclarado, do estudo da combinação das palavras nos sintagmas e nas frases e da posição que estas ocupam. Nesta linha, destaca-se a relevância da posição para a correta identificação da classe de palavras e da função que desempenha ao nível do sintagma e da frase, estabelecendo esta identificação uma estreita relação com a interpretação semântica dos enunciados, tal como se pode observar no exemplo a seguir (6):

(6) (a) A Maria decorou o canto da sala.

(b) Eu canto ao vento.

Ambas as alíneas contêm uma palavra que, ao nível fonético, parece a mesma - canto -, mas, pelo contexto sintático em que ocorre, no caso de (6a) trata-se de um nome e em (6b) um verbo, conseguem-se interpretar corretamente ambas as situações.

Recuperando as combinações de palavras apresentadas no início deste subcapítulo, no tocante ao exemplo (3), sublinhe-se que a agramaticalidade é justificada pelo não cumprimento de regras que regulam a concordância entre certos elementos. Considerando a agramaticalidade demonstrada, importa explicitar, primeiramente, que as palavras se organizam em grupos ou sintagmas, sendo que uma palavra ou uma expressão em cada sintagma desempenha a função de núcleo, que desencadeia a concordância ao nível desse sintagma e entre sintagmas, “determinando a posição das restantes palavras e as relações sintáticas e semânticas que se estabelecem entre elas” (Choupina, 2015, p. 358). Destaque-se que no interior de uma frase, o nome, núcleo nominal do grupo nominal sujeito, desencadeia a concordância com as restantes palavras desse sintagma, através da variação em número e em pessoa, em forma de afixos que se podem ligar aos verbos (principais ou auxiliares), sempre que existirem (Duarte, 2000; Sim-Sim, 1998). Desta forma, a agramaticalidade expressa no exemplo (3) decorre da falta de concordância em número entre o sujeito e o verbo.

Na frase apresentada em (4), a agramaticalidade deve-se ao uso inapropriado da preposição ‘para’, uma vez que o verbo *realizar* não rege preposição a iniciar o complemento, por ser um complemento direto categorialmente nominal.

De salientar que “as relações gramaticais são também decisivas em processos de concordância” (Duarte, 2000, p. 147) e que na ótica de Sim-Sim (1998), a concordância é um

processo através do qual uma palavra toma uma forma particular em virtude da relação gramatical entre ela e um outro elemento da frase. Por exemplo, em Português a forma verbal tem que concordar com o sujeito em número e pessoa, o adjetivo, em posição predicativa, tem que concordar em género e número com o sujeito (p. 161).

Para que uma frase seja classificada como gramatical é necessário haver concordância entre:

- a) o sujeito e o verbo – variação em número e pessoa (exemplo: *A Ana e o David são alunos do 3.º ano.*);
- b) o sujeito e o predicativo do sujeito – variação em género e em número (exemplo: *A escola é amarela.*);
- c) o determinante e o nome – variação em género e em número (exemplo: *As bibliotecas são enormes.*);

- d) o adjetivo e o nome – variação em género e em número (exemplo: *A sala de aula iluminada* apresenta várias janelas.);
- e) o complemento direto e o predicativo do complemento direto – variação em género e em número (exemplo: A Diretora de Turma considerou *a turma fantástica*.).

Como se pode constatar, a Sintaxe ocupa-se do estudo da ordem, da posição, da regência, da concordância, noções e propriedades básicas que contribuem para a formação de enunciados sintaticamente gramaticais. No âmbito sintático, importa, também, evidenciar, no subcapítulo subsequente, as relações sintáticas que se podem estabelecer, bem como os testes de constituência (ou testes sintáticos) que permitem a identificação dos constituintes da frase e são estratégias e/ou recursos de que os falantes se socorrem, muitas vezes, para a sua análise metalinguística e o acesso à compreensão dos enunciados.

## **1.2.      RELAÇÕES SINTÁTICAS, TESTES DE CONSTITUÊNCIA E COESÃO TEXTUAL**

Como já se verificou, numa estrutura frásica, o encadeamento das palavras cumpre uma ordem específica. Por conseguinte, a compreensão e a produção de frases impõem que o indivíduo seja capaz de “estabelecer a relação entre as palavras ou agrupamentos naturais de palavras que se organizam numa estrutura hierárquica, o mesmo é dizer numa estrutura de constituintes.” (Sim-Sim, 1998, p. 148).

Explicite-se que o termo *constituente*, segundo Sim-Sim (1998, p. 149), é uma “unidade sintática composta por uma palavra ou por um agrupamento natural de palavras e que é elemento de uma construção mais ampla, organizada hierarquicamente”. Por seu turno, Duarte (2000, p. 122) advoga que “a cada palavra ou combinação de palavras que funciona como uma unidade sintática chama-se constituinte”. Alonso-Cortés (2002, p. 364) acrescenta ainda que “une constituyente de una frase es una secuencia de una o más categorías que tiene cohesión sintáctica”. De facto, intuitivamente, o indivíduo é capaz de identificar unidades

dentro da frase, por isso esta noção de constituinte surge, muitas vezes, associada à capacidade intuitiva (Sim-Sim, 1998).

Urge clarificar, de igual forma, os conceitos de *constituente imediato* e *constituente principal*. Assim, caso os constituintes se “combinem para formar uma unidade sintáctica maior” (Duarte, 2000, p. 122), denominam-se *constituintes imediatos* dessa mesma unidade. Ora, os constituintes imediatos de uma determinada frase e a expressão com a função de predicado dessa mesma frase são os constituintes principais da frase. Tome-se em consideração o seguinte exemplo:

(7) O professor contou uma novidade aos alunos.

Esta frase pode ser caracterizada sintaticamente como uma sequência “em que cada constituinte tem uma dada relação gramatical” e em que “os constituintes ocorrem segundo uma dada ordem linear” (Duarte, 2003, p. 277).

Focalizando o olhar nas relações sintáticas, sabe-se que no interior dos constituintes existe um elemento central que se denomina núcleo. Assim, a nuclearidade é a “propriedade das palavras que podem ser núcleos de grupos sintáticos, pela sua capacidade argumentativa” (Choupina, 2015, p. 356). Este núcleo pode pertencer a diferentes categorias sintáticas ou classes de palavras, sendo que se existem as classes nucleares (nomes, verbos, adjetivos, advérbios e preposições) e as classes não nucleares (Choupina, 2015).

Brito (2003, p. 326) propõe uma divisão das categorias sintáticas que é muito relevante, para que se compreenda a estrutura interna das categorias sintagmáticas (cf. Figura 1).

Categoria lexical	Categoria funcional
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Quando uma dada palavra ou item lexical pertence a um inventário vasto e renovável do vocabulário ou léxico da língua e o seu significado remete para entidades, situações, propriedades ou relações entre entidades”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Quando uma unidade pertence a um leque reduzido de palavras ou unidades morfológicas da língua e o seu significado remete para situações mais abstratas como a conexão entre frases, a determinação, a quantificação, o tempo, o modo, o aspeto”.</li></ul>

Figura 1– Distinção entre categoria lexical e categoria funcional

Portanto, tal como supramencionado, em PE, o Nome, o Adjetivo, o Verbo, a Preposição e o Advérbio são categorias lexicais, compondo o núcleo de um constituinte.

Atente-se na classe de palavras aberta e variável, que possui significado nuclear na Sintaxe da frase – o verbo – e que constitui o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal. Ademais, este desempenha a função sintática de predicado e estabelece “uma predicação semântica e uma predicação sintática acerca de uma entidade - o sujeito” (Choupina, 2015, p. 356).

Acresce referir que os verbos são, nas línguas naturais, “palavras predicativas por excelência” (Duarte & Brito, 2003, p. 183), mas existem outras palavras que também possuem estrutura argumental, como é o caso de “todas as palavras a cujo significado é possível associar argumentos próprios” - nomes, adjetivos, advérbios e preposições (Duarte & Brito, 2003, p. 183).

Os verbos podem diferenciar-se quanto ao número de argumentos que selecionam, quanto à classe sintagmática destes e, também, quanto à função que desempenham (Gonçalves & Raposo, 2013). Assim sendo, podem organizar-se numa tipologia, tendo em conta o quadro de regência que lhes está associado, destacando-se as seguintes subclasses dos verbos: verbos principais, verbos copulativos e verbos auxiliares. Estas subclasses têm por base as propriedades de seleção categorial e semântica de cada item lexical verbal.

Compreendido que está o papel nuclear do verbo e que classes de palavras podem compor o núcleo de um constituinte, pode entender-se, assim, que os constituintes que integram uma combinação de palavras, estabelecem entre si relações gramaticais, isto é, “desempenham funções sintáticas na frase a que pertencem” (Duarte, 2000, p. 139). Deste modo, as funções sintáticas são “atribuídas aos constituintes em virtude da posição estrutural em que estas ocorrem” (Eliseu, 2008, p. 47).

Consideram-se as funções de Sujeito e de Predicado como nucleares, sendo estas atribuídas ao Sintagma Nominal (SN) e ao Sintagma Verbal (SV), respetivamente. Subsequentemente, tecer-se-ão algumas considerações acerca de cada uma das funções sintáticas em relevo.

## Sujeito

O Sintagma Nominal apresenta a relação gramatical de Sujeito. Vejam-se as seguintes frases:

- (8) (a) A bibliotecária sorriu.
- (b) Os meus alunos vão a uma visita de estudo.
- (c) Já chegaram os materiais que precisava.
- (d) Entristece a professora que o Miguel tenha chegado aborrecido.

Repare-se que as expressões sublinhadas, tanto nas frases simples (8a e 8b) como na frase complexa (8c), desempenham a função de sujeito, sendo expressões nominais; já na frase (8d), o sujeito é uma frase. Note-se ainda que os constituintes nominais podem ser substituídos por pronomes pessoais, colocados na posição pré-verbal. Logo, se a frase for gramatical, a expressão substituída desempenha a função de Sujeito, tal como é evidenciado em (9).

- (9) (a) Ela sorriu.
- (b) Eles vão a uma visita de estudo.
- (c) Eles já chegaram.

É fulcral destacar que foi substituída a totalidade da expressão sublinhada em (9a, 9b e 9c), revelando, este teste de substituição, que o sujeito não é somente constituído pelo núcleo nominal de um constituinte, nem apenas pelo nome ou pelo determinante, mas sim pelo constituinte principal da frase. No caso de (8d), pode-se aplicar um teste de substituição aos sujeitos frásicos, através da substituição pelo pronome 'isso' em posição pré-verbal (Isso entristece a professora.).

Como o PE é uma língua “que fixa o valor positivo para o Parâmetro do Sujeito Nulo, admite sujeitos sem realização lexical em frases finitas” (Duarte, 2003, p. 282). Atente-se nos seguintes exemplos:

- (10) (a) [-] Partilhamos aprendizagens e sorrisos.
- (b) [-] Bateram à porta.
- (c) [-] Diz-se que aquele livro é maravilhoso.
- (d) [-] Há professores excepcionais.

No exemplo (10a), o sujeito é determinado pela desinência verbal ou pelo contexto, sendo denominado de sujeito subentendido. Nos casos (10b e 10c), o sujeito indeterminado ocorre, através de duas estratégias: uso da terceira pessoa do plural (10b) ou uso da terceira pessoa do singular e do pronome átono 'se' (10c). Em (10d), o verbo haver (no sentido de existir) é um verbo impessoal, formando uma construção existencial, que é identificada como sujeito expletivo.

### *Predicado*

Numa frase simples ou numa oração, o Sintagma Verbal desempenha a função sintática de predicado e tem como constituinte central o verbo, que pode indicar uma relação dinâmica ou não dinâmica.

Tomem-se em consideração estes exemplos:

- (11) (a) A bibliotecária sorriu.
- (b) A turma ouviu um poema.
- (c) Os professores confiam nos alunos.
- (d) O sexto ano foi até à praia.
- (e) A Luísa deu uma lembrança de Natal a todos colegas.

No primeiro exemplo (11a), o constituinte com a função de predicado é formado apenas pelo verbo, já nos casos (11b, 11c e 11d), é constituído pelo verbo e por um SN ou Sintagma Preposicional (SP) e, no último exemplo (11e), pelo verbo e por um SN e um SP.

Repare-se que em (11b, 11c, 11d e 11e), o verbo seleciona determinados elementos que formam, em conjunto, o SV. Assim, quando o verbo seleciona um complemento nominal ou frásico, esta relação gramatical designa-se por objeto direto ou complemento direto: em (11b), tem-se 'um poema' e em (11e) 'uma lembrança'. Com o intuito de determinar se um dado constituinte tem a função de complemento direto, pode-se recorrer a um teste que consiste na sua substituição, caso o constituinte seja nominal, pelos pronomes pessoais *o*, *a*, *os*, *as*, tal como é verificado em (12):

- (12) (a) A turma ouviu-o.
- (b) A Luísa deu-a a todos colegas.

Caso o complemento direto seja uma frase, pode ser substituído pelo pronome demonstrativo *o* (13b):

(13) (a) O professor disse que gostou da ilustração.

(b) O professor disse-o.

O Sintagma Preposicional na frase (11e), introduzido pela preposição *a*, pode ser substituído pelo pronome pessoal *-lhes* (14) e esta relação gramatical denomina-se de objeto indireto ou complemento indireto:

(14) (a) A Luísa deu uma lembrança de Natal a todos colegas.

(b) A Luísa deu-lhes uma lembrança de Natal.

Nos casos (11c e 11d), os complementos que os verbos *ir* e *confiar* selecionaram, tais como ‘até à praia’ e ‘nos alunos’, são SP, que não podem ser substituídos por formas átonas do pronome pessoal, estabelecendo a relação gramatical de complemento oblíquo.

Uma forma de averiguar se determinados Sintagmas Preposicionais ou Adverbiais (SAdv) desempenham a função sintática de complemento oblíquo, é recorrer a um teste de retoma anafórica, através de pergunta/resposta. Desta forma, se o SP ou o SAdv ocorrerem na resposta, então são complementos do verbo, tal como se verifica nas frases seguintes:

(15) (a) O que é que o sexto ano fez?

Foi até à praia.

(b) \*O que é que o sexto ano fez até à praia?

\*Foi.

Constata-se que no exemplo (15b) o par pergunta/resposta é agramatical, o que significa que, neste caso, o SP, como não pôde ocorrer na pergunta, mas, sim, na resposta, é um complemento do verbo, desempenhando a função sintática de complemento oblíquo.

Após a abordagem das relações sintáticas e de testes específicos que permitem a sua identificação, aclaram-se, de seguida, os três tipos de testes de constituência que permitem a identificação dos constituintes da frase.

### *Testes de Constituição*

Os testes de constituição, ou testes sintáticos, “permitem identificar os constituintes principais de cada frase” (Duarte, 2000, p. 125), envolvendo manipulações da frase, segundo três operações: deslocação, substituição e retoma anafórica (Brito et al., 2003; Duarte, 2000; Eliseu, 2008).

O teste de deslocação ou de movimento subdivide-se em dois passos fulcrais, isto é, primeiro elege-se uma sequência que se assume, em hipótese, como um constituinte e será essa hipótese que este teste irá validar ou rejeitar. Suponha-se, deste modo, que na frase (16a) a sequência ‘uma história durante o intervalo’ é um constituinte. Colocar à prova a hipótese elencada anteriormente, compreendendo o que acontece quando se move uma parte dessa sequência, integra o segundo passo. Note-se que, neste cenário,–deslocar-se-á a sequência para o início da frase, uma vez que ela se encontra no final da frase.

(16) (a) O professor leu uma história durante o intervalo.

(b) Durante o intervalo, o professor leu uma história.

A frase (16b), que representa o resultado do teste de deslocação ou de movimento, é gramatical e aceitável, por isso pode-se concluir que a sequência ‘uma história durante o intervalo’ não encerra em si um constituinte único, já que pode ser separada. Por consequente, pode-se testar a seguinte hipótese: as expressões ‘uma história’ e ‘durante o intervalo’ são constituintes. Ao aplicar-se o mesmo teste, os resultados apresentam-se de seguida:

(17) (a) \*uma, o professor leu história durante o intervalo.

(b) \*intervalo, o professor leu uma história durante o.

(c) \*o intervalo, o professor leu uma história durante.

Como se pode verificar, nenhuma das ocorrências é gramatical, logo confirma-se a hipótese: as expressões ‘uma história’ e ‘durante o intervalo’ são, de facto, constituintes. Se se aplicar o mesmo teste para a sequência ‘O professor’, compreende-se que também é um constituinte. Mostra-se, seguidamente, a análise realizada:

(18) O professor leu uma história durante o intervalo.

Repare-se, então, que a forma verbal 'leu' não está associada a nenhum outro constituinte, portanto, poderá representar um constituinte único. Aplicar-se-á, para testar esta hipótese, o teste de substituição, que consiste na troca de "um constituinte por outro da mesma natureza, de forma a obter uma frase gramatical" (Eliseu, 2008, p. 32), nesta situação em concreto, tentar-se-á substituir 'leu' por 'dormiu':

(19) \*O professor dormiu uma história durante o intervalo.

Obtém-se, assim, um resultado agramatical, o que fará com que se coloque a possibilidade de a forma verbal estar associada a outro constituinte – 'uma história', veja-se:

(20) O professor dormiu durante o intervalo.

Sendo assim, a sequência 'leu uma história' é um constituinte, o que permite concluir que, se 'uma história' é um constituinte, então, um constituinte pode fazer parte de outros constituintes, tal como neste exemplo.

O teste que envolve a operação de retoma anafórica permite, de igual forma, identificar os constituintes principais de uma determinada frase. Testar-se-á a hipótese da sequência 'A delegada da turma C' forma um constituinte imediato, tal como se pode analisar a seguir:

(21) (a) A delegada da turma C vendeu bilhetes para o espetáculo teatral.

(b) A delegada da turma C vendeu bilhetes para o espetáculo teatral e a escola considera que ela foi muito proativa.

Optou-se por realizar uma retoma anafórica em estruturas de coordenação e, como o resultado é uma frase gramatical, constata-se que 'A delegada da turma C' é, efetivamente, um constituinte principal da frase.

Note-se que neste subcapítulo se expuseram alguns testes sintáticos que contribuiram para a identificação da função sintática que determinada palavra ou expressão desempenha numa frase e, se se focalizar a atenção nos testes de substituição, compreende-se que a substituição por pronomes é um teste sintático fiável e de particular interesse para a identificação de funções sintáticas como o sujeito, o complemento direto e o complemento indireto.

Deste modo, compreende-se que a substituição de uma palavra ou de uma expressão por um pronome não se circunscreve à mera identificação de uma função sintática, podendo esta substituição estabelecer uma relação estreita com a coesão textual. Assim, importa salientar, ainda no presente subcapítulo, o papel do ensino da gramática como contributo para o desenvolvimento da coesão textual e a sua articulação com as funções sintáticas.

Ora, a coesão textual é, desde logo, imprescindível, pois a construção do sentido depende intrinsecamente da coesão do enunciado. Existem mecanismos que promovem a coesão das diversas partes de um texto, que, segundo Duarte (2003), num primeiro nível, são mecanismos gramaticais – coesão gramatical – e mecanismos lexicais – coesão lexical.

Por um lado, a coesão gramatical engloba a coesão frásica, interfrásica, temporal, estrutural e referencial. Por seu turno, a coesão lexical inclui processos de reiteração ou substituição e estes últimos subdividem-se em sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia. Todos estes processos, ainda segundo o autor anteriormente referenciado, caracterizam-se pela sua contiguidade semântica.

No que concerne à coesão gramatical, mais especificamente, a coesão referencial, esta é uma propriedade que permite assinalar no texto que “os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior” (Duarte, 2003, p. 111). Deste modo, considerem-se os vários processos linguísticos que garantem a coesão referencial, entre eles, a anáfora, a catáfora, a substituição e a repetição ou reiteração.

Clarifique-se, desde já, os termos referente, cadeia referencial e correferentes, sendo que o primeiro é a entidade para a qual remete a expressão linguística; o segundo afigura-se como o conjunto dos vários elementos textuais que necessitam de outra expressão presente no texto para serem interpretados, pois não possuem referência autónoma; e o último diz respeito aos elementos da cadeia referencial e são denominados desta forma, já que têm o mesmo referente (Duarte, 2003).

Compreendidos que estão os termos elencados no parágrafo precedente, focalizar-se-á o olhar nos processos linguísticos já referenciados. Portanto, a anáfora é um recurso da coesão

que retoma os elementos expressos anteriormente no texto, podendo-se assumir como anáfora pronominal, nominal, verbal e adverbial ou pode ocorrer sob a forma de elipse, ou seja, uma palavra ou expressão é omitida, pois através do contexto, o referente é recuperável, evitando-se a sua repetição. A partir do trabalho ao nível da anáfora pronominal, pode-se promover a abordagem das funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes, tal como já mencionado. Esta exploração constitui-se como muito enriquecedora, pois os conteúdos gramaticais contribuem para a compreensão da Leitura e para a coesão textual. De sublinhar a correferência não anafórica como relação existente entre as unidades linguísticas de um enunciado que remetem para um referente idêntico, contudo entre essas unidades não se verifica uma relação anafórica em sentido restrito, isto é, várias expressões linguísticas podem remeter para o mesmo referente e não se revelarem dependentes referencialmente uma da outra. Em relação ao segundo processo, a catáfora, pode afiançar-se que resulta da antecipação de algo que vai ser mencionado, melhor dizendo, um segmento textual é catafórico quando, para ser compreendido, é necessário recorrer a um segmento posterior do mesmo discurso. O processo de substituição consiste na substituição de uma palavra ou expressão por um termo que, no contexto, lhe é equivalente. Por último, a repetição ou reiteração é outro processo de retoma de elementos já conhecidos, necessários ao estabelecimento de uma rede de sentidos, assegurando a unidade do texto, isto, porque mantém o sistema de referências no interior do mesmo.

Ao nível da coesão frásica, existem mecanismos como a concordância entre o sujeito e o verbo ou a concordância em género e número entre o núcleo nominal e os respetivos determinantes, quantificadores e adjetivos, nos quais se evidenciam, de igual forma, os mecanismos sintáticos ao serviço da coesão textual.

Em suma, alguns testes sintáticos podem ser aplicados na identificação de constituintes que não são principais e um constituinte pode fazer parte de outros constituintes, tal como se pode verificar. Por conseguinte, a explicitação dos três tipos de testes de constituência, através de exemplos, teve como propósito a retirada de ilações que não apenas a identificação de funções sintáticas. Acrescente-se que a coesão textual está intimamente ligada a pressupostos linguísticos, tendo-se destacando os processos sintáticos, pressupondo-se, ao

nível do tratamento gramatical de um texto, a reflexão aprofundada sobre os mecanismos sintático-semânticos implícitos à sua redação.

### **1.3. O CONHECIMENTO SINTÁTICO E A CONSCIÊNCIA SINTÁTICA**

Qualquer falante de uma língua é capaz de organizar e ligar as palavras tendo em conta as regras do seu sistema linguístico e é devido ao conhecimento sintático que possui de uma determinada língua que consegue compreender e produzir enunciados nunca antes ouvidos e produzidos. Este domínio da estrutura sintática implica o conhecimento de um conjunto de regras definidas pelas propriedades da linguagem humana e, também, de regras específicas da organização frásica dessa língua, em particular (Costa, 2010; Duarte, 2000; Eliseu, 2008; Sim-Sim, 1998). Assim, é a partir destas regras de combinação de palavras que a criança consegue reter, do ambiente linguístico em que está inserida, o que ouve e é capaz de expressar-se de forma a ser compreendida pelos outros (Sim-Sim, 1998).

Neste âmbito, importa clarificar a noção de conhecimento sintático que, na esteira de Sim-Sim (1998, p. 145), consiste no “domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a [os falantes] formarem frases.”. Por sua vez, Leopoldina e Ribeiro (2020) afirmam que o termo conhecimento sintático designa o conhecimento da estrutura interna das frases, ou seja, da ordem pela qual as palavras podem ou devem ocorrer e das combinações entre palavras.

Quando a criança inicia o seu processo de escolarização, já é capaz de utilizar a língua com função comunicativa, ou seja, como instrumento de expressão e de compreensão de significados. Esta competência linguística que a criança já evidencia é adquirida de forma natural, através do processo de socialização e implica o domínio de um conjunto de regras gramaticais, que são utilizadas de forma inconsciente e que orientam o seu desempenho linguístico (Duarte, 2008).

Atente-se no esquema ilustrativo da evolução dos estádios, no que concerne ao desenvolvimento do conhecimento linguístico (Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 1998) (v.

Figura

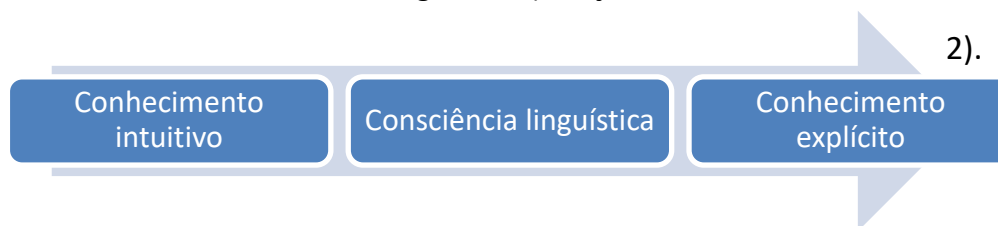


Figura 2 – Evolução do conhecimento linguístico

Desta forma, o *input* linguístico que é dado pela comunidade à criança faz com que esta possa evoluir “para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento implícito da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence” (Sim-Sim et al., 1997, p. 19). Por sua vez, por conhecimento explícito entende-se “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008, p. 17). Acrescentem-se, ainda, as palavras de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) que defendem que este termo designa “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (p. 31).

Note-se que o conhecimento implícito precede sempre o conhecimento explícito (v. Figura 2) e que a criança, ao entrar no 1.º CEB, ainda tem de percorrer um longo caminho, cabendo “à escola enquadrar e potenciar esse novo patamar de desenvolvimento.” (Gonçalves et al., 2011, p. 11).

Face ao referido, entende-se por consciência linguística “a capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que requer a consciência e o controlo de tarefas linguísticas realizadas por nós ou por outros” (Sim-Sim, 1998, p. 215). A autora Inês Duarte destaca também que a consciência linguística é caracterizada “por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p. 18).

A propósito da consciência linguística, são vários os autores (Duarte, 2008; Mateus & Villalva, 2007) que sublinham que esta envolve várias competências, tais como: a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência textual, a consciência pragmática e a consciência semântica.

Como o desenvolvimento linguístico da criança passa, não só pela apropriação do léxico que faz parte do vocabulário da sua língua, como também pela aquisição de “regras que permitem combinar esses itens [lexicais] em cadeias frásicas” (Sim-Sim, 1998, p. 145), é relevante focalizar a atenção na consciência sintática. Alguns autores debruçaram-se sobre esta competência, na tentativa de a compreender, sendo um deles Gombert (1992). De acordo com o autor citado, a consciência sintática implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controlo deliberado da sua aplicação. Realça-se também a autora Inês Sim-Sim, que considera que este tipo de consciência linguística é “a capacidade dos falantes para proceder a juízos sobre gramaticalidade de um enunciado e à sua correção” (Sim-Sim, 1998, p. 241). Por seu turno, na esteira de Barrera e Maluf (2003), a consciência sintática consiste na habilidade que torna o indivíduo capaz de manipular mentalmente a estrutura gramatical de frases e refletir sobre elas.

Perante o exposto neste subcapítulo em torno da consciência e conhecimento sintáticos, considera-se que, subseqüentemente, urge clarificar a forma como a consciência sintática é desenvolvida e avaliada, bem como as diferentes tipologias de atividades que possibilitem essa mesma evolução.

### **1.3.1. BREVE PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA SINTAXE**

Primeiramente, importa salientar que foram realizados vários estudos (Gombert, 1992; Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 1998), nos quais foi observado que crianças entre os dois e os três anos já eram capazes de corrigir os seus enunciados. Esta correção poderá estar mais ligada à intenção comunicativa da criança do que aos aspetos formais das frases que são produzidas. Tal como é evidenciado por Gombert (2003), por volta dos seis anos de idade, pode-se encontrar, no discurso da criança, as primeiras evidências de um comportamento realmente metassintático, que envolve a capacitação da criança para a correção de frases agramaticais.

Em concomitância com o exposto, a aquisição da Sintaxe torna-se clara, a partir do momento em que no discurso da criança emergem combinações de duas ou mais palavras em

enunciados com sentido. Deste modo, o percurso que tem como ponto de chegada/alvo o conhecimento sintático, inicia-se bastante cedo e prolongar-se-á durante toda a infância. O conhecimento sintático é, tal como outros conhecimentos relativos à linguagem, “apreendido via exposição e reflecte a grande capacidade da mente humana para descobrir regularizações e generalizar”. Este trajeto vai desde “a compreensão e produção de palavras isoladas” até à “interpretação e construção de frases de complexidade crescente” (Sim-Sim, 1998, p. 145).

Importa ter em consideração que o domínio das regras sintáticas não está totalmente desenvolvido à entrada do 1º CEB. Desta forma, urge conhecer os aspetos sintáticos que são de aquisição precoce e os que são de aquisição tardia, tal como a tabela seguinte evidencia (v. Tabela 1) (Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 1998).

Tabela 1

Aspetos linguísticos de aquisição precoce e de aquisição tardia

<b>Aspeto linguístico</b>
<b>Aspetos de aquisição precoce</b>
Grupo Nominal
Concordância verbal
Ordem de palavras
<b>Aspetos de aquisição tardia</b>
Frases passivas
Frases complexas (subordinação e coordenação)

Tipicamente, a partir dos cinco anos de idade, revela-se um desenvolvimento linguístico preeminente, pois “as frases produzidas tornam-se mais longas; novas estruturas sintáticas são produzidas e compreendidas; os constituintes são expandidos.” (Gonçalves et al., 2011, p. 11). Acrescente-se que por volta dos seis, sete anos, a criança, para além de já possuir um conhecimento implícito que lhe permite produzir e compreender variadíssimos enunciados, é também capaz de refletir sobre as estruturas da sua língua, identificando e manipulando, de forma deliberada, o uso das regras da gramática, sendo esta capacidade, tal como supramencionado, designada por consciência linguística (Costa et al., 2017; Duarte, 2008; Gombert, 1992).

É já desde a fase em que a criança usa apenas duas palavras que começam as primeiras relações sintáticas, sendo o Grupo Nominal, o primeiro núcleo a ocorrer. Seguem-se o Grupo Verbal e, mais tarde, outros grupos como os Grupos Adverbiais, Preposicionais e Adjetivais e as conjunções. Normalmente, “os grupos começam a emergir a partir do núcleo, expandindo-se posteriormente, pela associação de complementos, constituintes que os núcleos exigem, e modificadores, constituintes que não são exigidos.” (Gonçalves et al., 2011, p. 24). Seguidamente, surgem os pronomes tónicos, como *eu, tu, ele*, e, só depois, os pronomes átonos, como *me, te, lhe*, que causam situações de dúvida e de erro até ao final do 1.º CEB ou até mais.

No início do 1.º CEB, os Grupos Nominais ainda apresentam uma estrutura muito simples e, por essa razão, é relevante desenvolver atividades que estimulem a produção de “Grupos Nominais mais extensos, pela exploração de estruturas que integrem determinantes, quantificadores, complementos e modificadores não oracionais (como os adjetivos) e oracionais (como as orações adjetivas)” e, ainda, deve-se “estimular a produção de Grupos Nominais com diferentes núcleos (incluindo pronomes tónicos e átonos), regulares e irregulares quanto aos mecanismos de flexão e à associação do pronome à forma verbal” (Gonçalves et al., 2011, p. 26).

Relativamente ao Grupo Verbal, este emerge partindo, normalmente, do núcleo do predicativo da estrutura frásica e, progressivamente, vão sendo adicionados complementos e modificadores. De facto, os Grupos Verbais apresentam alguma complexidade aquando da associação de verbos principais com verbos auxiliares e devido à variação do tempo, aspeto e modo (Gonçalves et al., 2011). Saliente-se que as principais dificuldades, do ponto de vista sintático, estão ligadas às propriedades dos complementos do verbo, por exemplo, no caso em que o complemento é um Grupo Preposicional e podem classificar-se “em três situações: omissão, adição e troca de preposições.” (Gonçalves et al., 2011, p. 27).

Outro aspeto linguístico de aquisição precoce é a concordância, conceito-base em Sintaxe, e, em PE, esta relação de concordância com o verbo é desencadeada pelo sujeito. Note-se que as marcas de concordância emergem, desde logo, nos primeiros anos de vida da criança, não obstante isso não significa que os mecanismos de concordância estejam totalmente desenvolvidos. Primeiramente, a criança usa, de forma predominante, a 3.ª pessoa do singular e, depois, vai adquirindo, de forma gradual, as especificidades morfológicas que estão inerentes às 1.ª e 2.ª pessoas gramaticais. Na tentativa de delinear um percurso de aquisição, criou-se o seguinte esquema (Costa et al., 2017; Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 1998) (v.

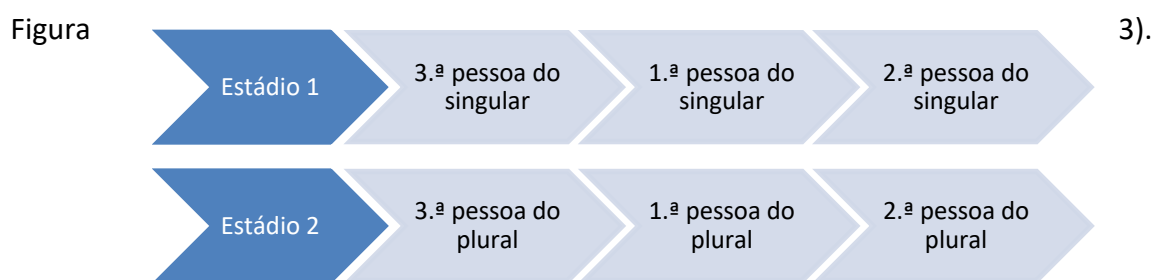


Figura 3– Percurso de aquisição relativo à concordância

Acresce referir que os desvios não são muito frequentes, ocorrendo, numa fase inicial, ao nível das propriedades básicas da relação de concordância. Existem, ainda, desvios que se estendem pelo 1.º CEB e até mais tarde e que estão relacionados com o sujeito: concordância no singular com sujeitos compostos, concordância com o constituinte plural em construções partitivas e concordância no singular com sujeitos plurais pós-verbais (Gonçalves et al., 2011).

No que concerne à ordem de palavras, importa ter em consideração que o PE é uma língua SVO, mas existem muitas ocorrências, como já se referiu, nas quais as frases surgem em ordem inversa. Relativamente ao desenvolvimento linguístico das crianças, sabe-se que estas respeitam, precocemente, a ordem básica, no entanto, também utilizam outro tipo de ordem, nomeadamente VS ou OVS.

Tal como suprarreferido, existem construções linguísticas que se podem assumir como um fator de dificuldade no processo de compreensão por parte do ouvinte. De seguida, expõem-se algumas dessas situações (Duarte, 2000; Duarte & Brito, 1996; Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 1998):

- i) *Ambiguidade do enunciado*: pode ser lexical, consistindo na atribuição de significados diferentes à mesma palavra, como no exemplo do vocábulo *cadeira*, que pode designar uma peça de mobiliário ou uma disciplina de estudo, e pode ser estrutural ou sintática, correspondendo à atribuição de estruturas diferentes a uma mesma combinação de palavras, com consequências na sua interpretação, tal como em 22a, 22b e 22c.

(22) (a) A professora pegou no aluno a chorar.

(b) A professora pegou no aluno que estava a chorar.

(c) A professora, a chorar, pegou no aluno.

Atente-se que a frase (22a) é ambígua, já que se lhe podem atribuir, neste caso, duas interpretações distintas, como se observa em (22b) e (22c). Por conseguinte, é exequível inferir que o contexto é determinante para a correta interpretação dos enunciados.

- ii) *Operações de negação na frase*: vários estudos têm demonstrado que as frases que contêm operações de negação, necessitam de mais tempo para serem compreendidas, tal como é evidenciado em (23 e 24).

(23) O Afonso não gosta de Matemática.

(24) O João nunca diria que a professora não aprecia atividades ao ar livre.

- iii) *Construção de passivas*: por ser um tipo de frase que não ocorre de forma espontânea e devido à sua complexidade de construção, causa mais dificuldades à criança, como se pode observar a seguir (25):

(25) (a) A turma entrevistou o Presidente da Junta de Freguesia.

(b) O Presidente da Junta de Freguesia foi entrevistado pela turma.

Tendo em consideração esta complexidade estrutural, as crianças “tendem a interpretar as frases passivas como se fossem frases activas” (Gonçalves et al., 2011, p. 33), isto é, consideram que o primeiro Grupo Nominal da frase desempenha o papel de agente.

Neste contexto, importa mencionar que nem todas as estruturas que estão na forma passiva apresentam o mesmo nível de dificuldade de interpretação. Atente-se nos seguintes exemplos (26 e 27):

(26) (a) A turma foi elogiada pela professora.

(b) A professora foi elogiada pela turma.

(27) (a) O livro foi lido pelo menino.

(b) \*O menino foi lido pelo livro.

No caso (26), está-se perante uma passiva reversível e, no exemplo (27), a estrutura apresenta a forma de passiva não reversível. Por norma, a frase passiva não reversível “apresenta menos dificuldade de interpretação” (Gonçalves et al., 2011, p. 34), já que é mais simples para a criança compreender qual o papel desempenhado pelo *livro* e pelo *menino*, ou seja, quem leu e quem foi lido, do que perceber quem elogiou e quem foi elogiado no exemplo (26), já que tanto a *professora* como a *turma* podem fazê-lo.

Em jeito de síntese, no decurso deste subcapítulo, exploraram-se situações cuja aquisição é precoce, todavia, é pertinente referir que vários aspetos ainda não estão totalmente desenvolvidos à entrada no 1.º CEB. Por conseguinte, torna-se necessário aclarar, tendo em consideração o referido percurso de aprendizagem da área da Sintaxe, que tarefas potenciam o desenvolvimento e a avaliação da consciência sintática, numa lógica de progressão.

### **1.3.2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA**

Dedicando-se o presente subcapítulo ao desenvolvimento e à avaliação da consciência sintática, há que salientar, numa primeira instância, que se incidiu na aplicação de tarefas que consistem no julgamento de frases, na correção de sequências agramaticais, no completamento de frases, na categorização de palavras e analogias sintáticas e na replicação e localização de erros (Barrera & Maluf, 2003; Duarte, 2008; Soares et al., 2004; Tunmer et al., 1988).

Neste quadro, a autora Inês Duarte (2008) propõe atividades que promovem o desenvolvimento da consciência sintática, não recorrendo “a qualquer metalinguagem gramatical” (p. 40). Assim, salienta-se a manipulação de estruturas que implicam operações de alargamento, de substituição, de redução, de segmentação e, também, de complexidade sintática. Em seguida, proceder-se-á à clarificação dos contributos de cada uma das operações supracitadas.

No que concerne à manipulação que envolve alargamento, esta permite a sensibilização dos alunos para “as possibilidades oferecidas pela língua de construir unidades sintáticas progressivamente mais complexas” (Duarte, 2008, p. 40). Sugerem-se atividades, nas quais se promove uma complexificação de constituintes, no sentido de formar enunciados progressivamente mais longos, tendo em consideração a expansão nos constituintes principais e nos internos.

Relativamente à substituição, este tipo de operação é fulcral “para a identificação de classes de palavras, de constituintes e de funções sintáticas” (Duarte, 2008, p. 41).

A operação de redução “sensibiliza os alunos para os elementos nucleares da frase” (Duarte, 2008, p. 42), permitindo a distinção entre os elementos essenciais para a gramaticalidade dos enunciados (complementos) e os elementos acessórios (os modificadores).

A manipulação que envolve segmentação torna-se fundamental, já que possibilita a identificação dos constituintes da frase, operação essencial para a determinação das funções sintáticas que esses constituintes desempenham.

Para além do exposto, a operação de deslocação também encerra em si importância no que diz respeito à identificação dos constituintes da frase e à determinação do papel do contexto na seleção da ordem adequada das palavras.

A última atividade proposta por Duarte (2008) tem que ver com a complexidade sintática, sendo que esta está relacionada com a estimulação para a construção de frases complexas a partir de frases simples, com recurso aos conectores adequados.

Evidenciadas que estão algumas tarefas que contribuem para o desenvolvimento e para a avaliação da consciência sintática, torna-se importante perceber quais as interfaces da consciência e do conhecimento sintáticos no que ao domínio linguístico concerne.

## **1.4. IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DO CONHECIMENTO SINTÁTICOS NO DOMÍNIO DA LÍNGUA**

Neste subcapítulo, tentar-se-á perceber a interação entre a consciência e o conhecimento sintáticos com o Léxico, a Leitura, a Escrita e a Oralidade. Existem várias pesquisas que evidenciam a existência de uma correlação positiva entre a capacidade de refletir sobre a estrutura sintática de uma frase e o desempenho na compreensão da Leitura e ao nível da escrita.

Tunmer (1990), citado por Viana e Teixeira (2002, p. 66), defende que o domínio sintático pode interagir, pelo menos a dois níveis, com o desempenho na Leitura, a saber: i) “nas possibilidades de o leitor se automonitorizar na compreensão do texto” e ii) “na facilitação da descoberta e da apreensão de correspondências grafema-fonema que até então ignorava”. Poder-se-ia elencar uma terceira interação, se se partir do princípio de que uma ilocução não é apenas um conjunto de significados dos elementos lexicais que a compõem (Gombert, 1992); então, o acesso ao significado necessita de uma articulação sintática entre os elementos lexicais isolados. Desta forma, pode-se afirmar que a área da Sintaxe desempenha um importante papel na extração de sentido.

Acrescente-se, ainda, que Viana e Ribeiro (2020) defendem que tanto o conhecimento morfológico como o conhecimento sintático são relevantes para a aprendizagem da Leitura, quer ao nível da decodificação quer da compreensão. Ora, para compreender um texto, o leitor tem de acionar um conjunto de competências cognitivas e linguísticas (conhecimentos sobre a Sintaxe e sobre os géneros textuais) e tem de convocar o seu conhecimento do mundo (Costa et al., 2017; Viana et al., 2014).

Por conseguinte, vários estudos têm evidenciado esta relação entre o domínio da Leitura e a área da Sintaxe. A título de exemplo, McGuinness (2004) indica que os maus leitores apresentam défices de linguagem, nomeadamente ao nível do vocabulário e do conhecimento morfossintático. De igual modo, uma investigação de Hulme e Snowling (2011) revelou que os leitores que apresentam dificuldades ao nível da compreensão da Leitura, demonstram

défices de linguagem, essencialmente ao nível do vocabulário e do conhecimento morfossintático.

Sabe-se que o conhecimento de vocabulário é “preditor de uma variedade de índices de competência linguística” (Viana et al., 2014, p. 33), sendo importante para a Leitura. No entanto, o facto de não se conhecer o significado de uma palavra, principalmente se ela for fulcral para a compreensão e não puder ser inferida a partir do contexto em que ocorre, pode comprometer a compreensão global de um texto, não sendo, por isso, suficiente a posse de um léxico diversificado. Conclui-se, deste modo, que é necessário que a criança saiba as combinações possíveis e permitidas pela sua língua. Melhor dizendo, é imprescindível que a criança tenha um bom domínio de competências ao nível morfossintático.

Consegue-se, assim, compreender que o processamento sintático desempenha um papel importante, já que o conhecimento que o leitor possui acerca das regras gramaticais da sua língua e das categorias sintáticas é acionado para atribuir significado tanto às orações como às frases. Depois de compreendidas, estas “são integradas noutras orações e frases, gerando uma interpretação local e global do texto” (Viana et al., 2014, p. 46).

Em jeito de síntese, Sim-Sim (2007) defende que

de entre os factores que afectam o nível de compreensão de leitura das crianças são de realçar o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos (p. 6).

