

M

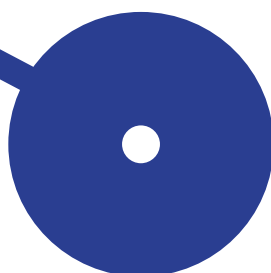
MESTRADO

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

Um doce ler: leitura, compreensão e desenvolvimento de competências comunicativas nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Juliana Vaz Almeida Gomes Ferreira

19/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Juliana Vaz Almeida Gomes Ferreira

**Um doce ler: leitura, compreensão e desenvolvimento de
competências comunicativas**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2020

*Basta imaginar
Um pássaro para o aprisionar,
E depois imaginar o ar para o libertar
E imaginar asas para ele voar
E imaginar uma canção para ele cantar.*

Manuel António Pina in *Pássaro da cabeça e mais versos para crianças* (2012)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir o presente Relatório gostaria de agradecer a todos os que contribuíram, das mais diferentes formas, para este percurso.

Em primeiro lugar, uma palavra de apreço à minha orientadora, Professora Doutora Celda Morgado, por todos os ensinamentos. A exigência que sempre a caracterizou fez-me querer ser melhor todos os dias. Obrigada por todas as palavras de carinho nos momentos mais difíceis e por nunca ter desistido de me apoiar e ensinar.

Agradecer, também ao meu coordenador de Mestrado, Professor Doutor José António Costa, pela aprendizagem, por me ouvir, por me aconselhar, por me ensinar que, por mais difícil que seja o obstáculo, conseguimos tudo quando não estamos sozinhos.

Igual agradecimento à Presidente da ESE, Professora Doutora Prudência Coimbra, por representar a instituição que me acolheu de braços abertos, por ser sempre disponível para todos e por me ter auxiliado na concretização do meu percurso.

Por fim, agradeço aos demais professores que estiveram envolvidos no meu percurso, no estágio e fora dele, por me incentivarem a querer saber sempre mais, a querer ir mais longe, a participar em congressos e a escrever sobre as aprendizagens. Corporizaram o adágio de que o conhecimento não ocupa lugar.

Outra palavra especial cabe à minha família, que sempre foi um suporte e acreditou sempre em mim. Em especial, agradecer à minha mãe que me mostrou que os princípios e os valores intrínsecos à pessoa são tudo o que temos, quando mais nada resta.

Em simultâneo, agradecer ao meu companheiro, por todo o carinho, pelo apoio, pela compreensão em todos os momentos bons e menos bons. Igual palavra à sua família que me apoiou ao longo deste percurso.

Sem esquecer, agradeço aos meus colegas deste longo percurso na ESE, da licenciatura e do mestrado, que de alguma maneira contribuíram, auxiliaram e apoiaram ao longo dos anos, fazendo-me acreditar que o impossível é só uma palavra e que nem o céu é o limite.

Nova palavra de agradecimento à minha melhor amiga que me acompanhou, me guiou, me orientou e me fez acreditar que eu conseguia superar todos os obstáculos. Em semelhante tom, agradeço aos meus amigos, que procuraram sempre apoiar e compreender, auxiliando-me a manter-me firme e a não desistir dos meus sonhos.

Por último, mais igualmente importante, agradeço aos projetos dos quais fiz parte no decorrer deste percurso. As causas que abracei, diversas no seu objetivo e nos seus valores, potenciaram o desenvolvimento do meu lado humano. Descobri que este é um dos lados mais importantes que temos porque define o que somos e o que seremos, sendo certo que buscamos sempre ser um ser humano melhor, mais atento e mais empático.

E, claramente, sem esquecer aqueles que me ensinaram a viver com a realidade, agradeço aos “meus” alunos, pelo carinho e pelas aprendizagens.

Não existem palavras suficientes para expressar a minha gratidão a todos os que passaram pela minha vida e me auxiliaram neste processo.

Um enorme bem-haja a todos.

RESUMO

O presente Relatório constitui-se como um elemento de avaliação à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, Unidade Curricular integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e condição obrigatória para a admissão da mestranda à prova pública, último requisito para a obtenção do grau de mestre e a habilitação para a docência, segundo o perfil de saída do Mestrado que frequenta. O principal objetivo deste relatório é refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os contextos educativos em que a mestranda se inseriu, bem como as turmas em que concretizou as suas práticas e ainda a reflexão acerca Ensino e do Ser Professor no século XXI, contemplando os desafios inerentes à prática, nomeadamente do Professor enquanto Investigador. Este documento pretende espelhar os conhecimentos científico, pedagógico, do contexto e tecnológico (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006) adquiridos ao longo não só do Mestrado, mas também de todo o percurso académico, social e pessoal da mestranda, bem como integrar uma reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Estágio, no âmbito dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, destacando a observação enquanto meio de aprendizagem (Estrela, 1990). O tema agregador da PES foi o desenvolvimento de competências de compreensão na Leitura e comunicativas, transversais a diferentes domínios e áreas do saber, procurando a diversificação e experimentação de diferentes metodologias, nas várias componentes curriculares. No âmbito da investigação, o projeto educativo foi construído para o 1.º CEB, com vista ao desenvolvimento de competências de leitura por meio da poesia ligadas à competência comunicativa em diferentes componentes do currículo, partindo da metodologia de Investigação-Ação (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho C. P., 2013; Silva & Lopes, 2015b).

Palavras-chave: Professor-Investigador; Metodologias de Ensino; Transversalidade da Língua Materna; Compreensão na Leitura e Competências comunicativas

ABSTRACT

This Report constitutes an element of evaluation for the Supervised Teaching Practice Course, Course Unit integrated in the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic education, and a mandatory condition for the admission of the master's student to the public exam, the last requirement for obtaining the master's degree and qualification for teaching, according to the profile of the Master's degree he attends. The main objective of this report is to reflect on the Supervised Teaching Practice, covering the educational contexts in which the Master's student was inserted, as well as the classes in which she implemented her practices and also the reflection on Teaching and Being a Teacher in the 21st century, contemplating the challenges inherent to the practice, namely of the Professor as a Researcher. This document aims to mirror scientific, pedagogical, contextual and technological knowledge (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006) acquired not only during the Master's Degree, but also throughout the academic, social and personal path of the Master's student, as well as integrating a scientifically and pedagogically based reflection on the pedagogical practice developed in the Internship contexts, within the scope of the 1st and 2nd. º Basic Education Cycles, highlighting observation as a means of learning (Estrela, 1990). The aggregating theme of PES was the development of reading comprehension and communicative skills, transversal to different domains and areas of knowledge, seeking the diversification and experimentation of different methodologies, in the various curricular components. In the scope of research, the educational project was built for the 1st CEB, with a view to developing reading skills through poetry linked to communicative competence in different components of the curriculum, based on the Research-Action methodology (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho C. P., 2013; Silva & Lopes, 2015b).

Keywords: Researcher-Teacher; Teaching Methodologies; Transversality of the Mother Language; Reading Comprehension and Communicative Skills

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIações

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CREC: Complemento Regulamentar Específico de Curso

CTS: Ciência-Tecnologia-Sociedade

DL: Decreto-Lei

EE: Encarregado de Educação

ETCS: European Credit Transfer System

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

RE: Relatório de Estágio

PES: Prática de Ensino Supervisionada

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UC: Unidade Curricular

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
1. O ENSINO E SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI	17
1.1. SISTEMA EDUCATIVO E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO	17
1.2. A CONCEÇÃO DE ESCOLA E DO PROFESSOR.....	21
1.3. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR	27
1.4. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	32
1.5. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIA	36
1.6. REFLEXÃO FINAL	47
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	49
2.1. SITUAÇÃO NACIONAL E MUNDIAL	50
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	54
2.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	58
2.3.1. A ESCOLA	58
2.3.2. PROJETOS DA ESCOLA DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	59
2.3.3. A TURMA DE 2.º ANO DE ESCOLARIDADE	61
2.4. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	62
2.4.1. A ESCOLA	62
2.4.2. AS ATIVIDADES DA ESCOLA	63
2.4.3. A TURMA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PORTUGUÊS.....	63
2.4.4. A TURMA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL .	64
2.5. REFLEXÃO FINAL	65
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: PARA UMA REFLEXÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA 66	
3.1. ORGANIZAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	66
3.2. CONHECIMENTO DOCENTE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	68
3.3. DA PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA À INTERVENÇÃO EDUCATIVA	76
3.3.1 PRÁTICA EDUCATIVA DE PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO ...	80

3.3.2. PRÁTICA EDUCATIVA DE ESTUDO DO MEIO NO 1.º CICLO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	103
3.3.3. PRÁTICA EDUCATIVA DE MATEMÁTICA	113
3.4. ATIVIDADES DE COMPLEMENTO AO ESTÁGIO REALIZADAS DURANTE O ENSINO A DISTÂNCIA.....	117
3.5. REFLEXÃO FINAL	123
4. – LAR DOCE LER: PROPOSTAS INTEGRADORAS PARA UM PROJETO MULTIDISCIPLINAR NO 1.º CEB	125
4.1. ENTRE MOTIVAÇÕES E OPÇÕES	125
4.2. METODOLOGIA	129
4.3. <i>DA INSEPARABILIDADE ENTRE O ENSINO DA LÍNGUA E O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO DO 1.º CEB.....</i>	131
4.4. DESCRIÇÃO DO PROJETO	136
4.4.1. DESENHO DAS INTERVENÇÕES.....	137
4.4.2. PRIMEIRA SESSÃO.....	141
4.4.3. SEGUNDA SESSÃO.....	150
4.4.4. TERCEIRA SESSÃO	154
4.4.5. QUARTA SESSÃO	156
4.4.6. QUINTA SESSÃO.....	158
4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E DIVULGAÇÃO DE DADOS	159
4.6. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROJETO	160
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PROJETOS FUTUROS	162
REFERÊNCIAS	166
DOCUMENTOS NORMATIVOS	176
LEGISLAÇÃO	178
APÊNDICES.....	180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de conhecimento e suas ligações. (Fonte: Mishra & Koehler, 2006)	26
Figura 2 - Cartaz elaborado pelos alunos de 2.º ano de escolaridade sobre o autor António Mota, com as informações aprendidas ao longo da aula (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	83
Figura 3 - Receita elaborada e fornecida aos alunos do 6.º ano de escolaridade (Fonte: Elaboração em par pedagógico)	83
Figura 4 - Resposta de dois alunos face ao guião de exploração da lenda “A Caixa de Pandora”, em momento de pré-teste (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	87
Figura 5 - Esquema de compreensão do texto "A caixa de Pandora" realizado com alunos do 2.º ano de escolaridade (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)	88
Figura 6 - Mapa conceptual para verificação de "Pandora" e os seus múltiplos significados (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).....	89
Figura 7 - Resposta de dois alunos face ao guião de exploração da lenda “A caixa de Pandora”, em momento de pós-teste (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)	90
Figura 8 - Registo da organização do poema realizada por alunos do 2.º ano de escolaridade, do 1.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).....	93
Figura 9 - Registo da tarefa de organização da música a realizar pelos alunos de 6.º ano de escolaridade, do 2.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)	94
Figura 10 - Exemplo de registo das informações para comparar a música e o poema, por um grupo de alunos no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	95
Figura 11 - Registo das ideias dos alunos acerca da capa, no 2.º CEB. (Fonte: Registo fotográfico pela professora estagiária)	99
Figura 12 - Esquema fornecido aos alunos para preencher, em grupo, sobre o seu capítulo, no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	100
Figura 13 - Exemplo do Boletim a preencher com a identidade da 2.ª Invasão Francesa (Fonte: Elaboração em par pedagógico)	105
Figura 14 - Exemplo da terceira página da revista preenchida por dois alunos da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária).....	106

Figura 15 - Exemplo de duas páginas de jornal preenchida por dois alunos da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária).....	107
Figura 16 - Excerto da Constituição de 1911 (Fonte: adaptado da Constituição de 1911)....	108
Figura 17 - Exemplo de respostas de dois alunos do 6.º ano de escolaridade da atividade sobre a compreensão do excerto da Constituição de 1911 (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária).....	109
Figura 18 - Exemplo de resposta por um grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade acerca da Organização do poder (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	110
Figura 19 - Exemplo de resposta por um grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade acerca do Direito de Voto (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	110
Figura 20 - – Exemplo de planificação de um paralelepípedo fornecida aos alunos de 2.º ano de escolaridade na Unidade Didática “Era uma vez um herói que se fez...” (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)	113
Figura 21 - Sólidos geométricos elaborados pelos alunos do 2.º ano de escolaridade na Unidade Didática “Era uma vez um herói que se fez” (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária).....	114
Figura 22 - Exemplo de registo em esquema e em tabela após a exploração dos blocos lógicos realizado por um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade, na Unidade Didática “Velejar, velejar, rumo ao alto mar” (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).....	116
Figura 23 - Exemplos de construções dos alunos com Blocos Lógicos (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)	117
Figura 24 – Exemplo de tarefa de exploração de elementos paratextuais com apresentação da capa e da contracapa, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	142
Figura 25 - Exercício relacionado com o título, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	143
Figura 26 - Exercício relacionado com a escolha do título pelo autor, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	144
Figura 27 - Brainstorming acerca do tema da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	145

Figura 28 - ilustração dos 15.º e 16.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).....	146
Figura 29 - Ilustração dos 1.º e 2.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).....	147
Figura 30 - ilustração dos 27.º e 28.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).....	147
Figura 31 - Exercício acerca do tema dos poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	149
Figura 32 - Ilustração dos 25.º e 26.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).....	151
Figura 33 - Cruzamento dos dados das relações múltiplas entre as palavras (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	152
Figura 34 - Questão acerca dos temas do poema, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	153
Figura 35 - Revisão de texto pelos alunos. (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)..	154
Figura 36 – As plantas e os seus constituintes – a raiz. (Fonte: Elaboração pela professora estagiária, partindo de uma imagem adaptada de Espadinha & Dimas, PLIM! Estudo do meio 2.º ano, p.84).	155
Figura 37 - Realização do exercício de desenho de polígonos – triângulos. (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).	157

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC), designada Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

O ingresso no presente Mestrado de ensino surgiu de um sonho de criança da docente em formação, que era o de ser professora. Foi o gosto pelos livros e o conhecimento, pelo contacto diário com os contos de fadas e as histórias de encantar, por querer descobrir mais sobre tudo (sobre os caminhos que percorrera e queria conhecer do lado dos “bastidores”, as motivações para determinadas conceções sociais, ideológicas, científicas e pedagógicas) e, também, por ter uma grande necessidade de descobrir a história por trás da história que levaram a mestrandas a ter clara visão de qual seria o caminho a seguir e as decisões a tomar. O contacto com o ensino do lado da aprendizagem e enquanto aluna, ao longo da escolaridade obrigatória, e a descoberta das disciplinas com as suas adversidades e magias - que fascinaram a mestrandas desde que as com elas ia contactando e vendo as suas potencialidades aplicadas e explicativas da realidade circundante – vieram dar continuamente ainda mais força a esse anseio. A Educação apresentou-se no topo das suas possibilidades de profissões para o futuro, sendo, atualmente, a única profissão que se imagina a exercer. Este relatório constitui, precisamente, o último requisito legal para concluir a profissionalização em Ensino e poder aceder à profissão docente, que, na verdade, estará apenas no seu início.

O presente relatório é norteado pelo modelo de avaliação disposto no Decreto-Lei nº. 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 diploma legal definiu o perfil de saída dos mestrandos, as ferramentas a adquirir para a habilitação docente geral, o desenho de currículos com o objetivo de aprofundamento da área específica de formação dependendo do nível de docência das áreas disciplinares, visando, ainda, o cumprimento das orientações gerais de políticas educativas, desde as questões de formação mais gerais às didáticas específicas. Prevê, a título de conclusão, a Prática de Ensino Supervisionada, que permite ao estudante articular conhecimentos e competências numa

desejável e necessária relação entre o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento técnico ou prático. Nesta perspetiva, ganhou relevo a figura do professor-investigador, sendo um professor que se dedica a resolver problemas pedagógicos por meio da investigação de e para a ação pedagógica. O referido Decreto permitiu, igualmente, às Instituições do Ensino Superior balizarem os seus cursos de Mestrado profissionalizantes em Ensino, de forma a conceberem currículos próximos e equivalentes, visto que os requisitos gerais são iguais para todos. O término deste 2.º ciclo de estudos, com a aprovação em prova pública deste relatório, habilita o estudante ao grau de mestre e à docência em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Concomitantemente, este documento é um elemento de avaliação à UC PES, a par das componentes Estágio, Seminário, Orientações Tutoriais e Trabalho Autónomo, que deve espelhar os conhecimentos científico e pedagógico adquiridos ao longo, não só do Mestrado, mas também de todo o percurso académico, social e pessoal da mestranda, bem como integrar uma reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Estágio, no âmbito dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Como tal, o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) determina os parâmetros fundamentais que norteiam a conceção deste relatório, que aqui são retomados: i) o enquadramento teórico, ii) a caracterização dos contextos de estágio, bem como as metodologias de investigação aplicadas, iii) um projeto de investigação e a sua pertinência para a PES (ainda que o mesmo possa não ser aplicado e desenvolvido em contexto educativo), iv) a análise das planificações elaboradas e a motivação para o desenvolvimento das mesmas, com a posterior reflexão sobre o que foi desenvolvido em conformidade com os resultados obtidos. Em suma, neste documento reflete-se sobre o que foi feito e o que poderia ter sido realizado noutros moldes e contextos, assim como com outro enquadramento científico-pedagógico. É importante salientar que se pretendeu que a articulação dos referentes teóricos, de natureza distinta, estivessem presentes em todos capítulos e os parâmetros de reflexão deste Relatório.

O tema agregador da PES foi o desenvolvimento de competências no domínio Leitura, procurando o desenvolvimento da competência comunicativa, com o desenho do projeto com

percursos interdisciplinares, partindo de uma obra literária, estando de acordo com a metodologia de Investigação-Ação (Coutinho et al, 2009), que é uma metodologia de desenvolvimento profissional utilizada na área educativa e procura investigar uma área de interesse ou um problema existente, permitindo ao docente responder e auxiliar os alunos na temática investigada. Neste caso particular, incidiu na dificuldade de comunicação dos alunos para argumentar nos diversos contextos (formal e informal) e sobre variados temas, quer temas próximos da sua realidade, bem como os propostos a partir da compreensão de textos lidos e analisados, em que as suas respostas no que se refere à argumentação eram paralinguísticas e não-verbais. Contudo, apesar de se terem iniciado pequenas atividades em torno do projeto, o mesmo não foi possível de implementar e desenvolver na sua totalidade, devido à situação atual nacional e mundial, conhecida e decorrente da pandemia de COVID-19. Esta pandemia levou a que fossem suspensas todas as atividades presenciais e, como tal, a aplicação e implementação do projeto não foi conseguida, ainda que tenha sido desenhada para o 2.º ano do 1.º CEB, o grupo de alunos com o qual a mestranda trabalhou em específico.

Não obstante, a mestranda desenhou um projeto concebido para sessões assíncronas e à distância para o desenvolvimento das competências discursivas e de leitura que concorram para o desenvolvimento de competências comunicativas e conhecimentos múltiplos em diferentes componentes curriculares do 1.º CEB, bem como promover competências de comunicação, particularmente do âmbito da interação e das estratégias discursivas e argumentativas, a partir de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares (Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística, realizando cinco sessões para a promoção e desenvolvimento deste objetivo, que, devido ao cansaço extremo dos alunos, não foi possível aplicar e desenvolvê-lo, de modo a obter resultados.

Este Relatório, partindo dos pressupostos anteriormente enunciados, organiza-se em torno de quatro capítulos: Capítulo 1 - O Ensino e Ser Professor no Século XXI; Capítulo 2 - Caracterização dos Contextos de Estágio; Capítulo 3 - Prática de Ensino Supervisionada: Para uma Reflexão Científico-Pedagógica; Capítulo 4 - Lar doce ler: Propostas integradoras para um projeto multidisciplinar no 1.º CEB. Cada um dos grandes capítulos encontra-se dividido em subcapítulos, de modo a organizar os conhecimentos e as reflexões da mestranda em subáreas, tendo em consideração as diretrizes de avaliação, e, assim, orientar a sua consulta.

1. O ENSINO E SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

1.1. SISTEMA EDUCATIVO E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) regulamenta o ensino em Portugal, de maneira que se considera pertinente revisitá-la, dado que os seus valores estão intrinsecamente espelhados nas práticas educativas e, conseqüentemente, no presente documento. Os princípios norteadores deste diploma legal podem resumir-se na igualdade de oportunidades, que é notória e de destaque, a liberdade para ensinar e aprender deve ser sempre ponderada e deve refletir o grupo-alvo, para que se aproxime tanto quanto possível dos seus ideais e interesses, respeitando sempre as suas crenças e opiniões, permitindo o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento do cidadão crítico e responsável.

É de ressaltar que estes princípios se encontram patentes num documento mais recente que pretende redefinir o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), apresentando os valores, os princípios e as competências que devem ser adquiridos durante o ensino escolar obrigatório. Respeitante aos princípios, este documento destaca oito tópicos que devem ser intrínsecos à prática docente, como tal, é dever do docente promover e desenvolver: i) a base humanista, preparando os alunos para a *construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana* (p.13); ii) o saber, dado que o currículo definido pela tutela é obrigatório, devendo estar sustentado pela literatura e cultivar nos alunos a curiosidade e o interesse pelo conhecimento; iii) a aprendizagem, acompanha os saberes; iv) a inclusão, tendo em vista a diversidade, esta deve ser democrática e justa; v) a coerência e a flexibilidade, estando estritamente ligado ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em que permite a flexibilidade do currículo, em função dos alunos, procurando a diversidade e exploração do currículo através de outros métodos que não os ditos tradicionais; vi) a adaptabilidade e ousadia, dado vivermos numa era em que o conhecimento está à distância de um clique, é importante que o docente o veja enquanto desafio para melhorar os seus saberes e atualizar-se científica e pedagogicamente; vii) a sustentabilidade, visando a compreensão para a consciencialização

acerca do mundo; viii) a estabilidade, que se relaciona com a evolução do perfil em si, permitindo o desenvolvimento do mesmo, mantendo os mesmos ideais.

Para que seja exequível, é necessário o docente ter em consideração qual o perfil espectável, tendo como fulcral as leis para o efeito. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, regulamenta o perfil geral de desempenho nas áreas de educação, atuando desde a educação pré-escolar até ao término do ensino secundário, procurando orientar coletivamente a prática docente e preceituando que o docente tem várias orientações intrínsecas à profissão. Por seu turno, o docente tem de promover aprendizagens curriculares, ou seja, ter conhecimento do currículo em vigor, concretizá-lo nas suas práticas, assentando-o nos saberes agregados à sua função, pressupondo as dimensões profissional, social e ética. Como tal, é dever do professor cumprir o que está regulamentado enquanto aprendizagens para o aluno, devendo conjugar e permitir o desenvolvimento da autonomia dos diversos alunos, promovendo a inclusão e respeitando as peculiaridades e componentes da sua identidade, procurando sempre pelear a exclusão e a discriminação.