Atente-se, agora, que tanto para a produção escrita como para a produção oral, segundo Levelt (1989), existem duas fases a considerar. Primeiro, acede-se “ao léxico para nomear conceitos, propriedades e relações” (Costa et al., 2017, p. 429), mas, ainda não há a ligação com o contexto sintático. Ora, para transmitir ideias coesas e coerentes, não é suficiente aceder a itens lexicais, tal como concluído anteriormente; por isso é necessário, numa segunda fase, dispor as palavras em sequências, ou seja, inseri-las em contextos sintagmáticos, para que estabeleçam relações entre elas. Esta fase requer um conhecimento não só do léxico, como também de processos morfossintáticos, uma vez que implica o uso de

princípios de ordenação de palavras, bem como o estabelecimento de relações de dependência entre essas mesmas palavras. Portanto, tendo por base o conhecimento implícito e os processos já consignados, as estruturas formadas serão compreensíveis. Se para a produção oral, estes processos já são fundamentais, para a escrita ainda mais notória é a importância, já que este domínio implica o respeito por convenções.

Destaque-se, assim, que o sucesso da escrita depende de vários fatores, sendo um deles a capacidade de seleção e de uso de estruturas sintáticas que são fundamentais para a criação de unidades coesas e coerentes (Costa et al., 2017).

Desta forma, quando é solicitado à criança que produza um discurso escrito ou oral, o conhecimento intuitivo desta relativo ao léxico e às estruturas sintáticas é desafiado. Porém, é fulcral que a criança consiga aceder ao conhecimento linguístico que tem de forma consciente e reflexiva, experimentando diferentes combinações e aliando o significado à Sintaxe.

A consciência sintática e o desenvolvimento do conhecimento sintático interagem, também, com o desenvolvimento da escrita compositiva e o conhecimento dos géneros discursivos que impliquem a elaboração de explicações e a apresentação de argumentos, pois favorecem o desenvolvimento do conhecimento sintático-semântico de estruturas sintáticas complexas (Costa et al., 2017).

Em sùmula, explanaram-se as implicações da consciência e do conhecimento sintáticos no domínio linguístico, nomeadamente, na Leitura, no Léxico e na Escrita. Torna-se imperioso, neste contexto, destacar, seguidamente, que metodologias de ensino pela descoberta estão ao serviço do ensino da gramática com vista ao desenvolvimento da consciência e do conhecimento linguísticos.

## **1.5. METODOLOGIAS DO ENSINO DA GRAMÁTICA**

O ensino da gramática desempenha um papel de extrema importância, uma vez que a língua se assume como uma “ferramenta” de comunicação constituída por regras gramaticais que permitem aos falantes comunicarem entre si.

Tendo em consideração a premissa anterior, Silva (2006) refere que

a aprendizagem de uma língua não pode dispensar o domínio da gramática, ensinar e aprender português é ajudar a conhecer e a compreender a estrutura e os usos da língua, no sentido do seu conhecimento explícito e da sua utilização instrumental (p. 34).

A normatividade associada à gramática poderá ter como justificação o papel que este domínio tem vindo a ocupar nas aulas de Português, muitas vezes, ligado à memorização de regras (Duarte, 2011), uma vez que é estruturada a partir de métodos dedutivos, encarando-se a gramática como algo imutável, ensinada de forma tradicional (Xavier, 2013).

Nesta ótica, o método privilegiado para o ensino deste domínio é o expositivo, no qual o professor expõe o conteúdo, “por vezes de forma descontextualizada, e fornece a regra. O aluno limita-se a registar as indicações do professor e a realizar as fichas de exercícios feitas pelo docente ou disponíveis no manual” (Xavier, 2013, p. 141). Assim, tal como refere a autora, a “rotina é desmotivante e não mostra a importância do domínio da gramática de uma língua” (p. 141).

Perante este cenário, é perentório encarar a língua como objeto de ensino e de aprendizagem, abrindo espaço nas aulas para uma intervenção direcionada para o desenvolvimento da consciência linguística do aluno, o que permitirá, certamente, o emergir de conhecimentos mais sólidos.

No final dos anos setenta e oitenta, em Portugal, assistiu-se ao surgimento de novas propostas no âmbito do ensino da Gramática, que tinham como principal objetivo alertar para a necessidade de reflexão sobre a forma como a gramática devia ser ensinada (Duarte, 1992; Silvano & Rodrigues, 2010). Expõem-se, de seguida, duas metodologias de ensino da gramática, e a proposta de articulação entre ambas, que foram utilizadas pela mestranda ao longo da sua prática educativa, durante o estágio e, também, particularmente nas intervenções do projeto desenvolvido (Capítulo 4).

### *Laboratório Gramatical*

Uma metodologia de ensino de gramática que tem revelado bastante eficácia, no sentido de contribuir para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento da consciência

linguística, é aquela que envolve a oficina gramatical (Duarte, 1992). Ora, Duarte propôs o conceito de laboratório gramatical, tendo como objetivo desenvolver a consciência e o conhecimento linguísticos. Esta aprendizagem pela descoberta apresenta múltiplas vantagens didáticas, pois promove a descoberta e a explicitação de regras de funcionamento da língua, levando os alunos a construir de forma ativa o conhecimento explícito da mesma.

Concomitantemente, o laboratório gramatical é um dispositivo didático que prima por uma abordagem por descoberta, isto é, partindo dos conhecimentos gramaticais intuitivos do aluno, adota-se um percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais.

Desta forma, o trabalho reflexivo e sistemático que parte do conhecimento intuitivo do aluno e da sua consciência linguística, rege-se pelos princípios do método científico, ou seja, o aluno assume o papel de investigador, aprendendo através da descoberta e do olhar atento e curioso. Ao longo deste percurso de mobilização da língua, o aluno, como se de um trabalho experimental se tratasse, é desafiado a observar os dados, a detetar regularidades, a formular e testar hipóteses. Logo, o laboratório gramatical afigura-se na aula de Português como uma forma de proporcionar oportunidades para a reflexão sobre a língua, experimentando e manipulando as diversas estruturas desta.

Destaque-se que Duarte (2008) explana as várias etapas inerentes à construção de um laboratório gramatical, tais como: i) apresentação de um problema; ii) observação de dados e identificação de padrões comuns; iii) formulação de hipóteses; iv) testagem das hipóteses; validação das hipóteses; v) exercitação e avaliação. Neste quadro, pode afiançar-se que esta metodologia traça um percurso de aprendizagem indutivo, o qual possibilita, para além da consciencialização do rigor e do contacto com o método científico, a construção reflexiva, objetiva e estruturada de uma consciência do conhecimento acerca da língua (Silvano & Rodrigues, 2010), partindo do seu conhecimento intuitivo e da sua gramática implícita.

### *Pedagogia dos Discursos*

Uma das metodologias defendidas por Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca privilegia uma pedagogia centrada nos textos/discursos. Assim, a Pedagogia dos Discursos consiste na

exploração das coordenadas enunciativo-pragmáticas que caracterizam os usos linguísticos, tendo em conta que os discursos se organizam “tanto ao nível microestrutural como ao nível macroestrutural, segundo princípios idiomáticos, próprios de cada língua” (Fonseca, 1992, p. 237). Esta pedagogia permite que se abordem conteúdos gramaticais contextualizados e que se analise a linguagem através do seu funcionamento nos textos, evitando que o ensino da gramática se traduza pela análise de frases e palavras isoladas, que não tenham qualquer uso, nem constituam uma aprendizagem significativa para o aluno (Costa, 2016).

#### *Articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical*

Em 2010, Silvano e Rodrigues propõem a articulação entre o Laboratório Gramatical e a Pedagogia dos Discursos, pois compreende-se que as metodologias isoladas permitem desenvolver diferentes capacidades nos alunos, mas as “duas vias trabalhadas separadamente não esgotam todas as potencialidades que proporcionam se articuladas numa estratégia conjunta” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 282).

Deste modo, o que se pretende é a articulação do estudo da gramática com o do funcionamento do texto/discurso, de modo a proporcionar aos alunos a problematização, a experimentação, a análise, a demonstração, a aplicação, entre outros, através de unidades didáticas que promovam a reflexão linguística. Um dos objetivos desta articulação é que os alunos sejam capazes de transferir os conhecimentos gramaticais para uma atividade de escrita, com a consciência de utilização de recursos da língua e das normas alusivas ao funcionamento e organização dos discursos (Silvano & Rodrigues, 2010).

Em suma, para um ensino e aprendizagem da gramática que promova aprendizagens significativas assume-se profícuo recorrer às possibilidades pedagógicas de ambas as metodologias expostas anteriormente. Por um lado, a Pedagogia dos Discursos permite desenvolver a capacidade ligada ao domínio da atividade discursiva (Silvano & Rodrigues, 2010). Por outro lado, e de acordo com os mesmos autores, com o laboratório gramatical, instiga-se o “domínio do conhecimento explícito e sistematizado da estrutura e do funcionamento da língua, através da consciencialização das regularidades” (p. 282). Esta imbricação é muito rica, pois pretende a mobilização dos conhecimentos gramaticais

construídos para o trabalho sobre o texto, no fundo “transfer of grammatical knowledge into written outputs” (Myhill et al., 2012, p. 142).

## **1.6. REFLEXÃO DE CAPÍTULO**

O presente capítulo assume-se como fundamental para este Relatório, uma vez que através dele se apresentam reflexões imprescindíveis para o desenvolvimento do projeto de investigação, funcionando como alicerce, não só para o último capítulo deste Relatório, como também para a prática educativa da professora em formação, na área de Português, já que, tal como espelhado nas páginas precedentes, o desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e a utilização de uma metodologia que preze a reflexão metalinguística e o ensino por descoberta revestem o aluno de uma mestria em organizar e encadear as palavras de acordo com as regras do seu sistema linguístico, conhecendo explicitamente essas regras e refletindo acerca das mesmas.

Constatou-se que a consciência sintática se relaciona, por exemplo, com o Léxico e com o desempenho dos alunos ao nível da Leitura e da Escrita, sendo a aula de Português uma oportunidade ímpar para explorar estas relações e como estas podem potenciar aprendizagens significativas ao nível do conhecimento linguístico explícito.

Atualmente, e procurando contrariar uma visão tradicional, o professor de Português deve optar por uma abordagem de carácter indutivo, com vista ao desenvolvimento dos alunos a nível comunicativo e reflexivo, permitindo que estes, com o auxílio do professor, sejam

capazes de formular hipóteses e de construir o seu conhecimento gramatical explícito. Pretende-se ensinar Gramática, não de uma forma isolada da Oralidade, da Leitura e da Escrita, mas tendo como foco as metodologias de ensino da Gramática como aspeto nuclear, que possibilitem a mobilização de conhecimentos para os restantes domínios do Português e que permitam a reflexão metalinguística e o sublinhar da importância do conhecimento gramatical, enquanto componente autónoma.

No capítulo subsequente, serão apresentados os contextos educativos da PES, dando-se conta da caracterização do Agrupamento de Escolas, da escola dos 1.º e 2.º CEB e, por fim, das especificidades de cada turma em que se desenvolveu a intervenção educativa.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Abre-me e lê-me.

Devagar e também furiosamente.

Como quem ama.

Em troca, poesio-te.

(Magalhães, 2016, p. 6)

Ao abrir e ao ler as páginas, a diferentes ritmos e intensidades, daquela que foi a história vivenciada na escola, na qual a professora em formação realizou a PES, este espaço educativo, tal qual a fruição de um livro, *poesio* o percurso experimentado pela mestranda, através de páginas de sorrisos, de ensinamentos e de sentimentos.

De forma a conferir relevância a este percurso, o presente capítulo incidirá sobre a caracterização dos contextos, nos quais se desenvolveu a PES. Esta caracterização explana as características do Agrupamento e da escola e as especificidades das três turmas com as quais a mestranda teve a oportunidade de partilhar conhecimentos e afetos.

Importa destacar que as páginas seguintes são muito relevantes, para que as opções metodológicas tomadas pela professora em formação, aquando das planificações, sejam compreendidas e contextualizadas.

Neste quadro, urge reconhecer que o conhecimento do professor abarca, segundo Shulman (1986), três categoriais: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do contexto. No presente capítulo, focalizar-se-á o olhar no conhecimento do contexto que interage com os outros tipos de conhecimento e que se torna imprescindível para que se reconheça o contexto em que o professor se forma e movimenta. Desta forma, compreende-se que o conhecimento do professor “depende, acima de tudo, de um contexto de acção, que exige constantes actualizações e adaptações” (Cunha, 2008, p. 63).

Concomitantemente, neste capítulo, far-se-á, primeiramente, a caracterização do Agrupamento de escolas e da escola onde foi realizada a prática da professora em formação e, posteriormente, explicar-se-ão as especificidades de cada turma, bem como os recursos disponíveis e as relações estabelecidas. Por fim, realizar-se-á uma reflexão acerca dos pontos mencionados.

## **2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E A ESCOLA**

O Agrupamento de Escolas (AE), instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação, pertence ao distrito do Porto, que recebeu a mestranda ao longo deste ano letivo, dispunha de uma oferta formativa que se estendia desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB, sendo que no 2.º CEB existiam duas turmas de Ensino Artístico Especializado. Assim, este Agrupamento era constituído por quatro escolas, sendo que a professora em formação foi acolhida na escola sede deste Agrupamento. Para além do exposto, apresentava, de acordo com o Regulamento Interno (RI), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que funcionavam num Estabelecimento Prisional do Grande Porto.

Em termos geográficos, a escola localizava-se, tal como anteriormente mencionado, no distrito do Porto e no concelho de Matosinhos, destacando-se, neste concelho, a forte tradição na área da pesca. No que aos aspetos socioculturais concerne, importa mencionar que este concelho se deparava com uma heterogeneidade de culturas e de saberes e com desigualdades económicas, sociais e culturais bastante acentuadas, que estavam refletidas na população discente do Agrupamento. Assim, este Agrupamento integrava o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3), desde 2007/08 (Projeto Educativo, 2021-2025). A maior preocupação deste AE estava na promoção a todos os alunos de uma aprendizagem significativa (Projeto Educativo, 2021-2025), aspeto que é preconizado pelo documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), pois este defende que a escola é o lugar, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (p. 7). Compete à escola, tendo em consideração o mencionado, reajustar-se face às exigências do mundo atual, no sentido de garantir a ambicionada educação significativa para todos.

Em concomitância com o exposto no parágrafo anterior, o AE tinha, de acordo com o Projeto Educativo (PE) (Projeto Educativo, 2021-2025), cerca de 1500 alunos, sendo que estes estavam inseridos num contexto socioeconómico que demonstrava notáveis assimetrias, já que existia um número elevado de alunos institucionalizados e, em média, mais de 45% dos alunos eram subsidiados pela Ação Social Escolar (A.S.E.). O Agrupamento contava com alunos de mais de vinte nacionalidades diferentes, correspondendo a 10% da população discente.

Note-se a relevância da análise do PE, que se assume como um documento estruturante da identidade do Agrupamento (Carvalho & Diogo, 1999) e “como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (p. 52), uma vez que se constrói através das práticas educativas que se realizam com os alunos, tanto na sala de aula como fora desta.

No que diz respeito aos Recursos Humanos, o Agrupamento dispunha de uma equipa da qual faziam parte Assistentes Operacionais, Educadores de Infância, Técnicos Administrativos e Técnicos Superiores (três psicólogas, uma assistente social, duas educadoras sociais e dois animadores), Professores dos três ciclos de ensino e Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que colaboravam de forma incessante. Saliente-se, ainda, que a maioria dos professores pertencia ao quadro de escola e estes docentes já somavam muitos anos de serviço, tendo, por isso, uma vasta experiência pedagógica. O trabalho pedagógico era organizado, na Educação Pré-Escolar, pelo Departamento do Pré-escolar, no 1.º CEB, pelos Conselhos de ano e, nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, pelas Equipas Educativas.

No que às parcerias e aos recursos da comunidade diz respeito, eram muitas as instituições que contribuíam para dar corpo ao que este AE defendia – formar cidadãos com competências científicas e sociais que lhes possibilitem adotar uma postura crítica, reflexiva, consciente e responsável, face aos desafios atuais –, tais como a Câmara Municipal de Matosinhos, a Escola Superior de Educação do Porto, os Bombeiros, a Proteção Civil, a Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos (ADEIMA), a Matosinhos *Sport*, a Cruz Vermelha, entre muitas outras.

Em termos da organização dos espaços da escola sede, importa destacar a qualidade das infraestruturas, que proporcionavam um espaço acolhedor, bastante iluminado e propício à aprendizagem. A escola descrita possuía vários serviços, entre eles, a Reprografia/Papelaria, o Bufete, o Refeitório, a Biblioteca Escolar e os Serviços de Ação Social Escolar. Uma nota de destaque para a Biblioteca Escolar, espaço que por si só era inspirador e convidativo, já que era ampla e tinha áreas específicas para os momentos dedicados à Hora do Conto, para o estudo autónomo dos alunos e para a leitura e consulta de livros. De realçar que a Biblioteca dispunha de um acervo bibliográfico bastante rico e de equipamentos tecnológicos, como computador, projetor e colunas. A mestranda, aquando do período da sua PES, teve o privilégio de observar e participar em vários momentos de dinamização da Hora do Conto com os alunos do 1.º CEB. Os alunos e a formanda puderam viajar por obras como *Desculpa... Por Acaso és Uma Bruxa?*, de Emily Horn, *As gravatas do meu pai*, de Pedro Seromenho, *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, entre outras histórias de encantar. Após estes momentos, os alunos eram convidados a realizar sempre alguma atividade como, por exemplo, ilustrar a parte da história que mais apreciaram ou recriar, plasticamente, uma gravata para oferecer no Dia do Pai. Estes momentos, repletos de magia, de sorrisos, de música e de aprendizagem, constituíram-se como imprescindíveis para a mestranda, pois experimentaram-se técnicas de mediação da leitura, partilharam-se aspetos da vida quotidiana dos alunos no cruzamento com os livros e apuraram-se as competências essenciais da leitura e da compreensão de obras literárias.

Relativamente aos projetos e clubes, estes destinavam-se ao desenvolvimento das capacidades dos alunos e ao enriquecimento e reforço das aprendizagens. Tomem-se como exemplos o Apoio Educativo/Grupo de Intervenção para o Sucesso (AE/GIS), o projeto Biblio+, o projeto “Matemagiar”, o Clube de Leitura e os projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular que promoviam o sucesso escolar.

### **2.1.1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE**

A turma do 3.º era composta por 21 alunos, sendo oito do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Relativamente às faixas etárias, a maior parte tinha oito anos, embora existissem

dois alunos com nove anos. Note-se que não existia nenhum aluno com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). De uma forma geral, o grupo é oriundo de famílias de um nível socioeconómico médio, sendo que nove alunos recebiam apoio escolar (quatro do escalão A e cinco do escalão B). Importa, ainda, referir que os Encarregados de Educação, na sua maioria, eram trabalhadores por conta de outrem, apresentando, exceto num caso, habilitações académicas equivalentes ou superiores ao terceiro ciclo do ensino básico.

Este grupo, de mãos dadas há três anos, esboçou, todos os dias, um sorriso contagiante para reconfortar, proferiu uma palavra amiga para amparar e deu um carinho terno para apoiar, da forma que só as crianças o sabem fazer. Um grupo que, em termos comportamentais e atitudinais, se revelou bem-educado e de fácil relacionamento, uma vez que os alunos eram atenciosos, amigos do outro e de uma entreatajuda sem igual. Tome-se como exemplo o facto de auxiliarem os colegas que tinham mais dificuldades na realização de uma tarefa. Relativamente ao nível cognitivo, a turma descrita era recetiva à aprendizagem, demonstrando curiosidade e espírito de iniciativa na hora de saber mais. Alguns exemplos que comprovam o referido são o questionamento à professora em formação sobre como poderiam descobrir mais curiosidades sobre determinado tema; a procura de informações nas enciclopédias; o uso dos materiais da sala de aula, de forma autónoma, com vista à resolução de um problema; e a sugestão de temas de exploração em aulas subsequentes, relacionados com experiências que os alunos vivenciaram no seu quotidiano e que gostavam de transportar para a sala de aula.

Após uma consulta cuidada do Plano de Atividades da Turma (PAT), aliada à observação direta e participante da mestrandia, compreendeu-se que as metodologias e as estratégias utilizadas foram diversificadas, tendo o aluno um papel ativo e central no seu próprio processo de aprendizagem. Ademais, a Professora Titular selecionou e ajustou, ao longo da PES, várias estratégias e atividades, no sentido de promover a aprendizagem dos alunos, a motivação do grupo e a cidadania de todos. Tome-se como exemplo as tarefas diárias que eram atribuídas ao ajudante do dia, função que todos os alunos almejavam, já que tinham um papel ativo na vida da sala de aula, transportando consigo importantes valores, como a entreatajuda, o espírito crítico, a valorização do “eu” e do “outro”, entre outros. Ainda a acrescentar que tudo o que

era decidido na sala de aula teria sido, anteriormente, negociado com os alunos, para que estes sentissem que tinham voz no processo de ensino-aprendizagem.

Para além do exposto, na área do Português, foram dinamizadas atividades, essencialmente, de promoção da escrita, como a 'Escrita Criativa' e os 'Campeões da ortografia'. Semanalmente, os alunos assistiam à Hora do Conto, promovida pela Biblioteca Escolar, constituindo-se estas atividades como momentos pertinentes e propiciadores de aprendizagens. Na área da Matemática, esta turma destacava-se pelo desenvolvimento de cálculo mental, mas, por outro lado, apresentava algumas dificuldades na resolução de problemas e na execução do algoritmo da subtração com reagrupamento. Nesta área, a Professora Titular promoveu o contacto com materiais manipuláveis, estruturados e não estruturados, apresentou variadíssimos desafios matemáticos e jogos que promoveram o cálculo mental e o raciocínio matemático e, ainda, ligou os conteúdos matemáticos com o quotidiano dos alunos, para que estes conseguissem perceber a sua aplicabilidade e utilidade na vida. No que concerne ao Estudo do Meio, este grupo era muito curioso, participativo e interessado, principalmente, quando os conteúdos eram abordados sob a forma de canção, devido à sua vertente mais lúdica, ou quando se realizavam experiências laboratoriais.

Ademais, é relevante evidenciar que, relativamente ao espaço educativo, a sala, inicialmente, estava disposta em formato de semicírculo e tinha duas filas, com duas mesas em cada fila, no interior desse semicírculo. Posteriormente, a organização das mesas e das cadeiras sofreu uma alteração, tendo em conta a diminuição do nível de atenção dos alunos, passando as mesas e as cadeiras para uma disposição em filas e colunas. Os lugares dos alunos foram definidos pela Professora Titular, tendo por base as características dos mesmos e o aproveitamento escolar destes. A sala possuía um projetor, um quadro branco, que tanto servia para escrever como para projetar e que era adaptável à estatura dos alunos, um computador na secretária da professora e colunas, o que facilitou a utilização das tecnologias de informação em todas as componentes do currículo com o recurso a *PowerPoints*, a vídeos, a jogos virtuais, a músicas e a animações. Acrescentar que a sala contava com armários, numa das laterais, que se destinavam à arrumação dos materiais dos alunos e da professora e, ainda, um lavatório. Pelas paredes da sala e da biblioteca foi sendo afixada uma variedade

de trabalhos realizados pelos alunos, que contribuíram para um maior e vincado empenho na realização destes que, posteriormente, iriam ser expostos para toda a comunidade educativa.

Salvagarde-se, ainda, a organização e a importância do espaço exterior na vida escolar dos alunos, onde estes brincavam, choravam, sorriam e aprendiam. Este espaço era amplo, contendo áreas específicas para a prática de desportos como futebol, andebol e basquetebol; para corporizar verbos como escorregar e brincar, tendo dois escorregas e outros desafios incorporados; e para perder o rumo, como era o caso do labirinto. O piso do espaço exterior era cimentado e apresentava poucas áreas verdes, notando-se que foi construído numa lógica empresarial e pouco lúdica, sendo escassos os desafios para os alunos. Face ao exposto, sublinhe-se que é imperioso o aproveitamento das potencialidades do exterior para construir conhecimento e permitir que tanto o cérebro como o corpo colaborem no processo de ensino e de aprendizagem (Neto, 2020).

Relativamente à interação pedagógica professor-aluno, há que destacar o reforço positivo que a Professora Titular dava aos alunos, através de frases de incentivo, promovendo a autoestima e a autoconfiança. O objetivo final era que os alunos tivessem a capacidade de transmitir o que pensam de forma coerente e assertiva, expressando-se livremente, sem medo de errar e das consequências que daí podiam advir. Um clima aberto ao diálogo, à negociação e à criatividade, no qual as diferenças individuais se tornaram pontos-chave na construção de conhecimento.

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

A turma do 5.º ano de escolaridade era composta por 19 alunos, sendo 10 deles do sexo masculino e os restantes nove do sexo feminino. Relativamente ao estabelecimento de ensino frequentado no ciclo anterior, 17 alunos tinham frequentado a Escola sede do Agrupamento e quatro tinham realizado o 1.º CEB noutra escola, também esta pertencente ao AE. Em relação à faixa etária, a maioria tinha 10 anos, existindo, no entanto, uma aluna com 11 anos e um aluno com 13 anos. No que concerne aos apoios económicos, 12 alunos, ou seja, mais de metade da turma, usufruía de apoio social (seis do escalão A e seis do escalão B).

No que respeita às Necessidades Adicionais de Suporte, existiam, na turma em questão, dois alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), beneficiando de medidas universais e seletivas. Esses alunos usufruíram de adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens. A turma contava, ainda, com uma aluna com diagnóstico de hiperatividade e défice de atenção, apresentando, inúmeras vezes, comportamentos perturbadores e instáveis. Esta aluna batia nos colegas, ofendia-os verbalmente e demonstrou, inúmeras vezes, desinteresse pelas atividades propostas pela Professora Titular. Esta sempre tentou ajudar a aluna, motivando-a para a realização das tarefas e resolvendo os conflitos, de forma apaziguadora. Além disso, existiam sete alunos que frequentavam o GIS às disciplinas de Português e de Inglês e seis alunos frequentavam o GIS a Matemática.

No tocante ao comportamento geral dos alunos desta turma, nas aulas de História e Geografia de Portugal, nas quais a mestrande desenvolveu a sua prática pedagógica, este revelou-se razoável, uma vez que o grupo era bastante conversador e desrespeitador de algumas regras de sala de aula. Contudo, existiram alguns alunos que revelaram bom comportamento, empenho e interesse pelas atividades desempenhadas na sala de aula.

Quanto às interações aluno-aluno, o espírito colaborativo e a empatia não fizeram parte de muitos momentos, pois ocorreram vários problemas de índole atitudinal com uma aluna que apresentava hiperatividade e défice de atenção, tal como já referido. Acrescente-se que a turma apresentava dificuldades em aceitar alguns comportamentos desta aluna e, muitas vezes, surgiram casos de indisciplina.

No que respeita ao espaço educativo, os alunos tinham aulas sempre na mesma sala, sendo que esta possuía um projetor, um quadro branco, que funcionava como tela para projeções e para escrever, um computador fixo e colunas. As mesas encontravam-se dispostas em filas e colunas e os alunos ocupavam os lugares definidos pela Diretora de Turma. A parede do fundo da sala era destinada à exposição de trabalhos elaborados pela turma ao longo do ano letivo, despertando nos alunos motivação e empenho aquando da realização dos trabalhos, pois existia a possibilidade de serem destacados na sala de aula, bem como construindo um sentimento de pertença e de valorização pelas tarefas elaboradas (Arends, 1995). Em relação à parede lateral, esta era composta por janelas que se estendiam desde o teto até ao chão e,

como a luz natural refletida limitava a visão dos alunos para o quadro, a luz artificial era recorrentemente usada.

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

A turma do 6.º ano de escolaridade, na qual a mestrande realizou a PES, na disciplina de Português, era constituída por 21 alunos, sendo que 10 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Relativamente à faixa etária, metade dos alunos tinha 11 anos, sendo que existiam sete alunos com 10 anos e três alunos com 12 anos.

Analisando, de forma atenta, a Grelha de Caracterização da Turma, verificou-se que dois alunos eram beneficiários da A.S.E. (escalão A). Nesta turma, existia um aluno com Necessidades Adicionais de Suporte, nomeadamente medidas seletivas, pertencendo, assim, ao GIS a Português, a Matemática e a Inglês. Existiam mais três alunos sinalizados para apoio a Português, quatro para a disciplina de Matemática e mais um para a disciplina de Inglês. Em contrapartida, sete alunos pertenciam ao Quadro de Excelência da Escola.

Aliando a análise da Grelha de Caracterização da Turma à observação realizada pela estagiária nas aulas de Português, pode afiançar-se que a turma era bastante participativa, mostrando gosto por aprender e vontade de participar em projetos e dinâmicas potenciadoras de novos conhecimentos, como foi o caso do projeto de autonomia e flexibilidade curricular *Coração azul*, em que foram notórios o interesse e a participação ativa dos alunos. Para além do exposto, os alunos demonstraram respeito pelas regras de funcionamento da sala de aula, nomeadamente na tomada de vez e na audição atenta do outro. A interação professor-aluno era bastante significativa, pois a Professora Titular escutava, cuidadosamente, o discurso de cada aluno, tendo sempre em atenção as mensagens inerentes à comunicação não verbal. Esta ligação, que já contava com dois anos, devia-se ao facto, também, da Professora Titular ser Diretora de Turma deste grupo. Assim, a atenção ao outro foi uma premissa que esteve presente em todas as aulas.

De salientar que os professores do 2.º CEB estavam organizados em Equipas Educativas coordenadas pelo Coordenador de Departamento, pelos Coordenadores de Ano, pelos Representantes de disciplina e por um dos Diretores de Turma, que, por sua vez, têm um Coordenador dos Diretores de Turma. Estas Equipas Educativas funcionavam como uma pequena unidade de gestão intermédia, em que cada uma delas tinha um tema norteador do trabalho desenvolvido ao longo do ano com um conjunto de turmas do 2.º CEB. Esta dinâmica possibilitava uma efetiva cooperação entre os professores e os alunos e promovia um trabalho colaborativo entre pares (professores) (Diogo & Vilar, 1999).

No que concerne ao espaço educativo, atente-se que a turma tinha uma sala a ela destinada, tal como a turma do 5.º ano, o que possibilitou a exposição, nas paredes, de trabalhos realizados pelos alunos. A sala da turma do 6.º ano possuía um computador na mesa da professora e colunas, um projetor e um quadro branco que tinha uma dupla função, pois servia para escrever e para projetar. As mesas estavam dispostas em filas e colunas, tal como acontecia na maioria das salas destinadas aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Os lugares ocupados pelos alunos foram definidos pela Diretora de Turma e, sempre que algo assim o justificasse, eram alterados. A acrescentar que uma das paredes da sala de aula era composta por janelas que se estendiam desde o teto até ao chão e, como a luz natural refletida limitava a visão dos alunos para o quadro, a luz artificial era recorrentemente usada.

## **2.2. REFLEXÃO DE CAPÍTULO**

A partir do que foi evidenciado, pode afirmar-se que a professora em formação se encontrou munida de um substancial conhecimento do contexto, advogado por Shulman (1986), que se afigurou como preponderante para o desenvolvimento e a adequação da prática educativa, aspeto que estará plasmado no capítulo subsequente. A acrescentar que, para além do referido conhecimento, a formanda vivenciou os contextos como se de uma segunda casa se tratasse, pois as relações estabelecidas foram verdadeiramente enriquecedoras e genuínas, sendo a cooperação a palavra de ordem.

Importa salientar que, através desta apresentação do contexto educativo, reforçou-se a premissa de que a escola é muito mais do que um espaço físico. A escola encerra em si

múltiplas oportunidades e competências para formar alunos críticos, capazes de interpretar a informação e de tomar decisões conscientes, ou seja, formar alunos do e para o século XXI. Assim se compreende que a escola é feita por pessoas e para pessoas e esse caráter humanitário é de extrema importância, principalmente neste século instável e de rápidas mudanças (Martins et al., 2017).

O próximo capítulo debruçar-se-á sobre a intervenção educativa da docente em formação nestes múltiplos contextos, desenvolvendo-se a partir da reflexão das atividades realizadas e culminando com a apresentação de projetos e de atividades construídas com e para os alunos.

### **3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: REFLEXÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA**

“ensinar como acto de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina”

(Roldão, 2003, p. 48)

O presente capítulo pretende revelar a organização e o funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando o perfil de dupla habilitação para a docência patente no mestrado que a professora em formação frequenta. Seguidamente, dar-se-á conta, primeiro, da organização da PES. Depois, refletir-se-á acerca do que é ser professor do 1.º CEB e do que é ser professor do 2.º CEB, dando-se primazia às especificidades de cada perfil de docência. Posteriormente, aclarar-se-á a importância da integração curricular e da articulação curricular vertical e horizontal para o ensino. Por fim, expor-se-á o trabalho realizado com o 1.º CEB e com o 2.º CEB, apresentando-se algumas atividades que integram diferentes unidades didáticas, bem como as opções metodológicas e a sua fundamentação. As atividades explanadas encontram-se organizadas por componente curricular e por domínio.

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

A Prática de Ensino Supervisionada é uma Unidade Curricular anual que integra um conjunto de componentes, como o Estágio, com a duração de cerca de 400 horas; os Seminários, que se estendem por 30 horas e que constituem momentos de relevada importância, já que permitem o aprofundamento de conhecimentos de diversas áreas, o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento mais próximo com os professores em formação; as Orientações Tutoriais, impulsionadas pelos Professores Supervisores, com o objetivo de ajudar na preparação das regências e de projetos de intervenção educativa, ocupando oito horas; e, por último, o Trabalho Autónomo, a que estão destinadas 885 horas.

No que concerne ao Estágio, este foi desenvolvido, em simultâneo, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tendo o seu início no dia 11 de outubro de 2021 e o seu término no dia 9 de junho de 2022.

Acrescente-se que a ação educativa decorreu em três etapas, sendo elas a Observação (O), realizada nas primeiras duas semanas; a Observação/Cooperação (OC), que se prolongou, igualmente, durante duas semanas; e, por fim, a fase de Regências (R), que se estendeu durante o restante tempo de estágio (v. Tabela 2).

Tabela 2

Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio

<b>Mês</b>	<b>Semanas</b>			
Outubro	4-8	11-15 O	18-22 O	25-29 OC
Novembro	1-5 OC	8-12 R	15-19 R	22-26 R
Dezembro	29-3 R	6-10 R	13-17	NATAL
Janeiro	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R
INTERRUPÇÃO LETIVA				
Março	7-11 R	14-18 R	21-25 R	28-1
Abril	PÁSCOA		18-22 R	25-29 R
Maio	2-6 R	9-13 R	16-20 R	23-27 R
Junho	30-3 R	6-10 R		

Neste contexto, importa sublinhar que as duas semanas de Observação tiveram o propósito de observar a forma como se organizava e funcionava o Agrupamento de Escolas e a escola na qual a professora estagiária desenvolveu a sua prática, tanto ao nível dos espaços físicos, como também a nível organizacional. A observação das turmas, dos recursos disponíveis, dos espaços, das relações estabelecidas e das dinâmicas realizadas constituiu um recurso fulcral para a mestranda, pois foi importante para a tomada de decisões ao longo das intervenções realizadas e para munir a docente em formação de um conhecimento aprofundado do contexto (Shulman, 1986). A fim de se registar, por escrito, as observações realizadas, construíram-se grelhas de observação, facilitadoras da organização, da visualização e da

leitura da informação que se pretende condensada e sintética, consubstanciada nos parâmetros constantes no Anexo 1.

De destacar a relevância da criação de relações pedagógicas, uma vez que “o professor é um profissional de relação” (Flores, 2016, p. 55), exigindo não só que seja um ser profissional competente e motivado, como também um “ser pessoal muito envolvido e activo” (Alonso & Roldão, 2005, p. 107). Desta forma, as primeiras semanas de estágio constituíram uma forte oportunidade de criação de laços com docentes e com alunos, o que se verificou impreterível para o desenvolvimento de relações saudáveis e produtivas.

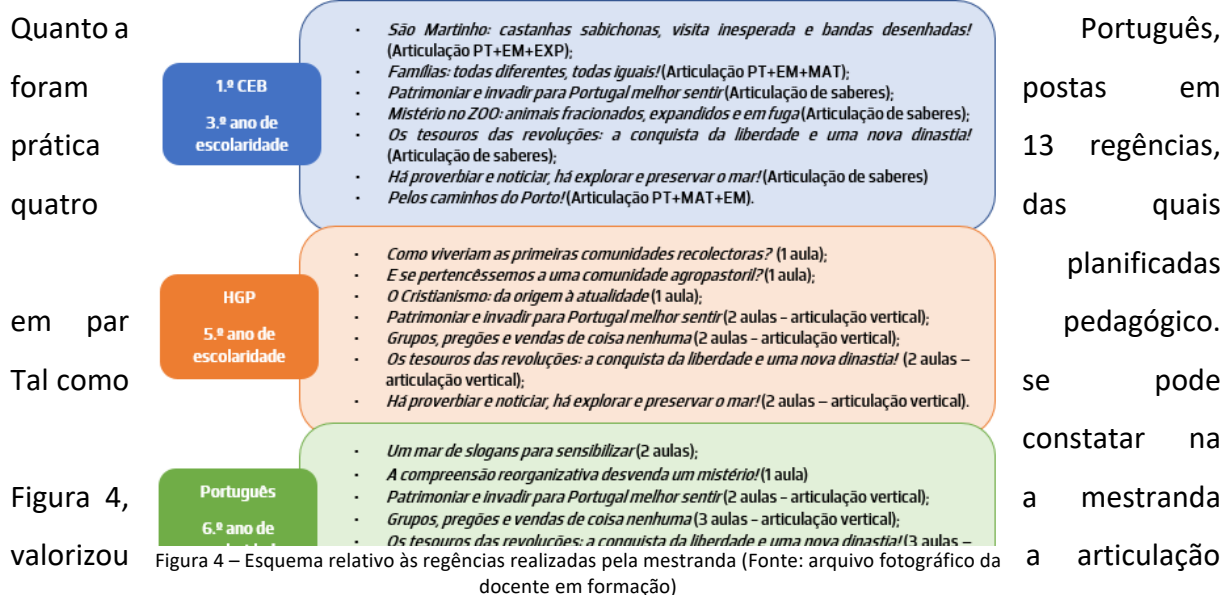
Nas duas semanas seguintes, a observação fez parte integrante, acrescentando-se a cooperação ao nível das rotinas da sala de aula. Neste quadro, saliente-se que a observação é um processo bastante importante na formação de professores, pois estes observam para planificar, observam para agir e observam para refletir. Deste modo, a observação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, que, através dela, podem desenvolver as suas reflexões, descrevendo e analisando as suas próprias ações, o que contribui para uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas, modificando-as e inovando-as. Em relação à cooperação na ação docente, esta constitui-se como um instrumento de desenvolvimento que implica um processo, mas também necessita da envolvência, da aptidão, da partilha e da responsabilidade de diferentes professores, de modo a possibilitar benefícios para todos os participantes (Alarcão & Canha, 2013). Acredita-se que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor (Roldão, 2007), sendo que Diogo e Vilar (1999) salientam a importância da criação e do desenvolvimento “de uma cultura de cooperação nas Escolas” (p. 27).

Por sua vez, na fase das regências, que contemplou 180 horas, isto é, 50 horas de intervenção, 10 horas de reuniões e 120 horas de preparação, a professora em formação pôde exercer a prática educativa, planificando com base nos interesses, nas necessidades e nas dificuldades das turmas detetados previamente; construir recursos diversificados; experimentar diversas estratégias pedagógicas; e refletir sobre a prática, muitas vezes, em cooperação com os professores cooperantes e com os professores supervisores, com vista ao melhoramento e ao crescimento do saber da mestranda. Neste âmbito, importa ainda salientar que as

intervenções foram realizadas em todas as componentes do currículo do 1.º CEB – Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação Artística e Educação Física – e, no 2.º CEB, em Português e História e Geografia de Portugal. Inicialmente, planificaram-se unidades didáticas isoladas e, subsequentemente, unidades didáticas que envolveram a articulação curricular vertical e a articulação curricular horizontal.

Optou-se por planificar em Unidade Didática, já que esta confere à planificação um carácter “global” e globalizador, na qual “os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e aprendizagem” (Pais, 2013, p. 68). Segundo o autor citado, uma mais-valia de planificar em UD é a “aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador”, que poderia ser um recurso, uma temática ou um conteúdo, desde que todos os elementos se articulassem de forma a funcionar como “projetos de trabalho contextualizados” (p. 68). Evidenciou-se que a planificação constitui um suporte preponderante da prática pedagógica, assim como se afigura como uma operação basilar no domínio da formação do professor, orientando a sua ação futura e constituindo-se como um instrumento fundamental para a gestão pedagógica (Diogo, 2010).

Ao longo da PES, a professora estagiária planificou e desenvolveu sete regências no 1.º CEB, sendo que três foram executadas em par pedagógico. Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, realizaram-se 11 regências, três delas planeadas em par pedagógico.



curricular vertical e horizontal, por forma a estabelecer relações entre os diferentes ciclos de ensino e profícuas conexões entre as diversas áreas do saber (v. Figura 4).

## **3.2. SER DOCENTE DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

### **3.2.1. REFLEXÃO SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O contexto do 1.º CEB caracteriza-se por apresentar um ensino global que visa o desenvolvimento de competências básicas, tendo um carácter universal e obrigatório e funcionando, maioritariamente, em regime de monodocência. Em consonância com o exposto, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, reconhecem-se e definem-se os perfis específicos de desempenho geral e profissional do professor do ensino básico, sendo explanado, deste modo, que, no 1.º CEB, o ensino é “globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1 do art.

8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A acrescentar que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, relativamente às matrizes curriculares, no 1.º CEB, as componentes curriculares devem ser trabalhadas “de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência” (alínea a, do n.º 1 do art. 13.º).

Tendo em conta as especificidades supramencionadas, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico assume competências próprias relacionadas com a gestão flexível, integrada e participada do currículo, a fim de “ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes” e, ainda, “o isolamento e individualismo pedagógico, que tem caracterizado, de forma acentuada, a cultura profissional deste nível de ensino” (Alonso & Roldão, 2005, p. 51).

Por conseguinte, o professor do 1.º CEB detém uma oportunidade ímpar, no sentido de promover a realização de experiências e de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e socializadoras. Nesta medida, compreende-se a importância que o professor dos primeiros níveis tem no percurso escolar dos alunos, sendo essencial que, neste caso, o professor do 1.º CEB “tenha um enorme e rigorosíssimo saber científico” (Alonso & Roldão, 2005, p. 19). De acordo com as autoras referenciadas, este saber deverá abarcar, não só os conteúdos das componentes curriculares, mas também um conhecimento sobre os alunos, as suas necessidades, dificuldades, interesses, um saber sobre os múltiplos estilos de aprendizagem e um saber sobre como ensinar, “constituindo-se como *um todo em acção*” (p. 19).

Em concordância com o referido, os sólidos e consistentes conhecimentos do professor são fulcrais para o desempenho da profissão docente, sendo que este deve estar ciente dos diferentes tipos de conhecimento que precisa de desenvolver, de dominar e de atualizar. De acordo com Shulman (1986), e tal como aclarado no capítulo anterior, os conhecimentos são de três tipos (conhecimento pedagógico, conhecimento de conteúdo e conhecimento do contexto). Ressalte-se que o conhecimento pedagógico se articula com o conhecimento de conteúdo, associado à componente curricular em causa, para assim se formar o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual é estabelecido e adquirido através da prática, ou seja, por meio da interação entre a prática e a pedagogia, entre os conhecimentos científicos e as práticas pedagógicas.

Ademais, o professor do século XXI tem uma função importantíssima: através dos saberes teóricos, práticos e técnicos, aliados a uma prática crítica e reflexiva e a uma postura proativa, deverá promover aprendizagens com sentido e significado para e com os alunos, tendo em consideração o seu desenvolvimento holístico e a sua integração na sociedade como cidadãos ativos e informados, capazes de tomar decisões conscientes (Alonso & Roldão, 2005). Note-se que o exercício da profissionalidade docente está diretamente orientado com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et. al., 2017), pois é cada vez mais importante que os alunos, como cidadãos que são, sejam capazes de, tendo em consideração o referido documento, “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p. 10).

Após esta breve reflexão, coloca-se a subsequente questão: que perfil se pretende adotar? Hoje, almeja-se a adoção de um perfil que integre verbos como investigar, refletir, colaborar, inovar, criar, participar, aprender e sorrir.