O relatório sobre o Estado da Educação de 2018, edição de 2019, procura a apresentação da qualidade da Educação em Portugal, de acordo com as metas estipuladas e as alterações necessárias, adaptadas à escola dos tempos correntes, assim como apresenta as necessidades e mudanças que se avizinham. As mudanças são necessárias e exigidas por uma sociedade progressivamente mais complexa, onde os conteúdos a aprender são tão importantes como a construção do cidadão consciente, participativo e ativo na melhoria da comunidade e da Sociedade. É também importante ressaltar, que o trabalho cooperativo e colaborativo é parte integrante necessária, transcendendo as escolas e estando a ser implementado nas empresas e outras instituições empregadoras, que o convocam enquanto mais-valia necessária para a confraternização, globalização e evolução. Cada vez mais, existe uma necessidade restrita de levar a educação a todos e para todos, a educação permanente, que permita ao indivíduo evoluir enquanto ser ativo e participativo na Sociedade atual.

Algumas das mudanças necessárias começaram a ser implementadas através de documentos regulamentares essenciais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que decreta a inclusão educativa, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que aborda a

autonomia e flexibilidade curricular, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), que determinam os conteúdos essenciais que os alunos devem atingir em pleno e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que visa a orientação do percurso dos estudantes. Estes documentos são fulcrais para que o ensino e a aprendizagem sejam adaptados aos alunos, identificando as suas especificidades, concomitantemente, permite que adquiram todos as mesmas competências essenciais para a vida em sociedade.

Como já foi referido anteriormente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, regulamenta a autonomia das escolas, tendo como fundamental suporte a implementação de políticas educativas direcionadas para a garantia de igualdade, tanto no acesso à escola pública, bem como do sucesso educativo. A sua execução pressupõe os anteriores documentos legislados, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Com o presente Decreto, pressupõem-se alterações em consonância com o desenvolvimento tecnológico e a globalização, preparando os alunos para o futuro que lhes chegará, dadas as mudanças impostas pelo mesmo. Para auxiliar a regulamentação deste diploma, foi desenvolvido o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que pressupõe novas aprendizagens face aos desafios que se avizinham, tal como está acima supracitado. É importante ainda salientar que, para a realização e implementação desta lei, pressupõe-se uma articulação interdisciplinar, com variedade de ferramentas para a avaliação e *a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia* (p.2). Este é um processo progressivo que deve ser implementado pelas escolas e pelos docentes, munindo as instituições de diversos elementos que permitem a sua aplicação, nomeadamente: a flexibilidade na gestão dos conteúdos regulamentados pelos documentos oficiais educativos, permitindo a interdisciplinaridade; a implementação da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, que visa a participação democrática e a consciencialização dos alunos enquanto participantes ativos da sociedade; a promoção de resolução de problemas, procurando diferentes métodos de organização de trabalho individual e também cooperativo, visando o desenvolvimento de intervenções de avaliação mais eficazes, centrando-se na diversidade de instrumentos para a realizar. A terminologia utilizada para a exposição é específica e explorada ao longo do presente documento, tendo em vista os recursos e meios utilizados para a dinamização das regências em contexto. Deste modo, parece pertinente

explicar os princípios orientadores que estão disponíveis no presente Decreto-Lei, visto que, além de regulamentarem o modelo de ensino a implementar, indicam como pode o professor agir com a inovação metodológica, assim, o documento visa a promoção da qualidade de ensino e de aprendizagem, baseada numa *abordagem multinível* – a metodologia que permite a adaptação do currículo, ajustando-o às especificidades dos alunos, recorrendo a medidas universais e adicionais – tendo como orientação regulamentar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), consentindo às instituições a toma de decisões curriculares que se verifiquem eficazes e adequadas ao contexto, garantindo que a escola é inclusiva e que diligencia a igualdade, eliminando os fatores que não contribuam para o mesmo fim, procurando ainda desenvolver práticas inclusivas entre ciclos de ensino, permitindo o progresso e desenvolvimento entre os mesmos. O documento indica também que os docentes devem ser reconhecidos como agentes do desenvolvimento do currículo e, como tal, têm um papel fundamental na metodologia adotada, bem como na avaliação escolhida. Aos alunos e respetivos Encarregados de Educação (EE) é pedido o seu envolvimento na tomada de decisão das opções curriculares adotadas pelo estabelecimento de ensino, mobilizando a comunidade para a contribuição. A valorização pela gestão e interdisciplinaridade do currículo deve ser mediada pelos docentes intervenientes, verificando a flexibilidade como meio para o concretizar, levando à realização de métodos, abordagens e procedimentos que concorram para a consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). É também de salientar o reforço pela valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, do seu percurso e dos seus saberes face aos assuntos do quotidiano.

Já o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, promulga a educação inclusiva e o seu meio de aplicação, estritamente ligada aos mesmos princípios decretados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, dado que incita a uma política educativa diretamente relacionada com a igualdade de oportunidades e a escola inclusiva. Com este ideal de escola inclusiva, termina a categorização de alunos, de acordo com os conhecimentos e as capacidades e competências, e nasce a necessidade de que todos os alunos, sem exceção, tenham instrumentos para garantir que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) é conseguido por todos, independentemente do percurso a realizar para o atingir. Para tal, existe a necessidade de adaptação dos modelos, garantindo a aprendizagem de todos, sem

exceção, salientando ainda a necessidade de envolvimento dos Encarregados de Educação neste processo. Os princípios orientadores da aplicação deste documento são fulcrais para o entendimento do que é a educação inclusiva, que são: a *educabilidade universal*, aceitando que todos os discentes têm a capacidade para aprender e desenvolver competências; a *equidade*, garantindo que todos têm o acesso aos apoios necessários para o desenvolvimento e aprendizagem; a *inclusão*, declarando o direito de todos os alunos ao acesso e aprendizagem nos contextos; a *personalização*, partindo de uma abordagem multinível e com um plano direcionado ao aluno, de modo a que sejam aplicadas medidas de acordo com as suas necessidades e potencialidades; a *flexibilidade*, como já havia sido verificado no Decreto-Lei n.º55/2018, deve ser aplicada uma gestão flexível do currículo, do espaço escolar e dos tempos letivos, indo ao encontro das especificidades do aluno; a *autodeterminação*, respeitando a autonomia do aluno, considerando sempre, não só a as necessidades do aluno, como os fatores pessoais, como a sua cultura e língua, permitindo o direito da tomada de decisões; o *envolvimento parental*, o direito dos Encarregados de Educação (EE) e pais de se envolverem nos processos educativos, podendo participar nas reuniões para auxiliar a equipa, auxiliar na elaboração de avaliação, requerer a revisão do programa do seu educando e ter acesso à informação; e a *interferência mínima*, em que a interferência técnica e educativa deve ser desenvolvida pelas instituições em que seja crucial para a promoção do desenvolvimento dos alunos, respeitando-os integralmente. As medidas devem ser aplicadas para que exista uma igualdade de oportunidades para a frequência das ofertas educativas. Existem diferentes níveis e medidas de aplicabilidade, devendo ser adaptadas ao aluno, de acordo com as necessidades existentes, contando ainda com as escolas de referência associadas aos alunos com dificuldades associadas a deficiências específicas.

1.2. A CONCEÇÃO DE ESCOLA E DO PROFESSOR

Com efeito, existe uma necessidade consciente de compreender o que é a escola e qual a conceção que atualmente se deve ter sobre ela, de modo a e compreender e perspetivar conotações menos conservadoras associadas ao conceito de escola, no sentido de entender que os alunos não são discípulos, o professor não é um seguidor de mestres e a escola não é,

apenas, um conjunto formado pelo professor e pelos seus discípulos¹. Vários autores abordam esta temática, olhando-a de diferentes perspetivas, com diferentes atributos e considerando vários fatores. De acordo com Alarcão (2001), no âmbito da grande “mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade” (p.10). Deste modo, a autora defende e compreende a necessidade de alterar modos de pensamento e de atuação. Ainda no mesmo livro, a autora ilustra a necessidade de refletir sobre os paradigmas existentes e a sua desadequação face à era em que vivemos (Alarcão, 2001). Tal como foi verificado no ponto anterior, os Decretos-Lei n.º 55/2018 e n.º 54/2018, de 6 de julho, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) vieram colmatar a necessidade de respostas adequadas às exigências da Sociedade e da formação globalizante, de forma a alterar, sobretudo, os paradigmas instituídos e redefinir e refletir sobre as práticas.

Seguindo esta perspetiva, a escola é uma estrutura organizada, com lógicas e metodologias de ensino que remetem para algo já ultrapassado, em que a escola funcionava apenas com um grupo mais restrito e homogéneo, não sendo um direito para todos. Apesar de existirem alterações metodológicas e pedagógicas, sabe-se que isso não é a política generalizada e que uma parte dos docentes opta por lecionar as suas aulas do mesmo modo que fazia há vários anos. Com a alteração normativa e legislativa, surgiu uma enorme necessidade de alterar este paradigma, ainda que se considere que leva o seu tempo.

De acordo com a autora Alarcão (2007), o docente não é o único promotor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também não é mais o recetáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. Em conformidade, entende-se que para um melhor desenvolvimento, o professor não deve apenas transmitir conteúdos programáticos, mas contextualizá-los no quotidiano dos seus alunos, incluindo-os, procurando que todos desenvolvam competências necessárias. Para que tal seja possível, é necessário entender que o professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, permitindo ser mais criativo e menos reprodutor de conceitos.

1 "escola", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/escola> [consultado em 22-06-2020].

Atualmente, a prática educativa é diferente da dita “tradicional” e, muitas das vezes, a intenção de ser professor provém da vontade de criar a mudança em algo que poderia funcionar melhor. Deste modo, o docente é encarado como um “motor de arranque” à aprendizagem de crianças, de jovens e de adultos assim como, o facilitador da socialização. Torna-se, portanto, essencial que acompanhe a evolução da sociedade e que consiga arranjar materiais, métodos e estratégias favoráveis ao ensino (Arends, 1995; Pacheco, 1998). Em concomitância, a aprendizagem denominada por “adequada” não deverá ter por base uma exposição permanente de matéria, conceitos e conhecimentos, mas sim, uma aprendizagem ativa que, proporciona experiências únicas na qual os educandos constroem o seu próprio conhecimento a partir de experiências que só eles têm. Quanto mais a sua origem for interna, ao invés de ser externa, mais significativa será, ou seja, a aprendizagem deverá surgir a partir de conhecimentos básicos que fazem parte da vida quotidiana e das experiências dos alunos. Após a evidência desses conhecimentos, o docente deve promover o desenvolvimento progressivo de conceitos mais aprofundados (Mourin, 2002).

Por seu turno, o trabalho do docente deve envolver três grandes vertentes: a cognitiva, a psicológica e a social (Cunha, 2008). Assim, a vertente cognitiva está relacionada com o facto de o educador ser alguém que deve oferecer conhecimento, proporcionar a aprendizagem e dinamizar vários projetos inovadores tanto no interior, como no exterior da escola, na medida do possível. Na perspectiva psicológica, deverá correlacionar a escola com a família; assumindo um papel de agente, devendo estar atento a problemas que possam originar algumas dificuldades assim como, estabelecer um grau de proximidade com os seus alunos, assumindo uma posição de prevenção. Relativamente à vertente social, o docente é um agente de socialização, na medida em que deve promover interações sociais, reflexões e o espírito crítico para a resolução de conflitos, dentro e fora do contexto de sala de aula. Dado que, a sociedade do século XXI investiga, cada vez mais, uma educação baseada em princípios como autonomia, a criatividade, o espírito crítico e a curiosidade, compete ao professor ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo da qual faz parte, até porque, o seu trabalho transcende da sala de aula para um contexto educativo e, simultaneamente, para um contexto social. Consequentemente, deve reajustar-se à evolução da sociedade e, ao mesmo tempo, é aquele que deve dinamizar essa e outras novas transformações (Alarcão, 2001; Cunha, 2008; Silva & Lopes, 2015b).

Paralelamente, sendo o professor um profissional que concebe as suas práticas num dado contexto social, em geral, e escolar, em particular, este adapta e reinventa a sua atuação no sentido de integrar o progresso e a inovação no ambiente educativo, capacitando-se de que a formação inicial é apenas o início da jornada e que necessita de se atualizar e acompanhar a evolução. Neste sentido, as práticas tradicionais já não constituem uma resposta por si só, necessitam de ser acompanhadas e de evoluir com o conhecimento. Os autores Auler, Santos & Cericatto (2016) defendiam que é dever do docente desafiar o aluno para fomentar a sua curiosidade, bem como problematizar as temáticas, que impliquem que o aluno aumente o conhecimento e compreensão do mundo enquanto desenvolve conhecimento científico, salientando que o docente pode e deve recorrer a meios tecnológicos para aproximar os alunos desta construção de conhecimento. Assim, na educação, a tónica, além de ensinar,

é ajudar a integrar o ensino a vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, é ajudar a encontrar o caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade. (Auler, Santos, & Cericatto, 2016, p. 161)

Posto isto, compreende-se a necessidade de explorar a sociedade em que o uso e o recurso às tecnologias da informação e da comunicação aproximam o docente ao aluno, refletindo-se na prática educativa e nos processos de aprendizagem e de ensino, desde que utilizadas com efeito e local adequados e não em substituição ou deterioramento de outras metodologias de ensino e de aprendizagens. Assim, o docente deve ser o primeiro a mostrar que tem uma mentalidade suficientemente aberta para integrar ideias desafiantes e, posteriormente, colocá-las em prática, deixando de ser apenas uma utopia longínqua (Cunha, 2008; Silva & Lopes, 2015a; Auler, Santos, & Cericatto, 2016).

Por sua vez, é fundamental que o docente estimule os seus alunos, enquanto coordena o seu papel de agente transmissor com o de conselheiro, que tente motivar os seus alunos para que eles sejam autónomos, participativos no contexto escolar, e fora dele, e que sejam pessoas consciencializadas das situações atuais. Dessa forma, conseguirão adquirir novos conhecimentos. A intenção global da educação e do ensino deverá ser formar pessoas independentes e responsáveis (Mourin, 2002) capazes de integrarem a Sociedade no seu exercício da cidadania ativa e responsável (Martins et al. 2017). Com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017), a realidade tornou-se ainda mais

possível de realizar, de acompanhar, dada a consciencialização não só do trabalho articulado do docente com os restantes agentes de socialização, bem como dos próprios alunos com a comunidade e a panóplia de oportunidades disponíveis para o concretizar.

Já desde o século passado que se pensa que o conhecimento do professor assenta em três categorias essenciais, que são imprescindíveis à prática docente: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do contexto (Shulman, 1986). O conhecimento do conteúdo forma-se pelo conhecimento científico disciplinar e é algo que não se questiona, como se tratasse de um dado adquirido. O conhecimento pedagógico respeita as metodologias de ensino utilizadas pelo docente. O único meio de ligação entre os dois tipos de conhecimento é o contexto. O contexto determina algumas das metodologias que o docente pode utilizar ou excluir da sua prática educativa. No presente relatório, no capítulo II, apresentam-se os contextos de estágio, determinando a sua importância, dado que o contexto é que possibilitou o contacto e adaptação das modalidades para a aplicação, partindo da observação, que se constitui como um elemento fundamental para que o professor conheça a turma, bem como as dificuldades e aptidões de cada um dos alunos que a integram, em favor da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e do sucesso educativo, partindo das informações que obteve (Acúrcio, 2002). Fruto do avanço tecnológico e da Globalização, Mishra & Koehler (2006) inseriram um outro tipo de conhecimento, adicionando-o ao modelo de conhecimento do docente original de Shulman (1986), que se articula com os três anteriores, o conhecimento tecnológico. Este abre horizontes face aos restantes conhecimentos, integrando-se, na medida em que o conhecimento tecnológico pode ser pedagógico, de conteúdo e de contexto, funcionando de modo articulado, para fomentar e desenvolver o conhecimento, podendo ser representado da seguinte forma:

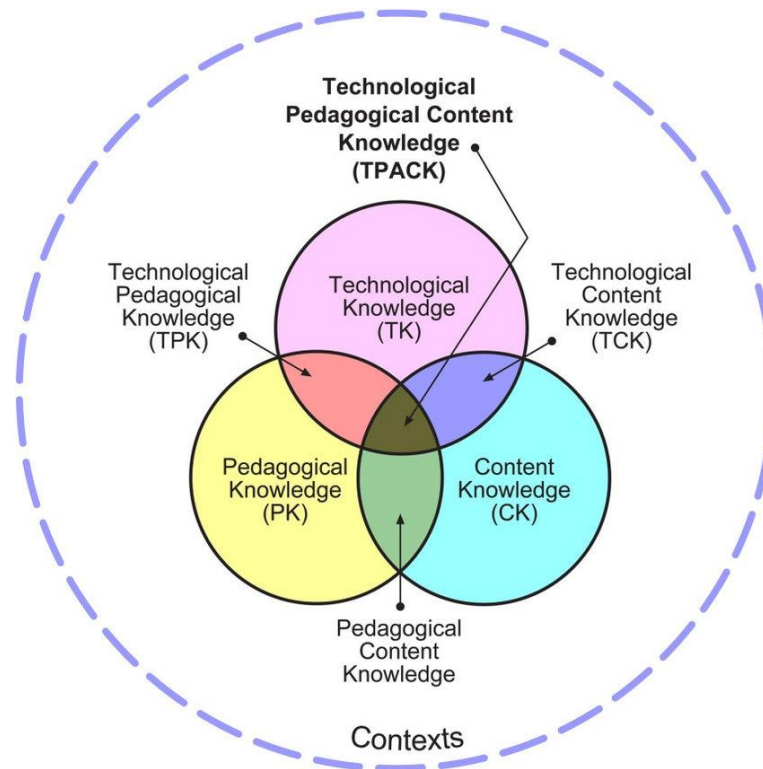


Figura 1 - Tipos de conhecimento e suas ligações. (Fonte: Mishra & Koehler, 2006)

Através desta figura, podemos verificar que os tipos de conhecimento se cruzam, originando novos tipos de conhecimento e o tecnológico se integra em todos eles. O conhecimento tecnológico é proveitoso nos conteúdos, tirando partido dos mesmos para a evolução e desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, é também proveitoso face aos contextos, pela sua evolução e adaptação, bem como no conhecimento pedagógico, permitindo ao docente adotar novas estratégias e metodologias com o suporte tecnológico, aproximando-se das suas realidades e permitindo o desenvolvimento da mesma.

Partindo do pressuposto de que observar é parte imprescindível da avaliação, visto que estabelecendo objetivos, é possível observar e comparar entre o que era esperado e o que se realizou (Trindade, 2007). O procedimento da planificação requer atenção, na medida em que é algo que tem de dar confiança ao docente, devendo ser flexível, para que este consiga prever o próximo passo, caso algo inesperado ocorra, o docente pode rapidamente alterar de acordo com as necessidades existentes (Diogo, 2010). Desta forma, a planificação implica que, primeiramente, se tenha o conhecimento prévio do contexto onde vai ser aplicada, através

de uma análise crítica e reflexiva de toda a informação recolhida, por meio da observação direta e indireta assim como, a partir da cooperação entre colegas (Estrela, 1990; Acúrcio, 2002).

Posto isto, compreende-se que o professor, enquanto investigador, deve agir em conformidade com o seu contexto, partindo do conhecimento do conteúdo, alargando o conhecimento pedagógico, de maneira a que possa adaptar as práticas educativas, que se demonstrem valiosas para os seus estudantes. Salienta-se, ainda, a pertinência do professor enquanto detentor de conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento tecnológico do conteúdo pedagógico. Conhecimento esse que deve ser valorizado e aplicado, de formas diversas, para os seus alunos, procurando a articulação de estratégias e metodologias de trabalho.

1.3. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR

No que concerne às práticas de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é dever do docente cumprir o currículo definido, bem como estimular uma relação pedagógica de qualidade, desenvolvendo aprendizagens significativas, relevantes e adequadas, procurando uma articulação de saberes adequados ao contexto, estimular a aprendizagem com diferentes metodologias de trabalho e de acordo com as situações, procurando a flexibilidade e adaptabilidade dos mesmos, não descurando a avaliação, mas entendê-la como meio de progressão e promoção da qualidade de ensino. Por conseguinte, a participação na escola e na relação com a comunidade é essencial para o desenvolvimento de projetos que iniciam na escola, mas não terminam na escola. Ou seja, é central promover projetos que sejam inclusivos, que estimulem a cidadania e permitam a articulação entre os níveis e ciclos de ensino, valorizando a escola enquanto cooperante. É importante salientar que o professor se forma profissionalmente ao longo da vida, não sendo um saber estanque e fixo à formação inicial. O professor tem de ser reflexivo, ponderar as suas práticas e questioná-las tanto quanto possível, verificar o que está a correr bem, mas que pode melhorar, bem como o que falhou e tem de ser alterado. É imprescindível ainda perspetivar o trabalho em equipa, como

meio de aprendizagem, de partilha de saberes, desenvolvendo as competências sociais, sejam as comunicativas, sejam as relacionais. Seguindo as tendências de uma prática reflexiva e produtiva, o professor deve ainda participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos seus alunos, envolvendo-os, sempre que possível, como agentes integrantes desses projetos aplicados. Como é exemplo o *Global Teacher Prize*², podendo ser visto como uma espécie de Prémio Nobel da Educação, permitindo a partilha de estratégias em Educação que visem a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Devido à complexidade do meio educativo, a Investigação-Ação surgiu como uma metodologia que estimula os profissionais a concorrer para a melhoria das práticas educativas, dado que implica uma íntima relação entre os momentos observação e intervenção (Coutinho, et al., 2009). De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a “investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Por conseguinte, esta metodologia, ainda que próxima de um paradigma qualitativo, tem um cariz mais ativo e interventivo, dado que se baseia em estudos do currículo, de ciências da educação, administração escolar e formação de professores, concedendo um conjunto de metodologias da investigação, adotando o nome de Investigação-Ação. Sabendo que existem diferentes tipos de investigação, a metodologia em que assenta esta modalidade é o paradigma sócio-crítico, pressupondo as conceções ideológica e valorativa próprias da investigação, aliando-se ao conhecimento e à mudança que será estabelecida através da mesma (Coutinho et al, 2009). Esta tem, também, uma relação estrita com o professor enquanto investigador, dado que é este o principal participante desta prática, associando-se, assim, a uma dinâmica que exige reflexão, que permite melhorias na planificação, no modo de agir, nos métodos utilizados para observar e avaliar os alunos. Exige também que, mais do que uma avaliação quantitativa ao aluno, que o docente consiga refletir sobre as suas práticas, colmatando lacunas, diversificando estratégias e permitindo que todos os alunos tenham um processo de ensino e de aprendizagem o mais equitativo possível (Coutinho et al, 2009).

² <https://www.globalteacherprizeportugal.pt/>

De facto, este tipo de investigação ganhou visibilidade por diversos motivos, nomeadamente no que concerne à reflexão metódica em articulação com o processo de ensino e de aprendizagem, e à consciencialização do docente para a necessidade de formação contínua, compreendendo a sua importância e mais-valia para a sua profissão, partindo dos seus conhecimentos anteriores e reconhecendo as necessidades de adaptação. Por conseguinte, o docente deve realizar escolhas e tomar decisões devidamente fundamentadas, criando oportunidade para experimentar diferentes metodologias, contactar e utilizar o saber fornecido pela investigação científica, adequado às situações e, ainda, fortalecer capacidades no que concerne à observação, análise crítica e confiança em si mesmo (Silva & Lopes, 2015b).

Compreende-se assim que a Investigação-Ação é um processo que permite aos intervenientes analisar as situações-problema, criar ferramentas para responder a essas, facilitando os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, mediante as ações para combater o problema e, permite ainda, refletir sobre cada uma das opções tomadas, em prol do conhecimento. Como tal, pode ser encarada como um conjunto de metodologias que implicam a ação e investigação, criando um ciclo espiral de ação e reflexão, em que cada ciclo seguinte se torna mais rico do que o anterior, dado que já existe conhecimento prévio e o que se segue é o aprimorar do que foi realizado antes. Com efeito, este tipo de investigação assenta em várias etapas: a observação, a planificação, a ação e a reflexão pós-ação (Coutinho et al., 2009; Silva & Lopes, 2015b).

De acordo com Silva & Lopes (2015b), os procedimentos da Investigação-Ação envolvem ainda a *descoberta de problemas*, em que o docente compreende que lhe faltam conhecimentos para conseguir reagir a determinada situação, e como tal, questiona-se sobre esses problemas; envolve também a *recolha e análise de dados*, o docente adota diferentes medidas, como as entrevistas, os questionários, os trabalhos dos alunos, entre outros, e faz uma análise desses documentos em busca de um padrão; segue-se a *planificação de estratégias de ação*, com possibilidades de ação para solucionar os problemas; e por fim, a *avaliação do resultado da estratégia de ação* que foi implementada, de modo a que consiga refletir sobre isso e agir em conformidade. Acrescenta-se que, nem todos os autores estão de acordo com os nomes atribuídos a cada uma das etapas, ainda que todos foquem a mesma

importância a cada uma das fases que constituem esta metodologia, preconizando o olhar atento sobre cada uma das mesmas.

Coutinho et al. (2009), destacam as diferentes modalidades de Investigação-Ação, distinguindo entre técnica, prática ou crítica. No que concerne à Investigação-Ação técnica, esta tem como objetivo “melhorar as ações e eficácia do sistema” (p. 364), recorrendo a uma pessoa externa, produzindo conhecimento técnico sobre a ação e o docente apenas implementa o que foi delimitado. Face à Investigação-Ação prática, esta serve para “compreender a realidade” (p. 364), na qual o docente tem um papel essencial neste desempenho e direciona o processo de investigação, produzindo o conhecimento prático para a ação, cooperando com os investigadores externos, de modo a existir uma reflexão conjunta. No que diz respeito à investigação ação crítica (ou emancipadora), esta atua na transformação do sistema, existindo uma responsabilidade de um grupo que modera, problematiza e auxilia-se para criar conhecimentos que antecedam os problemas, através da ação e da colaboração.

No âmbito da formação inicial de professores, em que este Relatório se insere, esta metodologia é abordada em várias UC desde o 1.º Ciclo de Estudos da mestranda, apresentada e desenvolvida pelos diversos docentes dos futuros docentes, apresentando esta metodologia como essencial no ciclo de aprendizagem. Salienta-se assim a consideração de Canha (2013), que apresenta ideias vincadas sobre esta ocorrência sobre a Investigação-Ação, nomeadamente, o reforço da ideia de que os docentes são capazes de realizar apenas este tipo de investigação e também devido à visão em que se transforma esta temática, ou seja, encarando-a apenas como um meio de solução imediato, como resposta de problemas específicos. No entanto, a Investigação-Ação é, efetivamente, importante na vida profissional docente e, deve, desde a formação inicial, criar aprendizagens em torno da temática, não sendo privado de aprender outras tipologias para investigar. Deve ainda apoiar-se nesta metodologia como meio de colaborar ativamente e procurar que as escolas tenham um espaço destinado à investigação implícito (Duarte & Moreira, 2020).

Em suma, a Investigação-Ação é uma metodologia de trabalho, que torna o professor num investigador, que o faz refletir, descobrir novas formas de ultrapassar problemas existentes, sempre em consonância com os seus alunos, para que exista um bom e fortalecedor ambiente

de ensino e de aprendizagem para todos, melhorando as suas práticas educativas e ainda, procurando desafiar-se a si mesmo e aos outros.

Com efeito, a aprendizagem constitui um processo ativo e interativo que decorre de mudanças nos conhecimentos, competências, atitudes, entre outros, sendo que, durante a aprendizagem existem mudanças que ocorrem, internas e externas, que espelham essa evolução. A aprendizagem não tem, nem pode, ser sempre realizada da mesma maneira nem com as mesmas metodologias, é importante variar, podendo ser fomentado quando um aluno pretende descobrir mais sobre determinado tema ou quando o professor propõe uma pesquisa sobre algo. Salienta-se que o trabalho cooperativo é uma estratégia bastante enriquecedora para a aprendizagem, dado que os alunos, em pequenos grupos, seguem um conjunto de instruções para a realização de tarefas, partilhando os seus conhecimentos sobre as mesmas e alargando os seus conhecimentos sobre determinadas matérias, permitindo que os alunos possam interagir, partilhar, desenvolver competências sociais e serem responsáveis por si e pelo restante grupo (Silva & Lopes, 2015a).

Em concomitância, o trabalho cooperativo é vantajoso, dado que apresenta benefícios que o trabalho individual descuida, como, por exemplo, a preparação dos alunos para o trabalho em interdependência e cooperação, isto é, assumindo o papel de “nós” em busca de um objetivo coletivo. Além do mais, promovem a participação de todos elementos, incluindo os alunos tímidos e que sentem mais dificuldades, fortalecendo a capacidade de escutar o outro e promovendo a socialização. Desenvolve, ainda, a interajuda, o espírito crítico e a tolerância, facilitando uma compreensão mais rápida dos conteúdos por ser um tipo de trabalho mais prático (Nérici, 1970; Arends, 1995).

Destaca-se também que o trabalho colaborativo pode (e deve) ser realizado dentro de uma turma, entre turmas, entre professores do mesmo ano de escolaridade e professores de diferentes anos de escolaridade, entre professores de diferentes grupos disciplinares e as respetivas turmas, ou seja, deve e pode ser realizado por todos os intervenientes de uma comunidade educativa de forma vertical e horizontal. Esta colaboração pode passar pela interdisciplinaridade, sendo um meio de flexibilidade que permite e apoia este tipo de

trabalho. Reiteram-se as palavras de Roldão e Almeida (2018) no que se refere aos objetivos da interdisciplinaridade curricular:

A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas. A organização escolar resiste a isso, porque está estruturada e pensada de outro modo. (...) criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo. (pp.42-43)

Também o projeto curricular de uma escola é fruto da Investigação-Ação dos intervenientes educativos, bem como do professor-investigador, na medida em que existem problemas observáveis pelos intervenientes, se exploram os motivos pelos quais eles existem e delineia-se um plano de ação, neste caso em particular, de três anos, para combater os problemas, procurando a melhoria da comunidade através desse projeto, além de que, o mesmo, permite um trabalho cooperativo e colaborativo entre os vários professores e trabalhadores não docentes, em benefício dos alunos, fomentando a aprendizagem e o ensino (Roldão & Almeida, 2018).

Para concluir, a metodologia de Investigação-Ação foi utilizada pela docente em formação ao longo das várias fases de estágio, iniciando com a observação dos alunos das várias turmas, o contacto com os professores cooperantes acerca das turmas, a planificação de unidades didáticas para a intervenção com os alunos, seguindo-se de reflexão pré- e pós-ação, originando a diversificação de estratégias a aplicar para que a prática educativa fosse ao encontro do ensino e da aprendizagem desejados. Esta metodologia permitiu ainda o desenho do projeto de intervenção, que será apresentado no Capítulo IV.

1.4. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* refere-se à formação inicial docente, bem como às qualificações necessárias para a prática. Não obstante, é no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, acima já abordado, em que se aprova o regime jurídico para a habilitação profissional

para a docência e, como tal, regulamenta o que é fundamental para a profissão docente, especificando os âmbitos de formação exigidos para o desenvolvimento profissional. O referido decreto estabelece que a formação docente deve “complementar, reforçar e aprofundar a formação académica” (p.2821), deve a formação recair sobre o conhecimento de conteúdos das disciplinas a lecionar, bem como sobre o conhecimento sobre as áreas relacionadas com a sua docência. O docente deve também reforçar as áreas de formação educacional, realçando as relações com a comunidade e a família, bem como o desenvolvimento curricular específico e geral da educação e nas áreas elementares. Sendo docente de uma área específica, exige-se a formação em didáticas específicas do grupo de docência. Como tal, este Decreto-Lei vem reforçar a componente de formação relativa às didáticas específicas.

No que concerne à iniciação da prática profissional, esta inclui todos os momentos que devem ocorrer ao longo do ano de estágio, nomeadamente a observação e colaboração, tanto em sala de aula, como nas instituições cooperantes. Deve fornecer aos docentes em formação as experiências essenciais para o saber ser professor, como a planificação, a avaliação e o ensino, bem como o saber realizar a sua prática em grupos ou turmas de diferentes níveis (algo que ocorreu efetivamente e se destacam, no capítulo II deste Relatório, os contextos de Estágio, e, no Capítulo III, se reflete sobre as práticas educativas desenvolvidas pela mestranda). Em consonância, deve ser criada uma perspetiva de desenvolvimento para a articulação entre o conhecimento e como o passar, para que as crianças aprendam, devendo, por fim, ser concebida e orientada para os docentes em formação, a promoção de uma atitude orientada que permita a melhoria de aprendizagem dos alunos.

Ressalva-se, também, a necessidade de formação na área cultural, social e ética, na medida em que é necessário que exista a sensibilização para os problemas do mundo, os valores implementados na sociedade, nomeadamente, os que estão patentes na Constituição da República Portuguesa. De salientar a liberdade de aprender e de ensinar, garantida pelo Artigo 43.º do Diploma Constitucional, que procura sempre melhorar e aprender mais sobre a sua área profissional e outras, mantendo o contacto com diferentes metodologias de investigação e ser sapiente face às dimensões de ética e civismo na prática docente.

O Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) do Mestrado, onde este Relatório se insere, abrange todas as regras necessárias e essenciais para o desenvolvimento e cumprimento do presente, oferecendo ainda a estrutura curricular, o plano de estudos e os créditos associados, essenciais para a concretização, tendo disciplinas que visem o Desenvolvimento Curricular, as didáticas específicas para os grupos disciplinares a integrar e ainda a Prática de Ensino Supervisionada. Esta última tem maior preponderância na tabela curricular devido à sua extensão (anual) e aos créditos atribuídos (49 ETCS). Existe um conjunto de responsabilidades atribuídas ao professor estagiário para que exista um ambiente pleno de aprendizagem, competências essas que são essenciais para a prática futura, destacando-se o cumprimento de tarefas que lhe sejam confiadas, tanto pelos docentes da instituição cooperante, como os docentes da instituição de ensino superior, o respeito pelas regras internas de funcionamento da instituição cooperante e ainda, o comportamento cordial e correto com todos os que contacta.

Todavia, o conhecimento é de relevante importância para a profissão docente, e, tal como foi referido no subcapítulo anterior, existem especificidades curriculares próprias da profissionalidade docente. Em cada uma delas é necessário que o professor esteja ciente dos vários tipos de conhecimento que precisa de desenvolver, dominar e atualizar. Segundo o modelo de Shulman (1986), os conhecimentos são de três tipos (conhecimento pedagógico, conhecimento de conteúdo e conhecimento do contexto), sendo que o conhecimento pedagógico se articula com o conhecimento de conteúdo, associado à disciplina em causa, para assim se formar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Em desenvolvimento, no modelo de Mishra & Koehler (2006), o conhecimento pedagógico do conteúdo articula-se com o conhecimento tecnológico, formando o conhecimento tecnológico do conhecimento pedagógico de conteúdo, estando este conhecimento articulado assente no conhecimento do contexto. Ora, é este cruzamento de conhecimentos com o contexto que auxilia a construção da articulação horizontal, algo que é imprescindível no ensino e, dada a situação pandémica atual, é também uma mais-valia (como se verificou nos episódios do programa de televisão #EstudoEmCasa, referente ao 1.º e 2.º anos de escolaridade, em que a obra era lida à segunda-feira e trabalhada nas várias componentes do currículo ao longo da semana), e também a articulação vertical, verificando o que é possível de concretizar em cada ano curricular, pode-

se e deve-se retomar e preparar a antecipação de conteúdos de anos diferentes, que podem ser ou não da mesma disciplina.

No que respeita ao 1.º CEB, existe um docente titular de turma, que, atualmente, já não é o único, devido à revisão curricular, com a introdução de novas componentes de currículo e de mais docentes na turma, ainda assim, cabe ao professor titular da turma assegurar as componentes de currículo, que estão estipuladas pela tutela, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e são: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (que envolve Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar (tal como o nome indica, é de oferta obrigatória mas de carácter facultativo), Inglês (é importante salientar que esta só é obrigatória no 3.º e 4.º anos de escolaridade) e Educação Moral e Religiosa (que é de oferta obrigatória e carácter facultativo), juntam-se ainda a Cidadania e Desenvolvimento e TIC, que devem ser abordadas transversalmente, potencializadas pelo carácter articulatório próprio do ciclo. Os documentos normativos que regulamentam, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), concorrem também para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), promovendo a flexibilidade e a transversalidade disciplinar, bem como elementos fulcrais como a comunicação e o contacto com os Encarregados de Educação e a comunidade envolvente. Nos documentos normativos legais de cada disciplina, ressalvam-se as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), Metas Curriculares (2015) e Programas, que, de acordo com a disciplina, variam na sua data de edição.

Os documentos normativos que regulamentam a prática do docente, que incluem domínios, subdomínios, objetivos e competências encontram-se no Capítulo III deste Relatório.

Por conseguinte, Carlinda Leite (2000) destacou a necessidade de alterar as escolas tradicionais, que davam um real ênfase às práticas apoiadas nos conteúdos, e adotar práticas em torno de projetos globais e interdisciplinares, como potencial meio de aprendizagem, proporcionando um currículo enquanto projeto, permitindo uma transformação na profissão docente, em que as instituições deveriam ser capazes de alterar os currículos de acordo com a herança do meio local, aos desafios e as diversidades de realidades envolventes. A ideia implicada em gerir um currículo numa escola para todos assenta em práticas diferentes dos

objetivos, conteúdos e experiências iguais, tornando a possível a diferenciação e simplificação necessária para o efeito (Leite, 2000; Alonso & Roldão, 2005). Atualmente, já é possível e está legislada essa autonomia e flexibilidade dos currículos, ainda que careça de atenção, formação e uma necessidade de mudança das práticas educativas (Roldão & Almeida, 2018).

Importa ressaltar que, a língua materna, neste caso particular, a língua portuguesa é a utilizada nestes documentos reguladores e normativos, nos manuais escolares e documentos que orientam os seus estudos, sendo também a língua utilizada nas várias componentes do currículo (à exceção das línguas estrangeiras) demonstrando a sua pertinência, não só para a Educação, como também para a vida dos alunos.

1.5. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIA

É dever do docente conhecer em pleno a sua língua, nos modos oral e escrito, mas isso implica compreender as os seus significados e variantes. Duarte (2001) defende que existem dois grandes argumentos que fundamentam este dever do docente: por um lado, as teorias do âmbito da aquisição da linguagem e, por outro lado, a competência para o exercício de um papel organizador e estimulador de aprendizagens.

No âmbito das teorias da aquisição da linguagem, é importante compreender a linguagem como uma propriedade biológica da espécie humana, transmitida de geração em geração, suportada por uma organização cerebral. Antes de verificar as teorias que suportam esta conjuntura é necessário compreender que aquisição e desenvolvimento são termos diferentes, enquanto a aquisição remete para algo que é inato no ser humano, o desenvolvimento envolve aprendizagem. Existem atualmente oito teorias que suportam e fundamentam esta abordagem, cada uma com as suas especificidades e refutando-se entre si. As teorias, tanto de aquisição como as de desenvolvimento, constituem-se como pertinentes para que o docente possa compreender de que forma beneficente conseguirá auxiliar os seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem (Duarte, 2001).

De acordo com Inês Duarte (2001), *ser utilizador proficiente da língua portuguesa* é dominar o português europeu padrão face ao vocabulário, à morfologia, sintaxe e às formas de tratamento, utilizando-as nos diversos contextos; Ouvir discursos em todas as variantes do português e assimilar a informação implícita; Ser fluente na expressão oral, dominar os diferentes tipos de estilo, saber falar em público e cativar a atenção; Ser um leitor assíduo e crítico; Escrever de forma clara e com correção linguística, dominando os diferentes géneros textuais; Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correção. É de realçar que um aluno, no término da escolaridade obrigatória, deve ter adquirido todas estas competências. Numa perspetiva mais diretiva, particularmente no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, *no âmbito da educação em Língua Portuguesa*, temos presente de que é dever do professor desenvolver competências de compreensão, de expressão oral, de escrita e de leitura, procurando desenvolver a linguagem. É também dever do docente incentivar à produção de textos escritos, bem como promover hábitos de reflexão que permitam o conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e usos da língua. Antes de mais, é necessário compreender a comunicação e as suas especificidades.

A comunicação é um comportamento simbólico que recorre a um conjunto de símbolos, que podem ser palavras, gestos e imagens, para expressar algo (Fiske, 1990). Para que a comunicação humana ocorra por meio de linguagem, é necessário existir uma representação mental, uma mensagem e um comunicador. Compreende-se que a comunicação humana seja complexa; portanto, apenas os seres humanos desenvolvem linguagem e recorrem a esta faculdade para comunicar, que, como se sabe, não se limita apenas à transmissão de uma mensagem por meio de um léxico (conjunto de palavras), da uma gramática (construção de várias frases) e da independência face ao meio circundante (não se limitando apenas ao presente). É importante ressaltar que o uso da linguagem depende também de processos inconscientes que nos permitem a identificação dos sons e respetivos conteúdos.

As representações internas correspondem a uma imagem mental, privada e pessoal, com conteúdos de natureza interna, as emoções ou as opiniões, e com conteúdos de natureza externa, como as relações com as pessoas ou os objetos. Embora opacas, dado que ninguém consegue ver as representações do outro, flexíveis, pois adaptam-se com a receção de novas informações, e evolutivas, transformando-se sempre que recebem essas informações. São

estas imagens ou representações internas que nos permitem comunicar (Escandell-Vidal, 2005).

Por conseguinte, para que a comunicação possa existir entre dois comunicadores, é necessários haver uma exteriorização da linguagem, sendo que esta ocorre por meio das línguas, que são constituídas por signos, que, por sua vez, são formados por um significado, ou seja, um conceito, que é a representação mental pessoal; e por um significante, parte material e concreta que pode ser o som ou o gesto, imotivados na relação com o significado. Naturalmente, a arbitrariedade da relação entre os sinais que constituem o signo linguístico (ou não motivação) ocorre em maior ou menor grau nos vários signos das várias línguas do mundo, independentemente das classes de palavras, ainda que os nomes próprios pareçam ser mais motivados, visto que estes estabelecem uma relação mais íntima entre um significante e um referente, não tendo, porém, um significado. Como se verá adiante, não há propriedades acústicas dos sons (ou visuais dos gestos na Língua Gestual) que nos indiquem a representação mental a que estão associados, como tal instala-se uma relação arbitrária, sendo que é desta inexistência de um vínculo interno entre os componentes de um signo que surge a diversidade de línguas (Bolinger & Sears, 1981; Martinet, 1985; Yaguello, 1997).

A língua é um sistema de signos organizado que permite a concretização da linguagem, capacidade abstrata e exclusiva do ser humano para desenvolver um sistema de comunicação único (Martinet, 1985; Yaguello, 1997). A Linguagem tem duas funções, a função interna, que permite o conhecimento, e a externa, que possibilita a comunicação. Existem grandes diferenças entre a comunicação humana e não humana, destacando-se que a comunicação humana é intencional, constituída por signos que representam os conteúdos mentais, enquanto na comunicação não humana tal não ocorre, visto que a comunicação é motivada pelo instinto e pela sobrevivência (Carvalho, 1984).

De acordo com Bolinger e Sears (1981), existem várias características que demarcam a linguagem verbal e que são vitais à compreensão da comunicação, entre elas: ser *humana*; ser *pensamento e ação*; ser *hierárquica*; ser também *mutável e diversa*, ser também *arbitrária*; ser tão *vertical quanto horizontal*; ser *estruturada de forma similar*; ser, ainda, tanto *ouvida como falada*, pois todo o falante é também ouvinte.

Por conseguinte, os elementos ou componentes da comunicação revelam-se pertinentes nesta abordagem, ainda que existam propostas distintas. Jakobson (1960) ignorava a importância do ruído e distinguia as situações de emissor e recetor, defendendo que o emissor era quem emitia a mensagem e um recetor quem a recebia, um código analógico e numérico, uma mensagem e um contexto. Sebeok (1991) optou por outra abordagem complementar, dando destaque aos interlocutores enquanto intervenientes do ato mesmo ato comunicativo, mas também ao contexto e ao ruído. Tendo em consideração as perspetivas de ambos os autores, os *interlocutores*, enquanto intervenientes do ato comunicativo, recebem e transmitem informações, levando o outro a formular um conjunto de representações internas, existindo assim uma relação bilateral e reversível entre ambos, dada a flexibilidade de adaptação à situação. A *mensagem*, que resulta da codificação, tem origem numa representação interna, unindo o código a um sentido para produzir informação. Essa informação é produzida e transmitida de acordo com as regras de um determinado código, que conduz a um ato cognitivo. O *código*, que designa um conjunto de significados comuns aos membros de uma cultura, implicando um conjunto de regras e de convenções que determinam o seu uso, sendo então o sistema de referência com base no qual se produz a mensagem, que pode ser verbal, não-verbal, digital ou analógico. Assim, o mais importante é que o código seja compartilhado pelos interlocutores, para que exista a descodificação. O *canal* é o suporte físico através do qual a mensagem passa do emissor para o recetor, que pode ser auditivo-vocal ou visuo-motor, enquanto meio de receção e transmissão, respetivamente para línguas orais ou gestuais. O *contexto* é essencial na comunicação dado que corresponde a um conjunto de condições que delimitam o ato comunicativo e engloba uma vasta diversidade de elementos, desde logo o *objetivo* ou intenção da transmissão e a fácil compreensão entre interlocutores.

A comunicação humana por meio da linguagem potencia, assim, um conjunto de funções que põem em “evidência os aspetos dinâmicos do processo comunicativo globalmente considerado – isto é, tendo em atenção todas as suas componentes verbais e não –verbais” (Bitti & Zani, 1997, p. 58).

Jakobson (1960) destacou seis funções da linguagem, especificamente: i) referencial, que apresenta uma orientação para o contexto ; ii) conativa ou apelativa, relacionada com a

utilização de frases imperativas, ordenando ou aconselhando; iii) fática, que permite a verificação face ao canal, podendo ser através da redundância ou *feedback*; iv) expressiva ou emotiva, que pode surgir da mensagem, enquanto meio de exprimir uma emoção; v) poética, que permite a inovação através da língua, fomentando o prazer estético pela arte da língua; vi) metalinguística, que serve, para verificar que o falante e o ouvinte partilham o mesmo código linguístico, demonstrando uma das habilidades da língua, em que a língua é explicada da mesma, como tal, bastante importante, principalmente para as aulas de língua materna.