Seguir-se-á, tendo em consideração o facto de a mestranda ter realizado a sua prática nos 1.º e 2.º CEB, uma reflexão sobre a especificidade do perfil do docente do 2.º CEB.

### **3.2.2. REFLEXÃO SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ser Professor é permitir que todas as outras profissões se tornem possíveis, já que em cada criança existe um sonho e uma pessoa que se forma para se tornar um cidadão ativo na sociedade. Ser Professor é também um compromisso de responsabilidade de ensinar e de aprender com uma “profunda generosidade perante o social” (Cardoso, 2013, p. 37) e a Educação.

Tal como alude Sacristán (1991, p. 64), a profissionalidade docente é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ser professor no e do século XXI implica a adoção de uma

postura multifacetada, flexível e proativa, com vista à mobilização de variados conhecimentos e à estimulação da curiosidade dos alunos (Estanqueiro, 2010).

No que concerne ao 2.º CEB especificamente, sabe-se que esta valência se rege pela pluridocência, estando os professores distribuídos por áreas específicas, tendo a seu cargo, na sua maioria, várias turmas, num horário limitado. Neste sentido, urge diferenciar os perfis do professor de Português e do professor de História e Geografia de Portugal.

O professor de Português distingue-se dos seus pares, desde logo, porque a sua área de domínio é transversal a todas as disciplinas, apresentando-se “na sua condição de suporte funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes” (Amor, 2006, p. 9). Por isso, influenciará o processo de ensino e de aprendizagem, não só nesta disciplina, como em todas as outras. Cabe, assim, ao professor explorar as potencialidades da flexão da língua sobre si própria, levando os alunos a refletir criticamente acerca da máxima “Mais do que veículo de cultura, a língua é matriz de cultura.” (Fonseca, 1994, p. 121).

Assim sendo, ser docente de Língua Materna fundamenta-se essencialmente em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29), ou seja, em ser um professor que detém um duplo papel: ser um utilizador competente da língua e ser responsável pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). Em concomitância com o referido, ser professor de Português exige uma harmonização entre os seus consistentes conhecimentos metalinguísticos, os próprios conhecimentos pedagógicos e a atualização científico-pedagógica para “uma prática profissional consciente, consistente, objectivamente orientada e criticamente fundamentada” (Leal, 2009, p. 1309).

Nesta perspetiva, uma aula de Português deve regular-se pela diversidade discursiva e textual, bem como pela articulação entre os diferentes domínios que constituem esta área do saber, nomeadamente: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, de maneira a que seja alcançado o seu objetivo principal, isto é, o 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 vertente da expressão. Destaque-se a importância do texto na aula de Português, já que este não deve ser encarado como um

pretexto (Duarte, 2008), pois a exploração de textos/discursos, seja orais, escritos, literários ou não literários, estimula o desenvolvimento da competência comunicativa (Fonseca, 1994).

Em relação ao perfil do docente de História e Geografia de Portugal, é esperado que o professor detenha conhecimento científico, didático, pedagógico, emocional e, para além disso, espera-se que “o seu ensino contribua para a mudança de atitudes, para a formação para a cidadania, para a intervenção crítica na comunidade.” (Félix, 1998, p. 50). Sobre este último aspeto, a autora considera que as expectativas aumentaram, no sentido de atribuir esta função aos professores de História e Geografia de Portugal, no entanto, compreende-se a transversalidade do desenvolvimento destas competências no currículo dos alunos.

Como é sabido, este século veio atribuir novos papéis aos professores, aos alunos, à escola, deixando o professor de ser um gestor acrítico dos programas, passando a assumir-se como “um profissional que fazendo a transposição didáctica se torna num criador de currículo” (Félix, 1998, p. 93). Um dos maiores desafios que se coloca, atualmente, ao professor de História e Geografia de Portugal é o de tornar a disciplina mais atrativa, bem como o de motivar os alunos para a aprendizagem destas duas áreas.

Na linha do explanado, destacam-se as palavras de Félix (1998), que defende que o docente de História e Geografia de Portugal seja um “planificador das atividades que facilitem a construção de significados, selecionando os conteúdos e atividades mais adequadas”, não propondo “a actividade pela actividade, mas sim para contribuir para a aprendizagem de conceitos e procedimentos e desenvolvimento de atitudes.” (pp. 44-45). Tal como alude Ribeiro (2015), o docente tem, ainda, a responsabilidade de ajudar o aluno a perceber a importância de existirem várias opiniões e pontos de vista, assim como a relevância de defender a sua opinião, respeitando a dos demais.

Outro desafio a destacar é a articulação entre os domínios que estão subjacentes ao ensino da História e da Geografia, conferindo ao professor destas componentes um olhar integrado e integrador do saber histórico-geográfico. Portanto, cabe ao professor articular ambos os saberes, de forma a evitar a segmentação do conhecimento e de fazer com que os alunos compreendam que a disciplina integra os referidos domínios e que, apesar de cada um ter a sua individualidade, devem estar associados, para que se compreenda que as realidades

históricas e geográficas estão ao serviço da caracterização do passado histórico de Portugal e explicam as características do seu território.

Importa, uma vez mencionadas as particularidades do perfil de cada docente, tanto do 1.º como do 2.º CEB, refletir sobre a relevância da integração de saberes e da articulação curricular vertical e horizontal no contexto da PES.

### **3.2.3. SABERES INTEGRADOS**

A valência do 1.º CEB privilegia a integração de saberes (Pombo, Guimarães & Levy, 1993), sendo esta crucial para um conhecimento mais profundo sobre um determinado tema ou problemática. Entende-se, assim, a integração curricular – que na visão de Beane (2002) “está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, a questão da participação das suas próprias experiências” (p. 20) – como a integração das experiências dos alunos e as suas escolhas, a integração do conhecimento, a integração social e a integração dos professores. Portanto, de acordo com o autor citado, o conceito de integração assume várias dimensões: integrar experiências; integrar socialmente; integrar o conhecimento e integrar enquanto conceção curricular.

A questão é que a integração curricular é algo complexo, uma vez que pressupõe, não só o domínio científico das componentes do currículo, como também outros tipos de conhecimento que contribuam “para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54).

Desta forma, tem-se verificado uma fragmentação do conhecimento, algo que não se coaduna com a premissa de que este “é um instrumento dinâmico” (Beane, 2002, p. 19). Por conseguinte, se se reduzir o conhecimento a pequenos fragmentos de informação isolados e desfasados da realidade do aluno, está-se a potenciar o compartimento do mesmo, quando, no quotidiano, para a resolução de várias situações e problemas, não nos interrogamos sobre qual a gaveta que iremos abrir para solucionar determinada situação, mas usamos uma grande variedade de conhecimentos para lidar com os desafios.

Por esta razão, na ótica do autor supracitado, a integração curricular “centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas” (p. 29). Concomitantemente, admite a “possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54).

Assim, a postura da professora em formação consistiu na procura da articulação entre a teoria e a prática sem segmentação, como defendem Medeiros e Valente (2010). Desta forma, viabilizou-se a interligação entre os conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais das diferentes atividades curriculares, sempre numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência, entendendo-se o regime de monodocência existente no 1.º CEB como condição facilitadora para a acima designada integração curricular.

Revela-se importante refletir, também, sobre a articulação curricular como uma dimensão estruturante do desenvolvimento do currículo, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB. Deste modo, a gestão do currículo, que se pretende flexível e reflexiva, deve contemplar a articulação curricular como forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos, sendo utilizada de forma a relacionar o currículo com os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos, conferindo sentido e significado à aprendizagem. A articulação curricular implica verbos como conhecer, relacionar, sintetizar, refletir, reestruturar, reajustar, interligar.

De referir que a articulação de saberes integra a articulação curricular vertical e a articulação curricular horizontal. Estes dois tipos de articulação encerram em si múltiplas vantagens em termos dos processos de ensino e de aprendizagem e tornam-se complementares (Barbosa, 2010), uma vez que a articulação vertical pretende articular conteúdos e procedimentos, envolvendo diferentes níveis de escolaridade e a articulação horizontal é a “forma como se combinam e integram conteúdos de um mesmo ano de escolaridade relativos a diferentes temas” (Roldão, 2004, p. 41).

Perante o exposto, é imperioso que o professor faça uma gestão do currículo de forma organizada, de acordo com o seu perfil específico de desempenho profissional (Decreto-Lei

n.º 241/2001, de 30 de agosto), e que promova, nos seus alunos, diferenciadas áreas desenvolvimentais, numa perspetiva de integração curricular. Neste quadro, assumem relevância as palavras de Alarcão (1996), que ilustram a importância de o professor assumir uma postura crítica e reflexiva: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” (p. 180).

### **3.3. DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À PRÁTICA:**

#### **APRENDER A FAZER E FAZER APRENDER**

Ao longo das páginas seguintes, proceder-se-á à apresentação e à reflexão das intervenções educativas no âmbito da PES, que se encontram organizadas por componentes curriculares e por domínios de aprendizagem. Note-se que os domínios Leitura e Educação Literária, na componente curricular de Português, surgem na mesma secção, devido à relação estreita que a mestranda estabeleceu entre estes aquando da planificação dos percursos de aprendizagem. De referir, ainda, que o domínio da Gramática não consta neste capítulo, uma vez que as atividades desenvolvidas no âmbito do mesmo e a metodologia utilizada para o seu ensino encontram-se apresentadas e desenvolvidas nos capítulos 1 e 4 deste Relatório de Estágio. Tal é verificável porque a mestranda optou por desenvolver o seu projeto de investigação, tendo em conta o referido domínio e a sua correlação com os outros domínios do Português, mais especificamente com o da Leitura, na sua vertente de compreensão.

#### **3.3.1. MATEMÁTICA: MATEMAGICAR AS APRENDIZAGENS**

“[É] imperioso viver o processo aprendizagem-ensino da matemática em diálogo com os alunos e não para os alunos”

(Fernandes, 1994, p. 61)

As palavras de Dária Fernandes, tão certeiras e atuais, colocam a tónica na importância da escolha da preposição correta no que ao ensino da Matemática concerne, isto, porque, se é urgente promover verdadeiros momentos de interação e de partilha, também se revela imperioso que os alunos sejam os construtores do seu próprio conhecimento (Fernandes, 1994). Sendo assim, as aprendizagens, as experiências, os diálogos, o processo em si de ensinar e de aprender só culminará em conhecimento, quando a preposição *com* se sobrepuser à preposição *para*. Com os alunos, com criatividade, com motivação, com sabedoria, com diálogo.

Nesta linha de reflexão, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018f) preconizam duas finalidades principais para o ensino da Matemática: i) “Promover a aquisição e desenvolvimento de conhecimento e experiência em Matemática e a capacidade da sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos” (p. 2) e ii) “Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de reconhecer e valorizar o papel cultural e social desta ciência” (p. 3). Desta forma, torna-se relevante fazer com que os alunos sejam capazes de interpretar e compreender conceitos, relações matemáticas, procedimentos, como também de elaborar raciocínios e resolver problemas, recorrendo à comunicação matemática. Para além do exposto, e no que concerne à segunda finalidade, importa fomentar nos alunos interesse e entusiasmo pela área da Matemática, valorizando o papel que esta ciência tem, por exemplo, no quotidiano dos alunos, articulando-a com outras áreas do saber.

No que se refere aos temas e aos conteúdos de aprendizagem da Matemática, destacam-se os seguintes: *Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação*. Este último tema estará contemplado nos três primeiros domínios, visto tratar-se de competências transversais.

Durante a PES, a professora em formação desenvolveu atividades tendo em conta os temas supramencionados, sendo que a seleção dos conteúdos a serem abordados teve como pontos de partida as reuniões com a professora cooperante, mas também a iniciativa da mestranda, por observar dificuldades ou interesses por parte da turma em algum conteúdo. Seguidamente, apresentam-se alguns percursos de aprendizagem, organizados pelos temas e conteúdos das *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018f), na turma do 3.º ano de escolaridade.

## *Números e Operações*

A sequência didática *Mistério no ZOO: animais fracionados, expandidos e em fuga!*, planejada de forma individual, contemplou atividades do domínio dos Números e Operações, neste caso, o conteúdo dos números racionais não negativos, especificamente, a comparação e ordenação de frações. No entanto, este percurso abarcou várias áreas do saber para além da Matemática, tais como o Português, o Estudo do Meio, as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), as Artes Visuais e a Expressão Dramática. Ora, a sequência didática em causa teve início com a visualização de um vídeo, por parte dos alunos, que revelava a fuga de dois animais do ZOO Alegria e que apelava à ajuda dos alunos para resolver os enigmas. Assim, o percurso foi alimentado por este mistério que os alunos deveriam resolver tendo de superar vários desafios. Pode afirmar-se que o facto de as experiências de aprendizagem terem sido realizadas em torno de um clima de mistério despoletou um significativo entusiasmo, envolvimento e interesse por parte da turma.

O primeiro desafio passou pela descodificação de uma mensagem encontrada pelos pequenos detetives no banco do ZOO. Para a descodificarem, os alunos tiveram de superar um desafio que consistiu na representação, através de frações, da parte que cada animal comeu e, de seguida, na associação dessas frações a letras do alfabeto. Desta forma, os detetives obtiveram a expressão 'Lista de suspeitos' e tiveram acesso a essa lista.

Abordou-se, também, o conteúdo das frações na descoberta do meio de deslocação utilizado pelos animais em fuga, através da realização da atividade *Adivinhas vamos explorar para o meio de transporte encontrar!*. Por meio de adivinhas sobre animais, os grupos descobriram as letras necessárias para identificar qual o meio de transporte utilizado (trator), partindo da fração que representava determinadas letras.

No sentido de integrar as TIC no percurso de aprendizagem da Matemática, realizou-se a atividade *Animais fracionados!*, que consistiu na organização dos animais, tendo em conta o grupo a que pertencem. Melhor dizendo, primeiramente, os alunos separaram os animais vertebrados dos animais invertebrados e, depois, representaram a quantidade de cada grupo dos animais vertebrados, em relação ao total de vertebrados. Por exemplo, o número de

peixes, em relação ao número total de vertebrados ou o número de moluscos, em relação ao número de animais invertebrados (v. Figura 5).



Figura 5 – Registo fotográfico de os alunos a realizar uma atividade na aplicação *Genially* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Esta atividade foi dinamizada na ferramenta tecnológica *Genially*, mas os grupos tinham uma folha de registo para, posteriormente, compararem as frações e conseguirem ordená-las de forma crescente e decrescente. Saliente-se que o momento de registo se revelou essencial, já que os alunos ainda demonstravam algumas dificuldades na representação de frações e no uso dos sinais maior e menor, e, desta forma, foram capazes de explicitar os seus raciocínios, recorrendo à linguagem matemática para evidenciar as relações estabelecidas entre as frações, bem como proceder à sua comparação.

Por fim, realce-se que a turma abraçou, desde logo, os desafios propostos, sempre com vontade de aprender e, no final, o mistério foi desvendado e as aprendizagens consolidadas.

### *Geometria e Medida*

A unidade *Património e invadir para Portugal melhor sentir*, desenvolvida em par pedagógico, teve como focos a unidade de medida dinheiro e a representação, através de coordenadas, da localização de monumentos e do itinerário realizado por cada grupo, na cidade do Porto.

Inicialmente, os alunos, organizados em grupos temáticos – Porto Barroco, Porto Medieval, Porto do Século XIX e Azulejos do Porto -, responderam a um conjunto de desafios, através de

um *PowerPoint* interativo (v. Figura 6). Cada grupo dispunha de um orçamento inicial e deveria calcular o preço dos bilhetes para todos os elementos do grupo visitarem cada local. Além do exposto, durante o percurso, os grupos foram confrontados com algumas paragens, entre elas, uma gelataria, um café emblemático da cidade do Porto e uma loja de recordações, com o propósito de gerir o dinheiro, refletindo se era essencial ou supérflua a compra de alguns produtos em detrimento da visita aos monumentos. Estas decisões implicaram cálculos e diálogo entre os elementos de cada grupo, mas todos compreenderam que *patrimoniar* é mais relevante.

Optou-se por abordar, em contexto de sala de aula, no 1.º CEB, a Educação Financeira, já que permite “aos jovens a aquisição de conhecimentos e capacidades fundamentais para as decisões que, no futuro, terão de tomar sobre as suas finanças pessoais, além de se gerar um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias” (Dias et al., 2013, p. 5). A importância da Educação Financeira nas escolas deve-se ao facto de crianças e jovens se constituírem como consumidores cada vez mais cedo. Para além disso, para que os mesmos tomem boas decisões financeiras, ao longo da sua vida, é necessário que aprofundem os seus conhecimentos na referida área. Considera-se, por isso, fulcral que os alunos compreendam a poupança como algo que, segundo os mesmos autores, “permite satisfazer diversos objetivos (aquisição de bens duradouros, precaução face ao futuro, acumulação de riqueza)” (p. 9), devendo, ainda, ser capazes de analisar e comparar produtos financeiros de forma crítica. Assim, os autores supracitados defendem que a aprendizagem de tópicos relativos ao dinheiro e às finanças pessoais, associados à importância do património e à diferenciação entre o necessário e o supérfluo “contribui para uma atuação esclarecida no presente e acautela, no futuro, problemas de natureza financeira” (p. 5).

Depois, escolheram os monumentos a visitar, assim como a ordem da visita, através da representação de um itinerário numa malha. Neste itinerário, os alunos indicaram o ponto de partida, o ponto de chegada e os locais pelos quais iam passando, sob a forma de coordenadas. Seguidamente, através da deslocação do *Blue-Bot* na malha, que possuía imagens dos monumentos, os alunos foram descobrindo cada local e respondendo a diversos desafios. Este percurso pelo Porto foi acompanhado pelo pensamento computacional - capacidade de o indivíduo desencadear um processo de formulação de problemas do mundo real e de os solucionar (Wing, 2010) -, já que é necessária a criação de novas formas de pensar e de discutir os problemas, estimulando os alunos a tomar decisões de forma consciente e refletida. Aliado ao pensamento computacional, tem-se a comunicação matemática, competência-chave nesta viagem pelo Porto, pois os alunos, à medida que iam percorrendo as ruas portuenses, expressavam, de forma oral, o trajeto do *robot*, utilizando termos como ‘um quarto de volta para a esquerda’, ‘meia-volta’, ‘frente’, entre outros, e procediam à sua representação matemática no diário de viagem, através de setas, de coordenadas ou de outra forma que o grupo considerasse pertinente. Esta comunicação oral e escrita e a partilha de raciocínios revelou-se um momento importantíssimo, porque os alunos puderam “conhecer e compreender os processos mentais” dos colegas (Fernandes, 1994, p. 60), com vista à incorporação de novas formas de pensar e de agir e são exatamente estas premissas que, de acordo com as palavras da autora supramencionada, “realçam o papel social e humano da matemática na escola” (p. 60).



Figura 6 – Registo fotográfico relativo à atividade *Um saltinho ao Porto!* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Cada grupo, no final, apresentou o seu itinerário e criou um roteiro, numa cartolina. Como reconhecimento do empenho e dinamismo dos grupos, foi entregue, a cada aluno, uma fita que os reconhecia como Guias Oficiais do Porto – 2022.

### *Organização e Tratamento de Dados*

Na unidade didática *Há proverbiar e noticiar, há explorar e preservar o mar!*, conferiu-se sentido e significado à premissa de que não só o domínio da Organização e Tratamento de Dados como a área da Matemática devem ser explorados a partir de situações do quotidiano.

Assim, realizou-se a atividade *A Matemática da Reciclagem*, que se iniciou na dinâmica de Educação Física, na qual os grupos de trabalho, numa das estações, intitulada *Vamos limpar o mar!*, tiveram o desafio de recolher o lixo que estava “no mar”, limpando-o. Esta atividade será apresentada de forma mais pormenorizada na secção da Educação Física, dando-se conta das estações que a integravam. Seguidamente, em contexto de sala de aula, cada grupo categorizou os resíduos recolhidos em quatro áreas: lixo doméstico, papel/cartão, plástico/metalo e vidro. De forma a organizar os dados, a turma decidiu construir uma tabela que incluía a contagem e a frequência absoluta dos resíduos por categoria (v. Figura 7). Partindo da tabela, analisaram-se aspetos como a moda, o máximo, o mínimo e a amplitude e criou-se um gráfico de barras relativo aos dados da tabela. Sublinhe-se a pertinência desta dinâmica que se desenvolveu através de um processo de aprendizagem significativo, porque foi atribuído sentido a uma realidade contextualizada, isto é, a partir da abordagem da temática da reciclagem, promoveram-se aprendizagens de conteúdos matemáticos. A autora Carlinda Leite (2012) clarifica a importância da premissa explanada anteriormente, pois defende que

a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário (p. 88).

Note-se, ainda, que a reflexão efetuada com os alunos acerca da importância da reciclagem, tendo por base conteúdos de Educação Física e de Matemática, revelou-se muito profícua,

pois pretende-se que os alunos sejam adultos responsáveis e atentos à preservação do planeta, desempenhando um papel ativo na transformação positiva do mesmo. Deste modo, a turma foi capaz de reconhecer a reciclagem como forma de combater o desperdício, transformando materiais usados em novos produtos, com vista à sua reutilização. Para além disso, separaram os resíduos e propuseram outras estratégias que visassem a sustentabilidade do planeta, reforçando, assim, os seus valores ecológicos e o seu compromisso com o meio ambiente.



Figura 7 – Registo fotográfico de os alunos a realizar a atividade A Matemática da Reciclagem! (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

### 3.3.2. ESTUDO DO MEIO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A análise das *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018d) permitiu constatar que a componente curricular de Estudo do Meio pretende “desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia” (p. 1). Desta forma, considerou-se pertinente incluir no mesmo ponto reflexivo a componente curricular de Estudo do Meio e a disciplina de História e Geografia de Portugal, pois assumindo-se como áreas diferentes, partilham traços comuns. Importa clarificar que este subponto encontrar-se-á subdividido em duas partes, que correspondem às Ciências Naturais e Físicas, relativas ao 3.º ano de escolaridade, e às Ciências Humanas e Sociais, que englobam o 3.º ano e o 5.º ano de escolaridade, já que o Estudo do Meio abarca ambas as ciências.

A área curricular de Estudo do Meio e a disciplina de História e Geografia de Portugal contribuem para a formação de uma cidadania responsável, ativa e crítica, dado que educar para a cidadania; implica que se transmitam e construam conhecimentos tanto de 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).

Nesta linha, as referidas componentes curriculares potenciam o desenvolvimento de aprendizagens úteis e reais, pois, para além de se tratar de uma aprendizagem que faz parte do quotidiano dos alunos e que pode emergir deste, é fundamental para a comunicação e compreensão do mundo.

#### *Ciências Naturais e Físicas – Experimentar e compreender, dá motivação e faz aprender!*

“não é a realização de experiências, em si mesma, que conduz à melhoria do sucesso das aprendizagens, mas sim o modo como essas experiências são concebidas, o envolvimento dos alunos em todas as etapas (incluindo a sua conceção) e as intenções por que se levam a cabo”.

(Martins & Veiga, 1999, p. 54).

Tendo em vista a promoção de aprendizagens mais significativas, no campo das Ciências Naturais e Físicas, optou-se pela abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), já que a influência da Ciência, da Tecnologia e do Ambiente no mundo contemporâneo é notória, fazendo parte das mais variadas atividades humanas. Torna-se, assim, essencial valorizar um ensino de orientação CTSA, que englobe a interação da Ciência com estes três pilares - a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente -, para que se desenvolva “uma visão holística e integradora da Ciência” (Vieira et al., 2011, p. 14).

Se o objetivo é fazer com que as crianças e os jovens compreendam a relevância da Ciência, então, é fulcral valorizar o quotidiano, nomeadamente os problemas que emergem deste, fazendo com que o ensino seja contextualizado. O ensino CTSA afigura-se, assim, como uma abordagem que pretende desenvolver capacidades como o pensamento crítico, a tomada de decisão e a resolução de problemas, no sentido de possibilitar aos alunos e cidadãos “a tomada de decisão mais informada e racional e o agir responsabilmente na esteira de uma

ética de responsabilidade social” (Vieira et al., 2011, p. 15). Considera-se que cidadãos esclarecidos são, à partida, cidadãos mais responsáveis, mais participativos e mais exigentes com a sociedade à qual pertencem.

Dando sentido ao que é preconizado pelas *Aprendizagens Essenciais* – “privilegia-se ainda o aprofundamento do ensino experimental das ciências e das produções/utilizações tecnológicas.” (DGE-MEC, 2018d, p. 2) –, realizou-se a atividade *Experimento, logo aprendo!*, que tinha como objetivo distinguir as diferenças existentes entre sólidos, líquidos e gases. Considerando que o “importante é garantir que a abordagem adoptada atribua um sentido aos conteúdos, sentido esse que seja claro e facilmente compreendido pelas crianças” (Roldão, 2004, p. 42), optou-se por uma metodologia de aprendizagem por descoberta guiada, que pretende que os alunos possam aprender, partindo de um contexto de exploração e de descoberta orientadas pelo professor.

Desta forma, no laboratório da escola, os alunos exploraram a carta de planificação, que é um documento estruturante de registo e de organização das principais fases do trabalho realizado. Este trabalho assumiu-se como prático, porque a turma esteve “ativamente envolvida na realização de uma tarefa”, sendo os alunos os próprios executantes do procedimento, e laboratorial, já que se realizou no laboratório da escola e experimental, pois incluiu-se “a manipulação de variáveis” (Martins et al., 2010, p. 36).

Destaque-se que, inicialmente, começou-se por refletir acerca das regras de trabalho no laboratório, permitindo que os alunos pudessem partilhar os comportamentos que considerassem adequados e inadequados, aquando do trabalho laboratorial. Depois, partiu-se da questão *O estado físico dos materiais varia em função da temperatura?*, construída pelos alunos, com a orientação da formanda, para se iniciar o preenchimento da primeira parte da carta, que corresponde ao momento antes da experimentação. Portanto, nesta secção, os

grupos de  
previsões e  
material que  
para a atividade.  
definiu-se, de  
colaborativa, o



trabalho fizeram  
selecionaram o  
iriam precisar  
Seguidamente,  
forma  
procedimento a

ser posto em prática e registou-se na carta de planificação. Posteriormente, efetuou-se a experimentação, sendo que os grupos de trabalho foram preenchendo a tabela que relacionava a amostra e a temperatura a que foi sujeita com o estado físico da mesma. Após esta fase, os alunos, individualmente, representaram de forma esquemática o processo experimental, integrando nas suas produções uma legenda. Terminada que estava a atividade, procedeu-se ao preenchimento da secção da carta intitulada de *Após a experimentação*, que pretendeu sistematizar o que foi experimentado, extrair conclusões e responder à questão-problema (v. Figura 8).

Figura 8 – Registo fotográfico da atividade *Experimento, logo aprendo!* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Neste âmbito, é impreterível sublinhar que, como os alunos estavam envolvidos na tarefa, porque eram os próprios que formulavam a questão-problema, investigavam e retiravam conclusões, foi um momento muito profícuo para a turma, que revelou ter compreendido muito bem os conteúdos e o procedimento realizado.

#### *Ciências Sociais e Humanas – Historiar valores e patrimoniar aprendizagens*

“construir um futuro de esperança, com pessoas mais livres, mais responsáveis e mais solidárias. Mais humanas!”

(Estanqueiro, 2010, p. 99)

No que concerne à área das Ciências Humanas e Sociais, tal como outras áreas, o seu ensino visa contribuir para a autonomia do aluno na realização das suas aprendizagens. Deste modo, permitir-lhe-á, enquanto indivíduo, e tendo em consideração as palavras iniciais de Estanqueiro (2010), refletir sobre quem é e sobre quais são os seus valores, relacionando estes

aspectos com o meio em que vive, bem como com o seu tempo e com a sociedade contemporânea em geral.

A par do explanado, uma das finalidades do ensino das Ciências Humanas e Sociais prende-se com a compreensão e a explicação do presente por meio do passado (Félix, 1998). Ora, entende-se, assim, que esta área não se deveria basear exclusivamente no passado, ou seja, deveria permitir, depois da construção do conhecimento acerca do passado, a transformação do presente e a conceção do futuro como um horizonte de expectativa (Alves, 2001).

Corporizando este objetivo, exploraram-se, na Unidade Didática *Os tesouros das revoluções: a conquista da liberdade e uma nova dinastia!*, as personagens e os aspetos da vida em sociedade relacionados com a Revolução do 25 de Abril de 1974. Partiu-se da análise da obra *O Tesouro*, de Manuel António Pina, para se associar a Revolução dos Cravos à obtenção de liberdades e de direitos. A realização de um jogo intitulado *O tesouro de Abril!*, para além de se assumir como uma estratégia de compreensão textual, permitiu, através das três categorias – palavras de Abril, PIDE (Perguntas Importantes Da Estória) e Gestitadura –, que os alunos se envolvessem e compreendessem de forma mais significativa a diferença entre ditadura e liberdade e quais os valores e comportamentos associados a cada uma destas palavras. Assim, no jogo, os pares partiam do *País das Pessoas Tristes* e ambicionavam chegar a *Portugal em Liberdade*. Para isso, iam surgindo vários desafios em todas as casas do jogo: na categoria *Palavras de Abril*, os alunos tinham de adivinhar a palavra que estava no cartão, sendo que quem estava a realizar o desafio só podia dar pistas verbais; na *Gestitadura*, os alunos eram desafiados a representar, através de gestos, um comportamento que era proibido no período do Estado Novo e que constava na obra literária analisada; e, por fim, na categoria *PIDE*, a turma tinha de responder a uma questão de compreensão da obra, que se encontrava ao serviço da compreensão do que foi viver em ditadura e o que a revolução trouxe aos portugueses (v. Figura 9).



Figura 9 – Registo fotográfico do jogo O Tesouro de Abril! (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Numa fase posterior, realizou-se a atividade *A música da revolução*, explorada de forma pormenorizada na secção da componente curricular de Educação Artística, e esta revelou-se um momento enriquecedor, pois poder “cantar” o 25 de Abril de 1974 foi um enorme orgulho para os alunos, sendo que alguns se emocionaram com a letra, dado o seu peso simbólico.

Direcionando o olhar para as aprendizagens do 2.º CEB, elaboraram-se planificações que assentavam numa perspetiva da aula de História e Geografia de Portugal como estimuladora da criação de “condições para que os alunos pudessem participar [no] processo do fazer, do construir a História” (Reis, 2006, p. 18). Por conseguinte, optou-se, para o desenho das planificações, pelo paradigma construtivista, no qual o aluno é agente do seu próprio processo de aprendizagem (e não um mero ator), tendo o professor o papel de orientador deste mesmo processo e criando desafios que vão ao encontro dos conhecimentos prévios dos alunos e das suas características, necessidades e interesses.

Ademais, tentou-se, ao longo da realização dos percursos didáticos, fazer com que o ensino da História e Geografia de Portugal não se traduzisse numa mera sucessão de acontecimentos, datas, nomes e factos históricos, limitada por um modelo de ensino factual e transmissivo. Pretendeu-se, sim, promover momentos que assentassem na “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e [no] desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspetivado” (Barca, 2004, p. 131). Além disso, planificaram-se atividades diversificadas e desafiadoras, que, tal como defende a pedagogia

construtivista, contemplassem uma situação – problema/ motivação, estratégias pedagógicas/ experiências de aprendizagem e a avaliação.

Os planos de aula desenhados espelharam a pedagogia acima referida, repartindo-se em três momentos. A motivação, primeiro momento de cada aula, é estruturante para o processo de aprendizagem, pois alunos motivados regulam de forma eficaz a sua aprendizagem, selecionam estratégias de resolução de problemas eficientes, evidenciam um maior grau de entusiasmo e interesse e fazem uso de mais “estratégias cognitivas e metacognitivas” (Veríssimo, 2013, p. 74). Subsequentemente, as experiências de aprendizagem, segundo momento de cada aula, correspondem a um conjunto sequencial de atividades elaborado para que os alunos construam o seu conhecimento de forma ativa e autónoma. Por fim, a consolidação das aprendizagens, terceiro e último momento dos planos de aula, integra já a avaliação, pois os desafios propostos aos alunos possibilitam perceber se estes atingiram os objetivos definidos previamente.

Cumprindo o desiderato acima apresentado, salienta-se o percurso didático *Grupos, pregões e vendas de coisa nenhuma* (cf. Apêndice A), que envolveu a articulação horizontal com a área de Português e cujo foco era o comércio de produtos mais ou menos tradicionais e a organização da sociedade portuguesa no século XIII. Este percurso de aprendizagem organizou-se em duas questões orientadoras: *que grupos sociais constituíam a sociedade portuguesa do século XIII ? e quais eram as suas principais funções?*.

Primeiramente, como dinâmica de motivação, realizou-se a atividade *Quem é quem?*, que consistiu na entrega a cada aluno de uma fita identificativa do grupo social a que pertencia durante a aula e a sua exploração em forma de diálogo orientado. Na fita, constavam expressões relacionadas com a função, os privilégios ou as obrigações de cada grupo social e os alunos, ao longo da aula, iriam perceber qual o grupo social que integravam. De notar que o número de fitas de cada grupo social estava de acordo com a proporção da sociedade do século XIII. O objetivo era que os alunos induzissem que a dimensão da vida do Homem que se iria trabalhar era a sociedade e que esta era bastante heterogénea.

No decorrer do desenvolvimento da aula, privilegiou-se o enriquecimento de três competências-chave do conhecimento histórico, sendo estas a interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação histórica.

Quanto à interpretação e ao tratamento adequado de fontes, foi crucial a promoção do contacto, por parte dos alunos, com fontes históricas diversas, no caso da aula apresentada, documentos escritos e gráficos. A mestrandia teve sempre como foco os critérios de seleção dessas mesmas fontes, para que estas permitissem um cruzamento de informações e uma aprendizagem significativa dos conteúdos em exploração (Barca, 2004). Esta análise de fontes permitiu aos alunos o desenvolvimento não só de empatia histórica, como também, de acordo com a autora supramencionada, a possibilidade de olhar o mundo, através de várias lentes, ou seja, de uma forma multiperspetivada. Como é facilmente verificável, a análise e o questionamento de fontes são fundamentais para uma fidedigna visão do passado (Schmidt & Barca, 2009) e, nesta linha, foi valorizada a qualidade das questões formuladas aos alunos, uma vez que “as perguntas do professor têm um grande potencial pedagógico”, pois “uma boa pergunta, no momento oportuno, pode provocar uma boa resposta ou abrir caminho para um debate enriquecedor” (Estanqueiro, 2010, pp. 43-44).

O trabalho com diversas fontes foi realizado, especificamente nesta aula, de forma gradual, isto é, começou-se por explorar um documento escrito relativo à organização social, identificando-se, através de três cores diferentes, os excertos textuais que estavam relacionados com cada grupo social. Este exercício, apesar de simples, revelou-se imprescindível numa fase inicial, para que, ulteriormente, a turma começasse a interpretar as mais variadas fontes, de forma autónoma (v. Figura 10).

Num momento posterior, como forma de registo, cada aluno tinha uma tabela relativa às funções, aos privilégios e às obrigações de cada um dos grupos sociais e preencheu-a tendo em consideração as expressões entregues no início da aula. Esta atividade potenciou um momento imensamente enriquecedor, porque os alunos comunicaram historicamente, exprimindo a sua própria interpretação e compreensão, participando de forma espontânea.

Além da comunicação, deu-se voz à competência da compreensão contextualizada, pois levou-se os alunos a entender que diferentes acontecimentos sociais e humanos ocorreram

de determinada forma, porque estão circunscritos a um tempo e a um espaço específicos. A estratégia utilizada para que a turma se apropriasse do tema da aula e, desta forma, contextualizar as aprendizagens, consistiu na seguinte linha de pensamento: se a dimensão da vida humana que está a ser explorada é a sociedade, por que não representar essa sociedade com a turma? Assim, foi pedido aos alunos que se levantassem, quando o grupo social a que pertenciam fosse chamado. Com esta atividade, os alunos conseguiram identificar qual o grupo a que pertenciam e qual a proporção da população no século XIII. Para complementar esta informação, puderam analisar, ainda, um gráfico circular. De salientar que, em aulas subsequentes, os alunos continuavam a possuir um sentimento de pertença a determinado grupo social e até a defendê-lo.

A atividade seguinte tinha como propósito a análise de uma pirâmide representativa da sociedade do século XIII, para, posteriormente, se explorarem documentos relacionados com as funções régias e com a heterogeneidade dos grupos sociais nobreza e clero. Destaca-se que, ao longo deste percurso de aprendizagem, os alunos foram construindo conhecimento e trabalharam-se importantes conceitos, tanto de primeira como de segunda ordem.

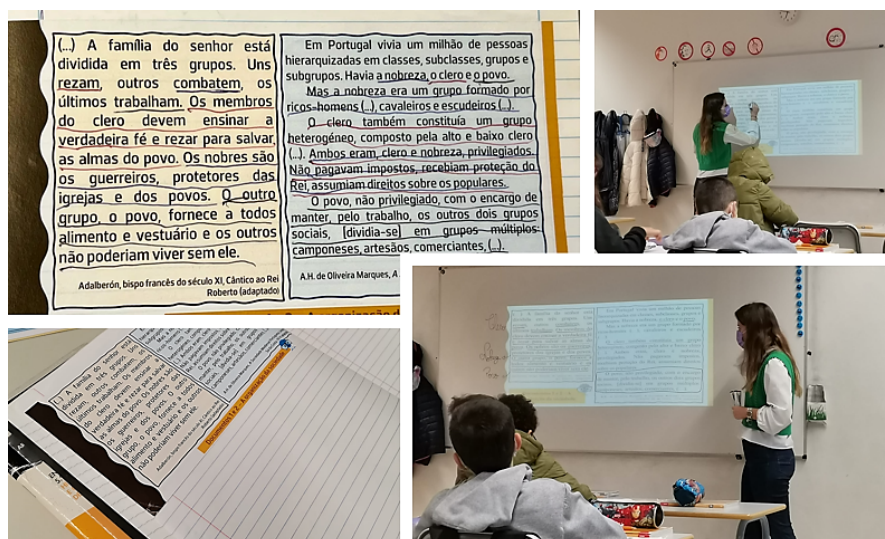


Figura 10 – Registo fotográfico do tratamento de fontes realizado pelos alunos com a orientação da mestrandia (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Como momento de consolidação, realizou-se o jogo *Quem sou eu?*, que pretendia promover um momento de sistematização do que foi abordado ao longo da aula. Para tal, um aluno colocou uma fita na cabeça, que apresentava um cartão com um determinado termo – rei,

povo, nobreza, clero, entre outros –, e a turma dava pistas ao colega, para que este adivinhasse qual o grupo social ou o elemento da sociedade que estava representado.

Pelo que foi exposto, os percursos de aprendizagem planificados pretenderam corporizar esta linha de pensamento: “partir sempre de algo que seja significativo para o aluno”, alargando “o campo das curiosidades, de modo a construir a apropriação genuína de novos conhecimentos e a interiorização das experiências de aprendizagem” (Roldão, 2004, p. 22).

### **3.3.3. PORTUGUÊS – SABER FALAR, OUVIR, PENSAR, LER E ESCREVER PARA APRENDER A SER**

“É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem”

(DGE-MEC, 2018, pp. 1-2)

Os percursos de aprendizagem elaborados no âmbito da área do saber em relevo assentam numa perspetiva em que a “aula de Português é antes de tudo aula de língua” (Fonseca, 1994, p. 117), por isso, é imprescindível o “tratamento autónomo (ainda que articulado) e uma correspondente diversificação dos objetivos de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” (Amor, 2006, p. 27). Portanto, foram planificadas atividades que envolvessem estes domínios de aptidões e todos os domínios de conteúdo previstos pelas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018b, j), designadamente Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

#### *Oralidade*

O domínio da Oralidade, tal como alude Amor (2006), “não tem sido objeto de tratamento diferenciado nem sequer é praticado nas suas modalidades mais ricas”, sendo o domínio em que “se pode detetar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” (p. 62). Múltiplas razões poderiam explicar este eventual desleixo para com a Oralidade, no entanto, o foco da professora em formação foi o de dar valor a este domínio, planificando atividades que levassem os alunos a saber escutar e a saber produzir um texto

oral, ou seja, promover atividades que valorassem o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48).

No que concerne ao 1.º CEB, na aula *Pelos caminhos do Porto!*, planificada em par pedagógico (cf. Apêndice B), foram promovidas competências de escuta ativa e de tomada de notas, tendo em conta, por exemplo, as informações de cada monumento e as sensações experienciadas ao longo da viagem, com vista à criação de um livro digital. Desta forma, os alunos tiveram de interpretar o que ouviram, organizando e registando a informação pertinente, bem como distinguindo o essencial do acessório. Note-se que, com a apresentação, por parte de cada grupo, do livro digital, tinha-se como objetivo o treino de competências orais como a postura, o tom de voz, a articulação das ideias, o contacto visual, a riqueza vocabular, a correção gramatical, o ritmo, entre outros aspetos.

No 2.º CEB, a atividade *Quem quer apregoar? Quem quer?*, inserida na unidade temática *Grupos, pregões e vendas de coisa nenhuma*, teve como objetivo a familiarização dos alunos com este tipo de modalidade do oral e a experiência de eles próprios apregoarem.

Assim, antes desta atividade, foi promovido um diálogo com os alunos sobre o que poderiam significar as palavras ‘pregão’ e ‘apregoar’, tendo-se constatado que a turma desconhecia o significado destes vocábulos. Depois, através da ferramenta *Edpuzzle*<sup>1</sup>, os grupos visualizaram uma reportagem sobre os pregões e foram respondendo a perguntas de compreensão do que ouviram. Esta visualização possibilitou a realização de um momento de partilha, isto é, os grupos expuseram algumas descobertas que fizeram, evidenciando o desenvolvimento da compreensão do ato de apregoar, das circunstâncias em que se apregoa e das características dos pregões.

Deste modo, as condições estavam reunidas para a realização da atividade *Quem quer apregoar? Quem quer?*. Primeiramente, quatro alunos retiraram um cartão de um saco de pano, que indicava o produto que iam apregoar – carapau, palavras, sorrisos e fruta – e outro cartão que revelava a forma como iam fazê-lo – maravilhado, envergonhado, carinhoso e como se aquele fosse o último produto no mundo. Os alunos demonstraram, numa fase inicial,

---

<sup>1</sup> Acesso disponível em <https://edpuzzle.com/media/623c8d77c2e7dc42e88a687e>

algumas dificuldades ao nível da expressão, mas, com o auxílio da professora em formação, foram capazes de *vender o seu peixe*. Como término da atividade, os restantes alunos votaram no pregão favorito, através de placas que continham a designação ‘Melhor pregão 2022’. Alguns alunos, eleitos pela professora em formação, justificaram o seu voto, apresentando argumentário para defender a sua opinião. Concluindo, os alunos, para além de terem conseguido retirar informações de um documento oral, foram capazes de produzir um texto oral com sequência lógica, integrando argumentos que convencessem os colegas a comprar o produto que apregoaram, captando a atenção da audiência, através do olhar, dos gestos e do próprio discurso cativante.

### *Leitura e Educação Literária*

Estes domínios pretendem a valorização da literatura junto dos alunos, pois esta veicula valores, tradições, sonhos, sorrisos e, como tal, contribui para a formação holística dos cidadãos. Na linha do evidenciado e segundo as palavras de Sousa (1993), o texto e a sua leitura assumem-se como uma etapa “fundamental e fundamentante da disciplina” (p. 14). Desta forma, procurou-se evidenciar a importância da Leitura e da Educação Literária na aula de Português, através das atividades planificadas, lendo para os alunos e com os alunos.

Partindo da premissa de que “A leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7), é crucial compreender a relação entre estes três componentes que fazem com que a leitura seja “uma forma de fruir arte” e “um meio de obter informação” (Sim-Sim, 2007, p. 23).

No que concerne à instância do leitor, neste caso, do aluno leitor, é imperioso que este tenha um papel ativo na construção de sentidos, tendo também o professor um papel importante, já que pode “desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual” (Silva et al., 2011, p. 7).

Em relação ao texto, em consonância com os autores supracitados, é preciso salvaguardar que a escolha de diferentes tipologias textuais carece de uma leitura adaptada a estas mesmas diferenças, visto que não se lê da mesma forma um texto poético e um texto instrucional, por exemplo. Assim sendo, é necessário “proporcionar múltiplas experiências de leitura, que

ajudem a consolidar, nomeadamente, “modelos mentais” sobre os diferentes tipos de textos” (p. 8).

Relativamente ao contexto, focando a atenção no âmbito escolar, há duas características que fizeram parte dos percursos de aprendizagem construídos ao longo da PES: a motivação e a finalidade da leitura, ou seja, definiram-se atividades de leitura com objetivos claros e com desafios significativos, procurando-se dar sentido a esta afirmação dos autores referenciados: “A leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura” (p. 8).

Em ambos os ciclos de ensino, as leituras silenciosa, em voz alta e autónoma foram exploradas, tanto em textos literários como não literários, para que os alunos pudessem ler textos com diferentes características. Deste modo, a pluralidade textual foi um aspeto intencionalmente privilegiado, pois, tal como esclareceu Sim-Sim (2007), “Consoante a tipologia textual, o leitor tem de saber escolher quais as estratégias apropriadas para a respectiva finalidade de leitura” (p. 23), visto que não se lê da mesma forma um texto poético e um texto instrucional, por exemplo. Face ao exposto, a mesma autora evidencia que se deve aplicar estratégias específicas para a exploração de diferentes tipos de textos, segundo um “ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa” (p. 23), proporcionando “múltiplas experiências de leitura, que ajudem a consolidar, nomeadamente, “modelos mentais” sobre os diferentes tipos de textos” (Silva et al., 2011, p. 8).

Acresce referir que, tendo como princípio “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto (Sim-Sim, 2007, p. 7), é possível compreender que o ato de ler é bastante complexo e que necessita de um percurso que contemple “uma lógica condutora” (Amor, 2006, p. 100), que incorpore três fases fundamentais: a fase de pré-leitura, a fase de leitura propriamente dita e a fase de pós-leitura. Clarificar-se-á, de seguida, cada uma destas fases, recorrendo-se a exemplos de atividades promovidas pela mestrandia (v. Figura 11).

Na fase de pré-leitura, destinada a “facultar uma visão imediata e abrangente da obra” (Amor, 2006, p. 100), podem desenvolver-se várias estratégias como “ativar o conhecimento anterior sobre o tema” (Sim-Sim, 2007, p. 15). A título ilustrativo, na atividade inicial da Unidade

Didática *Há proverbiar e noticiar, há explorar e preservar o mar!* adotou-se esta estratégia, pois os alunos de ambos os níveis de escolaridade visualizaram um vídeo realizado pela professora em formação, no qual apareceram, subitamente, garrafas de vidro, no mar e na areia, todas elas com mensagens no interior. Posto isto, foi explorado, com os alunos, o conteúdo das garrafas encontradas – provérbios relacionados com o mar –, e realizou-se um diálogo orientado com a turma sobre os mesmos, incidindo na relação que se estabelece entre os provérbios e o mar e no conhecimento de todos os provérbios encontrados. Note-se que os alunos, tanto do 1.º CEB como do 2.º CEB, demonstraram muitas dificuldades ao nível da interpretação dos provérbios, não conhecendo a maior parte deles. No entanto, depois de trabalhados, de uma forma breve, os alunos conseguiram induzir que o tema da aula era o mar.

Outra estratégia ao nível da fase de pré-leitura passa por “Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.” (Sim-Sim, 2007, p. 15), sendo que se optou por realizar esta antecipação, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, por exemplo, através da atividade *Título desaparecido*, que integrou a Unidade Didática *Os tesouros das revoluções: a conquista da liberdade e uma nova dinastia*. Nesta atividade, promotora do desenvolvimento da componente de compreensão inferencial, colocou-se, nas mesas dos alunos, um saco de papel decorado, que continha letras que formavam o título da obra literária que se ia analisar – *O Tesouro*, de Manuel António Pina. Os pares organizaram as letras e formaram, assim, a palavra tesouro, mas não sabiam que essa palavra integrava o título da obra. Seguidamente, cada aluno completou a frase ‘O meu maior tesouro é...’, num baú do tesouro, em formato de papel. As respostas dos alunos foram partilhadas no *Padlet*<sup>2</sup>, exploradas de forma oral e, só no final deste momento, é que os alunos refletiram sobre o trabalho realizado e perceberam que a palavra tesouro poderia estar relacionada com uma obra literária, tentando, de imediato, colocar hipóteses quanto ao teor do tesouro da história.

A fase de leitura propriamente dita, que deve ser destinada à orientação “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101), requer uma primeira leitura realizada pelo professor, já que a leitura efetuada por este

---

<sup>2</sup> *Padlet* disponível em [https://padlet.com/joanafop\\_pipoca/3m0p3uxhflzv875a](https://padlet.com/joanafop_pipoca/3m0p3uxhflzv875a)

funciona como um modelo para os alunos. Neste contexto, uma estratégia adotada pela mestranda para envolver os alunos nesta fase de leitura, no 1.º CEB, na *aula Mistério no ZOO: animais fracionados, expandidos e em fuga!*, passou pela leitura expressiva dos poemas “A gaivota preguiçosa”, que integra a obra *Bichos Diversos em Versos*, de António Manuel Couto Viana e “Foca”, inserido na obra *O Alfabeto dos Bichos*, de José Jorge Letria, tendo como ambiente sonoro os sons dos animais em questão e do seu habitat natural. Desta forma, criou-se “uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais)” (Sim-Sim, 2007, p. 17) e estabeleceu-se uma ligação entre os alunos e o ambiente descrito nos poemas. Outro exemplo, já no 6.º ano, na realização de um exercício de escuta ativa, em que a professora em formação e o seu par pedagógico, leram o conto policial “Assalto à estação”<sup>3</sup>, de Jim Sukach, tendo como ambiente sonoro músicas ligadas ao mistério e ao suspense (cf. Apêndice C).

A última fase do percurso de leitura corresponde à fase da pós-leitura, na qual se corporiza o significado da expressão “Ler é compreender”, já que é nesta fase que se materializa a verificação da compreensão. Segundo McGuinness (2006, p. 160), “A compreensão da leitura é o ponto final da aprendizagem da leitura e, necessariamente, envolve tudo o que vem antes dela: um bom vocabulário e boas habilidades de compreensão oral, associados a habilidades de descodificação precisas e fluentes”. Do ponto de vista didático, consideram-se quatro níveis de compreensão: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização de informação e a compreensão crítica (Viana & Ribeiro, 2020).

Ao nível desta fase, entende-se que se optaram por estratégias como “formular questões sobre o lido e tentar responder” (Sim-Sim, 2007, p. 20), nomeadamente quando se promoveu, no 3.º ano do 1.º CEB, na aula *Famílias: todas diferentes, todas iguais!*, a resposta, por parte dos alunos, a um conjunto de questões, elaboradas na aplicação *Plickers*, sobre o texto “A minha identidade”, de Daniel Nesquens. Esta atividade e a dinâmica, por exemplo, no 6.º ano que consistia na resposta a um conjunto de questões de compreensão, através da ferramenta tecnológica *PowerPoint*, sobre o conto “Um Dia Bem Passado”, de António Mota, promoveram, de forma integrada e integradora, várias componentes da compreensão.

---

<sup>3</sup> Leitura do conto policial “Assalto à estação”, de Jim Sukach, realizada pelo par pedagógico, disponível em: [https://ipppt-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/3170239\\_ese\\_ipp\\_pt/ES\\_P0g0rE5xLov7\\_LOZuSp4BHj4xvDDGFkqo26kSiPJ7Q?e=lyioQG](https://ipppt-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/3170239_ese_ipp_pt/ES_P0g0rE5xLov7_LOZuSp4BHj4xvDDGFkqo26kSiPJ7Q?e=lyioQG)

Sublinha-se, ainda, que aquando da verificação e da análise das respostas dadas pelos alunos, nos diversos momentos de compreensão dos textos, pediu-se que estes relesem excertos, nos quais é apresentada a resposta à pergunta colocada ou pistas que permitiriam, de uma forma inferencial ou crítica, sustentar a resposta, promovendo-se, assim, a estratégia “Reler” (Sim-Sim, 2007, p. 20).

Acrescente-se que se teve, ainda, em conta a importância de “Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 20), promovendo a componente de compreensão crítica, já que, inicialmente, os alunos, tanto do 1.º CEB como do 2.º CEB, partilharam no *Padlet*, a propósito da análise da capa da obra literária *O Tesouro*, de Manuel António Pina, o que considerariam ser o tesouro e, no final, tiveram a oportunidade de comparar as respostas escritas com o tesouro da história.

Importa, também, dar conta de algumas atividades nas quais se desenvolveram níveis de compreensão específicos, tais como, o nível de compreensão reorganizativo, pois tentou-se organizar e sintetizar informação, tendo em vista a solução de um enigma, ao nível do 6.º ano de escolaridade. Melhor dizendo, no decorrer da análise do conto policial “Assalto à estação”, de Jim Sukach, recriaram-se os passos efetuados pelos assaltantes, aquando do assalto e, também, da narração sobre o assalto feita pelo empregado da estação de serviço (cf. Apêndice

C). Para  
desiderato, os  
organizaram

diferentes  
temporais  
assalto).

era que,  
reconstituição  
alunos  
quem assaltou  
gasolina e,  
construísem



cumprir o  
alunos, em grupo,  
as frases que  
correspondiam a  
momentos  
(assalto e pós-  
Assim, o objetivo  
através desta  
do assalto, os  
descobrissem  
a bomba de  
simultaneamente,  
uma síntese

compreensiva do texto lido. No final, os alunos partilharam o nome do culpado do assalto à bomba de gasolina, utilizando a ferramenta tecnológica *Mentimeter*, verificando-se que a maior parte da turma compreendeu quem era o assaltante.

Figura 11 – Registo fotográfico relativo às três fases que envolvem o domínio da Leitura (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Para além do exposto, considera-se preponderante que os alunos contactem, principalmente na aula de Português, com uma pluralidade discursiva e textual, potenciando experiências e práticas que envolvem os diversos comportamentos verbais, nomeadamente, escutar, falar, ler e escrever. Este contacto “tornará patente aos alunos a natureza social da linguagem, favorecerá neles a descoberta e a fruição de si mesmos e do mundo tanto quanto neles desenvolverá uma real capacidade de participação-intervenção na vida da comunidade” (Fonseca, 1992, p. 246).

Deste modo, através dos diferentes momentos planificados, deu-se primazia à diversidade textual (v. Figura 12), selecionando-se textos literários e não literários de diferentes géneros textuais – poemas “A gaivota preguiçosa”, inserido na obra *Bichos Diversos em Versos*, de António Manuel Couto Viana e “Foca”, inserido na obra *O Alfabeto dos Bichos*, de José Jorge Letria; lenda de São Martinho; anúncios publicitários; conto policial “Assalto à estação”, de Jim Sukach; conto “O mercador de coisa nenhuma”, de António Torrado; provérbios; texto narrativo *O tesouro*, de Manuel António Pina; notícias relacionadas com o mar; entre outros exemplos.



Figura 12 – Registo fotográfico de a mestranda a explorar uma obra literária (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

### *Escrita*

O processo de escrita é exigente e, por isso, a “formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítico” (Amor, 2006, p. 131).

Por conseguinte, as atividades desenvolvidas no âmbito da escrita convocam uma aprendizagem específica e um treino contínuo, com o objetivo de o aluno se tornar capaz de construir uma representação dos seus conhecimentos (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste sentido, ao falar-se deste domínio, urge explicar mais detalhadamente o processo propriamente dito. Existem, portanto, três grandes componentes do processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Barbeiro (2003) considera que “as componentes do processo de escrita podem surgir em diferentes momentos e são dotadas de recursividade,

ou seja, uma componente pode reaparecer no decurso do processo em ligação às outras componentes” (p. 14).

Assim sendo, relativamente à fase da planificação, Cruz (2009) menciona que é fundamental que os alunos estabeleçam os objetivos para selecionar os conteúdos e que organizem as informações ligadas à estrutura do texto, programando, desde logo, a própria tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007). Acrescente-se que, de acordo com os autores citados, a organização das ideias, na fase da planificação, assume um papel muito importante aquando da expressão escrita, não só na fase de pré-escrita, mas também em todas as restantes fases de composição de texto, sendo que “é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo” (p. 18).

Importa, por isso, enfatizar que se realizaram várias atividades no sentido de auxiliar os alunos no processo de escrita. Considerem-se como exemplos, no 1.º CEB e no 2.º CEB, na UD *Há proverbiar e noticiar, há explorar e preservar o mar!*, a partilha, por parte dos alunos, em grande grupo, de palavras relacionadas com o mar; o registo, no quadro, pela professora em formação e, pelos alunos, no caderno diário, dessas palavras; e a atividade *Letra puxa letra*, que consistiu na seleção, por parte de cada aluno, de uma palavra relacionada com o mar, tendo por base as palavras registadas anteriormente ou outras e, em grande grupo, depois de selecionada a primeira palavra e registada no quadro, a partir da última letra dessa mesma palavra, foi selecionada outra e assim sucessivamente. Este percurso ativou o conteúdo, facilitando o processo de seleção e de organização do mesmo. De salguardar que, ao longo das atividades de escrita, se procurou auxiliar os alunos nos momentos de ativação e seleção do conteúdo, já que “o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 20).

Quanto à textualização, esta diz respeito à redação propriamente dita, isto é, ao surgimento do texto. Neste sentido, no processo de redação estão envolvidos vários aspetos que ocorrem simultaneamente, tais como: a organização das ideias, o encadeamento de todas as partes do texto, a pontuação, o vocabulário e a ortografia, sendo que o aluno deve atribuir uma forma linguística às ideias que criou inicialmente na fase da planificação. Considera-se que nos momentos de escrita, por exemplo, de um poema, através da atividade *Palavra puxa palavra* (v. Figura 13), os alunos estariam preparados para a redação dos textos, visto que existiu uma preparação, tendo em atenção a importância de todo o processo de escrita.



Figura 13 – Registo fotográfico da atividade *Palavra puxa palavra* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Na última etapa, a revisão, o aluno é desafiado a ler o que escreveu, corrigindo e reformulando o que foi escrito, sendo que “a revisão surge, por conseguinte, ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objetivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Para orientar este processo, os alunos tiveram acesso a uma grelha de autoavaliação e, desta forma, eram os próprios alunos que descobriam novas possibilidades de redação, aproveitando as mesmas na construção de outros textos, deixando-se uma linha em branco para a reescrita e para o melhoramento.

### 3.3.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – FEITA COM O CORAÇÃO, A ARTE FOI UMA DIVERSÃO!

“As artes fornecem formas concretas de celebrar múltiplas perspectivas e interpretações do mundo.”

(UNESCO, 2022, p. 71)

#### *Artes Visuais*

As *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018e) relativas às Artes Visuais apresentam, desde logo, a finalidade desta componente curricular, que pretende contribuir para “o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (p. 1).

Desta forma, várias foram as atividades dinamizadas que tinham como objetivos o desenvolvimento de capacidades criativas, bem como a integração da linguagem das artes visuais, através de diferentes técnicas e materiais, nas produções artísticas realizadas, tendo em consideração a intenção expressiva.

Apresentar-se-ão, neste subponto, duas atividades no âmbito das Artes Visuais. A primeira, intitulada *A cidade do Porto pelos olhos do 3.º ano*, inserida na Unidade Didática *Património e invadir para Portugal melhor sentir*, consistiu na recriação plástica dos locais abordados na música *Porto Cidade*, de José Cid, a partir de uma fotografia original desse sítio ou monumento (v. Figura 14). Os alunos, em grupos, desenharam o local e procederam ao preenchimento do mesmo com recortes de jornais e revistas. Com efeito, trabalharam-se as Artes Visuais em articulação com outras componentes curriculares, neste caso Música e Estudo do Meio, aspeto fundamental, para que os alunos confirmem sentido ao que estão a fazer e possam estabelecer relações entre os conteúdos, percebendo que o conhecimento não é estanque (Beane, 2002). No final da atividade, os trabalhos dos alunos foram expostos numa parede exterior à sala de aula, procedimento que se revelou muito importante, já que estes se

sentiram valorizados e, para além disso, puderam partilhar com as outras turmas o percurso de aprendizagem experimentado.



Figura 14 – Registo fotográfico de os alunos a realizar a atividade *A cidade do Porto pelos olhos do 3.º ano* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

A salientar, ainda, a atividade *Em abril, partilhas mil!*, realizada em articulação vertical entre o 3.º ano e o 6.º ano de escolaridade, integrada na Unidade Didática *Os tesouros das revoluções: a conquista da liberdade e uma nova dinastia*. No âmbito desta dinâmica, os alunos do 6.º ano prepararam, com a orientação da Professora de História e Geografia de Portugal, uma apresentação sobre o período de Ditadura vivido em Portugal e sobre a Revolução de 25 de Abril de 1974 para os alunos do 3.º ano de escolaridade. Este momento possibilitou a partilha de saberes e a valorização, por parte dos alunos do 3.º ano, dos trabalhos dos colegas do 6.º ano. Para estes últimos foi uma oportunidade ímpar de desenvolver competências como a comunicação, a empatia e a colaboração, tão essenciais neste século de constantes mudanças e de múltiplos avanços tecnológicos. Sublinhe-se que nenhuma das turmas tinha experienciado este tipo de atividades articuladas verticalmente, visto que estas dinâmicas são raramente desenvolvidas. Desta forma, a realização deste percurso revelou-se muito vantajosa para os alunos e para os professores, pois reconheceram a importância de promover o contacto entre os vários ciclos de ensino com vista à aprendizagem significativa.

Como forma de partilha e de agradecimento, a turma do 3.º ano ofereceu a cada aluno do 6.º ano um cravo com uma mensagem que dava resposta à pergunta *Para ti, o que é a liberdade?*. Por fim, os alunos de ambos os anos de escolaridade, de forma colaborativa, em pares ou em trios, tiveram a oportunidade de representar plasticamente o símbolo da revolução, acompanhado de frases, expressões ou palavras que transmitissem o que é a liberdade, como é viver em liberdade, entre outras informações que considerassem relevantes. Os alunos

podiam recorrer a diferentes técnicas e materiais, já que o objetivo era que a atividade fosse realizada em e com liberdade (v. Figura 15).



Figura 15 – Registo fotográfico de os alunos do 3.º ano e do 6.º ano de escolaridade a realizar a atividade *Em abril, partilhas mil!*, na Biblioteca Escolar (Fonte: arquivo da docente em formação)

Considerando o referido, é exequível afirmar que as Artes Visuais assumem um papel preponderante na construção identitária dos alunos do século XXI.

### *Expressão Dramática/Teatro*

Partindo da premissa de que a Expressão Dramática é fundamental na formação pessoal e social dos alunos e que pode ajudar a criar contextos criativos e facilitadores de aprendizagem, é impreterível que a Expressão Dramática passe a ter um papel mais presente ao longo do percurso escolar de todos os alunos.

Por essa razão, é essencial que esta componente curricular seja reforçada pelos verbos fazer, experimentar e ser. É precisamente nesta cena que a personagem principal Expressão Dramática entra, pois, através de jogos dramáticos, pode-se proporcionar aos alunos mais experiências, alargando a sua compreensão do mundo e podem criar-se aprendizagens cada vez mais significativas que conferem sentido e significado à perspetiva construtivista, pois ao valorizar-se a experiência dos indivíduos através das próprias vivências, constrói-se um novo conhecimento.

De salientar que o objetivo desta dinâmica foi a de proporcionar aos alunos momentos de ousadia e o espaço e a oportunidade de revelar a sua expressividade, a sua criatividade e a sua individualidade, vivendo o momento e encontrando a sua identidade.

Concomitantemente, os alunos foram desafiados, de forma individual, a ler um pequeno texto, encarnando diferentes personagens, sentimentos ou situações. Primeiro, cada aluno recebeu um pequeno texto, que era comum a todos, e retirou de um saco um cartão que determinava uma forma ou uma situação de leitura (relato de futebol; contar uma anedota; sermão em Igreja; ofegante; ditado de Português; às gargalhadas; muito triste; constipado; discurso político: presidente acabado de ganhar as eleições, por exemplo; jornalista a ler uma notícia, como se fosse uma catástrofe; meteorologista, entre outras formas possíveis). Posto isto, foram dados cinco minutos, para que os alunos se apropriassem do texto e da personagem, do sentimento ou da situação que tinham de dramatizar. Seguidamente, cada aluno partilhou, em grande grupo, a sua dramatização e os restantes colegas adivinharam qual a personagem, o sentimento ou a situação que o colega estava a representar.

Ao longo da atividade, a professora em formação colocou questões para os alunos refletirem, como, por exemplo, será que só havia esta forma de representar determinada situação? Como fariam se fossem vocês? Os alunos também podiam, após a dramatização de cada colega, fazer-lhe questões e o aluno teria de responder, encarnando a situação ou a forma de expressão que fora sorteada, criando um pequeno diálogo e promovendo a criatividade e a liberdade de cada um.

Desta forma, considera-se fundamental que se desenvolva “a criatividade de todos, para que o mundo mude.” (Rodari, 2002, p. 196), promovendo e organizando, de acordo com a mesma autora, “uma escola capaz de favorecer o surgir e o desenvolvimento em todas as crianças das qualidades e tendências que foram indicadas como características dos tipos criativos” (p. 197). Então, a criatividade está em primeiro lugar e o professor? A referida autora clarifica esta questão, afirmando que “O professor se transforma num «animador». Num promotor de criatividade. É um adulto que está com as crianças para exprimir o melhor de si mesmo.” (p. 199).

Sendo assim, a professora em formação acredita que a receita para incentivar a participação dos alunos e a sua motivação e interesse tem como ingredientes um conjunto de questões, uma aula estruturada, uma dinâmica criativa e irreverente e uns desafios quanto baste. O professor assume um papel preponderante no processo de confeção desta receita, visto que as suas ações podem ser determinantes no sentido de levar os alunos com mais dificuldades

ou os alunos mais tímidos a intervir nas dinâmicas. O truque é levar este preparado todos os dias ao forno, para que os alunos possam intervir e dar o seu ponto de vista de uma forma cada vez mais frequente (Fernandes, 2005).

### *Música*

A música é uma experiência multissensorial, sendo que cada criança responde aos estímulos musicais de forma diferente. Segundo Brito (2003) a música é atraente e envolvente e revela um poder de elevar a autoestima e de estimular diferentes áreas do conhecimento, aumentando a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de concentração, além de estar presente em todas as culturas nas mais diversas situações.

Esta característica distintivamente atraente e envolvente da música fez com que as atividades planificadas tivessem como objetivo potenciar a curiosidade, a concentração e o interesse dos alunos. Escolheu-se a atividade *A música da revolução*, que pertence à Unidade Didática *Os tesouros das revoluções: a conquista da liberdade e uma nova dinastia*, porque a música, na Revolução dos Cravos, afigurou-se como uma melodia capaz de alargar horizontes, uma pauta de notas corajosas e triunfantes, uma letra repleta de liberdade.

A atividade iniciou-se através da exploração com os alunos sobre a forma como os militares sabiam que era para iniciar a operação “Fim de regime”. As respostas passaram por telemóvel, carta, gestos, expressões faciais, até que a música e a rádio foram colocadas como hipótese. Depois, ouviu-se, pela primeira vez, a música *Grândola Vila Morena*, de Zeca Afonso. A seguir, entregou-se, a cada aluno, um cartão com uma palavra e estes tinham de, através da audição atenta da música, identificar se integrava a canção ou se era intrusa. Os alunos ouviram, de novo, a música e colocaram as palavras que pertenciam à letra no quadro. O momento de correção ocorreu em grande grupo, para que todos pudessem confirmar as respostas dos colegas.

Após a audição da música, procedeu-se à análise da sua estrutura, para a consequente atribuição de cada parte a um grupo e os alunos associaram diferentes sons corporais a partes

específicas da música, marcando a sua estrutura. Seguidamente, passou-se ao ensino da letra da música verso a verso, sem instrumental. Para tal, a mestranda dizia uma frase e os alunos repetiam-na e, assim, sucessivamente. Posteriormente, a letra foi trabalhada de forma ritmada e progressiva, através de sínteses regulares, estrofe a estrofe. Por fim, os alunos cantaram, primeiro sem o instrumental e, numa fase subsequente, com o seu apoio. Alguns alunos revelaram dificuldade na memorização da letra, por isso optou-se por estratégias que facilitassem essa memorização como, por exemplo, dizer a letra de forma muito rápida ou muito lenta, começar *pianíssimo* e terminar em *forte* ou vice-versa, entre outras formas.

Finalmente, realizou-se a atividade *Shhh...Não digas as palavras!*, que tinha como objetivo a substituição de certas palavras que faziam parte da letra da música por gestos ou por percussão corporal. Importa mencionar que a escolha das palavras a serem substituídas foi realizada pela professora em formação e a seleção dos gestos foi feita em grande grupo. Primeiro, treinou-se a substituição de cada uma das palavras pelos gestos ou sons escolhidos anteriormente, tendo por base a letra original. Destaque-se que a troca das palavras por gestos ou sons foi realizada de forma progressiva, para que os alunos se apercebessem, por exemplo, da duração dessa troca, do número de sílabas da palavra substituída, entre outras situações. Procedeu-se ainda, numa última fase, à interpretação, por parte dos alunos, da música, substituindo todas as palavras escolhidas por gestos ou por sons.

Neste quadro, destaca-se o facto de todos os alunos terem desempenhado um papel ativo na execução das atividades, dando sugestões, decidindo pontos-chave, o que evidenciou uma capacidade de tomar decisões. Ademais, as atividades na área da Música foram pensadas, tendo em conta que “a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia” (Brito, 2003, p. 35).

### **3.3.5. EDUCAÇÃO FÍSICA – RECICLAR A EXERCITAR**

“Aprender no recreio e brincar dentro da sala de aula poderia ser uma expressão adequada para se alterar a visão ainda existente do funcionamento da escola”

(Neto, 2020, p. 133)

Nesta linha e uma vez que a professora em formação partilha desta visão moderna e inspiradora de ver os atos de aprender e de brincar como fundamentais para o desenvolvimento das crianças e, apesar de a escola na qual se realizou a PES ter um pavilhão desportivo destinado às aulas de Educação Física, optou-se por realizar as atividades desta área no espaço exterior. Esta escolha deve-se ao facto de a atividade física que ocorre em espaços exteriores estar relacionada com efeitos benéficos ao nível do desenvolvimento educacional, físico e emocional das crianças (Finn, Yan, & McInnis, 2018).

Importa salientar que as crianças, tal como defende Neto (2020), “necessitam de brincar muito, ser muito ativas, principalmente nos espaços exteriores” (p. 130). O mesmo autor considera verdadeiramente essencial promover atividades nesta tipologia de espaço, no sentido de estimular “uma espécie de regresso à Natureza, com uma metodologia alternativa ao aprisionamento na sala de aula” (p. 130), subalternizando o ensino tradicional centrado na cultura da “fichite” – uso exacerbado das fichas em contexto de sala de aula e dando voz à ideia de que não é sempre ou quase sempre que se aprende mais fechado dentro de uma sala de aula.

Desta forma, a atividade que, de seguida se apresenta, ocorreu em espaço exterior e é de natureza lúdica. Assim sendo, os alunos aprenderam a inibir comportamentos impulsivos ou inapropriados civicamente, pois tinham de seguir regras. As competências sociais foram, também, trabalhadas, pois houve um diálogo constante entre os colegas de equipa, de maneira a resolverem as tarefas propostas, pelo que tiveram oportunidade de aprender a ouvir as diferentes perspetivas e a respeitar as opiniões dos outros (Savina, 2014), numa atitude de cooperação.

Será igualmente importante ter em conta a essencial e eficaz articulação entre as atividades de Educação Física e as diferentes áreas do saber, que permitirá aos alunos uma apreensão significativa dos conteúdos, uma vez que a atividade física desenvolve a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Para além disso, os alunos estarão mais alerta e motivados, existindo, por isso, uma associação entre o exercício físico e as conquistas académicas dos alunos (Abdelkarim et al., 2017).

Pretende-se que este ideário se plasme nas propostas apresentadas com o objetivo de “implementar situações interessantes em todas as áreas da aprendizagem (lógico-matemáticas, linguísticas, motoras, artísticas, etc)” (Neto, 2020, p. 126), até porque no epicentro de tudo está o corpo em movimento e um cérebro em aprendizagem.

Tal como o autor referido no parágrafo precedente alude, “A infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida com toda a profundidade.” (p. 129), daí julgar-se que o percurso que agora se apresenta, corporizará esta premissa.

Em concomitância com o exposto anteriormente, planificou-se a atividade *Há mais mar do que lixo!*, inserida na Unidade Didática *Há proverbiar e noticiar, há explorar e preservar o mar!*. Inicialmente, como forma de aquecimento, os alunos espalharam-se pelo espaço e, ao som de músicas relacionadas com a preservação do mar, dançaram. Quando a música era pausada, os alunos paravam, em formato de estátua, na posição previamente definida pela professora em formação. As estátuas podiam ser adquiridas, mas isso queria dizer que eram as mais diferentes do modelo pré-definido, portanto os alunos tinham o desafio de imitar a posição definida o melhor possível.

Num momento posterior, realizou-se um percurso com quatro estações (v. Figura 16), em que os materiais utilizados eram, quase na sua maioria, reciclados. Na primeira estação, os alunos tinham a missão de limpar o mar, isto é, estavam dispersos no chão resíduos e cada grupo tinha de recolhê-los, recorrendo a diferentes formas de deslocação (um só apoio, salto à tesoura, entre outras formas) e colocando-os no saco do lixo. Sublinhe-se que, no decurso da atividade, um dos alunos advertiu a mestranda, dizendo que se deveria proceder à reciclagem dos resíduos e não à colocação de todos no mesmo saco. A atividade seguinte contemplava exatamente esse desafio, mas é de salientar esta reflexão, pois revela a sensibilidade que os alunos têm para a problemática da poluição. Na segunda estação, os alunos foram desafiados a jogar *bowling*, mas numa versão reciclável. Ou seja, cada membro do grupo lançou uma bola com o intuito de deitar ao chão o maior número de garrafas de plástico que conseguisse. Por sua vez, na terceira estação, os alunos tiveram de responder a um conjunto de perguntas relacionadas com a reciclagem, que estavam dentro de frascos de vidro. Assim sendo, cada aluno subiu ao banco sueco, deslocando-se até ao fim do mesmo, retirou o envelope que se encontrava lá dentro e leu a pergunta aos restantes elementos do grupo, sendo que o aluno

que leu a pergunta, tinha a resposta escrita no cartão. Por fim, na quarta e última estação, os alunos estavam em fila atrás da primeira caixa e, um de cada vez, realizou um percurso que consistia no salto por cima das caixas, recorrendo a diferentes tipos de deslocamento, nomeadamente pés juntos, salto com um só apoio, entre outros.

Como atividade de retorno à calma, a turma sentou-se, no chão, em roda e, através da passagem da bola, de mão em mão, os alunos partilharam o que já sabiam sobre a reciclagem, o que aprenderam de novo e que sensações experimentaram ao realizar as atividades. Foi feita uma reflexão com os alunos sobre o tipo de materiais utilizados no percurso, despoletada por um dos alunos que, quando estava com a bola na mão, partilhou o seu apreço pela utilização de materiais reciclados nesta atividade.



Figura 16 – Registo fotográfico da atividade *Há mais mar do que lixo!* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Apresentadas e refletidas algumas atividades, no contexto da PES, por componente curricular, revela-se imperioso destacar a colaboração entre a formanda, o seu par pedagógico e as professoras cooperantes, bem como salientar algumas atividades e projetos realizados durante a prática.

### **3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS**

O trabalho de um professor não se resume à sala de aula, ultrapassando os limites deste espaço físico. Todavia, infelizmente, parece que a atuação do professor está muito centrada no seu papel no interior das quatro paredes da sala de aula.

Neste sentido, a ação da professora em formação pretendeu reforçar a importância da participação, da colaboração e da dinamização de atividades e projetos que envolvessem a comunidade educativa e articulassem o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula pelos alunos, convertendo-os nos principais agentes e nos protagonistas destes momentos formativos.

Primeiramente, torna-se imprescindível destacar o trabalho colaborativo entre a mestranda, o seu par pedagógico e as Professoras Cooperantes, já que, na linha de António Estanqueiro (2010), “saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional” (p. 22).

Desta forma, procurou-se desenvolver, colaborar e intervir em projetos propostos em contexto escolar, juntamente com as turmas nas quais a PES decorreu e em colaboração com outras turmas do mesmo contexto, de modo que a ação fosse mais abrangente e significativa para a comunidade educativa. Por consequência, servem as páginas seguintes para a apresentação das ações desenvolvidas com as turmas tanto do 1.º como do 2.º CEB.

Assim, a mestranda participou no projeto de autonomia e flexibilidade curricular – *Coração azul* - da equipa 6.2., que envolvia quatro turmas do 6.º ano. No âmbito deste projeto, realizou-se uma visita de estudo à Quinta de Santiago e a Vila do Conde e, no Dia do Agrupamento, a professora em formação dinamizou uma atividade – *O mar da equipa 6.2.* –, sendo que os produtos dessa atividade foram expostos no final do ano letivo. Tanto a visita ao Museu da Quinta de Santiago, nomeadamente à exposição *Profundezas* de Elisa Ochoa, como a Vila do Conde, especificamente à Nau Quinhentista, ao Museu da Alfândega Régia e ao Centro de Ciência Viva, encontravam-se relacionadas com a temática do mar e da sua preservação, desenvolvendo aprendizagens que envolveram saberes múltiplos relacionados com as Ciências Naturais, a Educação Visual, o Português, a História e Geografia de Portugal, entre outros conhecimentos. No respeitante ao Dia do Agrupamento, enfatize-se que, mais uma vez, o tema agregador para as quatro turmas envolvidas neste projeto foi o mar e, por isso, a mestranda desenvolveu a referida atividade com as turmas do 6.º ano, que se encontra clarificada na secção de *Escrita*.

A par disto, as professoras cooperantes desafiaram o par pedagógico a participar numa campanha de recolha de alimentos, organizada pelo Banco Alimentar, e, depois desse

momento solidário e inspirador, foram criadas, pela mestranda, duas campanhas de solidariedade – *Que turma do 5.º ano tem mais lata?* e *De que massa é feita a tua turma?* –, que envolveram todas as turmas do 2.º CEB e os Encarregados de Educação. Durante as três

últimas  
período, todos  
ano foram  
evidenciar a  
tinham para  
iniciativa,  
produtos  
alunos do 6.º



semanas do 2.º  
os alunos do 5.º  
desafiados a  
'lata' que  
colaborar nesta  
através de  
enlatados, e os  
ano,

mostrando de que 'massa' era feita a sua turma – a massa da solidariedade –, contribuíram com pacotes de massa. Todos os Encarregados de Educação foram envolvidos nesta iniciativa que juntou 23 turmas, solidariedade e dinamismo. Estas campanhas pretendiam sensibilizar os alunos para a importância de ajudar o outro e promover, nos mesmos, valores como a entreatajuda, a solidariedade e a partilha. Este sentido comunitário responsabilizou-os, motivou-os e permitiu que o processo de ensino e de aprendizagem fosse mais participativo e que encontrassem nele um verdadeiro significado. As duas turmas vencedoras receberam, para além de um diploma e de um livro, a oportunidade de visitar uma secção do Banco Alimentar, conhecendo o trabalho que é lá realizado (v. Figura 17). O envolvimento e o dinamismo demonstrados pelas turmas do 2.º CEB ficou registado nas atas dos 2.º e 3.º períodos.

Figura 17 – Registo fotográfico da ida ao Banco Alimentar (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Em relação ao 5.º ano do 2.º CEB, a mestranda teve a oportunidade de participar nas Olimpíadas da História e criou uma dinâmica, em colaboração com a Professora Cooperante, que se assumiu como o segundo momento avaliativo do 3.º período, para as quatro turmas que integram a equipa 5. 3.. Deste modo, os alunos foram desafiados a realizar um trabalho para apresentar à turma, tendo dois temas possíveis: as pandemias da História ou Gente com História (v. Figura 18). Note-se que alguns trabalhos foram selecionados para serem expostos na Biblioteca Escolar.



Figura 18– Registo fotográfico da pesquisa realizada pelos alunos  
(Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Atinente à turma do 6.º ano, na qual a PES foi desenvolvida, foi implementada a dinâmica dos *10 minutos a oralizar*. Todas as segundas-feiras, nos primeiros dez minutos, os alunos tiravam, de forma aleatória, um cartão com um desafio/atividade de curta realização, ao qual tinham de responder, usando a expressão oral e o poder argumentativo (v. Figura 19). Tendo em consideração as aulas planificadas para as segundas-feiras, quer pela mestranda, quer pela professora cooperante, ou o projeto de autonomia e flexibilidade curricular da turma do 6.º ano, os alunos comentaram títulos de notícias; descreveram paisagens e animais; apresentaram argumentário para convencer os pais a adotar uma girafa ou a jantar carne, em vez de peixe; partiram de vários *slogans* e convenceram a turma a comprar um produto; foram Presidentes da República por uns minutos e partilharam as medidas que implementariam, entre muitos outros cenários que preencheram os 10 minutos de cada segunda-feira. No final de cada partilha, os colegas podiam fazer comentários, sugestões de melhoria e responder, também, ao desafio colocado. A professora em formação fazia correções e fornecia algumas pistas para os alunos melhorarem a sua expressão oral. Um trabalho regular e próximo fez

com que a turma melhorasse vários aspetos como a postura, o tom de voz, a correção linguística e o contacto visual.

Figura 19 – Registo fotográfico de os alunos a realizarem a atividade *10 minutos a oralizar* (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

No que concerne criado um projeto, intitulado *Ler para partilhar*, que do 3.º ano do 1.º tinha como



ao 1.º CEB, foi no 2.º Período, *dialogar* e envolveu a turma CEB. Este projeto objetivos

promover, nos alunos, competências de comunicação e hábitos de leitura, rentabilizar e otimizar os recursos existentes na Biblioteca Escolar e formar crianças leitoras. Sublinhe-se que foi partilhado com os alunos em que consistia a atividade, os critérios de avaliação e os elementos-chave a integrar na apresentação oral, ouvindo-se as sugestões que os alunos pudessem ter. Subsequentemente, cada aluno requisitou um livro, na Biblioteca Escolar, e preencheu a ficha de requisição (v. Figura 20), tendo-se também definido as datas das exposições orais e, por sugestão dos alunos, a distribuição da turma pelos três dias de partilha foi realizada através de uma roleta *online*.



Figura 20 – Registo fotográfico dos alunos com os livros que requisitaram (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

As apresentações orais dos livros realizaram-se na Biblioteca Escolar e os trabalhos construídos pelos alunos foram lá expostos. Esta exposição, como outras atividades, permitiu o desenvolvimento de um sentimento de pertença à escola e à sua comunidade educativa, o que contribui para o abandono da conceção de escola como um espaço unicamente institucional.

A professora em formação teve, ainda, a oportunidade de participar nas reuniões de avaliação do 2.º CEB, tanto na disciplina de Português como na disciplina de História e Geografia de Portugal. Esses momentos foram muito profícuos para a docente em formação, já que possibilitou a partilha de estratégias, tendo em conta as experiências vivenciadas por cada professor e a reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

De seguida, fecha-se este capítulo com uma reflexão sobre a viagem atribulada e árdua, mas produtiva e recompensadora que constituiu a PES.

### **3.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO**

A viagem pelos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico permitiu a aplicação de conhecimentos teóricos e a iniciação da construção do perfil de desempenho docente - verdadeiros desafios neste processo progressivo e estimulante. Também neste contexto Alarcão (2007) define que o grande desafio dos professores está na formação de cidadãos autónomos, colaborativos e

com espírito crítico apurado. Desta forma, ao longo deste período de Prática de Ensino Supervisionada, as ações da mestranda tiveram como foco a formação de cidadãos críticos, autónomos e interventivos na sociedade. O percurso foi marcado por questões, inquietações, aprendizagens, sorrisos e gestos significativos, pois “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 2006, p. 42).

Neste quadro, importa salientar a importância das reuniões pós-ação com as professoras supervisoras e com as professoras cooperantes, assim como a elaboração pela formanda de reflexões escritas pós-ação, pois estes momentos assumiram-se como fulcrais para o enriquecimento da formação da mestranda, potenciando uma vontade incessante de aperfeiçoamento da prática.

Enfatize-se a relevância do auxílio prestado pelas professoras cooperantes, aquando do processo de planificação, em que a partilha, o esclarecimento de dúvidas, os conselhos e as gargalhadas foram preponderantes para este ciclo de supervisão.

Face ao exposto, pode afiançar-se que o conjunto destes momentos, nos quais a reflexão, o pensamento crítico e os sorrisos foram protagonistas, contribuiu para um progressivo melhoramento da prática da mestranda, no sentido em que a capacitou para enfrentar situações inesperadas, tomar decisões face a esses imprevistos, efetuar uma melhor gestão do tempo e planificar de forma mais autónoma e profícua.

Ademais, o questionamento e a reflexão alicerçaram a evolução da mestranda ao longo do tempo, percebendo quais as ferramentas que fazem de um qualquer Professor um excelente profissional – a observação, a planificação, a reflexão, a avaliação e o questionamento, quando realizados regularmente e comprometidos com uma atuação diária, são grandes potenciadores de uma prática que faz emergir aprendizagens significativas.

Em sùmula, considera-se que quanto mais se ensina, mais se quer aprender. Desta forma, tentou-se dar sentido a esta premissa, uma vez que, em contexto, os alunos proporcionaram à professora em formação múltiplos ensinamentos essenciais para a construção da sua identidade profissional. A metodologia predileta foi, é e será o sorriso, pois é convicção da mestranda que quando sorrimos a ensinar, os alunos aprendem a sorrir.



## 4. DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DO CONHECIMENTO SINTÁTICOS E TEXTUAIS À COMPREENSÃO DA LEITURA

“[A docência], pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação”

(Alarcão, 2014, p. 24)

O presente Relatório de Estágio integra uma componente investigativa que pressupõe a elaboração de um projeto de investigação. Desta forma, as próximas páginas espelham o projeto desenvolvido pela mestranda, que teve como pano de fundo uma problemática que decorreu de algumas observações naturalistas nas turmas dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O projeto desenvolvido intitula-se *Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura*, evidenciando o percurso que se realizou. Nesta linha, os títulos atribuídos a cada intervenção educativa no âmbito deste projeto espelham o mesmo tipo de construção processual.

Revela-se, assim, fulcral valorizar a componente de investigação que faz parte do perfil do professor e, tal como revela Alarcão (2001), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6).

Este ingrediente – a investigação - é, cada vez mais, o fermento que permite o desenvolvimento desta receita que é a construção de uma identidade profissional reflexiva e crítica. Tal como afirma Ponte (1998) “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor” (p. 36). Pensar e conduzir uma investigação torna-se, assim, uma forma de refletir sobre os alunos, sobre a mudança, sobre nós próprios.

De facto, faz todo o sentido que os professores “mantenham com a investigação uma relação de convívio próximo, que satisfaça a sua autoformação e o desenvolvimento de conhecimento científico” (Canha, 2013, p. 55) e que, para além do exposto, consigam perspetivar “a investigação como um processo que interage, pois, com a docência, todavia que não se circunscreve ao ato de ensinar” (Duarte & Moreira, 2020, p. 96).

Nesta linha, o projeto *Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura*, que integra a componente investigativa da PES, decorreu de várias observações naturalistas realizadas pela professora estagiária nas turmas dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nas quais foi notória a falta de interesse e de entusiasmo dos alunos pelo domínio da Gramática, aspeto que se refletia no processo de aprendizagem.

Para além do exposto, verificou-se que as metodologias adotadas para o ensino da Gramática eram de cariz tradicional, tanto no 1.º como no 2.º CEB, sendo privilegiado o ensino transmissivo e normativo.

Ainda a acrescentar como motivação para este projeto, o interesse pessoal da mestranda na área do Português, mais concretamente no domínio da Gramática, e a vontade incessante de promover uma abordagem significativa e consequente de conteúdos e competências deste domínio, enquanto componente independente, mas que estabelece múltiplas relações com os restantes domínios do Português.