Potenciar as funções da comunicação humana permite o desenvolvimento de conhecimentos e de competências várias, de modo a desenvolver-se a competência comunicativa. Embora as noções de competência (conhecimento que o falante tem da sua língua) e de desempenho (uso efetivo da língua em situações concretas) de Chomsky (1978) tivessem sido centrais para a compreensão da linguagem e dos processos comunicativos, estas noções ampliam-se quando se fala da competência comunicativa.

De acordo com Bachman (2003), existem três grandes componentes relativamente à competência comunicativa, nomeadamente: competência linguística, conhecimento do mundo e competência estratégica. Estas componentes entram em relação com a negociação dos sentidos e os mecanismos psicofisiológicos, direcionados aos recursos neurológicos e fisiológicos envolvidos na produção do ato comunicativo em contexto. Cada uma destas componentes se subdivide em várias categorias.

A competência linguística compreende a competência organizacional, relacionada com as habilidades envolvidas no controlo da estrutura da língua, e a competência pragmática, que estabelece a relação entre os signos, os referentes e os usuários da língua. Segundo Bachman (2003), a competência organizacional engloba o conhecimento empregue na criação ou reconhecimento de enunciados gramaticalmente corretos, na compreensão do seu conteúdo proposicional e na organização dessas componentes, para formar textos orais ou escritos; enquanto a competência pragmática inclui o tipo de conhecimento que, juntamente com a competência organizacional, fazem parte do desempenho contextualizado e na interpretação de atos ilocucionários socialmente adequados, em situação discursiva.

A competência estratégica pode ser vista como uma habilidade geral, que capacita um indivíduo a usar mais eficazmente as habilidades disponíveis em cada tarefa, podendo ser útil para gerar hipóteses através de pesquisa empírica.

Por último, os mecanismos psicofisiológicos dependem do canal, que pode ser auditivo ou visual; e da modalidade, que pode ser recetiva ou produtiva, visto que no uso recetivo da língua, as habilidades auditivas e visuais são empregues, enquanto que no uso produtivo as habilidades empregues são neuromusculares.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem têm tido linhas de investigação diversas numa tentativa de compreensão sobre como se desenvolve a linguagem. Caroline Bowen (1998) distinguiu o que a criança produz do que a criança compreende, sendo que são operações que não se desenvolvem da mesma maneira nem ao mesmo tempo.

O ensino da linguagem, enquanto meio de comunicação, visa o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, sendo fulcral para o ensino da língua. Esta desenvolve-se em torno do que se quer dizer e qual o modo mais adequado, de acordo com a situação, as pessoas envolvidas, bem como as aspirações pessoais, metas e objetivos. Por conseguinte, o docente deve ser capaz de compreender na plenitude o que pretende colocar em prática, contemplando os objetivos e as competências a desenvolver (Kapur, 2018). Assim, os tipos de conhecimentos (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006), como já foi analisado de modo pormenorizado no presente Capítulo deste Relatório, são cruciais para que a comunicação ocorra em benefício do aluno.

Para uma melhor compreensão da competência comunicativa, surge a necessidade de abordar as várias constantes associadas ao desenvolvimento do relatório e do conhecimento docente, como é o caso da consciência metalinguística, ou seja, a reflexão sobre a própria língua e os seus constituintes, que começa a manifestar-se aos quatro anos de idade e Rondal (1991) propôs um conjunto de tarefas que a criança realiza em torno do desenvolvimento desta consciência, salientando apenas as que se relacionam com a temática, nomeadamente as *metáforas nas mensagens*, dado que com três anos de idade, as crianças conseguem produzi-las, mas, apenas entre os seis e os oito anos de idade é que conseguem compreendê-

las, a *adequação do seu discurso ao interlocutor*, ocorre a partir dos quatro anos de idade, em que a criança adequa o seu discurso, podendo simplificá-lo caso esteja a conversar com uma criança mais jovem, por exemplo e ainda a *adequação referencial das mensagens*, ocorre por volta dos cinco anos de idade, em que a criança tem a capacidade de imitar juízos de valor informativos sobre o discurso.

No que respeita ao desenvolvimento lexical, ou seja, a compreensão e organização do léxico, a criança vai produzindo as primeiras palavras e iniciam também os desvios, no entanto, o grande desenvolvimento, ocorre entre os três e os quatro anos de idade continua pela vida. A aquisição de novos vocábulos ocorre intensivamente na idade pré-escolar, em que estabelece redes de relação entre os vocábulos. Estas condições envolvem a categorização, por reconhecimento de padrões semelhantes e a nomeação, atribuindo a palavra ao objeto, para tal, o contexto é crucial neste processo, visto que, a criança quando aprende uma palavra, não aprende todos os significados na mesma, eles vão surgindo mediante o contexto, na sua amplitude e na precisão lexical, ou seja, se a criança utilizar a palavra e estiver num contexto correto, ela pergunta o seu significado (Serra, Serrat, Solé, Bel, & Aparici, 2000).

Assim, destaca-se que a estrutura do sistema lexical está vinculada ao conhecimento geral verbal e não-verbal, ao sistema conceptual para captar as relações de hierarquia, de oposição, de exclusão e inclusão e fazer juízos sobre a veracidade dos encaixes entre características semânticas e referentes a partir do que não é explicitamente dito e ainda a um registo da frequência e uso das palavras, dado que quanto mais é frequente a utilização da palavra, mais rapidamente lhe acede. Por conseguinte, a aquisição e desenvolvimento do léxico pressupõe a construção, o alargamento e a organização de uma rede mental, que permite interligar todos os elementos que a compõem. Deste modo, todos os lexemas conhecidos pelo indivíduo estão ligados entre si e todos têm valor relativo, ou seja, cada um é aquilo que o outro não é. Assim, as redes mentais organizam-se através de mecanismos dinâmicos e associativos que interligam as palavras entre si, permitindo a produção, o reconhecimento e a categorização de palavras novas (Serra, Serrat, Solé, Bel, & Aparici, 2000).

O desenvolvimento morfológico e sintático adquire-se em último lugar, sendo desenvolvido decorrente do contacto com meio e com o contexto em que está inserida. O conhecimento

sintático é o culminar da organização frásica, das regras morfológicas e do significado das diversas experiências linguísticas. É de salientar que a voz passiva é adquirida mais tarde devido à pouca exposição da mesma, à sua complexidade e à pouca utilização (Serra, Serrat, Solé, Bel, & Aparici, 2000).

A pragmática é “o modo como as palavras são usadas pelos utentes da língua para atingir os seus fins comunicativos” (Lima, 2006, p. 14). Compreendendo isto, o desenvolvimento pragmático depende da interpretação e manipulação de elementos típicos que não estão obrigatoriamente presentes nas frases ou nas palavras isoladas, mas surgem no diálogo e nas narrativas, incluindo a localização temporal, espacial e nexos de causalidade, a contextualização da informação, o conhecimento do mundo prévio e compartilhado pelos interlocutores, os mecanismos de coesão que estabelecem ligações entre os elementos textuais e a coerência na ligação entre o discurso e o mundo (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Lima, 2006).

O diálogo envolve dois ou mais intervenientes, realiza-se por turnos e a localização temporal e espacial é facilitada pelo contexto, tal como foi verificado na competência comunicativa. Logo, existe uma progressão pela criança e, aos cinco anos de idade, ela já consegue manter diálogos estruturados e produzir diversas respostas. Como tal, inicia o desenvolvimento discursivo da narrativa, sendo esta uma competência mais difícil, dado que envolve a consciência de aspetos relativos ao uso anafórico de unidades linguísticas, bem como o recurso da coerência e da coesão. Assim, a coesão narrativa obriga a um uso anafórico de unidades linguísticas que remetem para o contexto extralinguístico, sendo este uso mais difícil para a criança, ainda que a permita partilhar com qualquer pessoa, em qualquer contexto, histórias reais ou ficcionais. Esta coesão narrativa envolve ainda a distinção de informação nova e conhecida, bem como ativar pressuposições, mas não segue as mesmas regras da construção frásica. Já a coerência narrativa envolve continuidade e progressão temática, sendo que inicia aos três anos de idade, mas apenas com a produção de narrativas sobre temas que lhe digam respeito, aos quatro anos de idade consegue seguir histórias com uma estrutura canónica e aos cinco anos de idade, produz uma narrativa coerente, baseada na realidade, dado que apresenta dificuldades na ficção. Com a entrada no 1.º CEB e por volta

dos sete anos de idade, a criança já consegue contar histórias ficcionais de forma breve, desenvolvendo-a ao longo do seu percurso (Rondal, 1991; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005).

Posto isto, compreende-se que a competência comunicativa se desenvolve desde muito cedo e que o contacto com o outro é essencial para que exista este desenvolvimento. Destaca-se, ainda, que a criança, ainda que desenvolva todas as competências que concorrem para a competência comunicativa, fá-lo sem compreender o motivo pelo qual isso acontece, desenvolvendo cada momento crucial através do contacto com o meio. Aquando a entrada na escola, este desenvolvimento mantém-se, acrescentando o a aprendizagem da leitura e da escrita, ocorrendo em simultâneo e promovendo o desenvolvimento complexo das diferentes competências.

No que respeita à leitura, esta é um processo neurobiológico e exige aprendizagem, implicando descodificar e compreender, de modo a atribuir um sentido às palavras (Dehaene, 2012). A maturação neurológica da leitura ocorre quando a criança é exposta a um aglomerado significativo de palavras, pressupondo o bom desenvolvimento auditivo e fonológico, tem de ser capaz de se concentrar visualmente num objeto, logo, não é a idade que é fundamental neste processo, mas sim o amadurecimento fonológico e semântico. Para que ocorra a leitura é necessário que os elementos sejam decompostos para que, no cérebro, ocorra o processo de atribuição de um som e de sentido, existindo duas vias possíveis para o efeito: a via fonológica, através da oralização ou leitura silenciosa, não é apenas a articulação dos lábios, mas sim a capacidade de transformar as letras em sons, acedendo à pronúncia das palavras (grafema-fonema), é através desta via que o indivíduo consegue ler novas palavras ou raras na ortografia, visto que descodifica as letras, procura uma possível pronúncia e, por fim, atribui um sentido; já a via lexical permite o acesso direto aos sentidos, utilizando-se em palavras mais frequentes e é indispensável para as palavras irregulares, permitindo a descodificação das letras, procurando um sentido e atribuindo uma pronúncia. Estas duas vias colaboram uma com a outra, dado que não é possível a existência de apenas uma delas (Lencastre, 2003; Amor, 2006; Dehaene, 2012).

Existem três tipos de processamento da informação instaurado nos modelos de leitura: i) *Bottom-up* ou modelo ascendente, que parte de um processamento hierarquizado e integra a

informação, desde os processos primários, como o reconhecimento das letras até aos processos cognitivos de ordem superior, como a extração de sentido. Assim, parte do texto para o leitor, ou seja, da unidade menor até ao texto, analisa a dimensão gráfica, depois a dimensão fonológica, seguindo com a dimensão sintática e por fim a dimensão semântica, chegando ao texto e à sua compreensão; ii) *Top-down* ou modelo descendente, que atua na antecipação, baseando-se em pistas contextuais globais e índices gráficos, fonológicos, semânticos, sintáticos e a formulação de previsões a confirmar ou infirmar, assim, parte do leitor para o texto, ou seja, da unidade maior para a unidade mais pequena, partindo da antecipação do texto (pode ser o título ou a imagem) e formula hipóteses para verificar se está correto ou não com a leitura, existe também conhecimentos prévios à leitura, que o leitor possui sobre o texto e que possam ajudar a reconhecer, a integrar e a compreender a informação que vai sendo decodificada, colocando o leitor como o mais importante; iii) *iterativo* ou modelo misto, que pressupõe a ativação e gestão de dois sistemas paralelos, o ascendente e o descendente, para o processamento da informação, de acordo com o material a processar, ou seja, o indivíduo vê o texto e procura unidades mais pequenas para formular hipóteses e assim, o processamento é alimentado por fontes linguísticas, paralinguísticas e não-linguísticas que permitem formular, tanto hipóteses globais como também hipóteses particulares sobre o material a processar (Amor, 2006).

Para a compreensão leitora existem seis processos cruciais e indispensáveis: i) *metacompreensão*, ou seja, a reflexão, ter consciência de que diferentes textos necessitam de estratégias distintas para lhes atribuir um sentido. Exige o reconhecimento das capacidades existentes para lhes atribuir um sentido, envolvendo a consciencialização das capacidades enquanto leitor e a utilização de estratégias para a compreensão de um texto, como por exemplo, a autoavaliação; ii) *compreensão literal*, para tal é necessário retirar as informações explícitas do texto, como por exemplo, uma descrição, uma explicação detalhada; iii) *compreensão inferencial*, partindo da dedução, ou seja, quando a compreensão literal não é suficiente existe a necessidade de saber mais do que lá está, através de deduções ou inferências, como por exemplo, os clássicos da literatura portuguesa, em que é necessário um conhecimento prévio do momento em que foi escrito para conseguir a compreender o texto; iv) *reorganização da informação*, envolve a sistematização, a necessidade de organizar a informação que o texto dá, como por exemplo, através da realização de esquemas, resumos

ou sínteses; v) *compreensão crítica*, indicar qual o ponto de vista sobre o texto, questionando e imitando juízos de valor sobre o mesmo; vi) *processos lexicais*, envolvendo a análise do significado das diferentes palavras do texto, tomando opções sobre o sentido da palavra para um melhor entendimento (Lencastre, 2003; Ribeiro et al., 2010).

No que respeita à escrita, esta envolve a aprendizagem, nomeadamente da escrita alfabética dos grafemas (convenção que exige a aprendizagem visual), que representam fonemas (unidade de som). Assim, envolve código oral e escrito, ou seja, a manipulação de dois códigos distintos, dado que não existe uma correspondência entre a oralidade e a escrita. Assim, a aprendizagem escrita envolve a capacidade de interligar fonemas a grafemas, dado que a escrita representa sons da fala e a escrita fonológica envolve conhecer e reconhecer sinais gráficos e a organização espacial da própria escrita (orientação da esquerda para a direita, de cima para baixo). Os mecanismos neurobiológicos da escrita partilham com a linguagem oral os mesmos operadores até à fase da codificação, onde a informação é transformada em unidades de processamento motor que conduzem ao controlo motor e à gestão dinâmica do espaço para o desenho das letras. Por conseguinte, na escrita, a informação visual é sobretudo importante durante a fase da aprendizagem. Posteriormente toda a atividade da escrita pode decorrer sem qualquer controlo visual. A visão é apenas utilizada como sistema de correção (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Por seu turno, a escrita assume-se enquanto uma atividade complexa e coloca grandes dificuldades ao aluno, visto que, exige a formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível convencional, procurando a adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objetivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço, bem como a codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares em contexto verbal ortográfico. Exige, ainda, a existência de uma imagem mental eficaz e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico, como também a utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas, morfológica, sintática e semântica. Sendo ainda, a gestão do espaço, algo a aprender aquando da escrita (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Pressupõe-se que na produção da escrita no sistema alfabético, a criança tem de aprender a reconhecer a arbitrariedade da representação escrita e a sua linearidade, evoluindo progressivamente. Assim, a criança começa por realizar representações convencionais, mas não se concentra logo na reprodução fidedigna da letra, antes na forma como os elementos são organizados. Posteriormente tenta a regularidade, na busca da legibilidade e começa a intuir o princípio da quantidade mínima e o princípio da variação interna, compreendendo que as palavras têm de ter um número mínimo de letras e ser constituídas por letras diferentes para serem legíveis. Como tal, é progressiva a forma como a criança acede à compreensão dos mecanismos de funcionamento da escrita alfabética que representa a linguagem oral e não o mundo (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

1.6. REFLEXÃO FINAL

Este capítulo torna-se essencial no presente relatório pela reflexão sobre temas imprescindíveis na profissão docente, como o Sistema Educativo e as Mudanças na Educação, para uma melhor compreensão do caminho percorrido, as leis em vigor e a sua pertinência, bem como a conceção de escola e do professor, enquanto veículos essenciais para proporcionar em pleno o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em consideração as mudanças de práticas educativas. Ressalva-se que, o professor como investigador, enquanto metodologia presente em educação e que proporciona a progressão necessária para continuar a evoluir e ainda o ser professor nos 1.º e 2.º CEB, caracterizando as suas necessidades e saberes para acompanhar e proporcionar a evolução dos alunos.

Por conseguinte, é importante e imprescindível que o docente esteja a par dos vários documentos normativos, que legislam a sua profissão, bem como dos diversos estudos que permitem a reflexão sobre as práticas educativas. Além disso, deve estar ainda a par do conhecimento firme dos conteúdos, das metodologias e do contexto, a fim de construir um local de encontro de ideias, interdisciplinaridade e articulação total entre ciclos, como meio de fomentar o conhecimento e ainda motivar os seus alunos.

Como tal, este capítulo permite a reflexão constante sobre a profissionalidade docente, com todas as suas valências e atuações necessárias para o início de um percurso na área. De seguida, serão apresentados os contextos em que a mestranda desenvolveu a componente Estágio da UC Prática de Ensino Supervisionada, dado que, como foi verificado neste capítulo, o contexto é parte essencial da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento tecnológico de base à profissão. Tal permitiu a adoção de diferentes estratégias e metodologias, carecendo sempre de uma observação, de atuação e reflexão sobre o que foi feito e o que se pretende realizar.

Por conseguinte, a verificação dos vários aspetos relacionados com a Oralidade, com a Leitura e com a Escrita foram analisados, com vista a uma melhor compreensão dos mecanismos biológicos dos alunos, cruciais para uma melhor atuação do docente.

Assim, seguidamente, no Capítulo II, apresentam-se os contextos de estágio nos 1.º e 2.º CEB, sendo que a apresentação destes contextos incide nas duas instituições de ensino do mesmo Agrupamento de Escolas, dando conta das suas especificidades, bem como das turmas em que a mestranda realizou a sua intervenção educativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

O presente capítulo dá a conhecer os contextos em que se realizou este estágio, bem como os moldes e as turmas, sem identificar especificamente o local ou os nomes. Apresenta-se uma breve caracterização do meio, os recursos disponíveis e as especificidades dos grupos-turma. Importa referir a importância dos contextos pedagógicos e educativos em consonância com os conhecimentos de conteúdo disciplinar, científico e pedagógico, para a formação do conhecimento pedagógico docente que é exigido para a prática docente, bem como para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, pelo que se justifica este capítulo, onde se apresentam os contextos das Instituições de 1.º e 2.º CEB, os projetos desenvolvidos e as turmas.

Uma aula existe num determinado espaço, normalmente contém mesas, cadeiras, um quadro para escrever e pode ter alguns outros objetos, como se poderá verificar nos seguintes subcapítulos, no entanto, uma sala de aula é também o espaço de todos os participantes, onde partilham vivências, aprendizagens e conhecimentos, em que todos partilham e conhecem-se um pouco melhor e isso, não depende somente do espaço mas sim do contexto em que se inserem, contando a sala de aula e o espaço exterior, normalmente utilizado para o recreio e atividades ao ar livre, algo que também pode ser adaptado e pensado pelos docentes (Monteagudo, 2012). Contando que o essencial são sempre os alunos, importa salientar que a criação de um clima positivo e estável em sala de aula são fulcrais para que ocorra um bom processo de ensino e de aprendizagem e, como tal, é importante valorizar as relações existentes, proporcionar o desenvolvimento pessoal, dado que este permite o equilíbrio e ainda a estabilidade e mudança, ou seja, o docente deve organizar a sala de aula e ser claro nas tarefas e obrigações, mas estar sempre disponível e sensível às mudanças que possam ocorrer (Silva & Lopes, 2015b). Face aos tempos de Pandemia, os contextos são imprescindíveis para que ocorram aprendizagens e exista a partilha entre todos, como tal, é dever do professor privilegiar esta partilha, ainda que os contextos físicos sejam outros.

2.1. SITUAÇÃO NACIONAL E MUNDIAL

Nos primeiros meses de 2020, iniciou-se um novo mote de conversa e foco de preocupação, o vírus apelidado de COVID-19. Primeiramente, o mundo noticiou sobre a gravidade da situação, sem a conseguir compreender muito bem, devido à falta de informação. Alguns diziam ser mais uma gripe, como tantas as que se vão sucedendo todos os anos. Não obstante, esta não tinha vacina preventiva ou medicação específica. A situação agravou-se e, a dois de março, o vírus chegou a Portugal.

As medidas foram tomadas progressivamente, de modo a tentar minimizar os casos de infeção na população e os óbitos, por uma questão de saúde pública e enquanto meio de tentar travar a propagação do coronavírus. O Politécnico do Porto declarou o encerramento das suas instalações a 11 de março, suspendendo todas as atividades presenciais, incluindo a Prática de Ensino Supervisionada, que, aliás, já estava suspensa em alguns centros de estágio, por via das medidas de restrição e dos planos de contingência das próprias escolas básicas e secundárias. As escolas foram encerradas dois dias depois, obrigando os membros integrantes a ficarem em isolamento social e em regime de teletrabalho, sempre que possível. Os agentes educativos foram forçados ao ensino à distância, consoante o que as instituições definiram e as possibilidades existentes.

Dado que, a sociedade do século XXI procura, cada vez mais, uma educação baseada em princípios como a autonomia, a criatividade, o espírito crítico e a curiosidade, compete ao professor ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e da comunidade envolvente. Logo, é necessário reajustar-se à evolução da sociedade e, ao mesmo tempo, essa e outras transformações (Cunha, 2008). Como tal, a organização da sala de aula é um dos elementos mais valorizados no regime presencial, a oportunidade de mudar essa disposição de acordo com o tipo de tarefa ou metodologia adotada, a possibilidade de interagir com os alunos de diferentes maneiras e com diferentes recursos, existindo ainda a partilha pessoal e uma sala cheia. Com o ensino à distância, muitas dessas atividades perdem-se, isto é, se o professor opta por ter aulas síncronas através de uma plataforma, tem de ter em consideração o facto de existirem alunos sem acesso a internet e sem computador e encontrar um meio de colmatar esse problema. Mesmo que o docente opte por aulas assíncronas, em que deverá

enviar tarefas aos alunos e acompanhar a sua realização, quanto ao meio de comunicação poderá existir o mesmo problema, caso o professor utilize ferramentas digitais. Existe apenas uma ferramenta que todos os alunos e professores têm, tanto no ensino presencial como no ensino à distância: os manuais escolares, que são gratuitos e todos os alunos têm os seus, não necessitando de partilhar, como pode acontecer com a televisão ou com os computadores.

Evidentemente que, nas aulas de ensino presencial, o manual deve ser utilizado com moderação e acompanhado de dinamismo e outros recursos facultados pelo professor. No entanto, com o ensino à distância, esta revelou ser a única ferramenta comum a todos os alunos. Esta situação tem levado os docentes a adotarem diferentes medidas para lecionarem, sendo que, muitos defendem que é preferível ensinar a 20 alunos do que não ensinar a nenhum. Já outros optam por aulas síncronas com os alunos, optando pelos meios digitais, que colmatam com o contacto telefónico, quanto aos alunos com acessos restritos aos meios informáticos. Em boa verdade, diferentes são os modelos de ensino que cada docente aplica. Apesar de ser interessante, surge a demanda mais dolorosa que pode ser feita: se no ensino presencial já existe um “fosso” entre os alunos, o mesmo não se acentua com o afastamento e o ensino à distância? Sem dúvida que, quando esta fase mais delicada fizer parte do passado, será possível saber exatamente como decorreram as aprendizagens dos alunos. O professor vence, não quando consegue ensinar 20 em 30, mas sim quando conquista todos os seus alunos e partilha o processo de ensino e de aprendizagem, garantindo que todos aprendem e todos têm o direito ao sucesso, tal como está plasmado nos documentos normativos legais.