Dando cumprimento a este desiderato, apresenta-se, inicialmente, a questão de investigação e os objetivos. Depois, explana-se a metodologia de investigação, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e a caracterização dos participantes. Seguidamente, apresentam-se os dados e, por fim, analisam-se e discutem-se os resultados.

#### **4.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS**

Assumindo estas motivações, formulou-se a seguinte questão de investigação: Quais as possíveis implicações do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais para a compreensão da Leitura em alunos dos 3.º e 6.º anos de escolaridade?

Tendo em consideração a referida questão de investigação, assumiu-se como objetivo geral:

- i) Relacionar o desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais com o domínio de competências implicadas na compreensão da Leitura.

Associados a este objetivo, encontram-se objetivos mais específicos, designadamente:

- i) Refletir, no quadro da análise dos documentos reguladores do ensino do Português e de materiais didáticos, sobre atividades e estratégias promotoras de competências e de conhecimentos no domínio sintático;
- ii) Promover atividades de compreensão da Leitura, a partir do desenvolvimento da consciência e conhecimento sintáticos e textuais;
- iii) Valorizar a reflexão metalinguística no âmbito de aprendizagens específicas da área da Sintaxe e do domínio da Leitura e da Escrita.

## **4.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente projeto assenta na aproximação à metodologia da Investigação-Ação, uma vez que, de acordo com as palavras de Bogdan e Biklen (1994), “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” e que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Esta metodologia pretende desenvolver nos professores competências reflexivas, encerrando elevadas potencialidades na promoção da inovação e da transformação das situações educativas, pois surgiu como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), uma vez que permite fazer uma reflexão constante com vista à identificação de aspetos a melhorar e à adequação das estratégias e dos métodos de ensino.

Neste sentido e destacando o explanado, o contributo desta metodologia foca-se na melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, na transformação da sociedade (Latorre, 2008). A Investigação-Ação é, portanto, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “um processo

dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

Os objetivos desta metodologia inscrevem-se em diversos patamares, tais como “agir e investigar a ação para transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11). Pautando-se, desta forma, por uma metodologia crítica, dado que os intervenientes procuram não só melhorar as práticas no trabalho, mas também atuar como agentes de mudança (Coutinho et al., 2009).

Assim, o projeto é fundamentado por esta metodologia, que tem como intuito melhorar a prática social e educativa, neste caso, dos alunos dos 3.º e 6.º anos de escolaridade. Desta forma, a promoção da consciência sintática e textual, através de metodologias como o Laboratório Gramatical e a sua articulação com a Pedagogia dos Discursos, pretende desenvolver competências implicadas na compreensão da Leitura.

Tendo em consideração as particularidades da metodologia escolhida, apresentam-se, de seguida, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que subjazem a este projeto de investigação.

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

Como aclarou Aires (2011), “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos” (p. 24), sendo uma das etapas mais importantes no desenvolvimento de um projeto de investigação. Assim, foi bastante relevante, na presente investigação, a utilização de variados instrumentos de recolha de dados, visto que permite a fiabilidade e a credibilidade da informação (Yin, 1993).

Atendendo à natureza mista desta investigação, seleccionaram-se técnicas como a observação, a análise de conteúdo e o questionário de conhecimentos, sendo que os dados recolhidos,

através destas técnicas, são de natureza qualitativa e quantitativa. A utilização de instrumentos de diferentes tipos permite obter informação diversificada, possibilitando cruzar, posteriormente, a informação obtida em cada um dos instrumentos (Bogdan & Biklen, 1994).

Face ao exposto, procedeu-se a uma observação direta e naturalista, estruturada em dois momentos: observação não participante e observação participante. Num primeiro momento, tratou-se de uma observação direta, naturalista e não participante, porque se procedeu, diretamente e em contexto real, à recolha das informações, sem a professora em formação se dirigir ao grupo observado (Dias, 2009; Quivy & Campenhoudt, 1998; Trindade, 2007), com o propósito de avaliar, sobretudo, o nível geral de conhecimento linguístico dos alunos relativamente ao preconizado para os anos em que se encontravam.

Já num segundo momento, durante a fase de ação/intervenção, procedeu-se 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 inserção da mestranda no grupo observado, favorecendo uma análise global e intensiva do objeto de estudo (Almeida & Pinto, 1995; Estrela, 1994). Assim, a observação participante assume-se como técnica fundamental e que, segundo Coutinho (2008),

é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade (p. 370).

Para além disso, esta técnica consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” (Aires, 2011, pp. 24-25). Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), é possível compreender melhor as ações quando estas são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, devendo ainda o investigador preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Desta forma, a cada observação, o investigador deve registar aquilo que “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150).

Concomitantemente, optou-se pela realização de grelhas de análise de conteúdo dos manuais escolares do 3.º ano e do 6.º ano de escolaridade de Português adotados no Agrupamento, cruzando esta análise com as *Metas Curriculares* (Buescu et al., 2015) e com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) da referida área curricular e anos escolares, com o objetivo de se proceder, essencialmente, a um levantamento dos conteúdos propostos para abordagem, das estratégias e competências em desenvolvimento, da terminologia utilizada, dos exemplos e da tipologia de tarefas do conhecimento dos alunos. Refira-se que esta análise pretendeu, ainda, averiguar a forma como os documentos reguladores do ensino do Português promovem a progressão de competências e conhecimentos na área da Sintaxe e a articulação desta área com os outros domínios do conhecimento. Acrescente-se que, aquando da análise dos manuais escolares, se teve, também, como foco a contextualização das tarefas, ou seja, verificou-se se estas tarefas do âmbito gramatical partiam de um texto, se se assumiam como isoladas ou se, para além de partirem de um texto, contribuíam para a compreensão da Leitura do mesmo.

Ademais, realizaram-se questionários de conhecimento, sob a forma de pré-teste, pós-teste e de monitorização, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB. O primeiro efetuou-se antes das intervenções educativas e teve como objetivo diagnosticar o nível de consciência e conhecimento sintático dos alunos, para que se planificassem intervenções adequadas às necessidades e às dificuldades dos mesmos. O pós-teste, aplicado após a realização das intervenções educativas, teve como propósito verificar os resultados da ação desenvolvida, possibilitando a comparação com os dados recolhidos na fase de observação. Por fim, as duas tarefas de monitorização tiveram como objetivo averiguar quais as implicações do trabalho ao nível da compreensão da Leitura no desempenho dos alunos aquando da resposta a questões cujo foco são competências e conhecimentos linguísticos que estão ao serviço da compreensão textual.

De seguida, apresenta-se um esquema que sintetiza as três fases do projeto na metodologia de trabalho adotada (v. Figura 21).

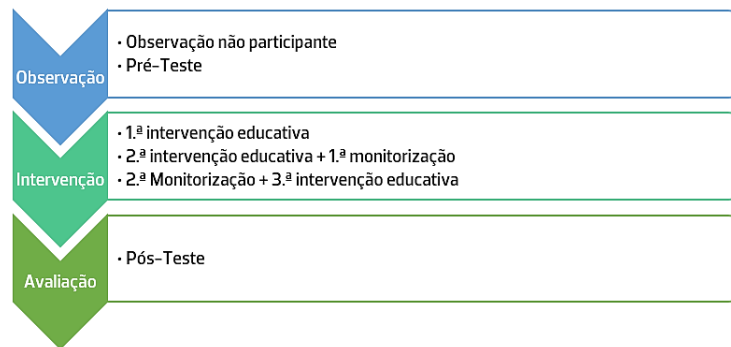


Figura 21 – Design do projeto de investigação *Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura*

No que concerne à pesquisa qualitativa, os critérios de validade assumem aspetos particulares, já que as possíveis críticas feitas à validade do presente estudo podem ser “colmatadas através de actividades de contraste” (Aires, 2011, p. 27). Neste quadro, optou-se pela triangulação dos dados e da tipologia de métodos de recolha, utilizando várias fontes de recolha de dados (Aires, 2011; Coutinho, 2014).

Para além da exposição da metodologia adotada e das técnicas e instrumentos de recolha de dados que alimentam este estudo, considerou-se imprescindível realizar uma breve caracterização das turmas que participaram no projeto e nas quais as intervenções educativas foram realizadas.

#### **4.2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Este projeto de investigação foi dinamizado em duas turmas, tendo, desta forma, contado com a participação de 20 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, e de 21 alunos do 6.º ano de escolaridade, tendo os mesmos entre 10 e 13 anos, perfazendo um total de 41 alunos. A turma do 3.º ano não apresentava alunos com NAS, portanto todos os alunos participaram neste projeto e, no caso do 6.º ano, um aluno tinha acesso a medidas seletivas, mas não se revelou um fator impeditivo de participar nesta investigação.

O grupo de intervenientes caracterizava-se como sendo bastante empenhado, dinâmico, interessado e curioso, aceitando sempre os desafios propostos. Tanto o 3.º ano como o 6.º ano de escolaridade, ao nível dos resultados de aprendizagem, eram grupos bastante heterogéneos, visto que se registavam bons desempenhos por parte de alguns alunos, mas também resultados médios e resultados negativos.

### **4.3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

#### **4.3.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS E MANUAIS ESCOLARES**

Nesta secção, explana-se, numa primeira parte, a apresentação dos dados, relativos à análise efetuada às *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e às *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) e, na segunda parte, aos manuais escolares adotados pelo Agrupamento, mais especificamente, aos manuais utilizados na lecionação com estas duas turmas, tendo a mestrandia realizado a presente investigação. Como os manuais escolares adotados estavam de acordo com as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), justifica-se, assim, a análise de conteúdo deste documento normativo e a sua inserção nesta apresentação dos dados. Para além do exposto, irá realizar-se uma apresentação de forma mais pormenorizada dos dados relativos às funções sintáticas, comparando-se os dois documentos analisados.

Desta forma, a análise efetuada às *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e às *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), quer do 1.º CEB, quer do 2.º CEB, teve como objetivos verificar a forma como alguns conceitos-base em Sintaxe são apresentados e propostos para desenvolvimento ao longo destes anos de escolaridade e averiguar se esses conceitos estão implicados nos restantes domínios do Português.

Importa, desde já, mencionar que os domínios Leitura e Educação Literária não abarcam, em ambos os documentos reguladores, descritores que façam menção aos conteúdos e competências sintáticos, em estreita relação com os domínios elencados.

Assim, ao nível da Escrita, tanto nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) como nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), denotou-se uma preocupação de articulação entre os conteúdos gramaticais e este domínio, ao nível da frase e do texto, sendo salientada através da importância da construção de textos coerentes e coesos, nos quais a concordância, o recurso à pronominalização e à sinonímia, no sentido de evitar repetições, e a utilização de frases complexas surgem como exemplos que ajudam a garantir a coesão e a coerência textuais e a complexificação progressiva das estruturas gramaticais.

Por conseguinte, analisou-se, com precisão, o domínio da Oralidade, nas vertentes de expressão e de compreensão e apenas na primeira se verificou a inserção de elementos sintáticos que estivessem ao serviço da expressão oral. As *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), para o 5.º ano de escolaridade, expõem como fundamental a produção de “um discurso com elementos de coesão adequados” (DGE-MEC, 2018m, p. 7), nomeadamente, a concordância e a variação das anáforas. No 6.º ano de escolaridade, o descritor já demonstra que este trabalho ao nível da coesão textual deve ser “intencional e sistemático” (DGE-MEC, 2018n, p. 7), destacando processos como as anáforas lexicais e pronominais, as frases complexas, entre outros.

Como se pode constatar, o documento das *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) não apresenta, para o 1.º CEB, uma ligação entre a expressão oral e a área da Sintaxe. Se se consultar o documento das *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), o mesmo não é verificável, pois desde o 3.º ano de escolaridade que se explana a importância da mobilização de estruturas fráscas cada vez mais complexas aquando da produção de um discurso oral, havendo menção à centralidade do elemento da concordância apenas no 2.º CEB. Relativamente à metalinguagem, importa mencionar que o termo *coesão* não surge nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), ao nível da Oralidade, no entanto, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) pode encontrar-se, desde logo, na enunciação dos descritores.

No que concerne ao domínio da Gramática, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) apostam, desde o 1.º ano, na concordância, neste caso, em género entre o nome e o adjetivo e na utilização “com intencionalidade” (DGE-MEC, 2018b, p. 11) de conectores,

nomeadamente na formação de frases complexas. Nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) não existe qualquer referência explícita aos conceitos-base em Sintaxe para este ano de escolaridade.

A partir do 2.º ano de escolaridade, em ambos os documentos, pretende-se que os alunos identifiquem determinadas classes de palavras, aumentando, progressivamente, ao longo dos anos de escolaridade, o número de classes e subclasses que os alunos devem ser capazes de identificar e que conheçam “as estruturas de coordenação copulativa e disjuntiva” (DGE-MEC, 2018c, p. 11).

Ao nível do 3.º ano, está prevista a abordagem do grupo nominal e do grupo verbal e, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), das funções sintáticas de sujeito e predicado. Por sua vez, no 4.º ano, é proposto o desenvolvimento de tarefas de expansão e de redução frásicas, bem como o uso, “de modo intencional e adequado, de conectores diversificados, em textos orais e escritos” e a utilização de formas átonas do pronome pessoal em diferentes contextos, como em frases afirmativas, negativas e com advérbios pré-verbais (DGE-MEC, 2018, p. 12). De destacar que, de acordo com as *Metas Curriculares* (Buescu et al., 2015), já desde o 3.º ano são promovidas as operações de expansão e de redução de frases, através da supressão, substituição ou deslocação de palavras. Neste documento, também está prevista, para o 4.º ano, a exploração da substituição de nomes por pronomes pessoais e da tentativa de relação entre os nomes e os pronomes pessoais que os substituíram. Enfatize-se, perante o exposto, que os pronomes substituem grupos nominais ou preposicionais, que podem ser constituídos apenas por nomes ou apresentar outra estrutura interna linguisticamente mais alargada, especificidade que não consta neste documento orientador e, por conseguinte, encontra-se ausente dos manuais escolares.

Ao nível do 2.º CEB, continua prevista a exploração das classes das palavras, mudando-se o verbo introdutório do descritor de *identificar* para *reconhecer*, aspeto que por si só evidencia a complexificação deste trabalho. No 5.º ano de escolaridade, aposta-se na análise e na estruturação de unidades sintáticas, partindo da aplicação de “regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal” (Buescu et al., 2015, p. 68), segundo as *Metas Curriculares*. No 6.º ano de escolaridade, mantém-se apenas a exploração das regras supramencionadas, adicionando-se, todavia, mais contextos de ocorrência.

Partindo para uma análise mais focalizada, em relação às funções sintáticas, assume particular importância referir que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), a identificação do sujeito e do predicado se inicia no 3.º ano de escolaridade, já a referência explícita dos constituintes internos ao predicado apenas se inicia no 2.º CEB. De forma mais pormenorizada, no 5.º ano é iniciado o estudo do complemento direto e do complemento indireto e no 6.º ano são introduzidas as funções sintáticas de predicativo do sujeito, de complemento oblíquo, de complemento agente da passiva e de modificador. É notório que em ambos os documentos reguladores do ensino do Português se pretende que se desenvolva, desde o 1.º CEB, um trabalho ao nível implícito que promova o desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos, mesmo que não se recorra à metalinguagem específica.

No 2.º CEB, mais especificamente no 5.º ano, a identificação das funções sintáticas de sujeito (simples e composto), de predicado, de complementos direto e indireto e de vocativo é preconizada tanto pelas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) como pelas *Metas Curriculares* (Buescu et al., 2015). Este último documento menciona a abordagem com os pronomes pessoais em adjacência verbal, no entanto, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), surge no 6.º ano. Para o 5.º ano, é defendido que o aluno deva ser capaz de “distinguir frases simples de frases complexas” (DGE-MEC, 2018, p. 12), contudo, nas *Metas* (Buescu et al., 2015), só se espera essa distinção no 6.º ano.

Aspetos relevantes como a concordância são mencionados, desde logo, no 1.º ano, em domínios como a Escrita, a Oralidade e a Gramática, no entanto, a partir do 3.º ano, não há uma referência direta a este conceito nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), exceto no 5.º ano, no domínio da Oralidade, ao nível da expressão. Esta situação pode ser explicada pelo facto de a concordância se revelar um aspeto de aquisição precoce, no que concerne ao desenvolvimento linguístico da criança. Note-se, também, que as frases passivas e os processos de subordinação e de coordenação, como são aspetos de aquisição tardia, surgem no percurso escolar do aluno mais tardiamente e, muitas vezes, como é o caso da estrutura da frase passiva, os alunos só são expostos a estes conteúdos em contexto escolar. O recurso a juízos de gramaticalidade não consta em nenhum dos documentos de forma explícita, no entanto, a partir da revisão, ao nível da verificação linguística, dos textos escritos ou da

produção de um discurso oral que apresente coesão e coerência, incorporando mecanismos que as garantam, exploram-se as razões que levam à agramaticalidade dos enunciados.

Explicitados que estão os dados relativos aos dois documentos normativos da componente curricular de Português, urge a apresentação dos dados obtidos por meio da análise dos manuais escolares dos 3.º e 6.º anos de escolaridade e a sua comparação, sempre que pertinente, com os referidos documentos reguladores.

Pode afiançar-se que a análise dos manuais escolares, do 3.º ano e do 6.º ano de escolaridade, foi essencial, pois possibilitou o conhecimento da forma como os conteúdos em estudo eram apresentados, desenvolvidos e refletidos nestes dois anos de escolaridade, que abarcam dois ciclos de ensino, bem como favoreceu a reflexão acerca do rigor científico e terminológico do tratamento da área da Sintaxe nesses materiais pedagógicos e a sua relação com a compreensão da Leitura.

Destaque-se que em nenhum dos manuais analisados se promovem atividades nas quais os alunos avaliam a gramaticalidade das frases. Quanto à expansão e à redução frásica, no manual do 3.º ano são propostas três atividades. A primeira tarefa de expansão consiste no acrescento de dois adjetivos à escolha dos alunos, partindo de uma frase sobre o texto; a segunda desafia os alunos a ampliar duas frases sobre um texto, não apresentando mais indicações e a terceira atividade é de redução e pretende que os alunos reduzam ao mais importante as falas de uma Banda Desenhada. Compreende-se, desta forma, que as tarefas propostas não contribuem para a compreensão da Leitura, nem as que constam na secção nomeada pelo manual escolar de 'Gramática' nem as que estão explanadas na secção 'Compreendo o texto'. O manual do 6.º ano de escolaridade não apresenta tarefas ao nível destas operações cognitivas que desenvolvem competências sintáticas e permitem a compreensão de conteúdos, nomeadamente funções sintáticas, classes de palavras, o que pode ser explicado pelo facto de a expansão e a redução frásicas serem operações que, segundo os dois documentos reguladores analisados, se exploram mais especificamente nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

Relativamente à substituição de nomes pelos pronomes pessoais correspondentes, à aplicação de regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal e à retoma

anafórica, constatou-se que o manual do 3.º ano apresenta como tipologia de atividades a identificação a quem se refere o pronome, tendo em consideração frases sobre o texto; o completamento de espaços com os pronomes pessoais adequados, em frases declarativas e numa frase interrogativa; o preenchimento de lacunas com pronomes pessoais, sem repetir o nome próprio; a transcrição do texto de três pronomes pessoais e a indicação a quem se referem; a reescrita de uma frase, substituindo o nome pelo pronome pessoal correspondente, numa frase negativa e a substituição, na frase, da palavra destacada pelo pronome pessoal que lhe corresponde. Constatou-se que a maior parte destas atividades surge na secção 'Compreendo o texto', habitualmente como última questão, embora não esteja evidenciada a relação entre a tarefa e a compreensão do texto que está a ser analisado. Realce-se que não está salvaguardada a importância da retoma anafórica como processo que contribui para a coesão referencial, já que o manual apenas apresenta atividades que pedem essa substituição, somente em frases e sem valor textual, ou seja, pede-se que os alunos preencham lacunas sem repetir os nomes, mas não se entende qual a razão desta solicitação. Este trabalho apresenta-se, na maior parte das ocorrências, ao nível da mera identificação, não envolvendo mobilização da língua nem reflexão metalinguística.

No respeitante a estes conteúdos, mas ao nível do 6.º ano de escolaridade, podem elencar-se algumas tarefas como a identificação de pronomes e da sua subclasse em frases transcritas de um texto; a reescrita de frases de acordo com as instruções, por exemplo, passar uma frase para a negativa, sendo que esta conta com um pronome pessoal em ênclise, ou substituir o sujeito pelo pronome indefinido 'ninguém' e o objetivo é que os alunos procedam à alteração da posição dos pronomes e que reflitam sobre essa alteração, mas, depois, é-lhes indicada a página, através da qual podem conhecer as razões que levam a essas alterações; e a reescrita de frases, substituindo as palavras sublinhadas por pronomes pessoais. Estas tarefas integram a secção 'Gramática', que surge após a secção 'Leitura | Educação Literária', sendo que a sua execução, para além de não contribuir para a compreensão do texto, não permite que o aluno observe, experimente, retire conclusões, treine, reflita sobre o que está a aprender, pois quando até lhe é pedido que observe e registre o que acontece à posição dos pronomes, seguidamente é-lhe facultada a resposta nas páginas seguintes, na área específica da 'Gramática', no final do manual.

Saliente-se que o trabalho relativo à importância da coesão textual, nomeadamente aos processos que a garantem, é contemplado neste manual, já que este expõe uma atividade, na secção de 'Escrita', que propõe ao aluno a observação dos dados linguísticos, a partir de um pequeno texto, com vista à discussão sobre a razão que leva à utilização de diferentes palavras e expressões para referir a mesma realidade. Depois, é indicado ao aluno que reescreva o texto, substituindo as palavras ou as expressões que se repetem inúmeras vezes por outras sinónimas ou por pronomes. Neste caso, pode afirmar-se que os alunos não realizaram uma tarefa isolada, mas sim uma tarefa contextualizada e, por conseguinte, consequente e significativa.

Relativamente à exploração das frases simples e das frases complexas, note-se que este conteúdo só é alvo de trabalho no 2.º CEB, por isso os dados apresentados são relativos apenas ao 6.º ano de escolaridade. Quanto à tipologia das tarefas pode destacar-se a transformação de uma frase complexa numa frase simples, na secção 'Gramática | Escrita'; transformar as frases simples numa frase complexa com a ajuda de um conector e identificar quais são simples e quais são complexas, na secção 'Gramática'. Mais uma vez se verifica que, apesar de as tarefas possuírem, como ponto de partida, frases elaboradas a partir de um texto, não estabelecem uma relação entre a exploração gramatical e outros domínios do Português, contribuindo, de forma penalizadora, para a descontextualização do ensino da Gramática.

A exploração que é realizada, tanto ao nível do 3.º ano como do 6.º ano de escolaridade, sobre a concordância revela-se muito pobre, já que ou se trabalha apenas com o sintagma nominal e se estabelece a concordância entre o determinante e o nome ou, no 2.º CEB, se reescrevem frases, colocando os nomes destacados no plural e é aconselhada aos alunos a realização das concordâncias necessárias.

Ao nível da relação da posição das palavras com a sua classe gramatical e com as suas propriedades, compreendeu-se que, em ambos os manuais, as tarefas apostam na identificação da classe e/ou subclasse, sem recorrer a estratégias como a substituição, por exemplo. Destacam-se atividades como escrever ou sublinhar determinadas classes; escolher alguns adjetivos presentes num texto e escrever frases com esses adjetivos; copiar do texto dois nomes, entre outras tarefas. Apenas na exploração da classe do determinante é que está evidenciada a relação entre a classe gramatical e a posição que esta ocupa na frase, pois,

tome-se como exemplo, o manual do 3.º ano de escolaridade, no qual é pedido aos alunos que identifiquem, através de escolha múltipla, se o determinante surge antes ou depois do nome.

Por fim, a análise recaiu na identificação dos testes sintáticos que são utilizados para o reconhecimento das funções sintáticas, assim como na verificação do suporte, no qual esta estratégia linguística surge (fichas informativas, notas informativas ou exercícios de aplicação). É relevante explicitar que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), é no 3.º ano de escolaridade que os alunos devem ser capazes de reconhecer as funções sintáticas de sujeito e de predicado; no entanto, os manuais analisados foram elaborados de acordo com as *Metas Curriculares* (Buescu et al., 2015), tal como explanado anteriormente, por isso o manual destinado ao 3.º ano não contempla tarefas relativas a essas estratégias linguísticas.

Assim, no que concerne aos dados relativos aos testes sintáticos para a identificação das funções sintáticas, importa mencionar que o manual do 6.º ano apresenta para a identificação do sujeito e do predicado o teste de pergunta/resposta, neste caso, *quem fez?* e *o que fez?*, o teste de deslocação e o teste de substituição. O complemento direto e o complemento indireto, no manual, são identificados através do teste de pergunta/resposta e da substituição por um pronome pessoal (-o, -a, -os, -as, -lhe, -lhes). Ao nível do complemento agente da passiva, a única informação fornecida remete para o facto de ser um complemento introduzido pela preposição *por*. No tocante ao complemento oblíquo, apenas existe a indicação de que este não pode ser substituído pelos pronomes pessoais -o, -a, -os, -as, nem pelos pronomes -lhe, -lhes. Em relação ao modificador, o teste utilizado consiste na supressão do mesmo e, por último, na função sintática predicativo do sujeito, é conferido destaque ao teste de supressão.

Constatou-se a valorização do funcionamento sintático em todos os exercícios acerca das funções sintáticas, isto é, a identificação das funções sintáticas e os testes utilizados para essa mesma identificação eram promovidos tendo por base frases e textos. Atente-se que, quanto à área do manual, na qual este conteúdo surge, se destacam as fichas informativas, dentro do próprio manual, na secção dedicada à Gramática, e os exercícios sobre as funções sintáticas, que constam após as tarefas de compreensão do texto. Tanto as tarefas que se apresentavam

na secção de Gramática como as que se promovem depois da compreensão do texto não contribuem para a compreensão textual, isto porque não era realizada a relação entre a identificação da função sintática, por exemplo, e a importância dessa identificação ao nível da compreensão. Face ao explanado, revela-se importante, por um lado, compreender que o desenvolvimento de conhecimentos e de competências gramaticais deve alinhar-se com o domínio da Leitura, da Escrita e da Oralidade, mas, por outro lado, é pertinente reconhecer o domínio da Gramática por si só, promovendo-se competências metalinguísticas que nos permitam refletir sobre a língua. No 6.º ano de escolaridade talvez já se justifique este tipo de tarefas mais norteadoras de uma abordagem das competências e dos conteúdos sintáticos de forma autónoma. Deve-se, deste modo, refletir sobre a orientação do ensino e da aprendizagem da Gramática: i) abordagem dos conteúdos gramaticais de forma autónoma; ii) abordagem sistematicamente em articulação com outros domínios do Português; iii) abordagem em articulação com outros domínios, mas com momentos de ensino explícito e reflexão autónoma, promovendo-se, desta forma, competências indispensáveis à Leitura, à Escrita e à Oralidade, mas, também, competências de reflexão linguística.

Em súmula, revelou-se imprescindível a análise dos documentos reguladores, bem como dos manuais adotados pelo Agrupamento para os anos em causa, em ordem a clarificar a forma como a consciência e o conhecimento sintáticos são propostos para abordagem e vertidos nas atividades propostas pelos manuais.

#### **4.3.2. OBSERVAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**

Tal como explanado no ponto 4.2.1. deste capítulo, 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. Apêndice D) na fase inicial e na fase final do projeto, correspondendo, respetivamente, às fases de observação e de avaliação na metodologia de trabalho adotada. Para além do exposto, aplicaram-se duas tarefas de monitorização (cf. Apêndice E): a primeira foi realizada autonomamente pelos alunos, na segunda intervenção, após o trabalho ao nível da compreensão textual, e a segunda tarefa foi efetuada, também de forma autónoma, na terceira intervenção, e antes da compreensão do texto.

As três fases mencionadas – observação, monitorização e avaliação - assumiram-se como essenciais para avaliar os alunos, tanto ao nível da consciência e do conhecimento sintáticos como a relação com a compreensão da Leitura. Apesar de o pré-teste e o pós-teste serem iguais, explicita-se que o objetivo do primeiro era diagnosticar o nível de conhecimento linguístico dos alunos, com vista à planificação de um plano do projeto que fosse ao encontro das necessidades e ajustado aos participantes, enquanto o do segundo foi averiguar quais os efeitos que o projeto desenvolvido provocou no conhecimento e consciência linguísticos dos alunos.

O desenvolvimento das tarefas de monitorização, incluídas na fase de monitorização, foi crucial para o desenrolar deste projeto, já que, aquando da realização do pré-teste, se levantou a inquietação de que os alunos, como podiam não ter compreendido de forma adequada o texto, o desempenho dos mesmos nas tarefas voltadas para os aspetos gramaticais poderia ter ficado comprometido. Justifica-se, deste modo, a aplicação destas tarefas antes e após a compreensão textual, realizadas de forma autónoma pelos alunos, nas segunda e terceira intervenções.

Em relação à estrutura do pré- e do pós-teste, estes estruturaram-se em torno de um texto, mais concretamente, uma lenda tradicional da Alemanha e de países de língua inglesa, “A meia do Natal”, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalheite. Seguidamente, partindo deste texto, formularam-se duas questões de compreensão - a primeira de compreensão literal e a segunda de compreensão reorganizativa –, seguidas de várias questões em torno de conteúdos gramaticais que se pretendia que estivessem ao serviço da compreensão da lenda, salvaguardando-se que 11 destas foram comuns aos 3.º e 6.º anos de escolaridade, existindo, no final, três questões específicas para o 6.º ano de escolaridade. Quanto à aplicação destes instrumentos, importa destacar que a formanda leu em voz alta a lenda e todas as questões presentes no pré-teste e no pós-teste, para que as dúvidas pudessem ser colmatadas.

No que concerne à estrutura das tarefas de monitorização, esta pretendeu manter a tipologia das tarefas dos instrumentos supramencionados, abarcando apenas atividades relativas aos conteúdos, competências e estratégias já explorados na intervenção educativa anterior e os que iriam ser abordados na própria intervenção em que a monitorização estava a ser realizada.

### Dados de observação e avaliação

Prosseguindo para a apresentação dos dados, evidencie-se que primeiramente se apresentarão os dados das tarefas em comum do pré-teste e do pós-teste, e só depois dos relativos às tarefas exclusivas ao 6.º ano de escolaridade e, por fim, dos dados recolhidos nas tarefas de monitorização.

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, verificou-se um aumento da percentagem de respostas certas, tanto no 3.º como no 6.º ano, quando comparados os resultados do pré-teste com os do pós-teste.

Na segunda questão, centrada na componente de compreensão reorganizativa, foi solicitada a sequencialização de alguns acontecimentos, partindo do desenvolvimento da lenda, e no tratamento dos dados desta questão consideraram-se apenas as respostas totalmente corretas. Os alunos do 3.º ano revelaram algumas dificuldades nesta ordenação, já que apenas 35%, numa fase inicial, e 44%, numa fase final, ordenaram corretamente todos os acontecimentos. O 6.º ano, na sua maioria, inicialmente, conseguiu sequencializar corretamente os acontecimentos, mas, no pós-teste, verifica-se uma descida considerável de

Tabela 3

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

Ano de escolaridade	Fase	Q.1 - Questão de compreensão – avaliação V/F						Q. 2 – Questão de compreensão – ordenação de acontecimentos
		1a	1b	1c	1d	1e	Média	Correto
3.º	Pré-teste	95%	90%	65%	90%	85%	85%	35%
	Pós-teste	89%	100%	72%	89%	94%	88,8%	44%
6.º	Pré-teste	83%	89%	72%	100%	100%	88,8%	83%
	Pós-teste	78%	100%	89%	100%	100%	93,4%	67%

acertos, de 83% para 67% (v. Tabela 3).

No que se refere às questões acerca da área da Sintaxe, que contribuem para a compreensão da Leitura e que estabelecem uma estreita relação com outras componentes do conhecimento linguístico, destaca-se a primeira tarefa sobre a operação da retoma anafórica com e sem contexto linguístico destacado. Nesta tarefa, pretendia-se diagnosticar se os alunos eram capazes de identificar a que se referia o pronome, estando o contexto apresentado na própria questão (3.1.a e 3.1.b), mas também sem a transcrição desse contexto linguístico

Tabela 4

Percentagem de respostas corretas à questão de retoma anafórica por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

Q. 3 – Questão de retoma anafórica com e sem contexto linguístico destacado						
Ano de escolaridade	Fase	3.1. a	3.1. b	3.2. a	3.2. b	Média
3.º	Pré-teste	65%	60%	60%	80%	66,25%
	Pós-teste	100%	83%	67%	78%	82%
6.º	Pré-teste	100%	83%	94%	100%	94,25%
	Pós-teste	100%	89%	100%	100%	97,25%

(3.2.a e 3.2.b), estimulando a necessidade de procurar o referente no texto. Como se pode constatar (v. dados constantes da Tabela 4), registou-se um aumento significativo de acertos, no 3.º ano, entre as duas fases de aplicação dos instrumentos de recolha de dados e, no 6.º ano, apesar de já na avaliação diagnóstica a percentagem ser elevada, no pós-teste ainda subiu, sendo a percentagem de respostas corretas em todas as alíneas superior a 80%, e algumas delas de 100%. Os resultados do 6.º ano de escolaridade, em ambas as fases de aplicação, revelaram ser melhores do que os do 3.º ano de escolaridade.

A quarta questão, que tinha como objetivo a ligação de constituintes superiores (ao nível da frase) para formar frases, tendo em atenção as pistas semânticas e morfossintáticas, foi, no geral, compreendida pelos alunos, pois a percentagem de respostas corretas na fase de avaliação foi de 100%, em ambos os anos de escolaridade (cf. Apêndice F, Tabela 3).

Por sua vez, na questão cinco, que pretendia que os alunos relacionassem a posição com a classe da palavra e com as suas propriedades, nota-se, inicialmente, uma dificuldade por parte dos alunos da turma do 3.º ano, principalmente nas quatro últimas alíneas, realçando-se, ainda, que apenas 40% dos alunos conseguiu identificar corretamente a que classe pertencia

a forma verbal *gastava*. No pós-teste, verifica-se que a média de acerto subiu para os 86%. O 6.º ano apresentou uma média de acertos de 92,3%, tendo aumentado para 94,3%, evidenciando uma percentagem de respostas corretas em todas as alíneas superior a 80%. Apresentam-se os dados relativos a esta questão por ano e fases de aplicação na Tabela 5.

Tabela 5

Percentagem de respostas corretas na avaliação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

A

Q. 5 – Avaliação da relação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades								
Ano de escolaridade	Fase	5.1.	5.1.1.	5.2.	5.2.1.	5.3.	5.3.1.	Média
3.º	Pré-teste	75%	70%	65%	40%	55%	60%	60,8%
	Pós-teste	94%	72%	89%	78%	94%	89%	86%
6.º	Pré-teste	89%	83%	100%	94%	94%	94%	92,3%
	Pós-teste	89%	89%	94%	94%	100%	94%	94,3%

questão subsequente, relacionada com a expansão frásica, quer de constituintes principais, quer de constituintes internos, revelou ser, no início, a mais complexa para ambos os anos de escolaridade. Considerou-se a resposta totalmente correta, quando o aluno tinha em consideração aspetos sintáticos e semânticos. Repare-se que se inicia este projeto com médias negativas nos dois anos de escolaridade e se termina com percentagens de acerto de

Tabela 6

Percentagem de respostas corretas relativas à manipulação de frases envolvendo a operação de alargamento por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

Q. 6 – Questão de manipulação envolvendo a operação de alargamento									
Ano de escolaridade	Fase	6.1.		6.2.		6.3.		Média	
		Correto	Correto parcial	Correto	Correto parcial	Correto	Correto parcial	Correto	Correto parcial
3.º	Pré-teste	10%	0%	35%	5%	55%	0%	33,3%	1,7%
	Pós-teste	50%	0%	94%	0%	94%	0%	79,3%	0%
6.º	Pré-teste	22%	11%	39%	11%	78%	0%	46,3%	7,3%
	Pós-teste	61%	6%	94%	6%	100%	0%	85%	4%

79,3% e 85%, para os 3.º e 6.º anos de escolaridade, respetivamente (v. Tabela 6). De enfatizar que os alunos demonstraram uma maior dificuldade ao nível da primeira alínea, na qual era pedido que se acrescentasse à frase *As meninas receberam as bolsinhas de ouro*, uma informação de como é que estas estavam aquando da receção das bolsinhas de ouro.

Por seu turno, em relação à competência de identificação e avaliação da gramaticalidade de produções linguísticas (gramatical/agramatical), tendo em conta critérios como erros de concordância, omissão de constituintes, erros ao nível da regência da preposição, o 6.º ano revelou, inicialmente, uma maior sensibilidade para esta avaliação (88%) do que os alunos do 3.º ano (75,8%), em todas as alíneas, exceto na quarta. Depois, nos dados do pós-teste, consegue-se observar que as percentagens de respostas certas em ambos os anos de escolaridade ficou muito próxima (92,3% no 3.º ano e 92,5% no 6.º ano de escolaridade) (cf. Apêndice F, Tabela 6).

Verificou-se, na oitava questão, que pretendia avaliar a capacidade de os alunos corrigirem dois exemplos agramaticais (devido a erros ao nível da ordem e da posição), um bom desenvolvimento ao nível do juízo de gramaticalidade, uma vez que as percentagens de acerto, no 3.º ano, aumentaram, tendo quase todos os alunos respondido corretamente e, no 6.º ano de escolaridade, houve uma resposta de acerto em ambas as alíneas de 100% (cf. Apêndice F, Tabela 7).

No que respeita à leitura de estruturas ambíguas sintaticamente, importa destacar que no 3.º ano se verificou um decréscimo da percentagem de compreensão e que os alunos do 6.º ano registaram uma subida percentual (cf. Apêndice F, Tabela 8).

A décima tarefa teve como propósito a ligação de duas frases simples, transformando-as numa complexa, de acordo com o sentido do texto. Observa-se uma maior dificuldade por parte dos alunos do 3.º ano, ainda que, em média, 80% destes tenha realizado corretamente as tarefas. Para os alunos do 6.º ano de escolaridade, esta tarefa foi bem compreendida, já que, tendo em conta as duas alíneas, obtiveram uma média de acerto de 97% e, no final das intervenções educativas, de 100% (cf. Apêndice F, Tabela 9).

A última questão comum aos dois anos de escolaridade relacionava-se com a substituição de uma determinada expressão linguística por um pronome ou, pelo contrário, partindo do pronome, os alunos teriam de identificar qual a frase equivalente, ou seja, identificar o antecedente do pronome. Os alunos do 3.º ano tiveram mais dificuldade nesta tarefa (77,5% e 78% de respostas corretas) do que os da turma do 6.º ano (91,5% e 97%), notando-se uma evolução a destacar neste último ano de escolaridade (cf. Apêndice F, Tabela 10).

No que se refere às questões unicamente existentes nos pré- e pós-testes do 6.º ano de escolaridade, a primeira tarefa tinha como objetivo identificar a função sintática das palavras ou das expressões sublinhadas. Atente-se que a média da turma, aquando da realização da avaliação diagnóstica, é negativa (49%), sendo que os alunos evidenciaram mais dificuldade nas terceira e quinta alíneas. No pós-teste, nota-se um aumento percentual considerável de respostas corretas (76,8%) (v. Tabela 7).

Tabela 7

Percentagens de respostas corretas aquando da identificação da função sintática da palavra ou da expressão sublinhada por fase de aplicação do instrumento

		Q. 12 – Identificação da função sintática					
Ano de escolaridade	Fase	12a	12b	12c	12d	12e	Média
6.º	Pré-teste	78%	61%	44%	56%	6%	49%
	Pós-teste	89%	83%	56%	67%	89%	76,8%

A questão seguinte debruçou-se sobre a substituição de uma expressão por um pronome com função equivalente e, mais uma vez, os alunos revelaram algumas dificuldades, principalmente nas primeira e última alíneas. Numa fase final das intervenções, observa-se um melhoramento em quase todas as alíneas, tendo a média aumentado 21% (v. Tabela 8).

Tabela 8

Percentagens de respostas corretas relativas à substituição de uma expressão por um pronome com função equivalente por fase de aplicação do instrumento

		Q. 13 – Substituição de uma expressão por um pronome				
Ano de escolaridade	Fase	13a	13b	13c	13d	Média
6.º	Pré-teste	28%	94%	89%	56%	66,75%
	Pós-teste	80%	94%	94%	83%	87,75%

Na última questão, de reflexão linguística, os alunos tinham de classificar as afirmações dadas como verdadeiras ou falsas. Em determinadas alíneas (14a, 14b e 14g), tal como é verificável na Tabela 9, a maior parte, ou metade dos alunos, não conseguiu avaliar corretamente a afirmação. Numa fase final, constata-se um melhor desempenho por parte dos alunos, na maior parte das alíneas.

Tabela 9

Percentagens de respostas corretas à questão-síntese por fase de aplicação do instrumento

Afirmações	Fase	Verdadeiro	Falso
O sujeito é sempre constituído por um nome.	Pré-teste	56%	44%
	Pós-teste	0%	100%
O sujeito surge, em todos os casos, no início da frase, à esquerda do verbo.	Pré-teste	50%	50%
	Pós-teste	17%	83%
A palavra principal do predicado verbal é o verbo.	Pré-teste	89%	11%
	Pós-teste	89%	11%
O complemento direto integra o verbo.	Pré-teste	28%	72%
	Pós-teste	11%	89%
O complemento indireto pode ser substituído pelos pronomes pessoais -lhe ou -lhes.	Pré-teste	89%	11%
	Pós-teste	89%	11%
Para identificar o complemento direto, faz-se uma substituição pelos pronomes pessoais -o, -a, -os, -as.	Pré-teste	72%	28%
	Pós-teste	83%	17%
O complemento oblíquo faz parte do predicado e é obrigatório.	Pré-teste	44%	56%
	Pós-teste	56%	44%

### *Dados de monitorização*

Finalizada que está a apresentação dos dados obtidos com a aplicação do pré-teste e do pós-teste, passar-se-á à exposição dos dados relativos às tarefas de monitorização. Primeiro, dar-se-á conta dos dados do conteúdo (ou da competência ou da estratégia) explorado unicamente no 3.º ano de escolaridade. Seguidamente, apresentar-se-ão os dados das tarefas desenvolvidas em ambos os anos de escolaridade e, por fim, os dados relativos somente ao 6.º ano de escolaridade.

Deste modo, para a avaliação da relação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades, conteúdo apenas explorado no 3.º ano de escolaridade, os alunos realizaram duas tarefas, uma tarefa antes da compreensão - monitorização na fase de pré-compreensão - e outra elaborada após a compreensão - monitorização na fase de pós-compreensão. Pode constatar-se que a média de acerto é consideravelmente mais elevada quando os alunos realizam a tarefa após terem feito a compreensão do texto com a professora em formação durante a intervenção (v. Tabela 10).

Tabela 10

Percentagem de respostas corretas na avaliação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades, por fase de monitorização

Ano de escolaridade	Fase	Avaliação da relação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades						Média
		1a	1b	1c	1d	1e	1f	
3.º	Pré-compreensão	90%	65%	50%	65%	40%	75%	64,2%
	Pós-compreensão	94%	81%	94%	75%	94%	88%	87,6%

Por conseguinte, aquando da questão de expansão frásica, tanto os resultados do 3.º ano como do 6.º ano de escolaridade evidenciaram uma maior facilidade, por parte dos alunos, em expandir frases, sintática e semanticamente corretas, após a realização de um percurso ao nível da compreensão textual (cf. Apêndice F, Tabela 15).

No que concerne à operação de retoma anafórica, esta apenas foi alvo de trabalho na tarefa de monitorização pré-compreensão textual. Contudo, se se compararem estes dados com os resultados obtidos no pré-teste, observa-se que o 3.º ano apresenta uma melhoria pouco

significativa e o 6.º ano de escolaridade que, no pré-teste apresentou, como média, 94,25%, desceu para 65% (cf. Apêndice F, Tabela 16).