No dia nove de abril, saíram as resoluções para o 3.º período, o chamado “dia D” na Educação relativamente ao COVID-19, o dia das soluções até ao final do presente ano letivo. No que concerne ao Ensino Básico ficou definido que os alunos não teriam mais aulas presenciais até ao final do ano letivo, sendo que os agrupamentos deveriam encontrar resposta para fazer chegar os ensinamentos aos seus alunos através de aulas síncronas e assíncronas, tendo como complemento a integração do antigo modelo da Telescola, com adaptações aos tempos correntes, bem como às estratégias implementadas. Este regime de telescola funcionou de segunda a sexta – feira, agrupando de dois em dois os anos de escolaridade, funcionando no início do dia com 1.º e 2.º anos de escolaridade e assim sucessivamente até ao final do dia e num canal de acesso a todas as pessoas, inclusive as que tinham apenas Televisão Digital

Terrestre (TDT), o canal da RTP Memória. Salienta-se que tal só funcionou do 1.º até ao 9.º ano de escolaridade, não abrangendo os alunos do ensino secundário e cursos não regulares, em Portugal Continental. Além disto, foram extintas as provas de aferição e exames finais de ciclo. O Primeiro-Ministro deu ainda a informação de que os alunos abrangidos pelas Necessidades Educativas Especiais iriam ter auxílio, no entanto, tal não ficou devidamente esclarecido, cabendo a cada um dos Agrupamentos promover as aprendizagens dos alunos em questão.

Nos tempos correntes existem diversos meios que podem ser utilizados para a realização do ensino à distância, ainda que, uma parte substancial seja com o acesso à internet, onde é possível criar videochamadas com as turmas, criação de salas de aula interativas, enviar tarefas síncronas e auxiliar os alunos nos momentos em que as estão a realizar, permite a criação de uma panóplia de ferramentas úteis para o desenvolvimento de aprendizagens já existentes. Neste terceiro período, a grande dificuldade abordada prendeu-se com a introdução ou não de novos conhecimentos, visto que, em muitas das situações, os alunos que apresentam mais dificuldades são os mesmos que não têm os mesmos acessos à internet, bem como aqueles que têm dificuldades e, na sala de aula, o professor reconhece isso e ajuda o aluno no momento em que identifica a dificuldade, algo que se pode tornar desafiante no trabalho à distância. Claro está que ainda existem situações em que o recurso à internet não é possível e aí, existe a possibilidade de enviar os trabalhos aos alunos via CTT, para que eles possam realizar as tarefas e enviar para o professor corrigir. É claro que todas as situações estão longe de serem as mais favoráveis. Não obstante, são as viáveis no momento.

Aliadas a essas ferramentas, o manual escolar mantém-se a única ferramenta de acesso gratuito e universal, ainda que todas as editoras tenham disponibilizados as tuas plataformas ao público gratuitamente, continua a ser necessário o acesso via internet. O Manual Digital enquadra-se enquanto mais um meio de aplicação das tecnologias, tal como as que se empregam em todas as áreas, consequentemente na educação, sendo que a utopia seria informatizar as áreas de ensino, levando o computador a todas as salas e para todos os alunos, em que o docente saberia como aproveitar vantajosamente as tecnologias, não as rejeitando ou ignorando, mas adaptando-se. Existe uma grande necessidade de mediar este encontro, tornando-o vantajoso para os alunos e não uma perda de tempo (Apple, 2002), ainda que esta

mudança abrupta tenha obrigado a que todos se adaptassem, não permitindo margem para a recusa.

No que concerne ao manual escolar físico entregue ao aluno, no início do presente ano letivo, é a única ferramenta que, garantidamente, todos têm acesso. E, apesar de ser diferente entre Agrupamentos, todos têm funções comuns a serem cumpridas. Aliás, Zuev (1988) atribuiu algumas funções didáticas aos manuais, para delinear as suas potencialidades enquanto ferramenta pedagógica, nomeadamente: i) *informativa*, dado que os alunos estudam a informação, de cariz obrigatório, para determinada área do saber; ii) *transformadora*, associada a uma investigação sobre as conceções do mundo, enquadrando-se no currículo obrigatório; iii) *sistematizadora*, realizando uma sequência rígida orientando os alunos para determinado processo científico; iv) *consolidação*, com recurso a materiais e auxiliado pelo docente, assimilar conteúdos que permitam a realização de atividades práticas; v) *função de auto preparação*, despertando a curiosidade dos alunos e fomentando a necessidade de conhecimento; vi) *integradora*, com o recurso a diferentes tipos de atividade, os alunos assimilam determinados conteúdos; vii) *coordenadora*, encontrar um equilíbrio entre os diferentes tipos de materiais disponíveis, tornando-os funcionais; viii) *de desenvolvimento e educador*, providenciando o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão ativo na sociedade (Zuev, 1988, citado por Bonafé, 2011, pp. 51-52).

Como tal, o Manual escolar tem funções exequíveis em ambas as situações de ensino, ainda que, no Ensino à Distância necessite de apoio do docente, apoio que poderá, eventualmente, ser dado através de uma chamada telefónica, visto que ambos têm a mesma ferramenta. Apesar dos manuais estarem de acordo com os modelos de cada uma das editoras, os conteúdos são os mesmos, sendo que variam as atividades, a sua disposição e até mesmo a ordem dos conteúdos, mas o fundamental, é igual em todos. Por conseguinte, espera-se que o manual seja uma parte considerável do processo ensino e de aprendizagem, um recurso imprescindível e sem o qual o docente não poderá lecionar, e funcionando como um projeto, em que existe um guião que reflete as temáticas diversas ao longo do ano, pressupondo uma aprendizagem contínua, colmatando num projeto final, com as competências desenvolvidas ao longo do manual (Bonafé, 2011).

Posto isto, salienta-se a necessidade de existir um confinamento obrigatório que levou o Ensino a Distância a ser obrigatório, valorizando as tecnologias e criando meios para o efeito, algo que não foi gradual, mas sim de um dia para o outro. Não obstante, os alunos são a prioridade e não é possível idealizar um futuro sem eles, portanto, o processo de ensino e de aprendizagem continuou, ainda que com as adaptações necessárias e total consciência de que a Educação necessita de ser repensada e os próximos anos letivos serão desafiantes.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas em que se desenvolveu esta prática educativa situa-se na Grande Área Metropolitana do Porto, contando com sete escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico onde se instalava a Sede do Agrupamento.

No que respeita ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, existe uma visão muito direcionada para os Direitos Humanos. Como tal, estão presentes qualidades inerentes para o efeito, como a construção do saber e envolvimento dos alunos. A ideia primacial é o sucesso escolar, em oposição ao abandono escolar, e a melhoria de aprendizagens, partindo do desenvolvimento do espírito crítico, democrático e inclusivo com vista à formação de sujeitos responsáveis, autónomos, interventivos e solidários, cuja participação se quer ativa e construtiva. Tal prevê o esbater das distâncias entre classes e promover o cidadão mais consciente, livre e responsável, proporcionando a interação com a comunidade, o envolvimento da família e das instituições locais e regionais, bem como de todos os profissionais que nelas se inserem. E ainda, a aprendizagem ao longo da vida, tendo como principal missão a promoção do conhecimento, da cidadania e do desenvolvimento.

Os princípios e valores patentes neste projeto educativo prendem-se com a *Liberdade*, na medida em que é necessário respeitar a liberdade individual e de grupo de todos os membros integrantes do Agrupamento de escolas, permitindo a flexibilidade e adaptabilidade aos diversos contextos que chegam; a *Igualdade*, promovendo a inclusão através do respeito na igualdade de acesso, inclusão e acompanhamento escolar; a *Exigência* no cumprimento de

todas as normas essenciais; a *Cidadania Ativa e Democrática*, contribuindo para a formação do indivíduo; a *Responsabilização*, promovendo a participação em projetos que concorram para os restantes pontos articulados; e a *autonomia*, que deve ser desenvolvida em todas as vertentes possíveis ao longo da atuação deste projeto.

Para melhorar o ensino, o plano de ação conta com quatro áreas de intervenção, relacionadas com i) *a qualidade educativa e o sucesso escolar*, ii) *o espírito cívico democrático e inclusivo*, iii) *a interação com a comunidade* e iv) *a aprendizagem ao longo da vida*.

No que respeita à *qualidade educativa e ao sucesso escolar*, pressupõem-se alguns objetivos-chave, como a melhoria da qualidade de ensino, bem como do processo de ensino e de aprendizagem, provendo melhores resultados escolares. Para tal, foram desenvolvidas estratégias de ação a operacionalizar, destacando-se as consideradas mais pertinentes, como o envolvimento de agentes educativos, a implementação da metodologia de projeto e de trabalhos interdisciplinares, que implicam o aluno na sua aprendizagem, adequando e diversificando os métodos de avaliação e a implementação de medidas de promoção - de acordo com as necessidades dos alunos visados, podendo ir desde o apoio pedagógico personalizado às tutorias individuais. Com isto, pretende-se a redução do insucesso escolar, a melhoria do ambiente de aprendizagem e ter bons resultados a nível nacional. Um outro objetivo é o aprofundamento da articulação entre ciclos, para diminuir o impacto da transição dos alunos. Para tal, salientam-se aspetos cruciais para atingir este objetivo, onde se destaca o desenvolvimento de estratégias de articulação curricular vertical e horizontal, a promoção de atividades envolvendo os diferentes ciclos e o trabalho de equipa entre os agentes educativos, sendo que a sua meta é reforçar estas práticas de articulação.

Outra finalidade é prever a valorização da transversalidade da língua portuguesa, promovendo a promoção e operacionalização de projetos neste domínio, considerando a expressão oral e escrita em todas as áreas curriculares, bem como o gosto pela língua, tendo como meta aumentar o número de alunos com sucesso face à implementação desta medida. Outra intenção prende-se com a ampliação das diversas literacias, como tal aplicam-se estratégias que promovam as diferentes aprendizagens, bem como competências relacionadas com as mesmas, com o recurso dos espaços como a biblioteca escolar e laboratórios, tendo como

metas melhorar o sucesso na aprendizagem da Matemática, atividades que envolvam a articulação dos meios e desenvolvimento da competência científica. O último objetivo de destaque serve para a promoção da melhoria de práticas educativas e organizacionais, relacionando-se com a partilha e reflexão dos docentes para a intervenção educativa, bem como da articulação entre os mesmos, mobilizando os recursos humanos especializados e criando equipas multidisciplinares, tendo como metas o favorecimento do trabalho colaborativo dos agentes educativos e a promoção da reflexão face às classificações.

No que respeita à segunda área de intervenção, *o espírito cívico democrático e inclusivo* destacam-se quatro objetivos essenciais. Primeiramente, a redução de dificuldades de integração e problemas disciplinares favorecendo a segurança e o bem-estar dos envolvidos. Para tal criaram-se espaços e tempos de participação na tomada de decisão para os alunos, envolvendo-os nas atividades implementadas e com o reforço do acompanhamento e vigilância, de modo a combater a indisciplina. Como metas, destaca-se a redução das situações de indisciplina. Pressupõe-se ainda o desenvolvimento da consciência cívica e atitudes de tolerância e respeito, destacando o desenvolvimento de ações que impliquem a mediação de conflitos e reforço das regras de cidadania, motivando os alunos para as atividades sociais (como o voluntariado e a promoção da integração dos alunos na vida escolar e na sociedade); como meta para a concretização, salienta-se o acompanhamento de alunos sinalizados. Seguidamente, o terceiro objetivo visa o incentivo à prática de desporto e a promoção de estilos de vida saudáveis, procurando dinamizar atividades desportivas, promovendo-as e a implementação de ações de sensibilização, como meta deste objetivo é manter o número de alunos envolvidos nas atividades pertencentes aos grupos de desporto escolar. Por último, a promoção de atividades culturais, implementando estratégias que visem o património e a realização de atividades que promovam o gosto pelas artes, desenvolvendo o sentido crítico e estético, tendo como meta a promoção de, pelo menos, duas atividades culturais por ano.

No que concerne à terceira área de intervenção, *a interação com a comunidade*, estipularam-se três objetivos essenciais. O primeiro prende-se com o aumento da participação dos encarregados de educação e pais no agrupamento. Assim, procura-se o envolvimento da comunidade educativa na realização de ações relacionadas com o tema, organização de eventos destinados à família, de forma a incentivar a sua participação assídua e

corresponsabilizando-os no percurso escolar dos alunos. Tal provê metas como o reforço da comunicação, o acompanhamento de famílias referenciadas e a presença nas reuniões e atividades. O segundo objetivo relaciona-se com o potenciar da comunicação com a comunidade educativa, procurando a valorização de ações que prestigiem o Agrupamento e os seus recursos envolventes, bem como a organização de debates entre os Encarregados de Educação e a Escola, articulando-os em prol de uma comunicação mais próxima e frequente, tendo como meta a partilha de informações num local online. Por último, o incentivo do desenvolvimento de parcerias e protocolos, solicitando o contributo de entidades relacionadas com a educação, contando com a sua participação em projetos e atividades, enquanto meio de continuar os projetos já celebrados e estabelecer novos protocolos com as entidades próximas.

No que diz respeito à quarta e última área de intervenção, *a aprendizagem ao longo da vida*, foram delineados dois objetivos cruciais. Em primeiro lugar, aparece o reforço da formação e das condições laborais, sendo para tal necessário fazer o levantamento das necessidades de formação dos membros integrantes do agrupamento, bem como o plano de formação, adaptando-o às necessidades e articulando-o com o centro de formação. Procura-se, também, o desenvolvimento de uma cultura atualizada e de reflexão, com o foco no aumento dos índices de formação dos membros integrantes do agrupamento, melhorando os processos. Seguidamente, surge a garantia de igualdade de oportunidade no acesso à formação e sucesso, através de atividades estruturadas e significativas. Tal deverá continuar a promoção de aprendizagens de todos os alunos, acompanhando individualmente ou em grupo. Tal obriga à inclusão dos regimes de educação especial e a realização de atividades direcionadas aos anos de 9.º ano, facilitando o seu percurso escolar.

Para finalizar este ponto, deve referir-se que o local onde se situa este Agrupamento de Escolas tem um vasto património, numa relação estreita com o rio Douro e costumes ancestrais, como a pesca da lampreia e a pesca artesanal. Tem ainda, fortes tradições agrícolas tradicionais, que são, ainda hoje, passadas entre gerações. No que refere ao Património Artístico, existem diversas igrejas com talha dourada e azulejo, vários locais públicos com azulejo e tem ainda destaque na ourivesaria, filigrana e marcenaria. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), nos Censos 2011, a sua população é de 168027

habitantes, tendo crescido em diversos aspetos desde os últimos Censos, tanto no número de habitantes como no comércio, alojamento e transportes.

2.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.3.1. A ESCOLA

A escola onde se desenvolveu a prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma das escolas do Agrupamento, não sendo a escola sede. Esta tem uma tipologia de plano dos centenários, contendo, assim apenas quatro salas de aula, uma por cada turma de ano letivo. A escola contém, ainda nos recursos físicos, um espaço denominado biblioteca que, no entanto, se constituía também como um espaço para realização de jogos lúdico-didáticos e como local de convívio e recreio para os dias de chuva. Existe também um auditório construído posteriormente à origem da escola, onde são realizadas as atividades dos dias festivos e atividades culturais, como a receção a autores, estando anexo a este uma pequena sala que funciona como sala de reuniões e convívio de professores, assim como de arrecadação de material didático, da qual constavam cerca de 25 tabletes, oferecidos pelo Município da área.

Ao nível da alimentação e higiene, a escola dispõe de uma cantina em contentor-anexo, uma cozinha onde são confecionadas as refeições diariamente e tem três casas de banho, sendo duas para os alunos, divididas por sexo, e uma para os professores e auxiliares de ação educativa. O espaço exterior, conta com um campo de futebol e um parque infantil com um coberto, que protege da chuva e do sol. Nesta escola, não existe espaço para o funcionamento de jardim de infância.

Ao nível dos recursos humanos, existem quatro professores titulares de turma, um por turma/sala de aula, além de professores inglês e de ensino especial, professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (música e expressão motora). Ao nível de funcionários não docentes, a escola conta com cinco profissionais, sendo uma cozinheira e quatro auxiliares de ação educativa.

A sala de aula destinada aos alunos do 2.º ano em que a estagiária desenvolveu a PES era composta por um quadro branco e um quadro interativo, que era utilizado apenas para a projeção e escrita do necessário ao acompanhamento da mesma. Contava com quadros de cortiça em duas paredes, estando decorados com trabalhos realizados pelos alunos e aprendizagens realizadas. Uma das paredes tinha três janelas que permitiam a entrada de luz solar na sala e aula, tendo ainda estores para regular, caso haja necessidade. Existem cinco estantes na sala, duas destinadas aos livros, aos trabalhos e aos materiais dos alunos, uma que contém diversos livros de histórias, outra que tem diversos materiais e jogos e uma última que tem os materiais e documentos da professora cooperante.

Os alunos dispõem de recipientes próprios para efetuar reciclagem, dois aquecedores que funcionam (dado fundamental visto que era um local frio) e, ainda, com um cabide horizontal para os casacos e mochilas dos alunos.

2.3.2. PROJETOS DA ESCOLA DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A presente escola dinamizou diversos projetos ao longo do ano letivo, em prol da cultura, conhecimento e bem-estar dos alunos, procurando sempre a integração com os encarregados de educação e respetivas famílias, bem como com a comunidade envolvente.

O projeto de reciclagem da escola partiu de uma falta de contentores para o efeito nas zonas circundantes, bem como a falta de informação. Partindo do projeto da Lipor, denominado “ECO SHOP Escolas e Instituições” em conformidade com o Município onde a escola de insere, promoveram a recolha de resíduos recicláveis nas Instituições, de modo a aumentar a atividade de reciclar na zona, convidando todos os envolventes a utilizar os contentores, dentro da escola, para o efeito. Os alunos e respetivas famílias participavam ativamente nesta tarefa. Com a Lipor, os alunos tiveram também oportunidade de experimentar e experienciar a compostagem, os seus benefícios e como a fazer, procurando sempre a sustentabilidade do nosso planeta.

Foram vários os momentos em que a escola recebeu autores para dinamizar atividades e apresentações de livros. A primeira a que a estagiária teve oportunidade de assistir foi à presença de Palmira Martins, professora de 1.º CEB e escritora de livros para crianças. Antes da sua chegada, os alunos trabalharam em sala de aula o livro “O esquilo Casimiro”, da editora Educação Nacional, lançado em março de 2019. Esta obra retrata questões associadas aos incêndios e à desflorestação, sensibilizando os alunos para as mesmas, de modo a fortalecer a sua consciencialização. O impacto foi tal que, durante a leitura pela autora, toda a escola a ouvia com atenção e conseguia anteciper os momentos seguintes. Os alunos realizaram também vários painéis para a receção de Palmira Martins. Para terminar, a autora mostrou a música e cantou com os alunos, algo que eles, ao longo do tempo no contexto presencial, ainda recordavam com carinho.

A seguinte intervenção foi de Filipe Pinto, cantor e autor do livro “O Planeta Limpo de Filipe Pinto” *Between Challenge and Success*, 2013. Os alunos tiveram a oportunidade de cantar e ler o livro, dado que o autor dinamizou a sessão com entusiasmo. A sua apresentação foi realizada num dia de inverno, mas de sol, no pátio da escola. As questões de sustentabilidade e reciclagem foram contadas pela história bem como explicadas por Filipe Pinto, indo ao encontro do projeto de reciclagem já existente na instituição. A terceira intervenção foi do autor João Manuel Ribeiro, com o livro “*Cantilenas Loucas, Orelhas Roucas*”, lançado em 2018 pela editora Acento Tónico. A docente em formação não pode estar presente devido ao horário incompatível.

Além destes projetos, a mestranda participou ainda no Circo de Natal, fazendo o acompanhamento dos alunos e auxiliando os mesmos e também no desfile de Carnaval, que ocorreu ao longo de uma manhã por várias ruas nas proximidades da escola, acompanhando os alunos e auxiliando em todas as tarefas.

2.3.3. A TURMA DE 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 1.º ciclo em que a professora estagiária desenvolveu a sua prática educativa era do 2.º ano, sendo composta por 24 alunos, entre os quais 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A média de idades era de sete anos, no entanto, no início do ano letivo, existiam ainda quatro alunos com apenas seis anos de idade.

Apesar de não existirem retenções no presente ano letivo, um dos elementos da turma não estava ao nível de conhecimentos e competências exigidos para o 2.º ano do ensino básico, tendo estado, ao longo do ano, com o programa adaptado ao nível do 1.º ano de escolaridade. Devido a um atraso na iniciação à Leitura e à Escrita, na fase da decifração e dos grafismos, este aluno apresentava dificuldades de aprendizagem de conteúdos subsequentes e dependentes da Leitura e da Escrita, tendo um ritmo de trabalho próprio e individualizado. No entanto, este aluno deixou a presente escola no fim de janeiro e, como tal, não participou nas atividades subsequentes. Um outro aluno estava em processo de consultas para verificar se existiria algum constrangimento ou perturbação, dado que era uma criança com dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação. Uma vez que não se verificaram quaisquer dificuldades de outra estirpe, não existiu a necessidade de adaptação dos materiais ou das atividades.

É importante ainda salientar que existiam dois alunos na turma que tinham descendência brasileira, o que resultava em algumas dificuldades na aprendizagem, principalmente na escrita, ainda que isso não se tenha revelado como um constrangimento, ambos eram capazes de acompanhar as atividades propostas, sendo apenas necessário uma explicação mais detalhada no que concerne às atividades. Quando as mesmas eram realizadas em grupos, os colegas ajudavam nessa explicação e integravam em pleno os demais.

2.4. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.4.1. A ESCOLA

A escola de 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde a estagiária desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada é a escola sede do Agrupamento. Esta escola funciona com o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sendo que era uma escola imensa, contava com mais de 1000 alunos. Especificamente no 2.º Ciclo do Ensino Básico, existiam 24 turmas.

No que respeita à organização do espaço físico, a sala de aula era composta por dois quadros de escrever. O primeiro era de lousa verde e era utilizado o giz na sua utilização (algumas das salas já continham quadros brancos, de escrever com marcador); o segundo era um quadro utilizado nas projeções. Tinha igualmente a possibilidade de ser utilizado como quadro interativo, mas tal nunca se verificou. Conta com a secretária do professor, que continha um computador, dado que os sumários eram feitos online, os docentes podiam fazê-lo nas salas de aula. Existiam ainda, quatro colunas de mesas, com três mesas numa das colunas e quatro mesas nas restantes. Cada mesa era ocupada por dois alunos e estavam dispostas por fileiras nas salas de aula. Contava ainda com um balde do lixo, um recipiente para reciclagem, um garrafão com as tampas de plástico, um suporte para guarda-chuvas e um cabide horizontal, para que os alunos pudessem pendurar os seus casacos, logo que entrassem na sala de aula.

Ainda que a sala dispusesse de aquecedores, estes não funcionavam e, dado que as salas eram muito quentes, tal não pareceu criar constrangimentos. As janelas existentes tinham estores, que evitavam a entrada da luz solar direta na sala de aula, visto que esta condicionava a visão dos alunos para o quadro. É de salientar que, as tomadas existentes nas salas de aula estavam disponíveis num ponto mais alto das paredes, não sendo de fácil acesso, concorrendo para uma das medidas de segurança aplicadas. A sala estava pintada de cinzento escuro e não existiam decorações nas paredes, ainda que, na porta de entrada de cada uma das salas, estivesse afixado o horário de cada uma delas.

2.4.2. AS ATIVIDADES DA ESCOLA

A escola era dotada de diversas atividades e clubes destinados aos alunos, partindo dos seus interesses e tendo uma vasta diversidade. Desses grupos, seis aceitavam alunos do 2.º e 3.º CEB, como por exemplo: o Clube de Xadrez e Damas, em que os alunos tinham também torneios ao longo do ano; o Clube do Azulejo, permitindo o desenvolvimento da componente estética e artística dos alunos e alargando a sua cultura; o clube “À Descoberta da História”, em que os alunos podiam desenvolver a consciência histórica, bem como a sua pertinência para a atualidade; o Clube de Teatro, em que os alunos desenvolvem competências relacionadas com o trabalho de grupo, a identidade própria, bem como o desenvolvimento do sentido estético e ético, próprio da educação do século XXI; o projeto Minha Escola, Meu Amor!, que integra parcerias com a escola e com os alunos, fomentando o gosto pelo aprimoramento da escola, bem como o bem estar dos alunos que nela estão; e o Clube de Desporto Escolar, que compreende as modalidades de voleibol e o futsal, permitindo que os alunos possam ser ativos e pratiquem desporto. Para além destes, existem outros clubes, com destinatários específicos, nomeadamente direcionados para o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

2.4.3. A TURMA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PORTUGUÊS

A turma de 2.º ciclo onde a estagiária desenvolveu a prática de ensino supervisionada na área de português, era de 6.º ano e tinha 19 alunos, entre os quais 10 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Um dos elementos da turma nunca esteve integrado na sala de aula, juntamente com os demais colegas, devido à sua condição especial derivada da multideficiência, sendo também o único com necessidades adicionais de suporte.

Não havia alunos retidos nesta turma e a média de idades concentrava-se nos 11 anos de idade. Existiam quatro alunos que possuíam escalão A, quatro alunos com escalão B e dois alunos possuíam escalão C. É de salientar que existiam dois elementos da turma que eram irmãos gémeos. Nesta turma, apesar de não estar referenciado, existia ainda um elemento com diversas dificuldades de interação e de comunicação, ao nível da articulação e de altura,

sendo que raramente participava nas aulas e, quando o fazia, era num tom de voz tão baixo que se tornava quase impercetível e incompreensível. Não obstante, mudou de escola no final do mês de janeiro, devido à mudança de residência.

No geral, os alunos revelaram-se conversadores e distraídos, nem sempre acompanhando as atividades desenvolvidas, o que se veio a refletir no seu aproveitamento, sendo uma turma média.

2.4.4. A TURMA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma de 2.º ciclo onde a estagiária desenvolveu a prática de ensino supervisionada na área de História e Geografia de Portugal, era do 6.º ano e tinha 21 alunos, entre os quais oito do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Nesta turma, não existiam retenções, sendo que, no início do ano letivo, 18 alunos tinham 11 anos de idade e os restantes 10 anos de idade. Apenas um dos alunos possuía escalão A, três alunos detinham escalão B e um aluno com escalão C. É de salientar que, neste grupo, existiam dois alunos com necessidades adicionais de suporte, devido a dificuldades de aprendizagem relacionadas com a compreensão dos conhecimentos, tendo, em algumas aulas, o apoio de um professor. Tal apoio verificava-se nos segundos 45 minutos das aulas com 90 minutos. Apesar de apenas estes dois alunos estarem referenciados, existia um apoio personalizado, como a adaptação dos testes de avaliação pela docente titular a outros dois alunos com bastantes dificuldades nesta disciplina. Esta adaptação envolvia, essencialmente, a alteração da formulação das perguntas, tornando-as mais diretas, preenchimento de espaços com as palavras e/ou expressões ao lado e pedidos de justificação mais direcionados.

2.5. REFLEXÃO FINAL

Como foi possível verificar, existem diferentes contextos no mesmo Agrupamento de ensino, possibilitando diferentes estados no que refere aos processos de ensino e de aprendizagem, algo que se apresenta como relevante nas atividades desenvolvidas em contexto presencial, como será possível verificar no seguinte capítulo. A necessidade e pertinência de alterações físicas no contexto proporciona motivação para os alunos, em que o professor deve e pode ser o mais flexível que conseguir, para que consiga chegar efetivamente a todos os alunos.

Os contextos físicos são bastante importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, dado que refletem o tipo de aprendizagens e saberes que os alunos podem desenvolver, de acordo com o que tenham à sua disposição. Em situação de Pandemia, estes contextos físicos foram trocados pelas casas dos alunos e docentes, existindo um cruzamento entre o que anteriormente era distinto, ou seja, anteriormente a escola era o local de aprendizagem, o palco principal dos alunos e, com esta situação, as casas dos alunos tiveram de ser esse novo palco, em que os professores são vistos à distância, no caso dos alunos com acesso à internet, nos restantes, os professores do programa #EstudoEmCasa são os seus novos companheiros desta jornada. Existem vários riscos nesta fase, que a tutela está a verificar e em busca de soluções para que o ensino, ainda que seja à distância, possa ser igualmente o local de aprendizagens dos alunos, contando que, existe uma percentagem de alunos sem acesso às tecnologias e que, esses, não podem ficar prejudicados face a um país em que existe uma escola equitativa.

No seguinte capítulo apresenta-se a Prática de Ensino Supervisionada, em que são destacadas algumas atividades realizadas em contexto presencial, o *feedback* dos alunos, as mudanças que o contexto físico proporcionou e ainda as atividades propostas para a concretização do fim do estágio.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: PARA UMA REFLEXÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

3.1. ORGANIZAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este Relatório integra-se, como já foi referido, na Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), formada por um conjunto de componentes, sendo 400 horas dedicadas para o Estágio presencial nas escolas de 1.º e de 2.º CEB, 30 horas para Seminários, dinamizados por professores supervisores das diferentes áreas curriculares, 64 horas que visam a Orientação Tutorial com os professores supervisores, para o auxílio na preparação das Unidades Didáticas e 829 horas de Trabalho Autónomo, em que a professora estagiária as utilizou para preparação das Unidades Didáticas e a escrita deste documento de Relatório de Estágio. No total, esta UC teve 1323 horas, apresentando-se como preponderante no plano de estudos do curso e na média final de conclusão do aluno.

No que se refere ao Estágio, existem diferentes fases de desenvolvimento do percurso formativo no centro de estágio, de modo a que seja progressivo. Assim, na primeira semana de estágio, a professora estagiária observou o funcionamento da escola, na relação com o Agrupamento de Escolas, as turmas e os professores cooperantes, permitindo o reconhecimento dos métodos e metodologias de trabalho já adotados, bem como conhecer os contextos pedagógicos, escolares e extraescolares envolvidos (cf. Capítulo II deste Relatório para a descrição dos vários contextos). Na segunda semana de estágio, a professora estagiária observou outras turmas para além daquelas em que iria fazer a sua intervenção pedagógica, permitindo-lhe inserir-se no ambiente escolar, conhecendo outros docentes da Instituição e outros alunos. Nas terceira e quarta semanas, foram realizadas breves intervenções em cooperação, em que a docente em formação auxiliou os alunos, mediante solicitações muito específicas do professor cooperante, procurando dinamizar breves momentos no decorrer das atividades letivas para se dar a conhecer à turma enquanto docente estagiária. E, por fim, realizaram-se as regências. Estava definida, inicialmente, a planificação (e intervenção educativa) de sete unidades didáticas e, em média, cada uma deveria ter até às dez horas,

ainda que houvesse flexibilidade e fosse permitido iniciar com menos horas em cada unidade e ir aumentando progressivamente.

Referente à intervenção educativa da mestranda, foram concebidas e concretizadas três unidades didáticas, nos moldes tradicionais de ensino presencial, entre os meses de janeiro de 2019 e março de 2020, sendo sobre estas intervenções e sobre as atividades subsequentes à suspensão da atividade letiva presencial que se refletirá nos pontos seguintes do presente Capítulo.

Após o isolamento social obrigatório, depois de dia 16 de março, como foi referido na Introdução do Capítulo II, o Governo implementou medidas para o Ensino a Distância no Ensino Básico. Ficou definido, posteriormente, que também o 3.º período decorreria à distância, em que cada Instituição escolar poderia opção pela forma de o operacionalizar, de acordo com os meios disponíveis, sendo que o Agrupamento de Escolas onde de desenvolveu o Estágio desenvolveu o Ensino a Distância através da Plataforma *Teams*, e, ainda, alguns docentes optaram por integrar nas suas práticas as aulas digitais disponibilizadas por diversas Editoras, interagindo com os alunos em momentos síncronos e assíncronos ao longo da semana. No que concerne à estagiária em formação, a Comissão de Curso do Mestrado, em conjunto com a Coordenadora da PES e com os Professores Supervisores, delineou duas atividades distintas de complemento ao Estágio, em alternativa às intervenções educativas presenciais, para desenvolver entre abril e junho de 2020, e, assim, terminar-se a componente Estágio.

No presente Capítulo, é apresentada a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, com as características inerentes à sua dinamização, que visa otimização dos conhecimentos teóricos aprendidos ao longo de todo o percurso formativo da mestranda, funcionando como o culminar de um processo, reinvestindo todos os conhecimentos aprendidos e as capacidades desenvolvidas e em desenvolvimento, sendo o momento de operacionalização e intervenção educativa em espaço real. Seguidamente, refletir-se-á sobre as três unidades didáticas concretizadas, sendo que foram concebidas para ambos os ciclos em simultâneo, numa articulação horizontal e vertical, exceto a última apenas contou, apenas, com a intervenção no 2.º CEB, ainda que tivesse sido desenhada para ambos os ciclos. Esta

razão deveu-se ao facto de ter sido decretado o fecho das escolas e, conseqüente, a suspensão de qualquer atividade letiva presencial. Finalmente, terminar-se-á o Capítulo com a apresentação e reflexão sobre as atividades dinamizadas à distância, nas várias componentes curriculares, permitindo, igualmente, a construção do conhecimento inerente à prática.

3.2. CONHECIMENTO DOCENTE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Tal como foi verificado anteriormente, no primeiro Capítulo deste relatório, o conhecimento, de um modo lato, é uma especificidade exigida na profissionalidade docente. Na era atual, principalmente com os acontecimentos mais recentes face à pandemia, existe uma permanente necessidade de o docente se adaptar, aprimorar conhecimentos e desenvolver competências, encontrar novas metodologias, refletindo sobre o que estes podem acrescentar à sua prática. Decorrente disso, o conhecimento docente não pode deixar de integrar o conhecimento de conteúdo, pedagógico e tecnológico do contexto (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006). Estando em conformidade, conseguirá abranger as necessidades dos alunos em função do processo de ensino e de aprendizagem, sempre com vista ao desenvolvimento e à aprendizagem.

No que respeita aos documentos normativos da componente curricular de Português no 1.º CEB, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018a), iniciam com a introdução da disciplina, destacando-se a sua pertinência enquanto objeto de estudo, em que entender a língua envolve a realização, a comunicação, a fruição estética, a educação literária e o pensamento crítico, estando estes pontos estritamente relacionados com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Ressalva-se ainda que o processo de ensino e de aprendizagem destaca a produção e receção de textos, sejam eles orais, escritos ou multimodais, a educação literária e o conhecimento da língua, tanto a estrutura como o seu funcionamento. Assim, cada uma das dimensões concorre para as aptidões associadas ao desenvolvimento da literacia, sejam elas direcionadas à leitura e

compreensão de diversos tipos de texto, sejam ao desenvolvimento da consciência linguística, bem como as regras e os usos do Português.

Assim, pressupõe-se que, ao longo do 1.º CEB, os alunos fortaleçam competências fundamentais nos domínios específicos da língua: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. As *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018a) foram realizadas em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e os documentos programáticos disponíveis, o Programa, homologado em 2015 (Buescu et al., 2015), e as Metas Curriculares, homologadas em 2012 (Buescu et al., 2012) e reeditadas no mesmo documento que o Programa em 2015, tornando-se pertinente visitar o mesmo. Ainda que existam algumas diferenças, nomeadamente nos conteúdos e quando os abordar, estes os documentos normativos do ensino do Português têm os domínios referidos anteriormente, destacando a operacionalização de conteúdos, objetivos e descritores de desempenho, pressupondo sempre a articulação entre os mesmos. Estes documentos contemplam ainda a pertinência deste ciclo como fundamental no percurso, principalmente pela diversidade de perfis existe nos alunos aquando da sua entrada no 1.º ano de escolaridade.

No que concerne à componente do currículo de Matemática, especialmente face às *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018b), destacam-se finalidades cruciais para o desenvolvimento da área curricular, que visam não só o desenvolvimento dos estudantes, como também uma contribuição firme para a futura vida pessoal, profissional e social, procurando fomentar o interesse pela área, concedendo aos alunos meios para tal, compreendendo que a Matemática é parte da vida em Sociedade. Os domínios primordiais desta componente do currículo são: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e ainda, Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação. No que respeita aos restantes documentos basilares, curriculares, as Metas Curriculares (Bivar et al., 2012) apresentam objetivos gerais e específicos, identificados como descritores de desempenho, que permitem identificar os conhecimentos explícitos que os alunos devem adquirir no fim de determinada matéria. O Programa de Matemática (Bivar et al., 2013) é primordial, sendo os restantes documentos um complemento. Visto que o documento do Programa e das Metas Curriculares é um documento apenas (Bivar et al., 2012), elenca ainda

uma estrutura que contém três finalidades essenciais para a disciplina, especificamente: i) a estruturação do pensamento, que respeita à apreensão e hierarquização de conceitos, bem como a capacidade de argumentação desta temática; ii) a análise do mundo natural, que refere a pertinência da disciplina para a compreensão do mundo e também outras áreas curriculares; iii) a interpretação da sociedade, compreendendo a aplicação da matemática na vida em sociedade, permitindo compreender e exercer plenamente a cidadania, de modo informado e responsável. Posto isto, compreende-se a ligação entre os vários documentos reguladores, que apesar de terem saído anos diferentes, têm uma estrita relação de semelhança.

No que respeita ao Estudo do Meio, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018c) destacam um amplo leque de áreas científicas, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, História, Química e Tecnologia. Estas contribuem para os processos de ensino e aprendizagem neste componente curricular e de um modo articulado para a contribuição do estudo Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Assim, existem quatro domínios articulados: sociedade, natureza, tecnologia e a junção dos três anteriores, que permitem um conjunto de desenvolvimento de conhecimentos para que o aluno possa desenvolver competências progressivamente e ainda o aprofundamento do ensino experimental das ciências, concorrendo para as competências em vogue do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Esta disciplina não tem Metas Curriculares e o seu programa é de 2004, a 4.ª Edição, ainda que não tenham existido alterações de base nesta versão, apenas a introdução de novas áreas curriculares e alguns parâmetros. Ainda assim, este Programa tem princípios orientadores que estão patentes nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018c), designadamente a valorização dos conhecimentos prévios, em torno da pertinência do meio local, dos meios de comunicação social e da realidade como um todo, indicando ainda que a componente Estudo do Meio é transversal às restantes áreas do saber e que a estrutura do próprio Programa (DEB-ME, 2004) é flexível e dinâmica, ainda que siga uma estrutura lógica, organizada em seis blocos: i) À descoberta de si mesmo; ii) À descoberta dos outros e das instituições; iii) À descoberta do ambiente natural; iv) À descoberta das inter-relações entre espaços; v) À descoberta dos materiais e objetos; vi) À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, sendo que este último bloco só aparece a partir do 3.º ano de escolaridade. Ainda

que com diferença nos anos previstos para abordagem, os conhecimentos basilares são os mesmos, apenas adaptados às necessidades de cada ano.

No que concerne à Educação Artística, esta componente sofreu várias alterações nos tempos. Atualmente, com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g) existiu uma divisão das Expressões, categorizando-as em Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Ainda que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, indique que podem existir coadjuvações com Educação Física, sabe-se que nem em todos os locais tal é possível e viável. Assim, compete ao docente titular a abordagem destas temáticas. Ao contrário das restantes componentes, a Educação Artística tem um documento único para o 1.º CEB, não estando dividido por anos letivos, como ocorre nas demais áreas curriculares, algo que ocorria, também, no Programa (DEB-ME, 2004), e se mantém. Destaca-se, ainda, que todas as componentes de Educação Artística concorrem para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e todas estão organizadas nos mesmos domínios: i) Apropriação e Reflexão; ii) Interpretação e Comunicação; iii) Experimentação e Criação.

Referente às Artes Visuais, destacam-se, enquanto fundamentais para o desenvolvimento global e integrado, mais propriamente nos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, os diferentes contextos visuais, concorrendo para fomentar a sensibilidade estética e artística, bem como o gosto pelas áreas culturais. Os domínios devem ser abordados de maneira interrelacionada e adaptadas para os diferentes contextos e projetos da turma e da escola. No Programa (DEB-ME, 2004), esta área curricular denominava-se “Expressão e Educação Plástica” e permitia a livre exploração, permitindo a manipulação e experimentação dos materiais, de modo a que a criança se exprimisse face às situações e indicava também que, ainda que a sala de aula fosse o local privilegiado para as atividades, o contacto com a natureza e locais culturais da região, poderiam ser apropriados para o desenvolvimento de tarefas.

No âmbito de Expressão Dramática/ Teatro, *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018f) visam proporcionar capacidades e conhecimentos, tanto individuais como coletivos, de forma sistemática e progressiva, inserindo-os em diferentes contextos e projetos, acautelando a

experimentação dramática, nas vertentes individual e de grupo, recorrendo a estratégias e recursos que concorram para o progresso. Já no Programa (DEB-ME, 2004) denominava-se “Expressão e Educação Dramática”, visando a exploração do corpo, da voz, dos objetos e dos espaços, como meio de enriquecimento, destacando, ainda, a exploração de situações irreais e jogos dramáticos para que as crianças estejam em contacto com a área e experimentem diversas formas de expressão.

No que respeita à Música, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018g) destacam-na enquanto prática social e, como tal, os alunos dialogam e constroem significados em torno do que foi ouvido e produzido, como elemento intrínseco à sociedade. A voz e o corpo da criança encontram-se como meios ao seu dispor e, como tal, devem ser utilizados para o desenvolvimento da capacidade de expressão musical. Face ao Programa (DEB-ME, 2004), esta área chama-se “Expressão e Educação Musical”, apresentando ideais que passaram na íntegra para as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018g), nomeadamente a consciencialização de que a voz e o corpo são ferramentas disponíveis e, como tal, devem ser valorizadas. Os instrumentos são encarados como um acrescento para desenvolver conhecimentos e experiências distintas.

Ainda no 1.º CEB, destacam-se as componentes de TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação) e Cidadania e Desenvolvimento, aprovadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, considerados domínios integradores e transversais às restantes componentes do currículo.

No âmbito de TIC não existem *Aprendizagens Essenciais* disponíveis para o 1.º CEB, apenas a partir do 2.º CEB, no entanto, existe um espaço on-line³ que permite ter acesso a informações orientadoras e recursos. Nesse espaço destaca a necessidade de utilização dos documentos normativos reguladores do ensino, procurando uma aplicação das TIC nesse domínio, visando as aprendizagens e diferentes meios para conseguir. Ainda que não existam aprendizagens essenciais, existem *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação* (DGE-MEC, 2018) que destacam quatro objetivos a abordar ao longo dos quatro anos de escolaridade, especificamente: i) *atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de*

³ <https://www.erte.dge.mec.pt/>

tecnologias, ambientes e serviços digitais; ii) competências de pesquisa e de análise de informação online; iii) capacidade de comunicar de forma adequada, utilizando meios e recursos digitais; iv) criatividade, através da exploração de ideias e do desenvolvimento do pensamento computacional com vista à produção de artefactos digitais (p.2). Posto isto, os docentes devem promover atividades que concorram para a progressão destes objetivos, salientando ainda que estes se incorporam em torno de quatro domínios essenciais: cidadania digital, investigar e pesquisar, comunicar e colaborar e, também, criar e inovar.

Face à Cidadania e Desenvolvimento, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018h) são transversais ao Ensino Básico, destacando os temas orientadores a abordar, nomeadamente: i) Direitos Humanos; ii) Igualdade de Género; iii) Interculturalidade; iv) Desenvolvimento Sustentável; v) Educação Ambiental; vi) Saúde. O desenvolvimento destas áreas pressupõe uma continuidade que procura contribuir para a cidadania responsável e de respeito perante os Direitos Humanos, também relacionada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). De modo a auxiliar os docentes nesta tarefa, a tutela disponibilizou um espaço na internet ⁴que visa a aplicação e auxílio para a realização da componente visada.

No que respeita ao 2.º CEB, existem grandes diferenças, primeiramente pela diversidade curricular que os alunos têm, bem como existência de disciplinas específicas com áreas de saber distintas, ainda que seja possível uma articulação entre todas as áreas, tal como está plasmado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Compreende-se ainda que, com a flexibilidade curricular, nomeadamente a vertente de interdisciplinaridade, permite a promoção de aprendizagens significativas para os alunos, estabelecendo uma lógica de afirmação perante a autonomia curricular de cada instituição educativa. Posto isto, a flexibilidade curricular está decretada, como foi verificado anteriormente (cf. Capítulo I) e, como tal, possibilita uma maior articulação entre docentes de diferentes componentes do currículo.

No que concerne à disciplina de Português no 2.º CEB, esta veio a sofrer alterações ao longo dos tempos, não só nos domínios abordados como também na abordagem à própria língua,

⁴ <https://cidadania.dge.mec.pt/>

que, sendo dinâmica, admite variações ao longo do tempo. Nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018i), estão plasmadas competências que o aluno deve desenvolver ao longo do presente ciclo de ensino, como contactar com a pluralidade de géneros textuais, compreender os contextos físicos e digitais, dado que os últimos tem-se vindo a desenvolver rapidamente, identificar e compreender textos integrados no património e literatura portuguesa, desenvolver a consciência linguística e também o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, enquanto meios de atingir a plenitude no que respeita ao cidadão responsável e participativo numa sociedade ativa.

Em conformidade com o verificado anteriormente no 1.º CEB, os domínios que integram o Português são: a Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática, sendo que todos os domínios organizadores partem de um pressuposto que retoma o que foi aprendido anteriormente e pode ser desenvolvido mais afincadamente neste ciclo, apresentando uma progressão de conhecimentos. As Metas Curriculares (2012) e o Programa (2015), mantendo-se ambos em vigor, pois não foram revogados, foram também revisitados para a compreensão das orientações, destacando que existem parecenças no que concerne ao 1.º CEB, visto que, os domínios são os mesmos (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática), destacando que este ciclo funciona como a conclusão e consolidação de aprendizagens anteriores, existindo um aprofundamento e alargamento de conhecimentos.