O último conteúdo explorado nas tarefas de monitorização e somente desenvolvido no 6.º ano de escolaridade foi o respeitante às funções sintáticas, mais especificamente a competência da identificação das mesmas. Pode verificar-se que se registou uma melhoria nas cinco tarefas realizadas entre a fase de pré-compreensão e a fase de pós-compreensão (cf. Apêndice F, Tabela 17).

Finda a apresentação dos dados relativos às fases de observação, monitorização e avaliação, expõem-se, subsequentemente, as três intervenções educativas que se realizaram no contexto do presente projeto e cujos conteúdos, competências e estratégias foram selecionados, tendo em conta os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, e determinaram, em concomitância, as fases de monitorização.

### **4.3.3. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS**

A fase da ação educativa, ocorrida entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste, correspondeu às intervenções educativas elaboradas, tendo em consideração o presente projeto.

Esta fase pautou-se pela realização de atividades dedicadas à articulação entre o desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais e a compreensão da Leitura, perfazendo, no total, três intervenções no 3.º ano e três intervenções no 6.º ano de escolaridade, adotando-se uma metodologia que apresenta como princípios aqueles que estruturam o Laboratório Gramatical, de Inês Duarte (1992), e os eixos centrais da articulação entre o Laboratório Gramatical e a Pedagogia dos Discursos, proposta por Purificação Silvano e Sónia Valente Rodrigues (2010). Cada sessão foi delineada tendo em consideração as observações realizadas pela professora em formação, bem como os resultados da avaliação diagnóstica aplicada em ambas as turmas.

Expõem-se, de seguida, as três intervenções educativas planificadas no contexto deste projeto (v. Tabela 11), elencando-se as componentes curriculares envolvidas, a metodologia, os conteúdos (competências ou estratégias), os objetivos de cada intervenção e o percurso de aprendizagem.

Tabela 11

Intervenções educativas no âmbito do projeto *Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura*

	1.º CEB – 3.º ano de escolaridade			2.º CEB – 6.º ano de escolaridade		
	Componentes curriculares	Metodologia	Conteúdos/competências/estratégias	Disciplina	Metodologia	Conteúdos/competência/estratégias
1.ª intervenção	Português Estudo do Meio	Laboratório Gramatical	Expansão frásica	Português	Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical	Expansão frásica
2.ª intervenção	Português	Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical	Posição, classe de palavra e propriedades	Português		Testes sintáticos e funções sintáticas
3.ª intervenção	Português		Retoma anafórica e coesão textual	Português		Retoma anafórica e coesão textual

#### 4.3.3.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO: DA EXPANSÃO FRÁSICA À COMPREENSÃO TEXTUAL E DO MUNDO

A primeira intervenção efetuada no 3.º ano de escolaridade pertencia à UD *Mistério no ZOO: animais fracionados, expandidos e em fuga!*, tendo sido desenvolvida no mês de março e promovido a integração de componentes curriculares como o Estudo do Meio, o Português, a Matemática, as Artes Visuais, as TIC e a Expressão Dramática.

Os alunos, imbuídos num clima de mistério despertado pelo ZOO Alegria, pois tinham desaparecido dois animais, descobriram, numa fase anterior, que a arara e o macaco estavam em fuga. Para descobrir qual o esconderijo daqueles animais, tinham de ser bem-sucedidos na realização das tarefas do Laboratório Gramatical, relativo especificamente à expansão frásica. A professora em formação recorreu à ferramenta tecnológica *PowerPoint* para a exploração desta operação cognitiva e cada aluno tinha um guião, em formato de papel, com nove tarefas para se orientarem no Laboratório Gramatical.

Começou-se, como primeira etapa do Laboratório, por construir o *corpus* linguístico com os alunos e, para essa construção, tiveram-se em conta as regras de concordância sintática e

convocou-se o conhecimento do mundo pessoal, pertinente para a compreensão (Costa et al., 2017; Viana et al. 2014). Todos os alunos conseguiram formar o *corpus* linguístico, associando, a partir das hipóteses disponibilizadas, um grupo nominal a um grupo verbal, tendo em consideração os aspetos supramencionados. Seguidamente, a partir da observação dos dados linguísticos, os alunos tiveram o desafio de selecionar a frase que poderia ser a legenda da fotografia retirada por um visitante do ZOO Alegria e, tendo em conta o contexto (a fotografia apresentada), foram capazes de selecionar a frase *O animal é lindíssimo* (v. Figura 22).

Figura 22 – *Corpus* linguístico formado (à esquerda) e seleção da legenda para a fotografia (à direita) (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

O questionamento pedagógico foi peça fundamental, já que os pequenos investigadores tiveram de analisar a frase selecionada e averiguar se se conseguia perceber qual era o seu referente e se consideravam suficiente para tal dizer-se *O animal*. Os alunos compreenderam, de imediato, que não era possível saber-se qual era o animal a que se referia o grupo nominal, necessitando de informação extra. Antes mesmo deste questionamento, houve um aluno que perguntou *Qual deles?*, já que a fotografia compilava dez animais.

Desta forma, encontrou-se um problema decorrente dos dados linguísticos, que foi solucionado, na tarefa dois, através da observação realizada pelos alunos e da descrição e exploração, considerando as semelhanças e as diferenças entre os dados. Esta tarefa consistiu

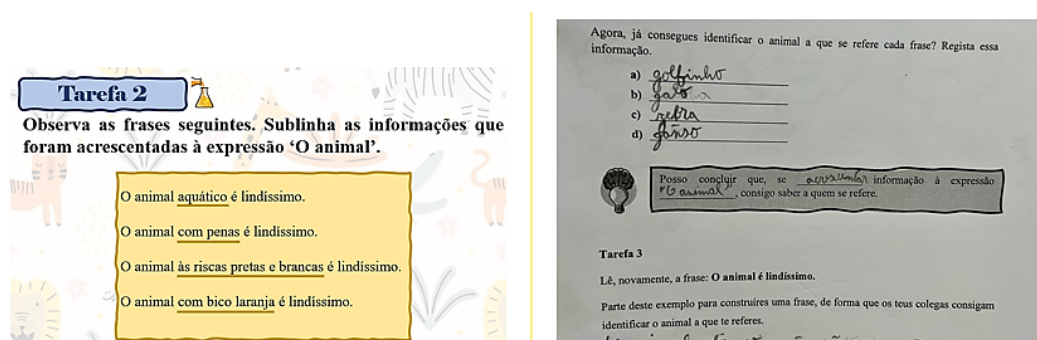


Figura 23 – Tarefas 2 e 3 do Laboratório Gramatical (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

na leitura e análise de quatro frases, no destaque das informações que foram acrescentadas à expressão *O animal* e na identificação do animal a que se refere cada frase (v. Figura 23).

Depois, em grande grupo, completou-se uma generalização descritiva, para que, no momento posterior, os alunos pudessem testar essa generalização, através da manipulação da frase inicial, de forma que os colegas fossem capazes de identificar o animal a quem se referiam. Alguns alunos partilharam as suas frases e foram bem-sucedidos neste primeiro treino de expansão frásica.

Numa segunda parte do Laboratório Gramatical, a turma deparou-se com um bilhete (v. Figura 24), deixado pela Veterinária Inês, na receção do ZOO Alegria. Os alunos, através do

questionamento  
professora em  
observação dos  
perceberam que o  
ajuda não  
necessária para

**Tarefa 4**

A Veterinária Inês deixou este bilhete na receção do Zoo Alegria.

A Tratadora  
Carlota precisa  
de ajuda.

Tendo em conta o bilhete que leste, achas suficiente a informação que a Veterinária Inês escreveu?

Que informações faltarão?

Quando? Para fazer o quê? Onde?

orientado pela  
formação e da  
dados linguísticos,  
bilhete que solicitava  
continha a informação  
uma compreensão

profícua da mensagem e foram capazes de identificar que informações faltavam: tempo, espaço e tipo de ajuda. Note-se que, numa fase inicial, a turma só enumerou a falta de informações relativas ao espaço, uma vez que o ZOO Alegria era muito grande, segundo alguns alunos. Acrescente-se que também manifestaram desconhecimento do momento em que era necessária a ajuda, pois, por um lado, partiram do pressuposto que a ajuda era necessária naquele preciso momento e, por outro, não se preocuparam com o tipo de ajuda, voluntariando-se, de imediato, para prestar apoio. Através de um questionamento mais direcionado para estes aspetos, os alunos conseguiram indicar o tempo e o tipo de ajuda como informações em falta no bilhete, desculpando logo a Veterinária Inês, pois deveria estar com muito trabalho e não completou o bilhete que escreveu.

Figura 24 – Tarefa 4 do Laboratório Gramatical (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Seguidamente, os alunos procederam ao registo das possíveis informações de tempo, de lugar e do tipo de ajuda necessária para, de forma progressiva, as adicionarem na frase inicial, que constava no bilhete. Após este trabalho, formulou-se uma nova generalização, baseada na exploração deste bilhete, na qual os alunos registaram vários tipos de informação que podem ser acrescentados a uma frase (v. Figura 25).

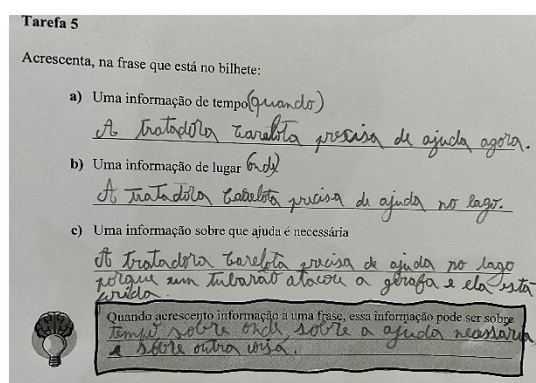


Figura 25 – Registo fotográfico das respostas de um aluno (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

De forma a consolidar os conhecimentos explorados, os alunos tiveram dois desafios (v. Figura 26): uma parte da turma teve a oportunidade de colorir uma arara a seu gosto e a outra parte da turma caracterizou plasticamente o macaco, já que estes animais eram os que estavam em fuga do ZOO Alegria. Partindo da pintura dos animais, os alunos elencaram, por escrito, algumas características do animal que coloriram para, seguidamente, o descreverem, de forma pormenorizada, já que assim, se fosse avistado por alguém do ZOO, os visitantes não iriam ter dúvidas de que se tratava do animal em fuga. Neste primeiro desafio, a turma tinha no guião uma estrutura semipreenchida e teria de a completar, tendo por base as informações do animal que decoraram. Note-se que o foco não é o tipo de texto, mas sim o processo de completamento dos espaços. No desafio seguinte, de forma a complexificar a tarefa, pintaram

o outro animal em fuga, repetiram os mesmos passos, no entanto só tinham linhas para a descrição do animal.

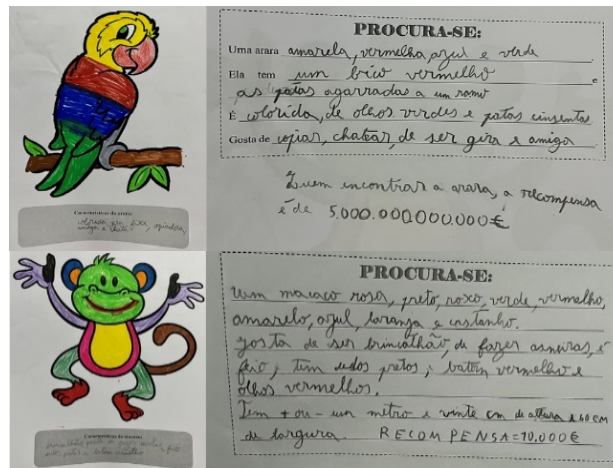


Figura 26 – Registo fotográfico das produções textuais dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Destaque-se que, ao longo desta intervenção, a maior parte dos alunos quis partilhar com a turma as frases ou os textos criados, demonstrando interesse e envolvimento no trabalho desenvolvido.

Ao nível do 6.º ano de escolaridade, a primeira intervenção, inserida na UD *Grupos, pregões e vendas de coisa nenhuma*, que se realizou no mês de março, desenrolou-se em torno do conto “O mercador de coisa nenhuma”, inserido na obra *O mercador de coisa nenhuma*, de António Torrado, tendo sido desenvolvidas várias tarefas que integravam a atividade ‘A profissão ideal para Racib’, numa articulação entre a metodologia do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos.

Primeiro, os grupos de alunos, formados tendo em conta os produtos vendidos por Racib, analisaram excertos textuais, expressões e palavras-chave, no sentido de conseguirem identificar, de forma literal ou inferencial, características psicológicas de Racib e, após essa interpretação das ações desta personagem, foram desafiados a completar um texto-síntese com palavras ou expressões que revelavam a compreensão do conto, tal como se pode constatar na Figura 27. Sublinhe-se que o acrescento não estava diretamente no texto, isto é, resultou da compreensão dos alunos, portanto foi na interação com a compreensão que eles conseguiram chegar ao acrescento.

**Grupo 4**

Leiam a frase: “Se ele não estivesse sempre atento, o filho até era capaz de vender um belo tapete de Cari-Chab como se fosse um trapo de esfregar candeias” (p. 4).  
Que característica de Racib é evidenciada neste excerto?

Por que motivos se pode afirmar que Racib era uma pessoa que dava valor ‘às pequenas coisas’?

Transcrevam, do conto, a frase que permite concluir que Racib era uma pessoa persistente.

Com base no conto que leram, consideram que a expressão ‘o sonho comanda a vida’ é adequada?

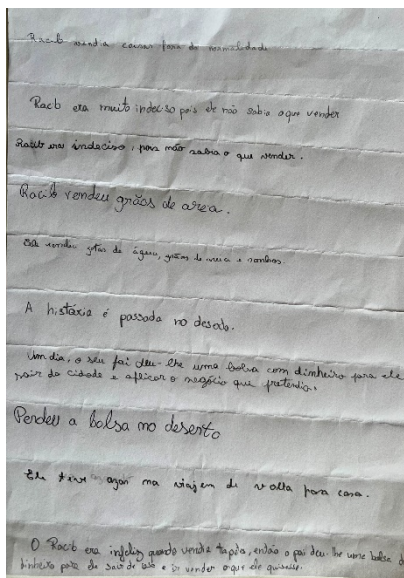
Leiam a frase: “No meio do sonho, abriu as mãos e a bolsa com o dinheiro perdeu-se no deserto” (p. 17). Que adjetivo poderia caracterizar Racib, tendo em conta o excerto anterior?

Racib decidiu, por último, vender sonhos, porque os outros negócios não vendiam.  
Tinha sucesso neste negócio, uma vez que os clientes não compravam.  
O prazo de um ano, que o pai lhe dera, estava a expirar e o «mercador de coisa nenhuma», quase a conseguir o que o pai lhe tinha ordenado, perdeu a bolsa com dinheiro porque abriu as mãos e quando voltou.

Figura 27 – Exemplo de tarefas realizadas pelo grupo 4 (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Seguidamente, os alunos analisaram, em conjunto com a professora em formação, excertos do conto, explorando as informações que eram transmitidas e que estavam ao serviço da compreensão da leitura, aquando do sucessivo completamento do excerto, aspeto que se constituiu relevante para a construção de sentidos do referido conto.

No momento a seguir, a expressão *Racib era...* foi completada, através dos contributos de cada grupo, tendo em conta as características físicas e psicológicas que conseguiram elencar. Depois, cada grupo escreveu uma frase, numa folha branca, relacionada com a compreensão do conto analisado, mas os grupos só tiveram acesso à primeira frase, numa estratégia de *cadáver esquisito* (v. Figura 28). Importa referir que estava projetada no quadro uma lista de critérios, tendo em consideração o trabalho realizado ao nível da compreensão do conto, que serviu de orientação para a escrita das frases. Partilharam-se, em grande grupo, as frases escritas pelos grupos para, posteriormente, se promover uma atividade de escrita individual motivada pela compreensão do texto, mostrando-se que um conjunto de frases soltas não forma um texto. Esta tarefa foi realizada no computador, promovendo, também, a literacia digital. Concomitantemente, a tarefa de formar um texto coeso e coerente englobou a alteração da ordem dos acontecimentos, desenvolvendo a competência reorganizativa. Para além disso, procurou-se garantir a coesão referencial, frásica e temporo-aspetual.



“Racib era um jovem indeciso, distraído e solteiro, sendo o seu pai um comerciante de tapetes. O rapaz era infeliz quando os vendia, então, um dia, o seu pai deu-lhe uma bolsa de dinheiro para ele sair da cidade e aplicar no negócio que pretendia. Racib não sabia o que vender, mas acabou por vender produtos fora do normal, como gotas de água e grãos de areia. Não tendo sucesso, decidiu vender sonhos e, finalmente, tendo sucesso, conseguiu encher uma bolsa com dinheiro. De regresso a casa, o vendedor de sonhos acabou por adormecer e, acidentalmente, abriu os braços e a bolsa caiu, por isso regressou a casa sem a sua bolsa. “

Figura 28 – Frases escritas pelos grupos e exemplo de um texto produzido por um aluno (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Finalmente, dialogou-se com todos os grupos sobre o perfil de Racib e se este se enquadrava na profissão de mercador ou se poderia desempenhar outra atividade. Quase a totalidade dos grupos indicou outras profissões para Racib como biólogo, cantor, paleontólogo, geólogo, gestor ambiental, entre outras sugestões que não passavam pela profissão de vendedor.

#### 4.3.3.2. SEGUNDA INTERVENÇÃO: DOS TESTES DE MOBILIZAÇÃO DA LÍNGUA À COMPREENSÃO LITERAL E INFERENCIAL

A segunda intervenção do 3.º ano, que teve como pano de fundo a UD *Os tesouros das revoluções: a conquista da liberdade e uma nova dinastia*, foi realizada em abril e pretendeu articular várias áreas do saber, tais como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Musical, TIC e Artes Visuais, partindo da obra literária *O Tesouro*, de Manuel António Pina.

No início da aula, os alunos descobriram que o título da obra que iriam ler era *O Tesouro* e, para despertar a sua curiosidade e o seu interesse, a mestranda levou para a sala de aula um baú que escondia o referido tesouro. Seguidamente, partindo dessa obra, os alunos realizaram a atividade *Em abril, palavras mil!*, cujo objetivo era retirar uma frase do baú e

dizer, primeiro, se a frase pertencia à história ou se era intrusa e, depois, foram exploradas em grande grupo, tendo em conta um *PowerPoint*, as propriedades das palavras sublinhadas, recorrendo-  
necessário, se, se  
substituição ao teste de (v. Figura 29).  
Para esta atividade,  
não se construiu um  
guião com tarefas, mas  
trabalhou-se segundo os  
princípios do Laboratório  
Gramatical e da Pedagogia  
dos Discursos.

FRASES QUE PERTENCEM À	FRASES INTRUSAS
<b>HISTÓRIA</b>	
<p>As <u>raparigas</u> não podiam vestir calças.</p> <p>Num país muito distante vivia um povo <u>solitário</u>.</p> <p>Ninguém <u>bebia</u> Coca-Cola.</p> <p>O <u>nosso</u> país transformou-se numa grande festa.</p>	<p>As raparigas e os rapazes andavam juntos na escola.</p> <p>Há muitos anos, num país muito distante vivia um povo feliz e satisfeito.</p> <p>Os policias deste país eram bons, orientavam o trânsito e prendiam os ladrões.</p> <p>No País das Pessoas Felizes nada havia a conquistar, porque todos andavam satisfeitos com a sua vida.</p> <p>Quando recebiam pessoas de outros países, conviviam alegremente nas ruas.</p> <p>Há muitos anos, num país muito distante vivia um povo feliz e satisfeito, carregado, por uma misteriosa felicidade.</p>
 <p style="color: red; font-weight: bold;">Criado em liberdade!</p>	 <p style="color: red; font-weight: bold;">Criado em liberdade!</p>

Figura 29 – Frases que pertenciam à obra *O Tesouro* e frases intrusas para o 3.º ano de escolaridade (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Esta exploração da palavra que podia substituir o termo sublinhado e a identificação da classe a que pertencia foi realizada partindo de testes que envolvem a mobilização da língua. Assim, sem se recorrer à metalinguagem explícita, por meio dos testes, trabalhou-se a relação entre a posição, a classe da palavra e as suas propriedades.

No 6.º ano de escolaridade, a atividade desenvolvida integrou a mesma UD, foi realizada em maio, teve como suporte a mesma obra literária e consistiu na exploração de testes sintáticos

com os alunos, que estavam organizados em pares, o que lhes permitiu a identificação das funções sintáticas.

Primeiramente, exploraram-se com os alunos alguns testes de constituintes relativos às funções sintáticas de sujeito, de complemento direto, de complemento indireto – teste de substituição por pronomes com função equivalente –, de complemento oblíquo e de modificador – teste de pergunta/resposta e supressão (v. Figura 30). Trabalharam-se estes testes de constituintes tendo em conta os princípios do Laboratório Gramatical, isto é, conduziu-se os alunos à descoberta do conhecimento, à enunciação de regras e, posteriormente, ao treino para comprovar determinada generalização.

Figura 30 – Diapositivos de exploração com os alunos sobre os testes sintáticos (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Após a exploração dos testes sintáticos, cada par retirou uma frase do baú e identificou, em primeiro lugar, se a frase estava presente na história ou se era intrusa (v. Figura 31). Depois, um membro qual a função palavra(s) tendo em de realizado e o confirmou, teste do par indicou sintática da(s) sublinhada(s), conta o teste identificação outro membro através de um sintático.

Figura 31 – Frases que pertenciam à obra *O Tesouro* e frases intrusas para o 6.º ano de escolaridade (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

De realçar o empenho dos pares nesta tarefa, que até corrigiram outros grupos, quando algum errava na escolha do teste ou na identificação da função sintática. Um aluno, no final da aula, dirigiu-se à professora em formação e confidenciou-lhe que finalmente tinha percebido como pode identificar as funções sintáticas.

#### **4.3.3.3. TERCEIRA INTERVENÇÃO: DOS MECANISMOS SINTÁTICOS À RETOMA E À COESÃO TEXTUAL**

A UD *Há proverbiar e noticiar, há conquistar e preservar o mar!* promoveu a articulação curricular vertical entre os dois ciclos de ensino, foi concretizada em junho e teve como temática central o mar e o que este pode transportar, fazer sentir, provocar, criar, ou seja, pode assumir-se como um mar de potencialidades, mas também uma fonte de problemas. No caso do 1.º CEB, pretendeu-se integrar os contributos de várias componentes curriculares como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as TIC e a Educação Física.

Tendo por base a notícia “Marta Paço sagra-se campeã mundial de surf adaptado na Califórnia”, no caso do 3.º ano do 1.º CEB, e o conto “O cágado e a raposa”, inserido na obra *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete, explorado no 6.º ano do 2.º CEB, estudou-se a operação da retoma anafórica e a sua importância para a coesão textual, sendo que no 6.º ano de escolaridade incluiu-se, partindo

da anáfora pronominal, a abordagem das funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes. Nesta intervenção privilegiou-se a interface sintaxe-discurso/texto.

Tendo como ponto de partida os textos explanados anteriormente, foi questionado aos alunos quem era a figura principal ou quem eram as personagens principais do texto, refletindo sobre a forma como eram referenciados no mesmo. Como os alunos, de forma imediata, compreenderam que as personagens eram referenciadas de formas diferentes, aspeto relevante para a compreensão textual, partiram para a exploração de dados linguísticos, presentes em excertos textuais, sublinhando as palavras ou as expressões que se referiam à figura ou às personagens principais, tal como é verificável através da Figura 32. De destacar que a turma do 6.º ano tinha dois guiões diferentes, isto é, metade da turma representava o cágado e a outra metade a raposa, por isso só sublinharam, nos excertos, as palavras ou as expressões do animal que tinham no guião. As restantes tarefas eram similares.

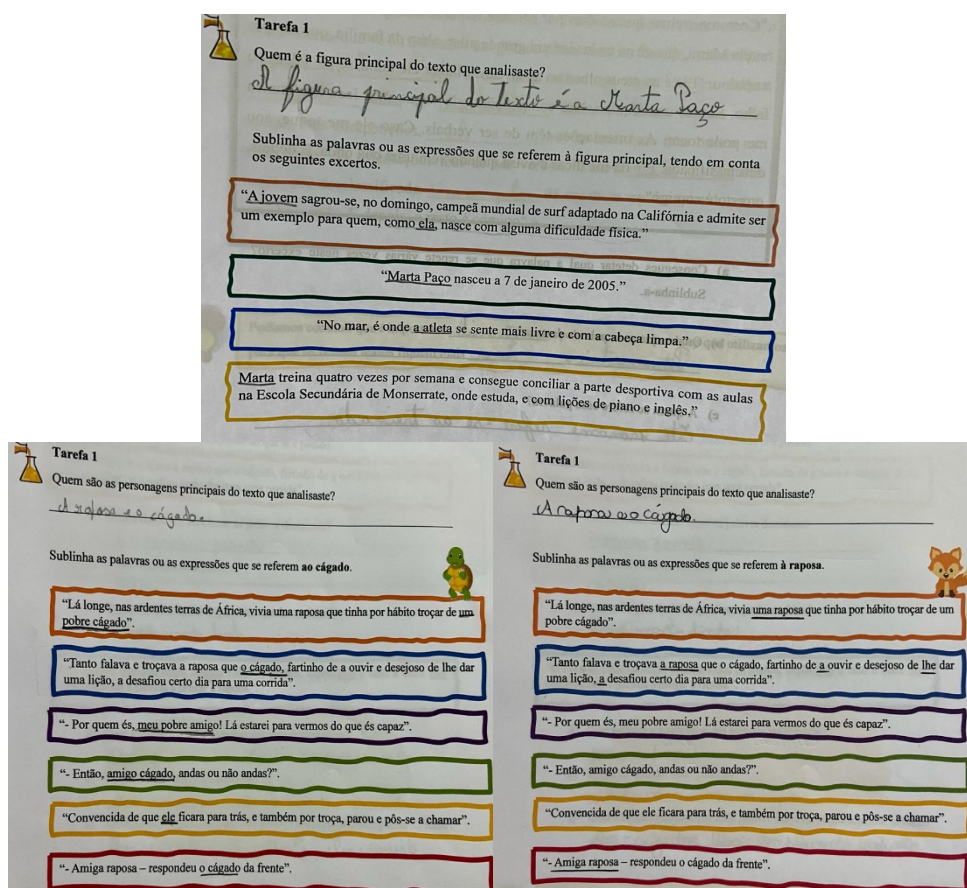


Figura 32 - Registo fotográfico dos guiões dos alunos do 3.º ano (em cima) e do 6.º ano de escolaridade (em baixo)

Após esta tarefa, refletiu-se sobre a razão que poderia justificar a utilização de diferentes palavras e expressões para a referência da mesma entidade. Quase todos os alunos indicaram que o objetivo era evitar repetições, sendo que alguns completaram esta afirmação, escrevendo que a ideia era tornar os textos mais interessantes. Depois, construiu-se, em conjunto, uma generalização, mais simples para o 3.º ano e mais complexa para o 6.º ano, integrando o termo coesão textual.

A tarefa seguinte, somente desenvolvida ao nível do 6.º ano de escolaridade, pretendia, partindo de excertos textuais, trabalhar com a turma aspetos como a identificação da classe e da subclasse das palavras destacadas nos excertos, a indicação relativa a que se referiam essas palavras e a identificação da função sintática desempenhada por cada uma dessas palavras na frase (v. Figura 33). Assim, partindo da anáfora pronominal, exploraram-se as funções sintáticas que os pronomes podem desempenhar nas frases.

Depois desta análise linguística, os alunos foram capazes de elaborar uma generalização, destacando que o pronome pode substituir uma expressão nominal e que alguns grupos de palavras podem ser substituídos por pronomes.

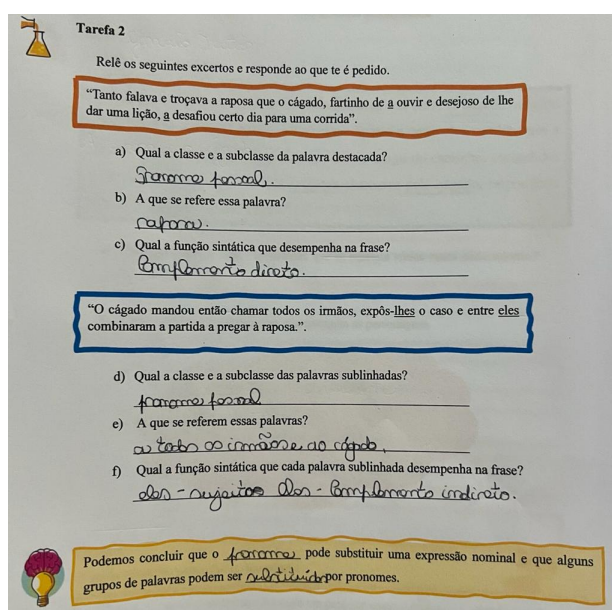


Figura 33 – Registo fotográfico das respostas de um aluno (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

As próximas tarefas, que englobam exercícios de treino, eram comuns ao 3.º ano e ao 6.º ano de escolaridade. Selecionou-se um excerto que apresentava um problema relevante, do ponto de vista da compreensão, nomeadamente a repetição da mesma palavra ou expressão. As turmas foram desafiadas a descobrir, através de um olhar atento, que palavras ou expressões se repetiam no excerto. No 3.º ano, como se tratava do pronome ‘ele’, os alunos identificaram a classe dessa palavra e a quem se referia. Seguidamente, foram convidados a registar palavras ou expressões que retomassem ‘o treinador’, para o caso do 3.º ano, e as personagens, no 6.º ano (v. Figura 34).

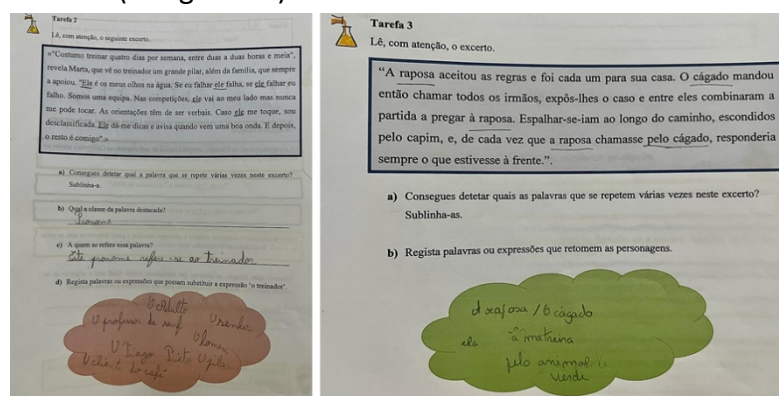


Figura 34 – Registo fotográfico das respostas de um aluno do 3.º ano e de um aluno do 6.º ano de escolaridade, respetivamente (Fonte: arquivo fotográfico da docente em

Por conseguinte, os alunos, na tarefa *Vamos substituir para o texto reconstruir!*, utilizaram as expressões e as palavras registadas anteriormente e reescreveram o texto, conferindo-lhe coesão. Por fim, os alunos concluíram que era importante diversificar as palavras ou as expressões que utilizam, para que os textos fiquem mais ricos e interessantes (v. Figura 35).

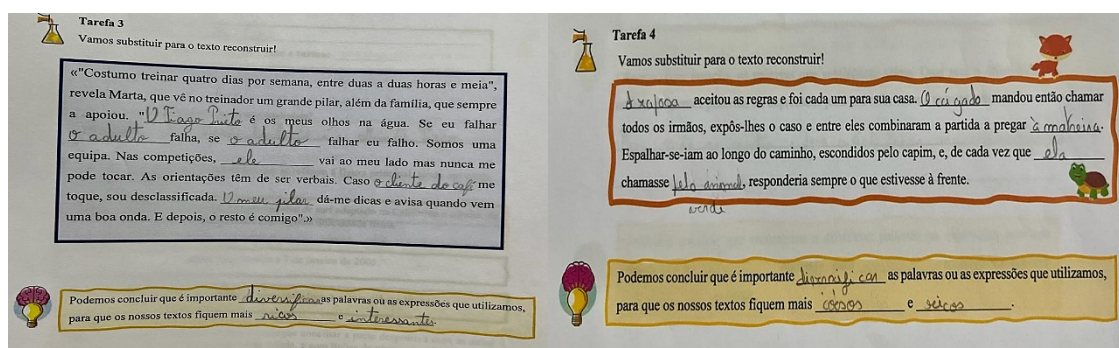


Figura 35 – Registo fotográfico das respostas de um aluno do 3.º ano (à esquerda) e de um aluno do 6.º ano de escolaridade (à direita) (Fonte: arquivo fotográfico da docente em formação)

Clarificadas as intervenções educativas, em ambos os anos de escolaridade, assume-se como fulcral proceder, de seguida, à análise e à reflexão dos dados evidenciados nas fases de

observação, monitorização e avaliação, bem como nas intervenções educativas, a fim de verificar que efeitos o presente projeto desencadeou no desenvolvimento linguístico dos alunos.

#### **4.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Após a apresentação dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados, importa, agora, proceder à sua análise e discussão, realizando um cruzamento com a fundamentação teórica, apresentada no capítulo 1, e à luz do que é preconizado pelas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018).

Deste modo, proceder-se-á à análise dos dados recolhidos, numa primeira instância, das fases de observação e de avaliação, a partir do pré-teste e do pós-teste, e da fase de monitorização, tendo em conta as tarefas de monitorização e, seguidamente, das intervenções educativas realizadas no âmbito do estudo.

##### **4.4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS NAS FASES DE OBSERVAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**

O pré-teste, o pós-teste e as tarefas de monitorização foram aplicados nas duas turmas que participaram neste projeto, tendo em conta a metodologia adotada neste estudo. Neste contexto, far-se-á uma análise e uma discussão dos dados recolhidos, comparando o pré-teste com o pós-teste e as tarefas de monitorização pré-compreensão e pós-compreensão. Realce-se que, para a discussão dos dados, foi realizada uma seleção de questões que, tendo em conta os objetivos deste projeto, se consideraram pertinentes, tais como as tarefas nas quais os alunos demonstraram maior dificuldade e, conseqüentemente, esses conteúdos foram alvo de intervenção ao longo da fase de ação educativa.

Primeiramente, no que respeita aos resultados obtidos nas duas primeiras questões, verificou-se um desenvolvimento ao nível da compreensão literal, mas a competência reorganizativa permaneceu abaixo dos 50% no 3.º ano de escolaridade, tendo, até, descido a percentagem de acerto no 6.º ano. Seria expectável que os alunos, por terem trabalhado com a mestranda as várias componentes da compreensão ao longo das intervenções de estágio, melhorassem, de forma considerável, os resultados, algo que aconteceu apenas ao nível da compreensão literal. Estes resultados podem ser explicados por vários fatores, entre eles, o facto de a competência reorganizativa se assumir mais complexa e exigir uma compreensão integral do texto, assim como um trabalho sistemático e regular ao longo do tempo, comparativamente à compreensão literal, tendo sido esta última consideravelmente mais desenvolvida nas abordagens em aula e nos manuais escolares.

No que concerne às tarefas que envolviam questões gramaticais, em torno da componente da Sintaxe e do Texto e ao serviço da compreensão da lenda, destacam-se as dificuldades iniciais, demonstradas pela turma do 3.º ano de escolaridade, na identificação do referente dos pronomes destacados e na relação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades. Desde logo, importa mencionar que os alunos, tendo como referência as observações da futura docente, nunca realizaram, anteriormente, tarefas destas tipologias e cujos objetivos fossem desenvolver estas competências, e acrescenta-se que o manual escolar adotado, tal como se explanou no ponto 4.3.1. deste capítulo, não propunha atividades deste tipo. Para além do exposto, e no tocante à anáfora pronominal, importa realçar que as práticas educativas e o manual escolar analisado têm a tendência para abordar os pronomes apenas como uma classe que substitui o nome, mas sem efeitos, por exemplo, ao nível da coesão textual, o que pode ter comprometido o desempenho dos alunos em tarefas que tal implicavam. Aliás, só ao nível do 6.º ano é que se sinalizou uma atividade, na qual a pronominalização se assumia como mecanismo linguístico ao serviço da coesão referencial, facto que pode explicar o melhor desempenho destes alunos, tanto na fase inicial como na final. Na questão das classes de palavras, detetam-se várias justificações para a percentagem, inicialmente, ser de 60,8%. Para além de os alunos não estarem familiarizados com esta tipologia de atividade, a lecionação das classes de palavras, tanto pelos professores, como pelos textos informativos presentes no manual, raramente relaciona a posição na frase com a classe que a palavra desempenha. Este trabalho é feito de forma descontextualizada, apenas

com definições teóricas e exemplos que vão ao encontro da regra enunciada. Se os alunos experimentassem mobilizar as palavras e as estruturas frásicas, no sentido de analisarem e problematizarem o que acontece, porque acontece e, depois, realizarem exercícios de treino, tendo em conta múltiplas situações, talvez fosse mais produtivo o ensino e profunda a aprendizagem.

No que diz respeito à tarefa que pretendia que os alunos expandissem uma estrutura frásica, tendo em conta o sentido do texto, ficou explícito que a maior parte dos alunos não foi capaz, inicialmente, de cumprir o objetivo. Os alunos do 3.º ano, de acordo com as *Metas Curriculares* (Buescu et al., 2015), já deveriam ter realizado algum tipo de tarefa neste sentido, embora a relevância que é dada a esta competência sintática e textual pelo manual escolar seja residual, num total de dois exercícios, sendo que estes não estimulam a reflexão metalinguística. Os alunos do 6.º ano de escolaridade, como, provavelmente, já não realizavam quaisquer exercícios que envolvessem manipulação, quer de alargamento, quer de redução, desde o 3.º ano, não se recordavam do mecanismo e dos seus objetivos; ou os exercícios que realizaram, do ponto de vista científico-pedagógico, eram insuficientes, não permitindo nem a compreensão nem a memorização. O objetivo, nas intervenções educativas, foi abandonar a perspetiva mais normativa, que valoriza a fixação de regras, e abraçar a observação e a análise de fenómenos linguísticos, tornando-se exequível afirmar que o objetivo foi alcançado, ficando patente um aumento considerável das percentagens de acerto entre a fase de diagnóstico (pré-teste) e a fase de avaliação (pós-teste).

Por seu turno, importa analisar, de forma crítica, os dados obtidos nas três últimas questões do pré-teste e do pós-teste para o 6.º ano de escolaridade. Atente-se que os alunos, primeiramente, apresentaram uma média de acerto de 49%, no que à identificação da função sintática desempenhada por determinada palavra ou expressão concerne. Saliente-se que as funções sintáticas alvo de análise nesta questão em particular foram o predicado, o sujeito, o complemento direto, o complemento oblíquo e o complemento indireto, sendo o complemento oblíquo a única função sintática cuja abordagem explícita ocorreu naquele nível de ensino, uma vez que as restantes já haviam sido alvo de ensino em anos anteriores. Por exemplo, na frase *O Pai Natal atirou-as pela chaminé*, apenas 44% dos alunos conseguiu identificar que o pronome sublinhado desempenhava a função sintática de complemento

direto, tendo-se manifestado uma dúvida, por parte dos alunos, entre esta função sintática e a de complemento oblíquo, no que ao teste de pronominalização afeta. Evidencie-se outro caso *Caíram nas meias as bolsinhas de ouro*, no qual foi suficiente o sujeito não estar posicionado à esquerda do verbo, para os alunos indicarem que a expressão destacada correspondia ao complemento direto. O manual escolar analisado e adotado pelo Agrupamento apresenta uma estrutura, do tipo comboio, na qual o sujeito é a primeira carruagem e a ele se junta o predicado, fazendo com que os alunos sejam apenas expostos a esta ordem sintática de constituintes (considerada a ordem mais básica em Português). Nas intervenções educativas, pretendeu-se trabalhar conceitos-base em Sintaxe como a ordem e a posição, no caso do exemplo acima, ao serviço da identificação da função sintática e valorizar certos testes sintáticos como instrumentos mais fiáveis para esta exploração.

Na questão que pretendia a substituição da expressão sublinhada por um pronome com função equivalente, a principal dificuldade verificou-se na frase *A família do fidalgo vivia no campo*, pois só cinco alunos conseguiram estabelecer a concordância entre o SN e o pronome pessoal que o ia substituir, sendo que a maior parte dos alunos substituiu pelo pronome *eles*, não tendo em conta as propriedades morfossintáticas do núcleo do SN superior (*família*), mas sim os referentes reais daquele sintagma e confundindo, assim, a língua com o mundo em si. Na frase *Atualmente, as crianças não secam as meias na lareira*, a dúvida situou-se ao nível da colocação do pronome pessoal átono em adjacência verbal, pois, como a frase apresenta uma forma negativa, o pronome deve apresentar-se em próclise. Com as intervenções educativas, os alunos compreenderam esta última particularidade, mas as tarefas realizadas neste âmbito mostraram-se, ainda, insuficientes no que concerne à distinção, por parte dos alunos, entre a língua e o mundo.

Na última questão, que se afigurava de síntese, os alunos evidenciaram uma melhoria entre as fases de observação e de avaliação, no entanto, é relevante explicitar alguns aspetos, como o facto de os alunos considerarem, na sua maioria, na fase inicial, que a afirmação *O sujeito é sempre constituído por um nome* é verdadeira. Pela análise do manual escolar e através da observação da mestrandia, era possível prever este resultado, uma vez que os exemplos aquando da explicitação da função de sujeito são, na sua maioria, constituídos por um nome (nome próprio muitas vezes) apenas ou por um determinante e por um nome, não se

fornecendo ao aluno exemplos diferentes ao nível da constituição interna do grupo nominal com função de sujeito, por exemplo. Metade dos alunos, no pré-teste, avaliou a frase *O sujeito surge, em todos os casos, no início da frase, à esquerda do verbo* como sendo verdadeira, o que não é invulgar, pois se os manuais promovem esta generalização, e os professores socorrem-se pedagogicamente destes, então os alunos adquirem esta premissa como verdadeira. De conferir atenção, de igual forma, à frase *O complemento oblíquo faz parte do predicado e é obrigatório*, já que 56% dos alunos respondeu que esta frase era falsa. Ao longo do período de observação, de cooperação e de intervenção educativa, a futura docente conseguiu perceber que a dúvida residiu no facto de os alunos não terem percebido que o complemento oblíquo fazia parte do predicado, embora tivessem compreendido que era obrigatório. Esta situação, que não apresentou uma melhoria significativa quando comparados os dados de observação com os de avaliação, pode advir do facto de, tal como anteriormente analisado, a abordagem explícita desta função sintática ter sido efetuada no nível de escolaridade no qual os alunos se encontram, não estando, assim, consolidada, pois, tanto o manual, como as tarefas desenvolvidas evidenciavam que este complemento, tal como os outros estudados, fazia parte do predicado. Contudo, registaram-se significativas melhorias no que respeita à função sintática de sujeito, ao nível da sua posição na frase e da constituição que apresenta, abordagem efetuada aquando das intervenções realizadas no contexto deste projeto e durante a PES da mestranda.

Após a análise dos dados advindos destes instrumentos de recolha de dados, importa refletir acerca dos resultados que as tarefas de monitorização revelaram. De um modo geral, verificou-se que os dados percentuais de ambos os níveis de escolaridade foram superiores, quando os alunos tinham efetuado, juntamente com o docente, um percurso de aprendizagem ao nível da compreensão que, inevitavelmente, se debruçou, também, sobre questões gramaticais, comparativamente com a tarefa de pré-compreensão, que consistia na leitura por parte da professora em formação e por parte dos alunos, de forma autónoma e silenciosa, e na resposta a questões gramaticais relacionadas com o texto. Ora, se os alunos não compreendessem de forma integral o texto, o desempenho no âmbito gramatical, no que se refere a conhecimentos que articulam os domínios sintático e textual, estaria comprometido e foi este cenário que se verificou. Desta forma, comprova-se a existência de

uma relação profícua entre a consciência e o conhecimento sintáticos e textuais e a Leitura, nomeadamente, ao nível da compreensão.

Por tudo o que foi enunciado, procurou-se que o ensino deste domínio assentasse numa perspetiva gramatical em uso e para o uso, abordando conteúdos que estivessem ao serviço da compreensão da Leitura e que despoletassem a reflexão metalinguística, esperando que terminado este percurso, os alunos engrandecessem o seu conhecimento explícito sobre a língua (Silvano & Rodrigues, 2010).