No que respeita à componente de currículo História e Geografia de Portugal, esta apresenta-se enquanto novidade para o presente ciclo, dado que, anteriormente, se integravam os conhecimentos e as competências destas áreas científicas na componente Estudo do Meio. Nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018j), estão plasmadas as características inerentes, bem como as explorações interdisciplinares possíveis de realizar, não só com a mobilização de conhecimentos prévios, como também as aprendizagens de outras áreas disciplinares que socorrem para a disciplina e privilegiam esta área do saber, acarretando ainda as duas áreas relacionadas: por um lado, a História de Portugal e, por outro, a Geografia. Esta disciplina apresenta-se como fundamental, dado que permite o estudo do passado, face à evolução das características físicas e humanas, bem como a evolução cultural, promovendo a reflexão e amplificando a sensibilidade para a cidadania, congruente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Os domínios organizadores que integram a História e Geografia de Portugal são: i) A Península Ibérica – localização e quando natural; ii) A Península Ibérica: Dos primeiros povos à formação de Portugal; iii) Portugal do século XIII ao século XVII; iv) Portugal do século XVIII ao século XIX; v) Portugal do século XX; vi) Portugal hoje. Como é possível verificar, esta disciplina tem uma lógica contínua que se torna difícil de transmutar, devido ao *continuum* temporal em que ocorre e, sabendo que a criança efetiva o pensamento abstrato em torno dos 12 anos de idade, a permutação de conteúdos pode ser dificultada por essa necessidade pelo concreto e próximo. As Metas Curriculares (Ribeiro et al.,2012) apresentam uma organização de domínios igual ao que se apresenta posteriormente nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018j), destacando também a concretização da interdisciplinaridade e articulação dos conteúdos da área curricular. Já o Programa desta disciplina foi divulgado em 1991 e mantém-se em vigor, existindo dois volumes: o volume I, que indica a Organização Curricular e os Programas, e o volume II, que contém o Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Apesar do distanciamento temporal este programa já incorporava medidas que corroboram os interesses dos alunos, nomeadamente a ampliação de conhecimentos prévios e a necessidade de compreender que estes alunos se encontram ao nível das operações concretas. Como tal, o seu apoio recai sobre as experiências vividas, recordando que a disciplina deve favorecer os conhecimentos obtidos pela relação do passado com o presente, de forma a estimular as atitudes que visem a promoção de técnicas de pesquisa e organização de dados, bem como a contribuição para o desenvolvimento de atitudes e valores para uma intervenção democrática.

Ressalva-se que, os pontos introdutórios das *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) são iguais em todos os anos do mesmo ciclo, como tal, verificados aqui de um modo amplo e abrangente.

Como foi possível verificar através dos documentos normativos, encontram-se regulamentadas as práticas educativas. Uma vez que se relacionam entre si, existe uma maior articulação de saberes e do currículo ao longo percurso nestes ciclos de ensino, destacando competências e objetivos fulcrais para o processo de ensino e de aprendizagem. A articulação curricular, seja horizontal, seja vertical, caracteriza as práticas educativas do docente do século XXI. Não obstante, ainda que em 2018 tenha havido alterações ao regime vigente, a verdade

é que as mesmas já eram estudadas ao longo dos vários documentos e estudos desde o final do século XX, devido à sua pertinência enquanto favorecimento da aprendizagem dos alunos.

3.3. DA PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA À INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A Unidade Didática tinha um cariz de implementação obrigatório no presente Mestrado e, como tal, é relevante também, no presente Capítulo, refletir sobre a sua definição e pressupostos para par a prática educativa. António Pais (2010) indica, também, que esta conceção metodológica permite relacionar os programas através da criação de percursos pedagógicos que darão origem a percursos diversificados, assentes em projetos de trabalho mais contextualizados. Por conseguinte, é necessário ter em consideração o grupo de alunos em que a temática se aplica, bem como o conhecimento diversificado sobre os mesmos e sobre as temáticas em questão, possibilitando, assim, uma articulação fluida e vantajosa para os elementos intervenientes. Por conseguinte, as Unidades Didáticas surgem como unidades de programação e modelos de organização da prática docente, constituindo-se um conjunto sequencial de tarefas de ensino e de aprendizagem que são desenvolvidas a partir de uma unidade temática, o centro do conteúdo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos propostos, de forma a responder às principais questões do desenvolvimento curricular. Traça-se, portanto, do plano do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar mediante um fio condutor que permita o seu desenvolvimento (Pais, 2013).

Ainda no ponto de vista de Pais (2013), destacam-se as etapas de estrutura para concretização da Unidade Didática, muito próximas também das Unidades Didáticas construídas ao longo deste percurso formativo da estagiária, organizando-se em três categorias: i) *elementos didatológicos, seleção e sequenciação do conteúdo programático*, ii) *desenho dos percursos de ensino e de aprendizagem* e iii) *avaliação*. Relativamente ao primeiro ponto, este subdivide-se: i) *Fundamentação didatológica*, que pretende uma breve descrição e justificação da própria unidade, contendo as informações relativas ao ano de escolaridade, ao número de alunos, deve conter ainda as metodologias adotadas, o número de horas e um nome, sendo

que a mestranda partiu sempre se um título agregador da unidade para a sua conceção; ii) *Caracterização do contexto de ensino e aprendizagem*, pressupondo os elementos físicos do espaço disponível, bem como a adaptação a alunos específicos, sempre que necessário; iii) *Definição dos objetivos didáticos*, estabelecidos de acordo com os documentos normativos e reguladores do Ensino Básico em Portugal, pelo Ministério da Educação, bem como os projetos de turma e de agrupamento de escolas.

No que concerne à seleção e sequenciação do conteúdo programático apresentam-se: i) *definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es)*, face às categorias integradoras didáticas, permitindo uma relação entre as mesmas; ii) *seleção do conteúdo programático*, pressupõe-se a escolha das áreas a tratar, as competências e os conteúdos, elaborando a experiência de aprendizagem. No que respeita ao desenho dos percursos de ensino-aprendizagem destacam-se: i) delinear os percursos para a sequência, contando com a progressão necessária; ii) selecionar as tarefas de acordo com o que foi disposto anteriormente, face aos conteúdos e objetivos de aprendizagem; iii) elaborar guiões de desenvolvimento. Por último, a avaliação, que pressupõe as avaliações dos alunos, bem como a reflexão sobre a prática de avaliação (Pais, 2013).

Esta definição de Unidade Didática, bem como os seus elementos integradores, permite especificar o entendimento de Unidade Didática que foi considerado pela mestranda, ainda que a mesma seja mais abrangente dado que inclui diferentes ciclos de escolaridade, mas face aos pontos destacados, aproxima-se do que foi a prática da docente em formação. No presente Mestrado a Unidade Didática é temática e permite a articulação vertical (entre ciclos de ensino) e horizontal (entre disciplinas do mesmo grau curricular).

Como tal, ao longo do percurso formativo da mestranda, na fase da planificação e intervenção, a articulação vertical e horizontal com vista à planificação em Unidade Didática foi trabalhada em diferentes perspetivas, ciclos e áreas curriculares, familiarizando-se com a metodologia de conceção e procurando um pleno entendimento face ao desafio, ganhando maior destaque aquando da realização do Estágio, no presente Mestrado, não só por ser um momento formativo central num curso profissionalizante, como também pelo conhecimento dos novos documentos orientadores e regulamentadores do ensino, lançados pelo Ministério nesse ano,

como é o caso do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, ambos analisados no Capítulo I do presente Relatório, e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018) concebidas e homologadas para todas as disciplinas e anos de escolaridade.

Por conseguinte, além da intervenção educativa individual, no âmbito da dinamização de atividades em cooperação com os docentes foram desenvolvidas diversas atividades nas turmas, em par pedagógico, ainda que a mestranda tenha sempre cooperado com os docentes cooperantes em todas as atividades realizadas por eles e auxiliando os alunos com maiores dificuldades.

Como foi indicado anteriormente, a docente em formação realizou e implementou três Unidades Didáticas, no modelo de articulação horizontal e vertical.

A Unidade Didática um, denominada “Era uma vez um herói que se fez...”, foi realizada em par pedagógico, ainda que não fosse o inicialmente previsto, dado que, inicialmente, foi planificada individualmente, mas por gestão e articulação da ESE com a Escola Cooperante, foi desenvolvida em par, contemplando, assim, uma manhã no 1.º CEB, duas aulas de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e três aulas de Português no 2.º CEB. Em coordenação de par pedagógico, a mestranda realizou a intervenção educativa na aula de 1.º CEB e nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Assim, no âmbito do 1.º CEB, nesta primeira Unidade, as componentes curriculares associadas desenvolveram-se em torno das componentes do currículo Português e Matemática, ainda que se recorresse às Artes Visuais como complemento, e não como meio de desenvolvimento e aprimoramento de competências. Por conseguinte, em Português, os domínios abordados foram Educação Literária, a Leitura e Escrita e Gramática. No que respeita à componente curricular de Matemática, o domínio foi Números e Operações.

No âmbito da História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, a primeira aula situou-se no domínio de “Portugal na segunda metade do século XIX” e no subdomínio “A sociedade e a vida quotidiana nos campos e nas cidades na segunda metade do século XIX”. Como tal, os principais objetivos da aula eram: i) conhecer e compreender a vida nas cidades, das classes populares e da burguesia e nobreza e ii) compreender a modernização das cidades.

A segunda Unidade Didática, realizada em fevereiro, teve como título “Velejar, velejar, rumo ao alto mar” e motivado pela componente das viagens, que foi o mote para a idealização nesta Unidade Didática. Inicialmente, foi preparada em torno das obras: “As viagens de Gulliver”, de Jonathan Swift, “Robinson Crusoé”, de Daniel Defoe, e “Sexta-feira ou a vida selvagem”, de Michel Tournier, por gosto pessoal por estas obras, pelos conteúdos a abordar na turma e pelo aconselhamento do professor cooperante. No entanto, por aconselhamento do professor supervisor na escolha de outras obras literárias, foi replanificada, agora em torno das obras “A Nau Catrineta”, de Almeida Garrett, e “Uma nau maravilhosa” do livro “Versos de Cacaracá”, de António Manuel Couto Viana. Assim, a mestranda desenvolveu um dia no 1.º CEB e no 2.º CEB contou com duas aulas de Português.

Relativamente ao 1.º CEB, a aula desta segunda Unidade Didática teve a duração de um dia, contando com as componentes curriculares de Português, Educação Artística (Música) e Matemática, pela ordem em que se apresentam. No âmbito do Português, os domínios abordados foram a Oralidade, a Educação Literária e a Leitura e Escrita. No que respeita à Educação Artística, foram exploradas competências no âmbito da Música, de experimentação. Face à componente curricular de Matemática, as atividades realizaram-se em torno de Geometria e Medida.

No que respeita ao 2.º CEB, relativamente às duas aulas de Português, estas decorreram em grupos de trabalho orientados pela docente em formação e um livro por si construído, para cada grupo. Os domínios abordados foram de Oralidade, de Leitura, de Educação Literária e de Escrita.

Relativamente à terceira Unidade Didática, teve como título “Monstros ou não? Eis a questão” e foi planificada com quatro aulas no 2.º CEB, sendo que eram três de Português e uma de História e Geografia de Portugal, e dois dias no 1.º CEB. Esta Unidade Didática, por motivos alheios à mestrandia em formação, foi substituída por uma Unidade composta por três aulas no 2.º CEB, sendo duas de Português e uma de História e Geografia de Portugal, e um dia no 1.º CEB. Esta Unidade Didática replanificada ficou incompleta devido à pandemia que levou ao fecho das escolas, como tal, apenas as aulas de 2.º CEB foram concretizadas.

Em Português, a Unidade foi construída em torno da obra literária “Já fui um rato”, de Philip Pullman. Os domínios abordados foram: a Oralidade, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

No que respeita à História e Geografia de Portugal, a aula decorreu em torno do domínio “Portugal do século XX” e do subdomínio “A Revolução Republicana”. Tendo como objetivos de aprendizagem i) conhecer as principais mudanças da Constituição de 1911 e ii) identificar as principais medidas educativas e sociais da Primeira República.

No que concerne à componente curricular de Educação Artística no 1.º CEB, esta ocorre em articulação horizontal, como tal, será apresentada na respetiva da disciplina predominante. Salienta-se que, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018a) de 2.º ano em Português existe este reforço de articulação: *realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular* (p.7). Além de que, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g) referentes aos vários domínios da Educação Artística, existe o reforço pela abordagem transversal das artes às várias componentes do currículo, cito: “As aprendizagens que deles decorrem deverão ser utilizadas pelos alunos em diferentes contextos, em ações práticas e experimentais e em projetos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais ou coletivos, podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas, em ambientes formais e/ou não formais” (pp. 3-4).

3.3.1 PRÁTICA EDUCATIVA DE PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Cooperações

No que respeita ao momento de cooperação com os docentes cooperantes, o par pedagógico dinamizou um dia no 1.º CEB, que envolvia desenvolver competências das componentes

curriculares de Português e de Estudo do Meio. Apresentam-se, seguidamente, algumas das atividades realizadas referentes à componente curricular de Português.

A aula decorreu com os alunos divididos em grupos de trabalho, dado que existiam dificuldades no trabalho cooperativo nesta turma de 2.º ano de escolaridade. O relacionamento interpessoal é previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), pressupondo a adequação dos comportamentos face à cooperação e a dinâmica de trabalho em equipa. De modo geral, os alunos estiveram interessados e motivados, dado que queriam participar e responder em todas as atividades, em algumas das situações até de modo mais desordeiro. O dia iniciou com a realização de um exercício de escuta orientada, em que os grupos tinham a biografia de António Mota, com as frases baralhadas e tinham de organizar. Os alunos ouviram a biografia três vezes, sendo que a última vez seria para a confirmação.

Em seguida, houve um diálogo em grande grupo sobre as informações do autor. A audição, em sala de aula, também respeita etapas cruciais, tal como ocorre na Leitura ou na Escrita, pressupondo uma pré-audição, que visa a antecipação partindo do conhecimento do mundo, dando um motivo para a audição, seguindo para a audição, que exige a atenção pelo ouvinte, podendo recorrer a materiais de apoio à estimulação do que é ouvido, finalizando com a pós-audição, que permite a compreensão do que foi ouvido. Sendo que a atividade pretendia corresponder a esta organização proposta (Lugarini, 2003). Todas as biografias foram expostas no final da aula, num cartaz do autor, que dava conta da aula abordada naquele dia. Com esta exposição, os alunos foram recordando, mesmo após o dia do trabalho, o que haviam feito na realização do cartaz, abordando inclusive dados do autor aquando a leitura de outras obras, relacionando o que haviam aprendido anteriormente.

Em seguida, como fator surpresa, existia uma caixa-mistério que esteve à vista de todos desde o início da aula, que continha, dentro, o livro, no lado de fora, várias adivinhar, para que os alunos pudessem adivinhar e pensar sobre o que estaria lá dentro. Um dos valores presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) denomina-se *curiosidade, reflexão e inovação* (p. 17), como meio de fomentar a que a criança queira aprender mais, pensando reflexivamente acerca das temáticas e motivando na procura pelas

respostas. Deste modo, a caixa passou por todos os alunos e, quase no final, um aluno disse que era um livro. Após a passagem por todos os alunos, a caixa foi aberta, sendo que os alunos puderam verificar qual a obra literária que seria abordada nesse dia. Seguiu-se a análise dos elementos paratextuais, recorrendo a desafios para o efeito.

A antecipação da leitura, através de elementos paratextuais, contribui para a melhor compreensão do texto, fomentando a sua curiosidade acerca da obra e dando opções sobre o que poderá abordar essa mesma obra. A pré-leitura constitui-se, neste caso, como meio de explorar o tema da obra, dar informações acerca das personagens, incentivar os alunos à compreensão das imagens e das guardas dos livros, que contavam a história (algo que os alunos contactaram após a leitura), sendo, neste caso, uma atividade crucial para a orientação da atenção dos alunos, dando a conhecer elementos que mereciam a sua atenção (Sim-Sim, 2007; Ribeiro, et al., 2012).

Seguiu-se a leitura, pelo par pedagógico, da obra literária “O primeiro dia de Escola”, de António Mota, ilustrado Paulo Galindo. A primeira leitura deve ser realizada pelo docente, enquanto exemplo do que está a ler, procurando cativar o aluno, apresentando um discurso correto face à leitura, favorecendo o entendimento pelos alunos, dado que o texto deve ser visto enquanto um ato comunicativo, sendo interativo como se fosse um diálogo, que exige ao leitor apropriar-se do texto, esforçar-se para ser claro, relevante e captar a atenção de quem o ouve (Amor, 2006).

Foram realizados vários desafios que visavam a compreensão da obra literária. O cartaz final ficou disposto na sala de aula dos alunos (Figura 2), como forma de recordar as aprendizagens, voltando a recordar a obra e relacionando com os textos que conheceram antes e após a exploração.

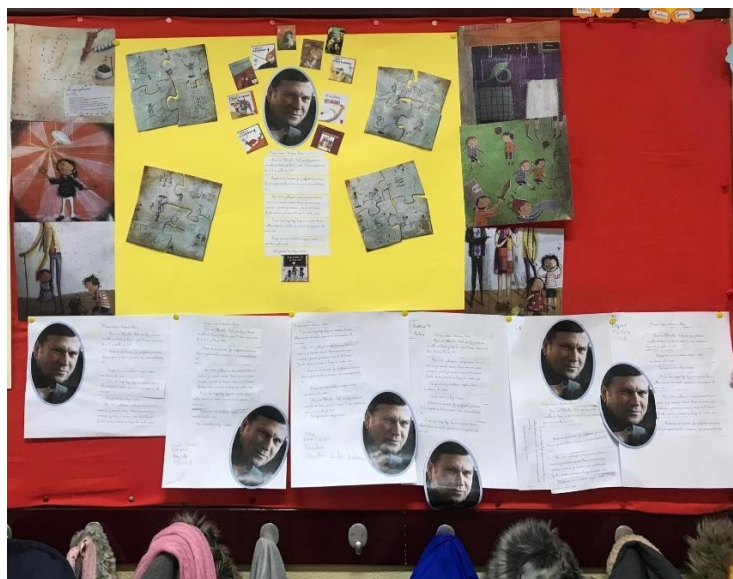


Figura 2 - Cartaz elaborado pelos alunos de 2.º ano de escolaridade sobre o autor António Mota, com as informações aprendidas ao longo da aula (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

No âmbito da disciplina de Português do 2.º CEB, ainda no que se refere à cooperação, foram realizadas duas atividades, em dois dias distintos, com o objetivo de se integrar as docentes em formação no processo de ensino e aprendizagem da turma em que a intervenção educativa iria ocorrer ao longo do ano de Estágio. A primeira atividade pressupunha abordar um conteúdo gramatical, subdomínio classes de palavras - o quantificador. Aprendizagem decorreu de uma receita, criada pelo par pedagógico e intitulada “Receita para calar jovens espertos” (Figura 3), como se apresenta na seguinte figura:

Os Quantificadores Numerais

- Lê atentamente a receita e identifica, sublinhando, a palavra e/ou expressões que indicam quantidade.

Receita para calar jovens espertos

Para conseguir calar jovens espertos, precisamos de metade dos ingredientes dos intervenientes nesta tarefa. Sabendo que são vinte intervenientes, o seu triplo precisávamos em persistência, ou seja, sessenta. Um sexto para a resistência que, se reparares, são dez. A alegria que nunca lhes falte, um cêntuplo, com certeza! Trinta gramas de alegriperresistência para criarmos competência.

Precisávamos de tudo bem misturadinho, um décimo em cada taça para combater em triplo essa desgraça que é falar pelos dois cotovelos e dizer por onde é que andam os cinquenta camelos que vagueiam pela sala, não na cabeça, porque vocês fecham bem a mala. Por isso, Vossas Altezas, aceitem esta receita com destreza e aproveitem a vossa esperteza.

Figura 3 - Receita elaborada e fornecida aos alunos do 6.º ano de escolaridade (Fonte: Elaboração em par pedagógico)

Tendo em consideração as características dos alunos que compõem a turma, surgiu a ideia da elaboração de uma receita não-convencional para proporcionar algum riso e estranheza na própria, motivando os alunos para a tarefa existente.

Os alunos identificaram todas as expressões que significavam quantidades e agruparam-nas, conforme as suas especificidades, para que, no fim, fossem atribuídas subclasses específicas aos quantificadores (cardinais, multiplicativos e fracionários), que os alunos copiaram para o caderno diário, para registar as informações, tal como havia sido escrito no quadro, a tabela que identificava os quantificadores e a respetiva subclasse e, em seguida realizaram alguns exercícios do seu manual escolar e respetiva correção em grande grupo. O manual escolar funciona, muitas das vezes, como um livro-guia que contém os programas curriculares, como tal, o docente utiliza-o frequentemente nas aulas, dado ser também o livro a que todos têm acesso. Importa ainda salientar que são vistos como uma ferramenta de trabalho que visa auxiliar o docente nas suas aulas, tal como ocorreu nesta atividade (Farinha, 2007; Bonafé, 2011).

A segunda atividade de cooperação consistiu na revisão de um outro conteúdo do domínio da Gramática - os determinantes -, com a abordagem de uma nova subclasse, a dos determinantes interrogativos. Aquando da apresentação, foram feitos exercícios em cada uma das subclasses, para a ativação dos conhecimentos prévios, seguidos pela entrega de tabelas-síntese contendo as várias subclasses de determinantes, como modo de registar os mesmos.

Para culminar as aprendizagens, a turma foi disposta em grupos de três alunos e cada um dos grupos tinha partes de músicas diferentes, sendo que as escolhas recaíram sobre quatro canções da atualidade dos alunos, explicando que, iria ser dado a cada grupo alguns excertos e eles deveriam identificar quais os determinantes presentes. Em seguida, colocaram-se as músicas, que à medida que iam passando, os alunos tinham de identificar o seu excerto e indicar quais os determinantes presentes nesse mesmo excerto, partilhando as respostas com os colegas. O fator surpresa, mais uma vez, funcionou como meio motivador, em que os alunos realizaram comentários, em tom baixo, de como seria possível as professoras estagiárias conhecerem o tipo de música que eles ouviam. A música no ensino tem sido usada

ao longo dos anos, em especial, nas aulas de Português, como meio de fomentar a criatividade e estimular o pensamento. Deste modo, a gramática foi aplicada de modo contextualizado, estimulando a aprendizagem. A música enquanto recurso educativo, “possibilita o processo de ensino-aprendizagem noutra linguagem, desperta e desenvolve nos alunos sensibilidades na observação de questões próprias da disciplina, nomeadamente no melhoramento da leitura, na reflexão e na produção textual” (Bastos, 2016, p. 36).