#### **4.4.2. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: DA ANÁLISE À REFLEXÃO**

As intervenções educativas realizadas nos 3.º e 6.º anos de escolaridade foram anteriormente apresentadas, portanto urge a necessidade de refletir acerca das mesmas, tendo em conta os pressupostos teóricos explanados e defendidos ao longo deste Relatório de Estágio e os objetivos traçados para esta investigação. Realce-se que se tratou a língua como objeto de ensino e de aprendizagem, promovendo-se intervenções direcionadas para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Neste sentido, numa primeira instância, revela-se importante referir que o trabalho ao nível da expansão frásica, em ambos os anos de escolaridade, permitiu comprovar que a reflexão metalinguística em torno dos conteúdos linguísticos contribui para a compreensão do mundo, no geral, e para a compreensão da Leitura, em particular. No caso do 3.º ano de escolaridade, como as tarefas estavam contextualizadas, sendo o pano de fundo o mistério no ZOO, os alunos compreenderam a importância de adicionar informações às frases e perceberam que essas informações podem ser variadas e acrescentadas em posições diferentes da frase. Como os alunos não estavam habituados a este tipo de tarefas, até porque as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) só apresentam esta competência no 4.º ano de escolaridade, era expectável que revelassem algumas dificuldades aquando da execução das tarefas. No entanto, a turma foi evidenciando uma compreensão adequada do trabalho que estava a ser realizado e formulou perguntas reveladoras dessa compreensão como *Professora, quanto*

*mais acrescentar informações, mais depressa as pessoas vão encontrar o macaco que eu pintei, não é?*

Note-se que os avisos produzidos revelaram que os alunos tiveram muito mais à vontade na tarefa quando tinham uma estrutura para completar e, muitos deles, tentaram reproduzir a estrutura dada inicialmente na tarefa em aberto, como forma de possuírem um auxílio na escrita do texto. De salientar que houve alguns alunos que até acrescentaram informações no aviso, nomeadamente a recompensa para quem encontrasse o animal em fuga. Estes textos cumpriram, de forma geral, com o que tinha sido proposto, já que quanto mais específicos estivessem ao nível linguístico, mais facilmente algum visitante do ZOO encontrava os animais em fuga. Os alunos elencaram, de forma coesa, características, principalmente físicas, do animal em fuga, aspeto que demonstra que foi entendido o objetivo desta tarefa – implicar o processo de expansão frásica na compreensão da necessidade de inclusão no discurso oral e escrito de informações que garantam a compreensão.

Um dos alunos, no final, perguntou *Nós estivemos a trabalhar Português ou Estudo do Meio? É que gostei tanto que queria guardar esta ficha na capa, para mostrar à minha mãe, mas não sei onde a devo colocar.* Retiram-se, desta intervenção, desde logo, duas ilações: a integração de saberes como algo esporádico na vida escolar dos alunos e o interesse pelas atividades realizadas, que tinham como foco um conteúdo gramatical, mas que se afiguraram como potenciadoras de outros tipos de aprendizagens, nomeadamente ao nível do Estudo do Meio.

Ainda sobre a primeira intervenção, no 6.º ano de escolaridade, a atividade ‘A profissão ideal para Racib’ assumiu-se fundamental para os alunos compreenderem a relevância do alargamento de certas estruturas frásicas. Ora, se inicialmente, os alunos responderam que as palavras ou expressões acrescentadas serviam para embelezar o texto, depois, estabeleceram a ligação entre as palavras e as expressões acrescentadas e a importância destas para a compreensão textual. Repare-se que foram mostrados aos alunos dois excertos textuais que tinham como objetivo a exploração, por exemplo, da relação entre o acrescento de um adjetivo e a sua contribuição para a construção metafórica e estilística do discurso ou da análise das expressões nominais específicas e não específicas. Deste modo, pretendeu-se que o conhecimento linguístico fosse fruto de uma reflexão metalinguística e que contribuísse para a compreensão. Assim, os pormenores cooperaram para um tipo de compreensão distinta

e, por isso, devem ser alvo de análise. A resposta inicial dos alunos torna nítida a falta de um trabalho sistemático relativo às informações que determinadas palavras e expressões podem transmitir, quando acrescentadas no discurso. O adjetivo, o quantificador, as expressões nominais têm relevância textual e são essenciais do ponto de vista da compreensão, pois veiculam informações que podem alterar, parcialmente ou por completo, o sentido do que lemos ou confirmar as previsões.

Aquando da criação do texto sobre Racib, partindo das frases escritas pelos diferentes grupos, notou-se que os alunos tiveram algumas dificuldades, porque, primeiro, não estavam habituados a este tipo de estratégia, e, por isso, inicialmente, não conferiam coesão ao texto. Decorrente desta situação, os alunos cingiram-se às frases iniciais, mesmo com as instruções da futura docente, no sentido de poderem realizar alterações que garantissem coesão e coerência ao texto. Poucos alunos notaram que o SN *O Racib* se repetiu inúmeras vezes e que era necessário ordenar as frases, de acordo com o desenvolvimento do conto. Através de um diálogo em grande grupo e do questionamento aos alunos, estes ficaram mais sensíveis a estas questões. No entanto, os comentários de alguns alunos – *Podíamos mudar O Racib para ele? Já me podiam ter dito!* – demonstraram, por um lado, que a turma conhecia alguns processos que poderiam aplicar nesta tarefa, mas, por outro lado, que ainda estavam muito formatados por um ensino pouco desafiador e pouco promotor de reflexão sobre a língua.

Por fim, dialogou-se sobre qual a profissão ideal para Racib, aspeto que desencadeou todo este trabalho já explanado. Os alunos conseguiram sugerir diferentes profissões, mas, mais importante ainda, foram capazes de justificar as suas opções e de diversas formas como ler passagens textuais; apresentar um discurso no qual os argumentos advinham da compreensão inferencial ou da compreensão crítica; e houve um aluno que, incorporando a personagem, respondeu na primeira pessoa, começando a sua partilha com a seguinte expressão *Se eu fosse o Racib*, evidenciando um posicionamento crítico face ao conto.

Na segunda intervenção, tanto o 3.º ano como o 6.º ano de escolaridade foram capazes de identificar, de forma quase imediata, quais as frases que pertenciam à história, realizando-se um trabalho muito produtivo que consistiu na releitura, por parte dos alunos, dos excertos que sustentavam as respostas (Sim-Sim, 2007, p. 20), trabalhando-se com e sobre o texto.

No tocante à tarefa do 3.º ano que pretendia a identificação da classe das palavras e a promoção da sua substituição por outro vocábulo, os alunos revelaram algumas dúvidas na frase *As raparigas não podiam vestir calças*, já que esta apenas apresenta o núcleo do SN sublinhado e as opções, para além de um nome, um verbo e um adjetivo, também apresentavam um pronome. Houve, efetivamente, alunos que consideraram que a opção correta era o pronome *Elas*, no entanto, explorando-se, num registo conjunto no quadro, o teste de substituição, a turma compreendeu que tinha de efetuar a substituição núcleo por núcleo, neste caso, nome por nome, pois o SN não estava sublinhado na sua totalidade (\**As elas não podiam... ≠ Elas não podiam...*). Este momento revelou-se bastante vantajoso, já que, para as frases seguintes do exercício e por iniciativa própria, os alunos adotaram esta estratégia de substituição para responderem de forma correta. O facto de se ter escrito e explorado no quadro esta situação linguística, em grande grupo, identificando a frase gramatical e a agramatical, através do símbolo específico (\*), fez com que os alunos compreendessem melhor estes aspetos e, depois, quiseram, aquando da correção das restantes alíneas, dirigir-se ao quadro e aplicar o teste de substituição, partilhando, em voz alta, o raciocínio que realizaram (revelando reflexão metalinguística). Assim, quando são motivados e encorajados a realizar tarefas, nas quais lhes é dada a possibilidade de pensar sobre a língua, de forma fundamentada e alinhada com a recente investigação científico-pedagógica, os alunos evidenciam capacidade de reflexão e de compreensão metalinguísticas, sendo capazes de, tal como se verificou, partir de um exemplo e estabelecer o mesmo tipo de raciocínio ou transpor as conclusões e o raciocínio, retirando ilações e produzindo novas conclusões.

Relativamente ao 6.º ano de escolaridade, verificou-se que o teste pergunta/resposta (*Os rapazes iam para a guerra. P: Quem? R: Os rapazes.*) foi o privilegiado e, neste quadro, o conhecimento científico-pedagógico dos professores torna-se imprescindível no sentido de mobilizar outros testes e estratégias sintáticos que se afigurem mais fiáveis e produtivos. Os alunos revelaram, numa fase inicial, uma boa compreensão dos testes de constituintes aquando da identificação das funções sintáticas de sujeito, complemento direto, complemento indireto, modificador e complemento oblíquo. Após esta exploração inicial, quando os alunos, de forma autónoma, tiveram de aplicar os testes de constituintes nas frases relativas à obra analisada, começaram por realizar o teste pergunta/resposta e, em alguns

casos, de forma cega e errónea. Tome-se como exemplo a frase *Num país muito distante vivia um povo infeliz e solitário*, tendo sido perguntado, por um aluno, *O que vivia num país muito distante?* Torna-se evidente que o teste sintático aplicado conduziu à função sintática de complemento direto e não de sujeito como deveria ter sido (“um povo infeliz e solitário” é o sujeito de “vivia” mesmo estando posposto). Desta forma, com a indicação da professora em formação de que poderiam complementar com outros testes para colmatar as dúvidas ou confirmar a resposta, o par de alunos recorreu ao teste de substituição, primeiro, pelo pronome pessoal -o (pronome com função de complemento direto), depois, pelo pronome -lhe (pronome com função de complemento indireto) e, só no final, é que um aluno sugeriu, de forma tímida, substituir pelo pronome pessoal *e/le* (pronome com função de sujeito) e alterar a ordem dos constituintes (deslocar o sujeito para a sua posição canónica, anteposto ao verbo). O momento seguinte foi recheado de interjeições que revelavam que os alunos, efetivamente, tinham percebido qual a função sintática desempenhada pela expressão sublinhada e que o sujeito nem sempre surge à esquerda do verbo, como variadas práticas pedagógicas e manuais o preconizam. Tal como salientado no ponto 4.3.3.2. deste capítulo e na reflexão efetuada acima, os diferentes pares estavam envolvidos na tarefa, sendo a voz dos alunos a coprotagonista daquele que foi, é convicção da mestrandia, um momento de verdadeiras aprendizagens, sendo entregue, também, à capacidade de reflexão linguística dos alunos o papel de protagonista.

Face ao que foi exposto, destaca-se que o trabalho que foi desenvolvido ao nível das funções sintáticas e das classes de palavras, recorrendo-se aos testes sintáticos (ou de constituintes) de mobilização da língua em contexto de uso e para uso (Fonseca, 1994), isto é, partindo de um texto e decorrente do percurso de compreensão, se assumiu como uma mais-valia, bem como facilitou o entendimento, por parte dos alunos, dos conteúdos explorados e da aplicabilidade dos instrumentos e recursos linguísticos (testes de constituintes, neste caso), já que os conteúdos gramaticais e os recursos linguísticos mobilizados estiveram ao serviço da compreensão da obra *O Tesouro*.

Em relação à última intervenção, na tarefa três, aquando do registo de palavras ou expressões que pudessem retomar ‘o treinador’ ou as personagens (v. Figura 34), sublinhe-se que os alunos do 3.º ano de escolaridade elencaram palavras e expressões que remetiam para o

treinador, apoiando-se, em muitos casos, na notícia, de forma a enriquecer essas expressões anafóricas, tais como *o pilar da Marta, o cliente do café, o Tiago Prieto*. Os alunos do 6.º ano, recorrendo à compreensão inferencial, registaram expressões como *a matreira* para a raposa e *o esperto* ou *o lento* para o cágado.

Na tarefa exclusiva do 6.º ano de escolaridade, inicialmente, alguns alunos demonstraram dúvidas quanto à classe da palavra *a* (“Tanto falava e troçava a raposa que o cágado, fartinho de a ouvir e desejoso de lhe dar uma lição, a desafiou certo dia para uma corrida”), porque, apesar de esta estar contextualizada, nem leram a frase e responderam, de imediato, que era um determinante. Estas respostas foram importantes, porque, partindo da situação de erro, conseguiu-se fazer um trabalho mais sistemático e produtivo, tendo os alunos reconhecido a importância do texto e do contexto linguístico aquando desta identificação. Desta forma, compreende-se que a reflexão em torno do erro foi bastante benéfica, pois, para além de ensinar o aluno a pensar sobre o erro, promoveu-se a autonomização reflexiva dos alunos. Um dos alunos, em tom de desabafo, até exclamou *Ah, deve ser isto que me acontece nos testes*, colocando a turma a sorrir, mas, em simultâneo, a refletir sobre a importância da metarreflexão e do contexto linguístico (Amor, 2006; Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007). No que concerne à identificação das funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes, os alunos conseguiram identificá-las facilmente, afirmando que até parecia que os testes de substituição que aprenderam já estavam aplicados, naquele momento do exercício e tarefa linguística.

Consequentemente, os alunos, na tarefa *Vamos substituir para o texto reconstruir!*, para além de utilizarem as expressões e as palavras registadas anteriormente, tinham o desafio de conferir coesão ao excerto textual, etapa preconizada segundo a proposta de Silvano e Rodrigues (2010, p. 283) – “produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa”. Num primeiro momento, ambas as turmas sentiram que o trabalho era rigoroso, pois estavam a reconstruir um texto, o que exigia que a estrutura se mantivesse, mas, como alicerçaram esta tarefa nos conhecimentos que tinham desenvolvido ao longo da dinâmica, conseguiram reconstruir o texto, de forma a conferir-lhe coesão. Alguns alunos quiseram partilhar o resultado da produção textual, a maior parte,

alunos do 3.º ano de escolaridade, demonstrando um compromisso louvável para com a tarefa proposta.

Em smula, pode afiançar-se que as atividades desenvolvidas em torno de conteúdos sintticos e textuais, tendo como metodologia o Laboratório Gramatical e a articulação entre a Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical, apresentaram-se como pertinentes para ambos os ciclos de ensino, favorecendo o entendimento, por parte dos alunos, da implicação que a consciência e o conhecimento sintticos revelam ao nível da Escrita, da Oralidade, do conhecimento do mundo, do Léxico, permitindo evidenciar a importância da articulação entre a Semântica, a Sintaxe e a interface Sintaxe -Texto para o desenvolvimento da compreensão da Leitura (Viana et al., 2010). Refira-se, também, a relevância do tratamento do domínio da Gramática (seja da palavra e da frase, seja do texto) como componente autónoma e como área que se articula com os outros domínios da língua. Durante este percurso, que tinha como objetivos a promoção da reflexão metalinguística e o sublinhar da importância do conhecimento gramatical, os alunos perceberam que “a língua pode ser observada, descrita e compreendida” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281) e que eles podem ser ativos neste processo, pois as suas vozes fizeram-se ouvir e foram orientadoras, a par da da docente em formação, das aprendizagens realizadas.

#### **4.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO**

Ao longo deste primeiro contacto com a Investigação em Educação, foram vários os momentos de partilha e de reflexão acerca das definições de investigação e de professor investigador. Estes momentos, tão essenciais para o percurso profissional da mestranda, contribuíram para o desenvolvimento da sua literacia investigativa. Tal como afirmam Duarte e Moreira (2020, p. 79), “nem sempre [os futuros docentes] são capazes de discernir a prática investigativa da prática pedagógica ou, ainda, distintos métodos de investigação”. Desta forma, esta experiência formativa encerra em si múltiplos benefícios, pois potenciou, no caso da professora em formação, a vontade de investigar, não só para aperfeiçoar a prática, como também para cimentar novos caminhos e para colher variados saberes.

Enquanto futura docente, a mestranda considera que o projeto apresentado se afigurou enriquecedor e possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre o quadro teórico relativo à consciência e ao conhecimento sintáticos e textuais em estreita relação com a compreensão da Leitura, mas também permitiu pesquisar, investigar e refletir acerca da metodologia e das técnicas e instrumentos de recolha de dados mais adequados para o cumprimento dos objetivos elencados na parte introdutória deste estudo.

Por conseguinte, relativamente às opções metodológicas adotadas na presente investigação, elegeu-se a Investigação-Ação, já que a mesma não é considerada uma “metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 376). Assim, pode afirmar-se que os pressupostos desta metodologia se coadunam com os objetivos do presente projeto de investigação.

Retomando os referidos objetivos, pode afiançar-se que se realizou uma análise cuidada e atenta dos documentos reguladores do ensino do Português e dos manuais escolares do 3.º ano e do 6.º ano de escolaridade, refletindo-se sobre atividades e estratégias promotoras de competências e de conhecimentos no domínio sintático e textual, avaliando as tipologias das tarefas e a sua contribuição para a compreensão da Leitura. As intervenções educativas realizadas tendo em consideração os pressupostos científico-pedagógicos de base a este estudo revelaram-se pertinentes e adequadas para os dois ciclos de ensino, contribuindo para evidenciar a relevância da articulação entre a Semântica e a Sintaxe para o desenvolvimento da compreensão da 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 deste projeto. Refira-se que, com as atividades realizadas, se pretendeu conferir importância ao domínio da Gramática, que tem por si só um estatuto autónomo, mas que, conforme se verificou, é transversal a todos os domínios (Figueiredo, 2005).

Com efeito, revisite-se a questão de investigação - *Quais as possíveis implicações do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais para a compreensão da Leitura em alunos dos 3.º e 6.º anos de escolaridade?* - no sentido de lhe dar resposta. Elencam-se como implicações o desenvolvimento, no geral, da compreensão literal e reorganizativa, ainda que o tempo de exposição tenha sido reduzido; o facto de os alunos

terem consciência de quais são os constituintes obrigatórios sintaticamente (constituintes imediatos e constituintes principais) e que têm implicações na frase e no texto e, como tal, permitem chegar à compreensão; a promoção da autonomia do aluno, uma vez que os alunos eram capazes de se automonitorizar ao nível da compreensão do texto, percebendo determinados aspetos ao nível da compreensão da Leitura que não conseguiam antes das intervenções realizadas, sendo que, para isso, “desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios” (Martins et al., 2017, p. 26). Para além do referido, quanto mais desenvolvido for o conhecimento sintático melhor se vai compreender o significado do todo (das palavras articuladas) e não do somatório de significados lexicais.

De salientar que esta literacia investigativa, tal como se de uma planta se tratasse, necessita de cuidados ao longo de toda a vida, de uma relação próxima, crítica e reflexiva, de um regar frequente e atual, mas, acima de tudo, precisa de dedicação, de motivação e de proatividade.

Se é utópico afirmar que, quando pensamos em professores, pensamos em investigadores, atente-se às palavras de Manuel Bernardo Canha, que inspiraram a professora em formação e que a fazem acreditar na premissa mencionada: “A utopia adquire contornos sólidos e, através dela, a mudança emerge como possibilidade.” (Canha, 2013, p. 56).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada ao destino ao qual a mestranda se propôs, urge refletir acerca da viagem realizada ao longo da PES. As aprendizagens foram inúmeras e essenciais para o futuro relativamente ao ensino nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Desta forma, para a redação deste Relatório, foram revividos, com emoção, mas também por meio de um olhar crítico e reflexivo, vários momentos que pautaram este percurso.

Dando continuidade à lógica do voo enriquecedor, que está explanada na parte introdutória deste Relatório, constate-se que um avião é qualquer aeronave que necessita de asas fixas e motores para se sustentar no ar. Tal como o avião, também a professora em formação necessita de verbos como pesquisar, ler, refletir, investigar, criticar e perguntar para se sustentar no mundo que é a Educação.

Não é para todos nós simples a fase da descolagem, ou seja, alcançar a velocidade necessária para obter a sustentação de um percurso por si só árduo, a fim de realizar um voo desafiante e recompensador. Vive-se num tempo de mudanças e a educação reflete esta realidade de um mundo em constante mutação, em que se percebe que não há soluções fáceis para os dilemas decorrentes da mudança no perfil e modos de formação dos professores e nas exigências que a sociedade coloca aos cidadãos, aspetos que podem constituir-se como barreiras aquando do processo de descolagem. A verdade é que o exercício da profissão de professor e os desafios a esta inerentes são extremamente exigentes e envolvem muita responsabilidade, pois têm como ponto de partida a formação de seres humanos críticos e aptos a conviver em sociedade. Caso este ponto não seja atingido, a descolagem fica comprometida e aquele que seria o despoletar de um voo recheado de manobras entusiasmantes como *loopings*, acaba por se transformar num voo desmotivador e sem sorrisos à mistura.

Porque a educação e o ensino envolvem pessoas reais, a mestranda, ao longo da sua prática, tentou lidar com a realidade dos seus alunos e traduzir nela as orientações de modo a formar cidadãos competentes para comunicar, para fazer uso da língua, da leitura, da cooperação, da empatia, da criatividade, com vista a uma plena integração na sociedade e, também,

contribuir para o desenvolvimento de um espírito crítico e interventivo que leve os alunos a serem seres ativos e construtores dessa sociedade.

Neste percurso inicial, os conhecimentos científicos, pedagógicos e do contexto (Shulman, 1986) ajudaram a responder a alguns campos do *check-in*, os documentos reguladores e normativos a outros e o próprio Piloto teve a principal função de gerir as influências destes motores, a fim de equilibrar as asas para permitir a sustentação do voo, conduzindo este avião até à aprendizagem significativa.

Ao longo das aulas, o avião aprendizagem significativa foi aterrando sob o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), fazendo escala em alguns aeroportos como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), a observação, a planificação, a intervenção, a reflexão para abastecimento de conhecimento. Estes aeroportos passaram a fazer parte da rota que levará, certamente, a mestranda por caminhos de riqueza conceptual, de prática investigativa e de aplicação ao contexto da sua docência.

Compreende-se, deste modo, a importância da PES, como propiciadora de múltiplas aprendizagens, contribuindo para a construção de uma identidade profissional crítico-reflexiva e investigativa sobre as decisões tomadas em contexto de incerteza e de complexidade da prática docente e pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para a ação.

Nesta linha, as Unidades Didáticas planificadas pela docente em formação foram fundamentadas nas sucessivas escalas nos diferentes aeroportos do conhecimento, sendo que foram sempre preocupações da mestranda a explicitação das diferentes fases da aula, a escolha de situações de aprendizagem que apresentassem coerência com os objetivos de formação, a utilização de uma linguagem cuidada, correta e atualizada e o uso de um ritmo dinâmico de trabalho, imprimido pela mestranda e acompanhado pelos alunos. É, para a professora em formação, de uma enorme relevância acolher os contributos dos alunos e integrar essas intervenções na dinâmica da aula, seja através da exploração de uma situação de erro, seja pelo aumento da complexidade do questionamento, aproveitando as respostas dos alunos, colocando-os a deduzir e a induzir. Demonstrar receptividade às dificuldades que os alunos possam ter, adotando uma postura proativa e de tentativa de colmatar essas

dificuldades, é essencial, já que fomenta um clima de aula positivo, de liberdade e de cooperação. Como em todas as viagens gratificantes, surgem alguns problemas técnicos no processo de voo, tais como a gestão do tempo, tanto ao longo da elaboração da planificação, como no decorrer da aula, talvez, porque a vontade de criar momentos de aprendizagem significativa e de ouvir cada aluno, tentando que todos eles tenham uma voz ativa na aula e que se sintam realmente escutados, fizeram com que o tempo realmente ‘voasse’. Com determinação, pesquisa, dinamismo, proatividade e conhecimento, os problemas técnicos não forçaram uma aterragem de emergência do avião, apenas se assumiram como desafios que foram superados ao longo da viagem. A professora em formação e os alunos viajaram, em conjunto, rumo ao conhecimento.

Refletir, reformular, reajustar foram verbos muito importantes e que pautaram o percurso da docente em formação. Refletiu-se sobre, na e para a ação e reformularam-se e reajustaram-se as planificações e as intervenções, sempre que necessário, em função do processo de ensino e de aprendizagem. Em todas as intervenções foi realizada uma reflexão junto das professoras cooperantes e dos professores supervisores, quando estas eram supervisionadas, para que se refletisse acerca da preparação e da intervenção, contribuindo para a sua evolução enquanto futura docente.

De evidenciar que também a investigação constituiu as asas fixas e os motores de que o avião precisa para levantar e sustentar o voo, pois ser um professor investigador “é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 6). Tendo em consideração as palavras da referida autora, a mestranda desenvolveu um projeto de investigação – *Do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da Leitura* – que emergiu das dificuldades dos alunos dos 3.º e 6.º anos de escolaridade. Este projeto teve como impulsionadores a observação, o gosto pessoal da mestranda e a vontade de explorar o domínio da Gramática, segundo uma abordagem significativa, consequente e atualizada, através de metodologias ativas.

Neste sentido, graças à intervenção realizada pela professora em formação, às suas pesquisas, à sua observação em contexto de sala de aula, às intervenções realizadas e aos dados recolhidos por meio da aplicação dos pré-teste e pós-teste e das tarefas de monitorização,

torna-se possível afirmar que o desenvolvimento da consciência sintática implica uma articulação entre as áreas da Gramática, nomeadamente entre a Sintaxe, a Semântica e a Morfologia, e entre os restantes domínios do Português, tais como a Leitura, a Escrita e a Oralidade. Clarificando o exposto, o professor de Português deverá promover o trabalho ao nível da Sintaxe no seu contexto linguístico de ocorrência, frase ou texto, valorizando a sua estrutura e o seu significado, possibilitando a compreensão, por parte dos alunos, da diversidade das situações discursivas, valorizando a sua importância para a promoção de competências que desenvolvem a compreensão da Leitura. Os dados recolhidos e analisados confirmam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão metalinguística e para a compreensão da 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). Importa lembrar que no âmbito deste projeto foram realizadas três intervenções, 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, explane-se que as metodologias ativas adotadas, nomeadamente o Laboratório Gramatical (Duarte, 1992) e a articulação deste com a Pedagogia dos Discursos (Silvano & Rodrigues, 2010), permitiram a mobilização e a reflexão sobre as estruturas linguísticas, bem como conferiram sentido a estas estruturas, motivando os alunos para o desenvolvimento da compreensão da Leitura, nas suas várias componentes - literal, inferencial, crítica e de reorganização (Viana et al., 2010). Ainda a acrescentar que se desenvolveram intervenções que realçaram o papel central que o texto tem na aula de Português (Sousa, 1993) e que possibilitaram a exploração de atividades em que os elementos e as estruturas gramaticais surgem em funcionamento (Fonseca, 1992). Focalizando a atenção na aprendizagem, pode afiançar-se que, por meio das intervenções educativas realizadas, os alunos beneficiaram de uma prática significativa, que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão da Leitura a partir do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais. Propiciou-se o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a própria língua e de outras

capacidades e competências metalinguísticas, mobilizando os referidos conhecimentos para a compreensão da Leitura.

Este voo também se pautou por algumas fragilidades, as quais merecem uma reflexão atenta e cuidada. O facto de os dados recolhidos e analisados terem evidenciado um significativo progresso, tal não permite determinar que essa evolução tenha sido um resultado direto e exclusivo das intervenções realizadas pela docente em formação em toda a sua prática, pois os bons resultados podem advir do conhecimento prévio dos alunos relativo ao texto e às circunstâncias associadas ao pós-teste. Relacionado com esta premissa, destaca-se o facto de a amostra deste estudo ser reduzida, não possibilitando a extrapolação dos resultados para um universo mais abrangente.

Ultima-se este projeto com a certeza de que este estudo não é o fechamento de um projeto de investigação, mas sim o dealbar de caminhos, desbravando novos campos e pistas de investigação, que poderão trazer significativos contributos ao estudo do desenvolvimento da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais nos 1.º e 2.º CEB e à sua relevância para o desenvolvimento da compreensão da Leitura.

Face ao exposto, o compromisso que a mestranda estabelece perante este Relatório é a continuidade de uma formação científico-pedagógica atualizada, é a corporização da premissa de que um professor é um investigador, perspetivando quais as etapas a percorrer em ordem a cumprir as dimensões exigidas a um futuro profissional docente, alimentada pelo pensamento de Freire (1997), que parece estruturante na tarefa que a mestranda decidiu abraçar para a vida: “educar não é encher vasos, mas atear fogos.” (p. 42).

Finda esta viagem inicial, a mestranda está a preparar as suas malas, agora mais organizadas e centradas nos diferentes tipos de destino, para realizar novas descolagens, descobrindo outras escalas e vivenciando novas experiências. Como proverbialmente se pode afirmar: *Uma longa viagem começa por um passo.*

## REFERÊNCIAS

- Abdelkarim, O., Ammar, A., Chtourou, H., Wagner, M., Knisel, E., Hökelmann, A., & Bös, K. (2017). Relationship between motor and cognitive learning abilities among primary school-aged children. *Alexandria Journal of Medicine*, (53) 325-331. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2016.12.004>
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J.M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Edições Almedina, SA.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Almedina.
- Alonso-Cortés. Á. (2002). *Lingüística*. Cátedra.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia* (6.ª ed.). Texto Editores, LDA.

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Linguística (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos* (Vol. II). Edições Cosmos.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in) sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório*. [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/14582>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Universidade do Minho.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalinguística e Alfabetização: Em Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491–502. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>
- Beane, J.A. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Didáctica Editora.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brito, A. M. (2003). Categorias Sintáticas. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (Eds.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 323-432). Caminho.

- Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança* (2.ª ed.). Peirópolis.
- Canha, M.B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino aprendizagem do género em PE. In Mesquita, E. C. (Org.). *Anais do IV SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, 3 (1), 1-10. [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page\\_id=4603](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603).
- Costa, F., & Bom, L. (2021). *Livro aberto - Português - 6.º Ano*. Porto Editora.
- Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87642>
- Costa, M. (2010). A Tarefa de Reconstituição na Avaliação da Consciência Sintáctica em Crianças do 1.º Ciclo de Escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Coords.), *Avaliação da Consciência Linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do português* (pp. 171-203). Edições Colibri.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lidel.

- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., Alves, P., Basto, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_de\\_educacao\\_financeira\\_final\\_versao\\_port.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_de_educacao_financeira_final_versao_port.pdf)
- Dias, C. (2009). "Olhar com olhos de ver". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9)
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A.M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo* (2.ª ed.). Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista & I. Duarte (Orgs.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto Editora.
- Duarte, I. (2003). Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (Eds.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 275-321). Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf)

- Duarte, I., & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (Orgs.). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. (2.ª ed., pp. 247–302). Caminho.
- Duarte, I., & Brito, A. M. (2003). Predicação e classes de predicadores verbais. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte & I. H. Faria (Eds.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 179-203). Caminho.
- Duarte, P., & Moreira, A. (2020). Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 10(1), 78-98.  
<https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.204>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico - aspectos inovadores*. Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português – Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA.
- Finn, K. E., Yan, Z., & McInnis, K. J. (2018). Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89 (1), 35-39.

- Fonseca, F. I. (1994). *Competência narrativa e ensino da língua materna*. In J. Fonseca, & F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35.ª ed.) Paz e Terra.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. HarvesterWheatsheaf.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J., & Sousa, O. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2678/1/Gonc%cc%a7alves Guerreiro Freitas Sousa 2011.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2678/1/Gonc%cc%a7alves%20Guerreiro%20Freitas%20Sousa%202011.pdf)
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.ª ed.). Editorial GRAÓ.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.  
<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>
- Letra, C., & Borges, M. (2020). *Português 3.º Ano – Coleção «O Mundo da Carochinha»* (2.ª ed.). Edições Gailivro.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Bradford Book.
- Lopes, A. S. C., & Morgado, C. (2020). Da nuclearidade do verbo à compreensão na leitura: um caso investigativo nos 1.º e 2.º CEB. *Sensos-E*, 7 (1), 3–15.  
<https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3533>

- Magalhães, Á. (2016). *Poesia-me!*. Edições ASA II, S.A..
- Martins, I., & Veiga, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Sá, P. (2010). *Explorando interações...Sustentabilidade na Terra*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando\\_sustentabilidade.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_sustentabilidade.pdf)
- Martins, M., Loura, L., & Mendes, M. (2007). *Análise de dados – Texto de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Ministério da Educação. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5142>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Artmed.
- Medeiros., R., & Valente, G. (2010). A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: Uma questão de competências. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5421678>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008) A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Esteves (Ed.), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. Azevedo (Coord.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.

- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do Profmat*, 98, 27–44.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Gradiva-Publicações.
- Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/32483>
- Rio-Torto, G., Rodrigues, A. S., Pereira, I., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2013). *Gramática derivacional do Português*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodari, G. (2002). *Gramática da Fantasia* (4.ª ed.). Caminho.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias* (2.ª ed.). Texto Editores.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores* (3.ª ed.). Editorial Presença.
- Sacristán, J. (1991). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica* (3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Saramago, J. (1998). *Viagem a Portugal* (16.ª ed.). Caminho.

- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184 (11), 1692-1705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875541>
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76057>
- Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136567>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Edições ASA.
- Spinillo, A. G., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014). Compreensão de textos. Considerações teóricas e implicações para a sua avaliação. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coords.), *BAL – Bateria de avaliação da leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas* (pp. 43-53). CEGOC-TEA. <http://hdl.handle.net/1822/42998>
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25 (2), 95-114.

- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Português, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). <http://hdl.handle.net/10400.14/14704>
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020, março). *Compreensão da Leitura. LER*. <https://ler.pnl2027.gov.pt/>
- Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S. A..
- Viana, F. L., Vale, A.P., Chaves-Sousa, S., & Ribeiro, I. (2014). Leitura de palavras. Considerações teóricas e implicações para a sua avaliação. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coords.), *BAL – Bateria de Avaliação da Leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas* (pp. 29-41). CEGOC-TEA. <http://hdl.handle.net/1822/42998>
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). *A Educação em Ciências com Orientação CTS*. Areal Editores.
- Wing, J. M. (2010). Computacional Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>
- Yin, R. (1993). *Application of Case Study Research*. Sage Publishing.

## DOCUMENTOS LEGAIS

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

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

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

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

## **DOCUMENTOS NORMATIVOS**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018m). Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018o). Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Siva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação José Vítor Pedroso. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/Perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/Perfil_dos_alunos.pdf)



# ANEXOS

## ANEXO 1 - MODELO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO (FONTE: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES, 2021)

<b>Caracterização da turma</b>	Número de alunos
	Sexo dos alunos
	Especificidades dos alunos
<b>Recursos humanos</b>	Agentes educativos presentes na sala de aula
<b>Gestão da turma</b>	Planificação
	Regras de funcionamento
	Trabalho em grupo/pares/individual
	Gestão de conflitos
<b>Organização da sala de aula (espaço físico e materiais)</b>	Espaços definidos
	Disposição do material
	Materiais e recursos disponíveis (diversidade, quantidade, acessibilidade)
	Recursos físicos e digitais
	Condições acústicas e de luminosidade
<b>Organização do tempo e das rotinas</b>	Grau de programação
	Intervenção dos alunos na programação
	Tempos específicos de cada área curricular/disciplinar e tempos de articulação
	Promoção de valores
<b>Caracterização das interações pedagógicas (aluno/professor; aluno/aluno; comunidade, encarregados de educação)</b>	Estratégias de ensino (metodologias, motivação, recursos, resolução de problemas)
	Tomadas e alternância de vez
	Gestão dos silêncios
	Rigor científico e metodológico
	Participação dos alunos (quantidade, qualidade, estímulo, motivações, entreajuda)
	Respeito pelos ritmos de aprendizagem
	Interação com a comunidade (projetos ou atividades)
<b>Organização dos espaços da escola</b>	Espaços definidos
	Organização do espaço fora da sala de aula
	Condições de acessibilidade, higiene e segurança
	Visibilidade dos trabalhos e projetos
<b>Atividades e projetos</b>	Incentivo à participação dos alunos
	Incentivo à relação com a comunidade
	Parcerias com outras instituições
	Divulgação

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO DE HGP INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *GRUPOS, PREGÕES E VENDAS DE COISA NENHUMA*

<p style="text-align: center;"><b>Plano de aula</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Lição n.º</b> (50 min.)      <b>Data:</b> 23 de março de 2022    <b>Turma:</b> 5.º (Identificação da letra)</p> <p style="text-align: center;"><b>Sumário:</b></p> <p style="text-align: center;">A organização da sociedade portuguesa do século XIII.</p> <p><b>Domínio:</b> Portugal do século XIII ao século XVII</p> <p><b>Orientadora Cooperante:</b> (Identificação do nome)</p> <p><b>Orientadora Supervisora:</b> (Identificação do nome)</p> <p><b>Professora Estagiária:</b> Joana Pinto</p> <p><b>Questões orientadoras:</b> Que grupos sociais constituíam a sociedade portuguesa do século XIII? Quais eram as suas principais funções?</p>					
CONTEÚDOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/OUTROS OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	🕒	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Funções dos grupos sociais;  Proporção da população no século XIII;	Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo);	<p><b>Motivação</b></p> <p><b>1.</b> Realização da atividade ‘Quem é quem?’</p> <p><b>1.1.</b> Entrega, a cada aluno, de uma fita identificativa do grupo social a que pertence. Essa fita apresenta uma frase relativa a um grupo social em específico (sobre a função, os privilégios ou as obrigações), mas que não</p>	7’	- Fita identificativa;	Grelha de observação direta – critérios: - Participação e desempenho;








<p>Heterogeneidade da população.</p>	<p>Identificar/aplicar os conceitos: nobreza, clero, ordem religiosa, <b>povo</b>.</p>	<p>expressa, de forma explícita, qual a designação desse grupo social;  <u>Nota:</u> São entregues fitas identificativas de cada grupo social, de acordo com a sua proporção na sociedade (16 referentes ao povo, 2 ao clero, 2 à nobreza e 1 ao rei).</p> <p><b>1.2.</b> Breve exploração das frases, com o intuito de os alunos perceberem que a dimensão da vida humana que irá ser abordada é a sociedade e que esta não é homogênea (Questões orientadoras: através das frases que ouvimos, que área vamos explorar? Será a economia, a política, a cultura, a sociedade? A sociedade, pelo que compreendemos das frases lidas, tem os meus benefícios?).</p> <p><b>Desenvolvimento da aula</b></p> <p><b>2.</b> Exploração de um documento relativo à organização social</p> <p><b>2.1.</b> Entrega, aos alunos, desse documento, em papel autocolante, para que possam colá-lo no caderno diário;</p> <p><b>2.2.</b> Identificação, através de três cores diferentes, dos excertos textuais que se relacionam com cada um dos três grupos sociais;</p> <p><b>3.</b> Entrega, a cada aluno, de uma tabela relativa às funções, aos privilégios e às obrigações de cada um dos grupos sociais</p> <p><b>3.1.</b> Preenchimento, por parte dos alunos, dessa tabela e, em simultâneo, preenchimento da mesma, em formato</p>	<p>7'</p> <p>10'</p>	<p>- Documento escrito, em formato de papel autocolante;</p> <p>- Tabela, em formato de papel;</p>	<p>-Capacidade de interpretação de fontes;</p> <p>-Capacidade de comunicar de diferentes formas, fazendo uso do vocabulário específico.</p>
--------------------------------------	--	--	----------------------	--	---

		<p>grande, no quadro, para posterior afixação na parede da sala.</p> <p><u>Nota:</u> para o preenchimento da tabela, utilizar-se-ão as expressões entregues no início da aula.</p> <p><b>3.2.</b> Explicação, por parte dos alunos, da expressão ‘privilegiados’, que é utilizada para os elementos da nobreza e do clero e da expressão ‘não privilegiados’, referente ao povo.</p> <p><b>4.</b> Pedido aos alunos para se levantarem aquando da chamada pelo grupo social a que pertencem, para que entendam a proporção da população no século XIII (Questões orientadoras: que grupo social era composto por mais elementos? E por menos?)</p> <p><b>4.1.</b> Visualização e exploração de um gráfico circular relativo à proporção da população portuguesa no século XIII.</p> <p><b>5.</b> Análise de uma pirâmide representativa da sociedade do século XIII (Questões orientadoras: Que grupos sociais estão representados? Quem era a pessoa mais importante? A pirâmide revela a proporção da população portuguesa no século XIII? A pirâmide evidencia a heterogeneidade da sociedade?).</p> <p><b>6.</b> Exploração de documentos, relativos às funções régias e à heterogeneidade dos grupos sociais nobreza e clero (Questões orientadoras: Que funções tinha o rei? O clero era um grupo homogéneo? Que subdivisões do clero existiam? A nobreza era um grupo homogéneo? Em</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>8’</p>	<p>- PowerPoint;</p> <p>- PowerPoint;</p>	
--	--	--	-------------------------------	---	--

		<p>quantos estratos estava a nobreza dividida e quais são? Poderíamos representá-los numa pirâmide? entre outras questões consideradas pertinentes).</p> <p><b>Consolidação da aula</b></p> <p><b>7.</b> Realização do jogo 'Quem sou eu?'</p> <p><b>7.1.</b> Distribuição de uma fita para colocar na cabeça a um aluno escolhido de forma aleatória;</p> <p><b>7.2.</b> Colocação, nessa fita, de um cartão com um dos seguintes termos: povo, nobreza, clero e rei. Os restantes alunos da turma devem dar pistas sobre o elemento da sociedade, para que o colega adivinhe do que se trata.</p>	8'	<p>- Fita;</p> <p>- Cartões.</p>	
--	--	---	----	----------------------------------	--

**Apêndice A1 - Tabela relativa às funções, aos privilégios e às obrigações de cada um dos grupos sociais**

**A organização da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV**

 <b>Clero</b> 	<b>Nobreza</b> 	<b>Povo</b> 
<b>FUNÇÕES</b>		
		<b>OBRIGAÇÕES</b> 

**Instituição cooperante:** (Identificação da Instituição)

**Data:** 27 de maio de 2022

**Orientadora cooperante:** (Identificação do nome)

**Ano e turma:** 3.º (Identificação da letra)

## **APÊNDICE B - PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1.º CEB INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA *PELOS CAMINHOS DO PORTO!***

### **Planificação**

**Contextualização:** Relativamente à área do Português, a turma apresenta, principalmente, dificuldades ao nível do domínio da Escrita, sendo que, no que diz respeito à Leitura, na sua maioria, os alunos têm demonstrado boas capacidades leitoras. Quanto à Matemática, o maior constrangimento dos alunos centra-se na aplicação do algoritmo da subtração com reagrupamento. No entanto, esse desafio tem vindo a ser superado. Na área de Estudo do Meio, os alunos revelam algumas dificuldades. É, no entanto, uma área que lhes desperta bastante interesse. A turma é participativa, interessada e empenhada.

Para esta aula, optou-se por recorrer à diferenciação pedagógica. Tome-se como exemplo a criação de grupos, já que estes são compostos por alunos com interesses, dificuldades e necessidades diferentes e o objetivo é que os alunos estejam motivados, ativos e participativos durante a aula, contribuindo ativamente para a aprendizagem de cada um e de todos.

**Objetivos principais da aula:** Os principais objetivos desta aula são a sensibilização dos alunos para a importância do Património e da História Local, através do pensamento crítico e da tomada de decisão, recorrendo ao pensamento computacional e à literacia digital. É objetivo, também, promover competências de escuta ativa e de tomada de notas, tendo em conta, por exemplo, as informações de cada monumento, as sensações experienciadas ao longo da viagem, com vista à criação de um livro digital.

**Conhecimentos Prévios necessários:** Os alunos precisam de conhecer conteúdos específicos relacionados com os itinerários, como a representação de coordenadas, a indicação do ponto de partida e do ponto de chegada, entre outros conceitos pertinentes, a linguagem matemática, associada aos itinerários e à utilização da robótica, através dos *Blue-Bots*, assim como a capacidade de compreensão de mensagens através de imagens e de vídeos e a tomada de notas sobre a informação ouvida.

## Mapa de articulação

### Estudo do Meio

**Domínios:** **Sociedade**, **Sociedade/Natureza/Tecnologia**

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:** Reconhecer as unidades de tempo: década e século; Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local; Reconhecer vestígios do passado local (construções; instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; costumes e tradições); Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos sociais e culturais; Reconhecer as potencialidades da internet, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação com segurança e respeito, mantendo as informações pessoais em sigilo; Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

**Descritores do Perfil do Aluno:** Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I), Criativo (A, C, D, J), Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J).

### Pelos caminhos do Porto!

### Português

**Domínios:** **Oralidade**, **Leitura**, **Educação Literária**, **Escrita** e **Gramática**

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:** Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos; identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta (compreensão); falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações (expressão); ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades; realizar leitura silenciosa e autónoma; identificar o tema e o assunto do texto; compreender textos narrativos escutados ou lidos; manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas; exprimir opiniões e fundamentá-las; recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão; recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.

**Descritores do Perfil do Aluno:** Comunicador (A, B, D, E, H), Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F), Criativo (A, C, D, J), Leitor (A, B, C, D, F, H, I), Questionador (A, F, G, I, J), Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J).

### Matemática

**Temas, tópicos e subtópicos:** Geometria e Medida - Orientação espacial - Mapas e coordenadas no plano; Comunicação matemática

**Conhecimentos, capacidades e atitudes:** Descrever posições recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente; ler e utilizar mapas, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade; descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito (expressão de ideias); ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos (discussão de ideias).

**Descritores do Perfil do Aluno:** Comunicador (A, B, D, E, H), Criativo (A, C, D, J), Questionador (A, F, G, I, J).

### TIC

**Temas, tópicos e subtópicos:** Investigar e pesquisar; comunicar e colaborar

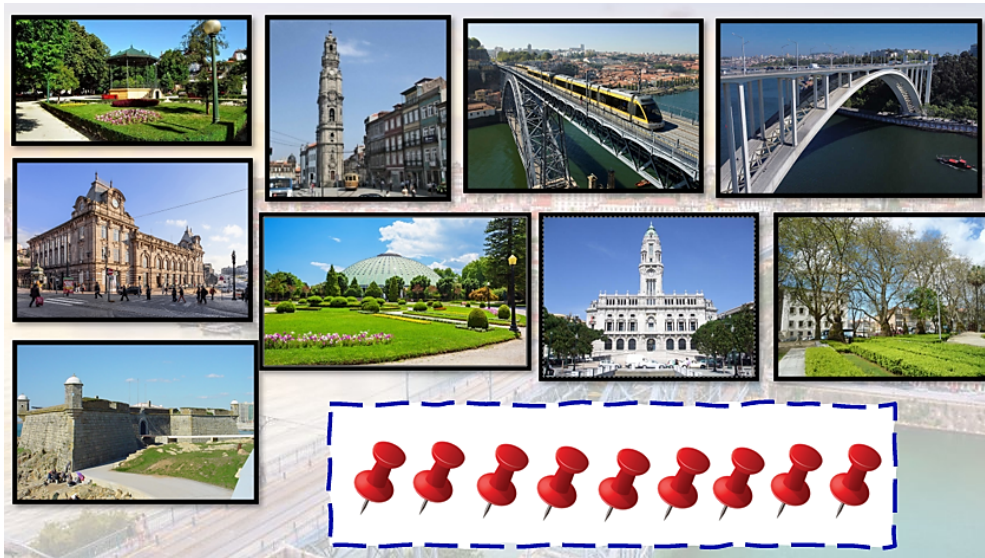
**Conhecimentos, capacidades e atitudes:** Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; analisar a qualidade da informação recolhida; comunicar, utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião; apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração; colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
<b>Manhã (9h às (11h e das 11h30 às 13h00)</b> 5 minutos	<b>Desafio Inicial:</b> 1. Visualização e exploração do vídeo ‘Para o 3.º ano, ser Porto é...’, no qual os alunos respondem à pergunta ‘O que é Ser Porto?’.	- Vídeo realizado pelas professoras;	B – Informação e comunicação D - Pensamento crítico e pensamento criativo
5 minutos	<b>Desenvolvimento das estratégias:</b> 2. Diálogo com os alunos sobre o vídeo, sobre os locais visitados e a forma como os podemos organizar para os visitar.	- Áudio do conto;	
15 minutos	3. Audição do conto “Um Dia Bem Passado”, de António Mota <b>3.1.</b> Audição, pela primeira vez, do conto em análise; <b>3.2.</b> Entrega, a cada grupo, de um computador, que apresenta um PowerPoint interativo com os locais abordados no conto e com locais intrusos. Os alunos devem selecionar apenas os locais que ouviram; <b>3.3.</b> Audição, pela segunda vez, do conto; <b>3.4.</b> Confirmação, por parte dos grupos, dos locais que pertencem à história; <b>3.5.</b> Correção, em grande grupo, das respostas.	- Computador; - PowerPoint;	A - Linguagens e Textos B – Informação e comunicação D - Pensamento crítico e pensamento criativo
15 minutos	4. Entrega do conto, em formato de papel, aos alunos e localização, por parte de cada grupo, dos locais mencionados no conto, num mapa da Cidade do Porto.	- Conto “Um Dia Bem Passado”, de António Mota, em papel;	
15 minutos	5. Reorganização, de acordo com o desenvolvimento do conto, das imagens dos locais mencionados no conto, no mapa.	- Mapa da cidade do Porto;	
60 minutos	6. Realização da atividade: ‘Pelos caminhos do Porto!’ <b>6.1.</b> Entrega, a cada grupo, de uma malha, de um <i>Blue-Bot</i> e de um Diário de Viagem;	- Malha;	A - Linguagens e Textos

30 minutos	<p><b>6.2.</b> Resposta, por parte dos alunos, a um conjunto de desafios, lançados através da ferramenta <i>PowerPoint</i>, e registo de todas as respostas no diário entregue anteriormente;</p> <p><b>6.2.1.</b> Descoberta, pelos alunos, de todos os caminhos possíveis, tendo em conta diferentes variáveis. As indicações estão no diário e no <i>Powerpoint</i> interativo e é através destas que os alunos vão criar o seu próprio itinerário e conhecer a cidade do Porto;</p> <p><b>6.2.2.</b> Realização de desafios sobre cada monumento visitado – sensações associadas à visita de alguns monumentos, descrição de fotografias, completamento de espaços, na ferramenta <i>Educaplay</i>, entre outras atividades;</p> <p><b>6.2.3.</b> Partilha da viagem realizada pelos grupos no <i>storyjumper</i> e apresentação à turma do percurso efetuado e das aprendizagens realizadas.</p> <p><b>7.</b> Realização da atividade ‘Uma manhã bem passada!’</p> <p><b>7.1.</b> Reconto factual da manhã vivenciada pelos alunos, através de conectores temporais</p> <p><b>7.1.1.</b> Escrita, no quadro, pela professora, de um conector e um grupo, escolhido aleatoriamente, completa a frase, tendo em conta o que realizou durante a manhã e o conector selecionado (exemplos de conectores: em primeiro lugar, seguidamente, depois, por fim, entre outros).</p> <p><b>7.2.</b> Sorteio, numa roleta, de tópicos para os grupos refletirem e avaliarem se de facto a manhã foi bem passada, justificando as suas opções, de forma oral (exemplos de tópicos: atividade de que mais gostaram, algo que aprenderam, maior dificuldade sentida, entre outros e exemplos de conectores: porque, contudo, no entanto, apesar de, pois, entre outros).</p>	<p>- <i>Blue-Bots</i>; - Diário de Viagem; - <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- <i>Educaplay</i>; - <i>Storyjumper</i>;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Roleta na ferramenta <i>Wordwall</i>.</p>	<p>B – Informação e comunicação D - Pensamento crítico e pensamento criativo E- Relacionamento Interpessoal G – Desenvolvimento pessoal e autonomia I – Saber científico e tecnológico</p> <p>A - Linguagens e Textos B – Informação e comunicação D - Pensamento crítico e pensamento criativo G – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>
<b>Avaliação formativa</b>	<p><b>CrITÉrios de avaliação formativa</b> – Participação, interesse e empenho; Capacidade de decisão e de argumentação; Capacidade de trabalhar em grupo; Respostas aos desafios colocados no Diário de Viagem e respostas dadas ao longo da aula.</p> <p><b>Instrumentos:</b></p>		

Grelha de observação direta e materiais produzidos pelos alunos durante a aula.

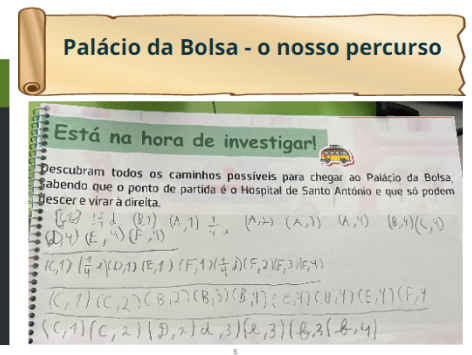
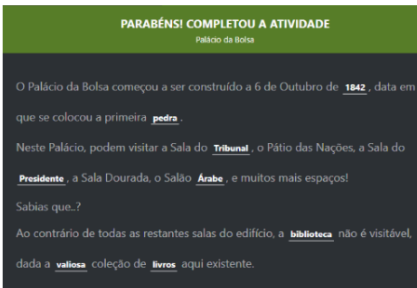
### Apêndice B1 – Guião de escuta ativa realizado na ferramenta tecnológica *PowerPoint*

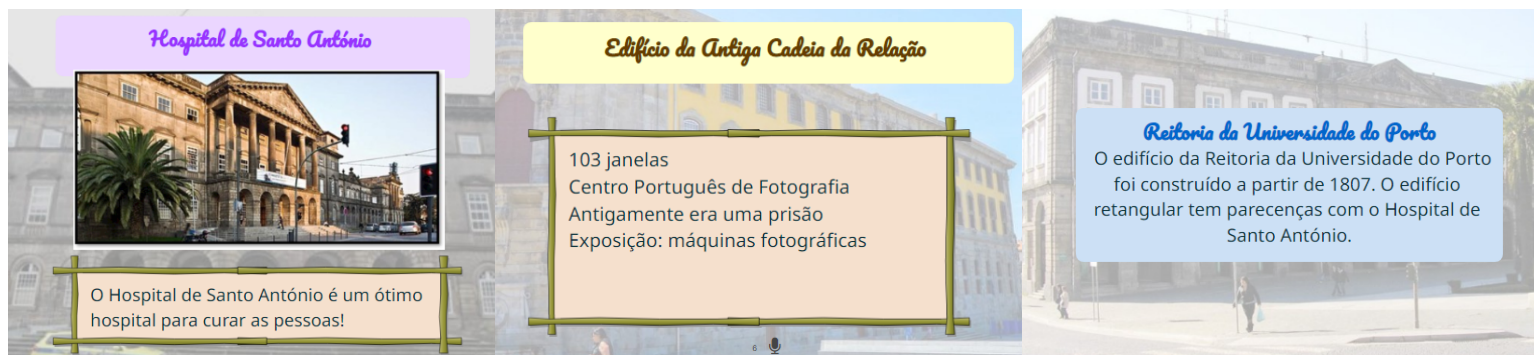


### Apêndice B2 – Exemplo de um livro digital criado pelo grupo do Porto do século XIX na ferramenta tecnológica *Storyjumper*



O que aprendemos sobre o Palácio da Bolsa!





**Apêndice B3 – Roleta, realizada na ferramenta tecnológica *Wordwall*, com tópicos para os grupos refletirem e avaliarem se de facto a manhã foi bem passada**



## APÊNDICE C - PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS INTEGRADA NA UNIDADE DIDÁTICA A

### **COMPREENSÃO REORGANIZATIVA DESVENDA UM MISTÉRIO!**

<p>Orientadora Cooperante: (Identificação do nome)          Orientador Supervisor: (Identificação do nome)          Ano e turma: 6.º (Identificação da letra)          Número de alunos: 21          Data: 6 de dezembro de 2021          Professora Estagiária: Joana Pinto          Tempo: 50 minutos</p>	<p>Contextualização:          Esta planificação integra a unidade didática 'A compreensão reorganizativa desvenda um mistério!'.</p>
<p>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – Áreas de competência:          A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; I – Saber científico, técnico e tecnológico.          Descritores:          Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J).</p>	

#### Plano de aula

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO/ ATIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS	TEMPO
Leitura/ Compreensão	- Faz inferências sobre o tema do texto que irá ser	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização da atividade 'Adivinhas vou explorar para as pistas encontrar!'               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Entrega, a cada grupo, de uma adivinha. Os alunos terão de dar resposta à adivinha para descobrir qual o local da sala, onde estará escondida a pista. Estas pistas estão ligadas ao mundo do crime e dos</li> </ol> </li> </ol>	- Adivinhas, em formato de papel;	10 minutos

<p>Oralidade/ Compreensão Retenção de informação oral</p>	<p>explorado, partindo de palavras;</p> <p>- Retém palavras de um texto ouvido;</p> <p>- Regista as palavras em falta, através da escuta ativa;</p> <p>- Faz inferências;</p>	<p>detetives (palavras: assalto, suspeito, detetive, interrogatório, pista, prova).</p> <p>1.2. Afixação das palavras no quadro.</p> <p>1.3. Questionamento aos alunos sobre qual a relação entre as palavras (pertencem ao mesmo campo lexical) e em que situações essas palavras são utilizadas.</p> <p>2. Audição do conto policial “Assalto à estação”, de Jim Sukach</p> <p>2.1. Audição, pela primeira vez, do conto em análise.</p> <p>2.2. Entrega, a cada grupo, de um excerto do conto que contém lacunas a serem preenchidas pelos alunos.</p> <p>2.3. Audição, pela segunda vez, do conto, sendo que o conto com lacunas está virado para baixo.</p> <p>2.4. Preenchimento do conto com lacunas.</p> <p>2.5. Correção das respostas.</p>	<p>- Pistas;</p> <p>- Áudio do conto policial;</p> <p>- Excertos do conto com lacunas;</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Educação Literária Leitura/ Compreensão Compreensão do conto policial</p>	<p>- Identifica os elementos- chave do conto;</p> <p>- Organiza temporalmente os acontecimentos;</p>	<p>3. Recriação dos passos efetuados pelos assaltantes, aquando do assalto e, também, da narração sobre o assalto feita pelo empregado da estação de serviço</p> <p>3.1.1. Organização, por parte dos alunos, em grande grupo, de frases que correspondem a diferentes momentos temporais (assalto e pós-assalto). Assim, o objetivo é que, através desta reconstituição do assalto, os alunos descubram quem assaltou a bomba de gasolina.</p> <p>3.1.2. Partilha, no <i>Mentimeter</i>, do culpado do assalto à bomba de gasolina.</p> <p>4. Retoma das palavras afixadas, inicialmente, no quadro e realização da correspondência entre estas e a sua definição, no Crimário (glossário dos crimes)</p>	<p>- <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- <i>Mentimeter</i>;</p> <p>- <i>PowerPoint</i>.</p>	<p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>

	- Identifica os excertos textuais que comprovem as suas respostas.	4.1. Identificação, no conto, de possíveis excertos que evidenciam esses termos específicos.		
--	--	--	--	--

Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:

Relação e cooperação entre os pares; Respostas dadas nas tarefas propostas ao longo da aula; Empenho e participação na realização das tarefas.

**Apêndice C1** - Recriação dos passos efetuados pelos assaltantes, aquando do assalto e, também, da narração sobre o assalto feita pelo empregado da estação de serviço

## "Assalto à estação"

Jim Sukach, Incríveis Puzzles Policiais, Ed. Replificação, 2009



## Reconstituição do assalto



- O empregado explicou ao Dr. J. L. Resolvetudo e ao seu filho, J. L. Júnior o que tinha acontecido.
- Os assaltantes meteram gasolina e um deles dirigiu-se ao empregado, parecendo que ia pagar.
- Ambos os detetives detetaram algo estranho.
- No dia seguinte, o Dr. J. L. Resolvetudo e o filho chegaram à estação de serviço e meteram gasolina, antes das 17h.
- O assalto ocorreu por volta das 22h30 e os assaltantes fugiram.

### Reconstituição do assalto

Os assaltantes meteram gasolina e um deles dirigiu-se ao empregado, parecendo que ia pagar.

No dia seguinte, o Dr. J. L. Resolvetudo e o filho chegaram à estação de serviço e meteram gasolina, antes das 17h30.

O assalto ocorreu por volta das 22h30 e os assaltantes fugiram.

Ambos os detetives detetaram algo estranho.

O empregado explicou ao Dr. J. L. Resolvetudo e ao seu filho, J. L. Júnior, o que tinha acontecido.



## ALERTA SUSPEITO!

### Quem é o principal suspeito do assalto à estação?

- A) Resolvetudo
- B) Júnior
- C) Empregado
- D) Outro

## Apêndice C2 – Crimário (glossário dos crimes)



**Crimário**

	Pessoa que possivelmente terá cometido o crime.
	O que demonstra que uma pessoa cometeu um crime. Podem ser, por exemplo, documentos, testemunhas, perícias.
	Sinal, indicação, indício, que ajuda a resolver um mistério.
	Ataque súbito a alguém ou algo, em geral utilizando a força ou ameaças e com o objetivo de roubar.
	Conjunto de perguntas realizadas com o objetivo de reconstituir o crime e encontrar eventuais suspeitos, através, por exemplos, de incoerências.
	Investigador privado cuja função é obter informações e provas de violação da lei.

## APÊNDICE D – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

### A meia do Natal

#### *Lenda tradicional da Alemanha e de países de língua inglesa*

Em tempos que já lá vão, havia um fidalgo cuja mulher morrera, deixando-o muito desgostoso com três filhas para criar.

Encerrado no seu gabinete, o fidalgo afogava as mágoas desenhando e projetando objetos que, segundo ele, haviam de revolucionar e facilitar muito as vidas das pessoas: telhados de vidro, máquinas voadoras, carros sem cavalos e outras maravilhas tais.

Convencido da importância dos seus inventos, gastava com eles muito dinheiro. Um dia, dizia ele, as pessoas haviam de os apreciar devidamente e pagar bem por eles.

A verdade é que, aos poucos, o fidalgo gastou tudo o que tinha e a família não teve outro remédio senão mudar-se para uma modesta casinha no campo, onde a vida era mais barata. As três filhas passaram a encarregar-se de todas as tarefas quotidianas. Limpavam, lavavam, cosiam, passajavam e cozinhavam.

Os anos foram correndo e chegou a altura de casar as filhas. O fidalgo andava triste e deprimido, porque não tinha o suficiente para lhes dar um dote e, sem ele, jamais elas encontrariam um marido.

Uma noite, depois de terem lavado toda a sua roupa, as raparigas penduravam as meias na lareira para secarem. Nessa noite, o Pai Natal, sabendo do desespero do velho fidalgo, parou diante da casa. Olhou pela janela e viu que a família já se recolhera. Também reparou que as meias das meninas estavam penduradas na lareira. Então, decidido a ajudar, agarrou em três bolsinhas de ouro e, com pontaria certa, atirou-as pela chaminé, fazendo com que aterraassem dentro de cada uma das meias.

Na manhã seguinte, quando acordaram, as meninas descobriram, com alegria, que tinham o dinheiro suficiente para os dotes. E foi assim que o fidalgo pôde casar as três filhas e viver feliz para sempre.

Ainda hoje, em várias partes do mundo, muitas são as crianças que penduram as meias na lareira na véspera de Natal.

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

<input type="checkbox"/>	A mulher do fidalgo morreu e deixou-o sozinho com duas filhas.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo fazia muitas invenções.
<input type="checkbox"/>	A família do fidalgo teve de se mudar para a cidade, porque a vida era mais barata.
<input type="checkbox"/>	O Pai Natal ajudou as raparigas, colocando bolsinhas de ouro dentro de cada uma das meias.
<input type="checkbox"/>	As meninas conseguiram, com a ajuda do Pai Natal, concretizar o seu grande desejo: viajar.

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

<input type="checkbox"/>	O Pai Natal colocou bolsinhas de ouro em cada uma das meias das filhas do fidalgo.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo gastava muito dinheiro com as suas invenções.
<input type="checkbox"/>	As filhas começaram a ocupar os seus dias com tarefas domésticas.
<input type="checkbox"/>	As raparigas tinham o dinheiro suficiente para o dote.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo ficou sozinho com as suas filhas, já que a mulher morreu.

3. Indica o antecedente (palavra que vem antes) das palavras sublinhadas.

3.1. Lê, com atenção, as frases seguintes e indica a que se refere a palavra sublinhada.

a) “Em tempos que já lá vão, havia um fidalgo cuja mulher morrera, deixando-o muito desgostoso com três filhas para criar.” (l. 1-2).

	um fidalgo
	Em tempos
	muito desgostoso

- b) “Convencido da importância dos seus inventos, gastava com eles muito dinheiro. Um dia, dizia ele, as pessoas haviam de os apreciar devidamente e pagar bem por eles.” (l. 6-7).

	as pessoas
	gastava com eles
	os seus inventos

3.2. Localiza no texto a informação dada e indica a que se refere a palavra sublinhada.

- c) “não tinha o suficiente para lhes dar um dote” (l. 13).

	Os anos
	as filhas
	um marido

- d) “atirou-as pela chaminé” (l. 19-20).

	as meias
	bolsinhas de ouro
	pontaria certa

4. Associa cada expressão da coluna A a uma expressão da coluna B, de modo a formares uma frase de acordo com o sentido do texto.

Coluna A		Coluna B
O fidalgo	●	● penduraram as meias na lareira.
As raparigas	●	● haviam de revolucionar a vida das pessoas.
A família do fidalgo	●	● afogava as mágoas inventando objetos.
Os objetos	●	● mudou-se para uma casa no campo.
As meias	●	● estavam penduradas na lareira.

5. Responde ao que te é pedido, conforme o exemplo.

**Exemplo**

Seleciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘O fidalgo tinha filhas.’.

	simpático
x	senhor
	rapariga
	carro

A palavra fidalgo é um:

x	nome		adjetivo		verbo
---	------	--	----------	--	-------

5.1. Seleciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘As meninas trabalhavam muito.’.

	lindas
	raparigas
	Elas

	coragem
--	---------

5.1.1. A palavra meninas é um:

	nome		adjetivo		verbo
--	------	--	----------	--	-------

5.2. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘O fidalgo gastava todo o seu dinheiro.’.

	andavam
	artista
	bondoso
	desperdiçava

5.2.1. A palavra gastava é um:

	nome		adjetivo		verbo
--	------	--	----------	--	-------

5.3. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘O Pai Natal foi muito solidário.’.

	generoso
	ajudar
	bondosa
	homem

5.3.1. A palavra solidário é um:

	nome		adjetivo		verbo
--	------	--	----------	--	-------

6. Expande a frase, segundo o sentido do texto que leste, utilizando as opções dadas abaixo e fazendo as alterações necessárias. Observa o exemplo.

<del>vidro</del>	noite	cidade	aldeia	alegres	infelizes	manhã
------------------	-------	--------	--------	---------	-----------	-------

O fidalgo fazia telhados.

*De quê?*

O fidalgo fazia telhados de vidro.

- 6.1. As meninas receberam as bolsinhas de ouro.

*Como estavam as meninas?*

As meninas\_\_\_\_\_

- 6.2. A família vivia numa casinha.

*Onde?*

A família\_\_\_\_\_

- 6.3. O Pai Natal atirou três bolsinhas de ouro.

*Quando?*

O Pai Natal\_\_\_\_\_

7. Diz se os exemplos são gramaticais ou agramaticais, colocando uma X na coluna certa.

	Gramatical	Agramatical
A mulher do fidalgo morreram.		
As raparigas eram muito trabalhadoras.		
O Pai Natal era muito atenciosa.		
O fidalgo foi.		
As raparigas puseram as bolsinhas para mesa.		

As filhas e o fidalgo ficou muito felizes.		
--	--	--

8. Os exemplos apresentados estão incorretos. Selecciona a opção correta, de modo a ter frases bem formadas.

8.1. As meias de Natal tinham de ouro bolsinhas.

<input type="checkbox"/>	As meias de Natal tinham bolsinhas de ouro.
<input type="checkbox"/>	As meias de Natal tinham ouro de bolsinhas.

8.2. O fidalgo um objeto construiu original.

<input type="checkbox"/>	O fidalgo construiu original um objeto.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo construiu um objeto original.

9. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, tendo em conta a interpretação da frase '**Os inventos do fidalgo eram máquinas e carros maravilhosos.**'.

<input type="checkbox"/>	Os carros que o fidalgo construiu eram maravilhosos.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo era maravilhoso.
<input type="checkbox"/>	As máquinas e os carros eram maravilhosos.
<input type="checkbox"/>	Só as máquinas que o fidalgo construiu eram maravilhosas.

10. Selecciona a hipótese que permite a ligação entre as duas frases, de acordo com o texto.

a) O fidalgo andava triste. O fidalgo não tinha dinheiro para o dote.

<input type="checkbox"/>	O fidalgo andava triste ou o fidalgo não tinha dinheiro para o dote.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo andava triste, porque não tinha dinheiro para o dote.
<input type="checkbox"/>	O fidalgo andava triste, mas não tinha dinheiro para o dote.

b) As meninas acordaram. As meninas descobriram que tinham dinheiro para o dote.

	Quando as meninas acordaram, descobriram que tinham dinheiro para o dote.
	As meninas acordaram, porque descobriram que tinham dinheiro para o dote.
	Ou as meninas acordaram ou descobriram que tinham dinheiro para o dote.

11. Selecciona a opção correta.

11.1. Qual é a frase equivalente a ‘O fidalgo afogava as mágoas.’?

	O fidalgo afogava-lhes.
	O fidalgo afogava-as.
	O fidalgo afogava-a.

11.2. Qual é a frase equivalente a ‘O Pai Natal atirou-as pela chaminé.’?

	O Pai Natal atirou as prendas pela chaminé.
	O Pai Natal atirou as meias pela chaminé.
	O Pai Natal atirou as bolsinhas de ouro pela chaminé.

## Apêndice D1 – Tarefas exclusivas ao 6.º ano de escolaridade

12. Identifica a função sintática das palavras ou expressões sublinhadas.

- a) Ele tinha três filhas. \_\_\_\_\_
- b) O fidalgo afogava as mágoas. \_\_\_\_\_
- c) O Pai Natal atirou-as pela chaminé. \_\_\_\_\_
- d) A família foi para a aldeia. \_\_\_\_\_
- e) Caíram nas meias as bolsinhas de ouro. \_\_\_\_\_

13. Lê as seguintes frases e substitui a expressão sublinhada por um pronome com função equivalente.

**Exemplo:** O fidalgo gastou dinheiro.  
O fidalgo gastou-o.

- a) A família do fidalgo vivia no campo. \_\_\_\_\_
- b) O homem inventou vários objetos. \_\_\_\_\_
- c) O Pai Natal deu dinheiro às meninas. \_\_\_\_\_
- d) Atualmente, as crianças não secam as meias na lareira. \_\_\_\_\_

14. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	Verdadeiro	Falso
O sujeito é sempre constituído por um nome.		
O sujeito surge, em todos os casos, no início da frase, à esquerda do verbo.		
A palavra principal do predicado verbal é o verbo.		
O complemento direto integra o verbo.		
O complemento indireto pode ser substituído pelos pronomes pessoais -lhe ou -lhes.		
Para identificar o complemento direto, faz-se uma substituição pelos pronomes pessoais -o, -a, -os, -as.		
O complemento oblíquo faz parte do predicado e é obrigatório.		

**Bom trabalho!** 😊

# APÊNDICE E – TAREFAS DE MONITORIZAÇÃO

## Apêndice E1 – Tarefa de monitorização pós-compreensão textual aplicada no 3.º ano de escolaridade

Nome: \_\_\_\_\_

1. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em 'Os rapazes, quando cresciam, eram enviados para guerras horríveis.'

<input type="checkbox"/>	proibir
<input type="checkbox"/>	meninos
<input type="checkbox"/>	Eles
<input type="checkbox"/>	maravilhosos

1.1. A palavra rapazes é um:

<input type="checkbox"/>	nome
<input type="checkbox"/>	verbo
<input type="checkbox"/>	adjetivo

2. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em 'A liberdade é um tesouro muito valioso.'

<input type="checkbox"/>	raro
<input type="checkbox"/>	tristemente
<input type="checkbox"/>	rir
<input type="checkbox"/>	rapaz

2.1. A palavra valioso é um:

<input type="checkbox"/>	nome
<input type="checkbox"/>	verbo
<input type="checkbox"/>	adjetivo

3. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em 'Alguém roubou um belo tesouro.'

<input type="checkbox"/>	todos
<input type="checkbox"/>	ingeriu
<input type="checkbox"/>	azedada
<input type="checkbox"/>	levou

3.1. A palavra roubou é um:

<input type="checkbox"/>	nome
<input type="checkbox"/>	verbo
<input type="checkbox"/>	adjetivo

4. Expande as frases, segundo o sentido do texto que leste, utilizando as opções dadas abaixo e fazendo as alterações necessárias.

Pais das Pessoas	ontem	Portugal	felizes	há muito tempo	cravos	felicidade	tristes
Tristes							

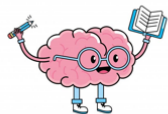
4.1. As pessoas recuperaram o tesouro.  
*Como estavam as pessoas?*  
As pessoas \_\_\_\_\_

4.2. Naquele país vivia um povo infeliz.  
*Quando?*  
Naquele país \_\_\_\_\_

4.3. Os meninos não podiam ouvir as músicas que queriam.

Onde?

Os meninos \_\_\_\_\_



## Apêndice E2 – Tarefa de monitorização pós-compreensão textual aplicada no 6.º ano de escolaridade

Nome: \_\_\_\_\_



1. Identifica a função sintática das palavras ou expressões sublinhadas.

1.1. As pessoas revelavam aos visitantes o segredo da sua tristeza.

1.2. Os visitantes escutavam com atenção as pessoas.

1.3. As raparigas e os rapazes não podiam conviver.

1.4. Eles entraram em casa para ouvir um segredo.

1.5. Guarda-o muito bem.

2. Expande as frases, segundo o sentido do texto que leste, utilizando as opções dadas abaixo e fazendo as alterações necessárias.

Pais das Pessoas	ontem	Portugal	felizes	há muito tempo	cravos	felicidade	tristes
Tristes							

2.1. As pessoas recuperaram o tesouro.

Como estavam as pessoas?

As pessoas \_\_\_\_\_

2.2. Naquele país vivia um povo infeliz.

Quando?

Naquele país \_\_\_\_\_



2.3. Os meninos não podiam ouvir as músicas que queriam.

Onde?

Os meninos \_\_\_\_\_



**Apêndice E3 – Tarefa de monitorização pré-compreensão textual aplicada no 3.º ano de escolaridade**

Nome: \_\_\_\_\_

1. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘A jovem sagrou-se campeã mundial de surf adaptado.’

	vitória
	menina
	Ela
	simpática

1.1. A palavra **jovem** é um:


	nome
	verbo
	adjetivo

2. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘A Marta treina quatro dias por semana.’

	jogam
	menina
	brinca
	atleta

2.1. A palavra **treina** é um:

	nome
	verbo
	adjetivo



3. Selecciona a opção que pode substituir a palavra sublinhada em ‘O treinador é muito empenhado.’

	brincar
	interessantes
	Ele
	teimoso

3.1. A palavra **empenhado** é um:

	nome
	verbo
	adjetivo


4. Expande as frases, segundo o sentido do texto que leste, utilizando as opções dadas abaixo e fazendo as alterações necessárias.

ontem	familia	rio	fãs	mar	domingo
-------	---------	-----	-----	-----	---------

4.1. A Marta sagrou-se campeã.

*Quando?*

A Marta \_\_\_\_\_



Expande as frases, segundo o sentido do texto que leste, utilizando as opções dadas abaixo e fazendo as alterações necessárias.

ontem	familia	rio	fãs	mar	domingo
-------	---------	-----	-----	-----	---------

4.2. A rapariga recebe muitas mensagens.


*De quem?*

A rapariga \_\_\_\_\_

4.3. A campeã de surf sente-se livre.

*Onde?*

A rapariga \_\_\_\_\_



5. Lê, com atenção, as frases seguintes e indica a que se refere a palavra sublinhada.

a) “A jovem sagrou-se, no domingo, campeã mundial de surf adaptado na Califórnia e admite ser um exemplo para quem, como ela, nasce com alguma dificuldade física.”.

	A jovem
	A dificuldade física
	Califórnia



b) “A jovem, natural de Viana do Castelo, nasceu invisual, mas nunca deixou que isso fosse uma sentença para fazer o que quer que fosse.”.

	Viana do Castelo
	nasceu invisual
	jovem

## Apêndice E4 – Tarefa de monitorização pré-compreensão textual aplicada no 6.º ano de escolaridade

Nome: \_\_\_\_\_

1. Identifica a função sintática das palavras ou expressões sublinhadas.

1.1. Eles combinaram a partida a pregar à raposa.

\_\_\_\_\_

1.2. O cágado mandou então chamar todos os irmãos, expôs-lhes o caso e entre eles combinaram a partida a pregar à raposa.

\_\_\_\_\_

1.3. O primeiro que chegar ganhará um fato novo para si e outro para dar de prenda à filha do régulo.

\_\_\_\_\_

1.4. Lá longe, nas ardentes terras de África, vivia uma raposa que tinha por hábito trocar de um pobre cágado.

\_\_\_\_\_

1.5. Corre com as quatro pernas e não as deixes arrefecer.

\_\_\_\_\_

2. Expande as frases, segundo o sentido do texto que leste, utilizando as opções dadas abaixo e fazendo as alterações necessárias.

Terras de África	Próximo domingo	jantar	Ardentes rochas	Certo dia	corrida
------------------	-----------------	--------	-----------------	-----------	---------

2.1. A raposa tinha por hábito trocar de um cágado.

*Onde?*

A raposa \_\_\_\_\_

2.2. A raposa desafiou o cágado.

*Para fazer o quê?*

A raposa \_\_\_\_\_

2.3. A filha do régulo vai casar.

*Quando?*

A filha do régulo \_\_\_\_\_

3. Lê, com atenção, as frases seguintes e indica a que se refere a palavra sublinhada.

a) “O cágado mandou então chamar todos os irmãos, expôs-lhes o caso e entre eles combinaram a partida a pregar à raposa.”

	todos os irmãos
	o cágado
	a partida a pregar à raposa

b) “Corre com as quatro pernas e não as deixes arrefecer, pois a aposta já a ganhei eu...”

	pelo meio da relva
	a aposta
	as quatro pernas

3.1. Localiza no texto a informação dada e indica a que se refere a palavra sublinhada.

c) “- Já quase a não ouço.”

	o cágado da frente
	o amigo cágado
	a minha voz

3.1. Localiza no texto a informação dada e indica a que se refere a palavra sublinhada.

d) “vinha agora ao seu encontro gritar-lhe”.

	o cágado
	a raposa
	a meta

Bom trabalho!



## APÊNDICE F – DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO PRÉ-TESTE, DO PÓS-TESTE E DAS TAREFAS DE MONITORIZAÇÃO

### Apêndice F1 – Dados recolhidos através do pré-teste e do pós-teste por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

Tabela 1

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

Ano de escolaridade	Fase	Q.1 – Questão de compreensão – avaliação V/F						Q. 2 – Questão de compreensão – ordenação de acontecimentos
		1a	1b	1c	1d	1e	Média	Correto
3.º	Pré-teste	95%	90%	65%	90%	85%	85%	35%
	Pós-teste	89%	100%	72%	89%	94%	88,8%	44%
6.º	Pré-teste	83%	89%	72%	100%	100%	88,8%	83%
	Pós-teste	78%	100%	89%	100%	100%	93,4%	67%

Tabela 2

Percentagem de respostas corretas à questão de retoma anafórica por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		<b>Q. 3 – Questão de retoma anafórica com e sem contexto linguístico destacado</b>				
<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Fase</b>	<b>3.1. a</b>	<b>3.1. b</b>	<b>3.2. a</b>	<b>3.2. b</b>	<b>Média</b>
<b>3.º</b>	<b>Pré-teste</b>	65%	60%	60%	80%	66,25%
	<b>Pós-teste</b>	100%	83%	67%	78%	82%
<b>6.º</b>	<b>Pré-teste</b>	100%	83%	94%	100%	94,25%
	<b>Pós-teste</b>	100%	89%	100%	100%	97,25%

Tabela 3

Percentagem de respostas corretas à questão de segmentação e concordância, tendo em consideração o sentido global da lenda por ano de escolaridade

		<b>Q. 4 – Questão de segmentação e concordância</b>					
<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Fase</b>	<b>4a</b>	<b>4b</b>	<b>4c</b>	<b>4d</b>	<b>4e</b>	<b>Média</b>
<b>3.º</b>	<b>Pré-teste</b>	80%	95%	95%	80%	95%	89%
	<b>Pós-teste</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>6.º</b>	<b>Pré-teste</b>	94%	100%	89%	89%	100%	94,4%
	<b>Pós-teste</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 4

Percentagem de respostas corretas na avaliação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		<b>Q. 5 – Avaliação da relação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades</b>						
<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Fase</b>	<b>5.1.</b>	<b>5.1.1.</b>	<b>5.2.</b>	<b>5.2.1.</b>	<b>5.3.</b>	<b>5.3.1.</b>	<b>Média</b>
<b>3.º</b>	<b>Pré-teste</b>	75%	70%	65%	40%	55%	60%	60,8%
	<b>Pós-teste</b>	94%	72%	89%	78%	94%	89%	86%
<b>6.º</b>	<b>Pré-teste</b>	89%	83%	100%	94%	94%	94%	92,3%
	<b>Pós-teste</b>	89%	89%	94%	94%	100%	94%	94,3%

Tabela 5

Percentagem de respostas corretas relativas à manipulação de frases envolvendo a operação de alargamento por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		Q. 6 – Questão de manipulação envolvendo a operação de alargamento							
Ano de escolaridade	Fase	6.1.		6.2.		6.3.		Média	
		Correto	Correto parcial	Correto	Correto parcial	Correto	Correto parcial	Correto	Correto parcial
3.º	Pré-teste	10%	0%	35%	5%	55%	0%	33,3%	1,7%
	Pós-teste	50%	0%	94%	0%	94%	0%	79,3%	0%
6.º	Pré-teste	22%	11%	39%	11%	78%	0%	46,3%	7,3%
	Pós-teste	61%	6%	94%	6%	100%	0%	85%	4%

Tabela 6

Percentagens de respostas certas aquando da avaliação da gramaticalidade dos enunciados por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		Q. 7 – Avaliação da gramaticalidade de enunciados						Média
Ano de escolaridade	Fase	7a	7b	7c	7d	7e	7f	
3.º	Pré-teste	60%	85%	70%	85%	80%	75%	75,8%
	Pós-teste	94%	100%	89%	94%	83%	94%	92,3%
6.º	Pré-teste	94%	100%	78%	78%	89%	89%	88%
	Pós-teste	89%	100%	94%	89%	83%	100%	92,5%

Tabela 7

Percentagens de respostas certas aquando da avaliação da gramaticalidade dos enunciados por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		Q. 8 – Correção de estruturas agramaticais		
Ano de escolaridade	Fase	8.1.	8.2.	Média
3.º	Pré-teste	85%	85%	85%
	Pós-teste	94%	94%	94%
6.º	Pré-teste	100%	100%	100%
	Pós-teste	100%	100%	100%

Tabela 8

Percentagens de respostas corretas relativas à interpretação de uma frase sintaticamente ambígua por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		Q. 9 – Questão de ambiguidade sintática				
Ano de escolaridade	Fase	9a	9b	9c	9d	Média
3.º	Pré-teste	70%	100%	80%	100%	87,5%
	Pós-teste	72%	72%	89%	78%	77,75%
6.º	Pré-teste	67%	100%	83%	100%	87,5%
	Pós-teste	94%	100%	89%	88%	92,75%

Tabela 9

Percentagens de respostas corretas relativas à formação de uma frase complexa, tendo em conta a lenda por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		Q. 10 – Frases simples e complexas		
Ano de escolaridade	Fase	10 a	10 b	Média
3.º	Pré-teste	75%	85%	80%
	Pós-teste	67%	94%	80,5%
6.º	Pré-teste	94%	100%	97%
	Pós-teste	100%	100%	100%

Tabela 10

Percentagens de respostas corretas aquando da substituição de uma expressão por um pronome e da identificação do referente do pronome destacado por ano de escolaridade e por fase de aplicação do instrumento

		Q. 11 – Substituição por pronomes e identificação do referente do pronome		
Ano de escolaridade	Fase	11.1.	11.2.	Média
3.º	Pré-teste	70%	85%	77,5%
	Pós-teste	67%	89%	78%
6.º	Pré-teste	94%	89%	91,5%
	Pós-teste	94%	100%	97%

Tabela 11

Percentagens de respostas corretas aquando da identificação da função sintática da palavra ou da expressão sublinhada por fase de aplicação do instrumento

		Q. 12 – Identificação da função sintática					
Ano de escolaridade	Fase	12a	12b	12c	12d	12e	Média
6.º	Pré-teste	78%	61%	44%	56%	6%	49%
	Pós-teste	89%	83%	56%	67%	89%	76,8%

Tabela 12

Percentagens de respostas corretas relativas à substituição de uma expressão por um pronome com função equivalente por fase de aplicação do instrumento

		Q. 13 – Substituição de uma expressão por um pronome				
Ano de escolaridade	Fase	13a	13b	13c	13d	Média
6.º	Pré-teste	28%	94%	89%	56%	66,75%
	Pós-teste	80%	94%	94%	83%	87,75%

Tabela 13

Percentagens de respostas corretas à questão-síntese por fase de aplicação do instrumento

Afirmações	Fase	Verdadeiro	Falso
O sujeito é sempre constituído por um nome.	Pré-teste	56%	44%
	Pós-teste	0%	100%
O sujeito surge, em todos os casos, no início da frase, à esquerda do verbo.	Pré-teste	50%	50%
	Pós-teste	17%	83%
A palavra principal do predicado verbal é o verbo.	Pré-teste	89%	11%
	Pós-teste	89%	11%
O complemento direto integra o verbo.	Pré-teste	28%	72%
	Pós-teste	11%	89%
O complemento indireto pode ser substituído pelos pronomes pessoais -lhe ou -lhes.	Pré-teste	89%	11%
	Pós-teste	89%	11%
Para identificar o complemento direto, faz-se uma substituição pelos pronomes pessoais -o, -a, -os, -as.	Pré-teste	72%	28%
	Pós-teste	83%	17%
O complemento oblíquo faz parte do predicado e é obrigatório.	Pré-teste	44%	56%
	Pós-teste	56%	44%

## Apêndice F2 – Dados recolhidos na fase de monitorização

Tabela 14

Percentagem de respostas corretas na avaliação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades por fase de monitorização

Ano de escolaridade	Fase	Avaliação da relação da posição com a classe da palavra e com as suas propriedades						Média
		1a	1b	1c	1d	1e	1f	
3.º	Pré-compreensão	90%	65%	50%	65%	40%	75%	64,2%
	Pós-compreensão	94%	81%	94%	75%	94%	88%	87,6%

Tabela 15

Percentagem de respostas corretas ao nível da questão de manipulação envolvendo a operação de alargamento por ano de escolaridade e por fase de monitorização

Ano de escolaridade	Fase	Questão de manipulação envolvendo a operação de alargamento				Média
		1a	1b	1c	1d	
3.º	Pré-compreensão	75%	45%		55%	58,3%
	Pós-compreensão	81%	75%		69%	79,75%
6.º	Pré-compreensão	75%	80%		70%	75%
	Pós-compreensão	88%	81%		88%	89,25%

Tabela 16

Percentagem de respostas corretas à questão de retoma anafórica por ano de escolaridade e por fase de monitorização

Ano de escolaridade	Fase	Retoma anafórica com e sem contexto linguístico				Média
		1a	1b	1c	1d	
3.º ano	Pré-compreensão	85%	75%	70%	50%	70%
6.º ano	Pré-compreensão	75%	85%	55%	45%	65%

Tabela 17

Percentagens de respostas corretas aquando da identificação da função sintática da palavra ou da expressão sublinhada por fase de monitorização

Ano de escolaridade	Fase	Identificação da função sintática					Média
		1a	1b	1c	1d	1e	
6.º	Pré-compreensão	75%	70%	63%	40%	70%	63,6%
	Pós-compreensão	81%	75%	81%	75%	69%	76,2%

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à  
compreensão da leitura: intervenção educativa nos 1.º e 2.º  
Ciclos do Ensino Básico

Joana Ferreira Oliveira Pinto