Primeira Unidade Didática

No âmbito do 1.º CEB, no que respeita à primeira aula da primeira Unidade Didática – Era uma vez um herói que se fez... – que também contou como aula inicial de implementação do projeto (cf Capítulo IV deste Relatório), teve como texto principal a lenda “A Caixa de Pandora”⁵. Os domínios abordados referentes à componente curricular de português foram: Educação Literária: ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular; Leitura e Escrita, mais precisamente na Leitura, compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas; identificar informação explícita no texto; identificar e referir o essencial de textos lidos; e Gramática, focando-se o desenvolvimento do conhecimento lexical, passivo e ativo.

Primeiramente, os alunos ouviram atentamente a lenda, lida pela docente em formação, com um ambiente propício, com as janelas fechadas e apenas luz onde se encontrava a docente em formação, para o efeito do suspense. Considerando a leitura em voz alta um meio facilitador nos anos iniciais (e seguintes), é necessário que o docente faça a leitura recorrendo a condições que permitam a mesma, favorecendo a assimilação do texto por parte dos alunos (Ramos & Naranjo, 2014).

A leitura pelo docente não só é importante no ponto de vista de cativar o aluno, como permite desenvolver o gosto pela leitura. Foram vários os momentos em que a docente em formação, ao longo das unidades didáticas implementadas, realizou este tipo de leitura. Este não surge

⁵ Retirado do livro “Fabulosos Mitos e Lendas de Todo o Mundo”, edição: *Seleções do Reader's Digest*, outubro de 2010.

como meio de favorecer o professor na gestão de tempo, mas sim para cativar para que o aluno leia, pelo prazer de ler. É primordial que a leitura cause, no aluno, o prazer, enquanto contribui para o processo de maturidade através da autonomia intelectual e liberdade pessoal, sendo também um instrumento indispensável para a permanente formação intelectual, moral, afetiva, estética, aumentando a sua experiência e desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão. Posto isto, o hábito de ler estimula a imaginação, desenvolve a sensibilidade e a reflexão (Sobrinho, Rebanal, Martinez-Conde, Gutiérrez del Valle, & Merino, 1994; Amor, 2006; Ramos & Naranjo, 2014). Também é entendimento das *Aprendizagens Essenciais* de Português do 2.º ano de escolaridade (DGE-MEC, 2018i) que “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificadas, que o Plano Nacional de Leitura (PLN) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação” (p. 3).

Sendo o momento de leitura tão importante, a professora estagiária procurou promover e dinamizar esse momento de forma a cativar os alunos e estimular o gosto pela leitura. Por conseguinte, compreende-se que a compreensão na leitura seja fulcral, não só para a disciplina em destaque, como para as restantes componentes curriculares, como também para a vida pessoal e social do aluno e, como tal, compreende-se que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, dado que desenvolve igualmente o conhecimento e consciência linguísticas e a comunicação e não deve ser apenas encarada como uma leitura de algo, mas sim como uma ferramenta essencial para a comunicação (Sim-Sim, 2006), estando também patente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) a necessidade de desenvolvimento de competências na área de *Linguagens e textos* (p.21).

Tendo em consideração ainda essa primeira aula, uma das metodologias adotadas foi em prol da compreensão da pertinência da leitura. Os alunos, após a audição do texto, indicaram ter percebido toda a lenda e que não necessitavam de voltar a ler, ou ouvir ler, como tal, foi-lhes fornecido um pequeno guião de exploração e compreensão do texto, que funcionou como um pré-teste, que eles deveriam resolver, sem a ajuda do professor, com apenas dez minutos como tempo de resolução.

Durante esta atividade, os alunos mostraram-se aborrecidos, pois, afinal, não tinham compreendido toda a lenda e estavam a sentir bastantes dificuldades (algo que foi devidamente planeado entre a professora estagiária e a professora cooperante, para que os alunos tomassem consciência da necessidade de ler um texto mais do que uma vez e de realizar a compreensão do mesmo). Essas dificuldades podem ser observadas na falta de resposta e na imprecisão com que responderam, como se percebe nos dois guiões apresentados na Figura 4. Deste modo, pretendeu-se consciencializar os alunos de que “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p. 9) e que essas capacidades e esses conhecimentos têm de ser desenvolvidos.

VI - Código: _____

“Quando Pandora atingiu a idade de casar, Zeus deu a sua mão a Epimeteu, irmão de Prometeu. Ora, desde a noite dos tempos, o deus dos deuses mantinha junto de si duas ânforas de precioso conteúdo: uma estava cheia de todos os bens, a outra, de todos os males. Adivinham qual escolheu para oferecer ao jovem casal?”

1. Quantas ânforas tinha Zeus? Nenhuma _____ Uma _____ Duas _____ Três _____ Muitas

2. As ânforas continham o mesmo recheio? Sim Não _____

3. Qual o conteúdo das ânforas?

4. “uma estava cheia de todos os bens”. Na tua opinião, que bens poderiam ser?
Na minha opinião, _____
porque _____

5. “uma estava cheia de (...) todos os males”. A teu ver, que males poderiam estar numa das ânforas?
A meu ver, _____
porque _____

VI - Código: _____

“Quando Pandora atingiu a idade de casar, Zeus deu a sua mão a Epimeteu, irmão de Prometeu. Ora, desde a noite dos tempos, o deus dos deuses mantinha junto de si duas ânforas de precioso conteúdo: uma estava cheia de todos os bens, a outra, de todos os males. Adivinham qual escolheu para oferecer ao jovem casal?”

1. Quantas ânforas tinha Zeus? Nenhuma _____ Uma _____ Duas Três _____ Muitas _____

2. As ânforas continham o mesmo recheio? Sim _____ Não

3. Qual o conteúdo das ânforas?
Severes bens em número todos os males.

4. “uma estava cheia de todos os bens”. Na tua opinião, que bens poderiam ser?
Na minha opinião, _____
porque _____

5. “uma estava cheia de (...) todos os males”. A teu ver, que males poderiam estar numa das ânforas?
A meu ver, *uma das ânforas havia de ter* _____
porque _____

Figura 4 - Resposta de dois alunos face ao guião de exploração da lenda “A Caixa de Pandora”, em momento de pré-teste (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Após a recolha dos guiões, os alunos ouviram novamente a lenda (eles pediram para a ouvir novamente, ainda que isso já estivesse definido e planificado previamente pela docente em formação), realizando algumas paragens para questionar o que viria em seguida e, em grande grupo, foi construído um esquema de compreensão, para que ficasse claro quais eram as personagens da lenda e a sua intervenção, como no exemplo que se apresenta na Figura 5.

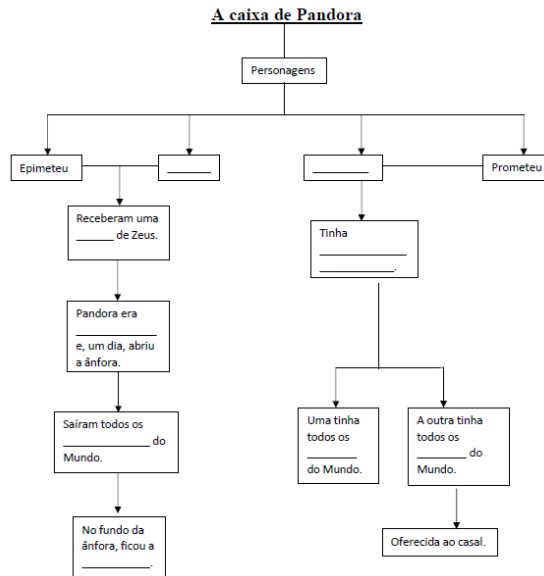


Figura 5 - Esquema de compreensão do texto "A caixa de Pandora" realizado com alunos do 2.º ano de escolaridade (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Os esquemas de compreensão de texto são cruciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de redes semânticas, permitindo uma associação de propriedades e de palavras inerentes ao esquema, sendo primordial para a melhor compreensão do texto, auxiliando o aluno. Salienta-se que este tipo de atividade promove a compreensão nos textos, quer seja numa compreensão literal, quer organizativa, principalmente os de carácter expositivo (Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011).

Este tipo de atividade aparece enquanto meio vantajoso, principalmente quando ocorre com crianças de anos iniciais de escolaridade, como foi o caso e, como tal, os alunos realizaram também a compreensão da palavra "Pandora", por meio de um campo lexical (Figura 6). Os alunos compreenderam que era o nome próprio de uma personagem da lenda, mas que podia ter diferentes significados (que foram enumerando ao longo da aula em diálogo com os colegas), e, também, diferentes referentes. Assim, realizaram, em grande grupo, um campo lexical de Pandora, explorando diferentes significados de acordo com o contexto, como se pode verificar no esquema abaixo representado:

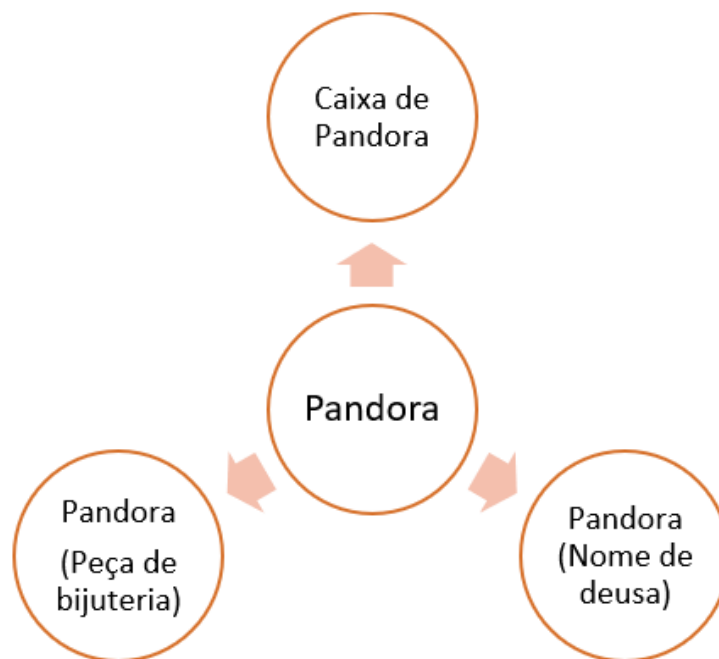


Figura 6 - Mapa conceitual para verificação de "Pandora" e os seus múltiplos significados (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Por concomitância, as *Aprendizagens Essenciais* de Português do 2.º ano de escolaridade (DGE-MEC, 2018i) remetem para o desenvolvimento acerca do conhecimento lexical, passivo e ativo, pressupondo a preparação da abordagem das relações múltiplas e compreendendo a sua dependência do contexto e, como tal, este tipo de esquemas auxilia os alunos na compreensão do léxico, por meio da visualização do que haviam conversado, concorrendo, assim, para o desenvolvimento do léxico ativo e passivo. Ambos os estilos de conceptualização, como forma de esquema textual ou mapa conceitual de uma palavra, concorrem para a compreensão progressiva dos textos, promovendo a consciência lexical (Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011). Como tal, este tipo de atividades permite desenvolver a compreensão textual e alargar o léxico, permitindo ainda a criação de redes mentais que fomentam tais desenvolvimentos.

Após a compreensão do texto e das atividades com o léxico por meio do diálogo professor-aluno e de esquemas de compreensão, os alunos repetiram a atividade de compreensão do texto por meio do guião orientador inicialmente utilizado, no sentido que se perceber o desenvolvimento que houve nos alunos e a compreensão que realizaram ao longo da aula. Apresentam-se na Figura 7 as segundas versões dos mesmos alunos, sendo que, claramente, se percebe que não só responderam a todas as questões, como atingiram os objetivos da tarefa e responderam de forma precisa e adequada.

V2 - Código: G

"Quando Pandora atingiu a idade de casar, Zeus deu a sua mão a Epimeteu, irmão de Prometeu. Ora, desde a noite dos tempos, o deus dos deuses mantinha junto de si duas ânforas de precioso conteúdo: uma estava cheia de todos os bens, a outra, de todos os males. Adivinhem qual escolheu para oferecer ao jovem casal!"

1. Quantas ânforas tinha Zeus? Nenhuma ___ Uma ___ Duas Três ___ Muitas ___

2. As ânforas continham o mesmo recheio? Sim ___ Não

3. Qual o conteúdo das ânforas?
Uma ânfora estava cheia de bens e a outra estava cheia de males.

4. "uma estava cheia de todos os bens". Na tua opinião, que bens poderiam ser?
Na minha opinião, banco e um bilhão de euros.
porque gosto de ir a piscina.

5. "uma estava cheia de (...) de todos os males". A teu ver, que males poderiam estar numa das ânforas?
A meu ver, ficaria um diabo e uma jacara.
porque gostaria para mim e muito mal.

V2 - código: ___

"Quando Pandora atingiu a idade de casar, Zeus deu a sua mão a Epimeteu, irmão de Prometeu. Ora, desde a noite dos tempos, o deus dos deuses mantinha junto de si duas ânforas de precioso conteúdo: uma estava cheia de todos os bens, a outra, de todos os males. Adivinhem qual escolheu para oferecer ao jovem casal!"

1. Quantas ânforas tinha Zeus? Nenhuma ___ Uma ___ Duas Três ___ Muitas ___

2. As ânforas continham o mesmo recheio? Sim ___ Não

3. Qual o conteúdo das ânforas?
Uma ânfora estava cheia de bens e a outra estava cheia de males.

4. "uma estava cheia de todos os bens". Na tua opinião, que bens poderiam ser?
Na minha opinião, um mil euros, chocolate e uma foto de uma menina,
porque gosto muito de coisas boas.

5. "uma estava cheia de (...) de todos os males". A teu ver, que males poderiam estar numa das ânforas?
A meu ver, uma e muito pedras e sopa com minhoca.
porque gosto muito de coisas boas.

Figura 7 - Resposta de dois alunos face ao guião de exploração da lenda "A caixa de Pandora", em momento de pós-teste (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Segunda Unidade Didática

No âmbito da segunda Unidade Didática, "Velejar, velejar, rumo ao alto mar", a docente em formação organizou o espaço da sala em grupos de trabalho, em ambas as turmas dos dois ciclos, pois esta Unidade Didática foi concebida em articulação vertical.

Relativo ao Português do 1.º CEB, 2.º ano de escolaridade, os domínios abordados foram: Oralidade com o objetivo de *Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas*. A Educação Literária, fomentando o *ouvir ler obras literárias, explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos, manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura*. A Leitura e Escrita, no âmbito da Leitura, visando *identificar informação explícita no texto*; e no âmbito da Escrita *Escrever textos curtos com diversas finalidades* (DGE-MEC, 2018).

No que respeita à Educação Artística do 1.º CEB, foi foram exploradas competências no âmbito da Música, tais como *experimental sons vocais e cantar em grupo* (DGE-MEC, 2018).

Face ao Português de 2.º CEB, 6.º ano de escolaridade, os domínios abordados foram: Oralidade, promovendo *explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos, comunicar, em contexto formal, informação essencial (paráfrase, resumo) e opiniões fundamentadas*. Na Leitura com o objetivo de *realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, explicitar o sentido global de um texto, identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista, reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes)*. Face à Educação Literária pressupõe-se *interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário, analisar o sentido conotativo de palavras e expressões, analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados*. Na Escrita visa *escrever textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição* (DGE-MEC, 2018).

Habitualmente, a sala de aula contém as mesas de trabalho dispostas em filas, que visam a valorização do trabalho individual do aluno (algo que ocorria nas salas da escola de 2.º CEB). Ainda assim, pouco se encontra face aos modelos mais corretos face à disposição da sala de aula, de acordo com as situações. De acordo com Ana Basílio (2017), a sala de aula deve ser tão flexível e dinâmica quanto as aulas programadas, ou seja, as atividades são tão variadas que a mesma organização não poderia ser utilizada, prevendo assim diferentes modalidades de organização, destacando a sua pertinência em cada modelo, visando aqui os modelos utilizados regularmente: i) a organização em filas é utilizada tradicionalmente, prevendo que o aluno é um recetor de informação e por isso enfatiza a postura do docente na sala de aula, tendo uma relação estreita com o método de aulas expositivo; ii) já a disposição por grupos, tal como o nome indica, permite que os alunos possam trabalhar em pequeno grupo, debatendo e procurando soluções e estratégias de trabalho, enquanto que o professor, além de ter uma ampla visão de todos os seus alunos, consegue auxiliar cada um dos grupos individualmente e promover o diálogo entre grupos, concorrendo para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

As aulas de Português, de ambos os ciclos, ocorreram, portanto, na dinâmica de grupo, sendo o que seria a organização mais vantajosa para atingir os objetivos e as competências definidos para as atividades planeadas, ainda que no 1.º CEB, ao longo do dia, existisse uma necessidade de alterar a sala, de acordo com as atividades desenvolvidas com outras componentes curriculares.

Ainda nesta segunda Unidade Didática, a mestranda, em ambos os ciclos, construiu recursos de auxílio e acompanhamento para os alunos, dando a cada um dos grupos um guião orientado realizado por si, para acompanhamento das tarefas e tomada de notas e registos necessários. Este tipo de atividade visa dar autonomia ao grupo de alunos, orientando-os para os fins e competências da aula, permitindo que façam a gestão do seu próprio tempo, concorrendo para as competências plasmadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

No âmbito do 1.º CEB, a Unidade iniciou-se com a uma atividade de escuta, pressupondo uma primeira leitura, apenas para os alunos se familiarizarem com o texto “Uma Nau Maravilhosa”, poema retirado da obra “Versos de Cacarcá”, de António Manuel Couto Viana, ilustrado por Vasco Gargalo (Viana & Gargalo, 2010), presente na Figura 8, seguida por algumas questões, em diálogo professor-aluno, que auxiliavam a compreensão de texto, tais como: “Qual o tipo de texto? Qual o tema que se aborda no texto? A vosso ver, o que vos parece mais estranho neste texto? O que menos gostaram no texto?”

Ao abrir o livro fornecido pela docente estagiária, os alunos perceberam que o poema estava em recortes, dentro de um envelope, para que pudessem organizá-lo, desta forma pretendia-se, após a compreensão literal e inferencial, trabalhar a competência de compreensão organizativa. O poema foi lido mais duas vezes, para que os alunos pudessem organizar as sequências textuais corretamente e, em seguida, confirmar de o poema estava devidamente organizado. Este tipo de prática promove a atenção do aluno, cativando-o. A competência organizativa permite que os alunos explicitem as razões pelo qual escolheram determinadas opções, neste caso, fomentando a sua atenção, permitindo a classificação, o esquema e o resumo posteriores (Ribeiro, et al., 2010).

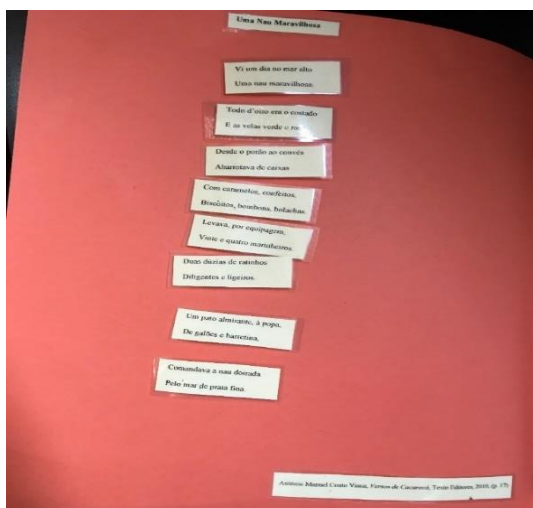


Figura 8 - Registo da organização do poema realizada por alunos do 2.º ano de escolaridade, do 1.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Na mesma Unidade Didática, mas em Português do 2.º CEB, foi também desenvolvida uma atividade de escuta ativa, inerente ao grau de escolaridade, de acordo com os objetivos e competências propostos no 6.º ano de escolaridade, indicados acima. Assim, os alunos escutaram a música “Nau Catrineta”, interpretada por Vitorino, tendo a letra da música em pedaços e organizando-a (Figura 9), tal como ocorreu no 1.º CEB, em que existiu a organização do poema lido pela docente em formação. Esta música, além de ser bastante próxima do poema abordado em aula, permite o alargamento da cultura existente, alargando os horizontes do aluno face à mesma, abrindo outras possibilidades de música que não as habituais ouvidas pelos alunos (Bastos, 2016).

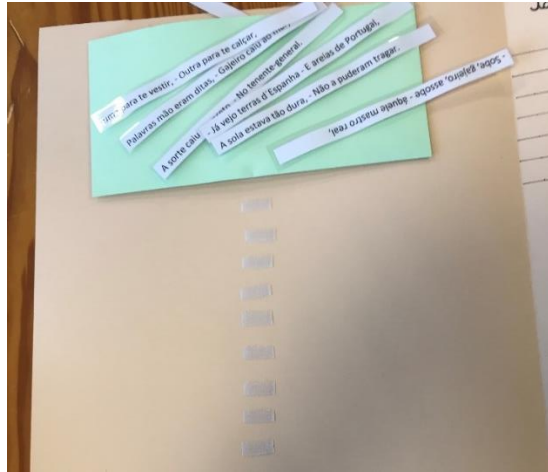


Figura 9 - Registo da tarefa de organização da música a realizar pelos alunos de 6.º ano de escolaridade, do 2.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

No âmbito do 1.º CEB, após a compreensão do texto, os alunos levantaram-se dos seus lugares, reorganizando-se o espaço da sala novamente para que todos estivessem de pé e pudessem ter espaço para se mover, visto que iam ter um momento de Expressão musical e Expressão motora para acompanhar a recitação do poema, transformando, assim, o texto que haviam lido numa música da turma. Primeiramente, os alunos moveram-se de acordo com a melodia apresentada, alguns batendo palmas, outros estalando os dedos e também dando um passo para a direita e outro para a esquerda, sentindo a música instrumental. Em seguida, a docente em formação dizia um verso e os alunos repetiam, a segunda vez já era com a melodia e a terceira vez com a música instrumental. Foi realizado deste modo em todos os versos, sendo que, em cada estrofe, os alunos faziam a leitura musical completa. No fim, a produção musical dos alunos ficou gravada em áudio para, posteriormente, conseguirem ouvir a sua música, permitindo a possibilidade de se ouvirem, se verificarem o que correu bem e o que podia ter corrido melhor, procurando uniformizar e até repetir, sabendo o que precisam de alterar (Sousa, 2006; Braga, 2008).

No 2.º CEB e no seguimento da atividade inicial de escuta ativa, os alunos ouviram ler o poema “Nau Catrineta”, de Almeida Garrett, lido pela docente em formação, para, após o contacto com ambos os textos, em grande grupo, conversaram sobre o tipo de texto de ambos, o tema em destaque, qual poderia ser a época histórica a que aludiam e verificar os pontos iguais e os pontos distintos de ambos (Figura 10), promovendo a atenção e concentração e

culminando a atividade de escuta ativa, dado que os alunos só tiveram acesso aos textos após o término desta atividade.

Identifica algumas diferenças entre as duas versões.

Música	Poema
- Sete amor e um dia;	- Passaram mais de sete e dia;
- Para no domingo jantar;	- Para e entre dia jantar;
- A parte com um preto;	- Logo foi para o norte;
- Sol, girasol, anole;	- Sol, sol, marujinha;
- Os pontos na música;	- Que não aparecem no poema;
X	- Quando agora sandálias;

Figura 10 - Exemplo de registo das informações para comparar a música e o poema, por um grupo de alunos no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Nesta perspetiva, a escuta constituiu um elemento fundamental no desenvolvimento de competências do domínio da Oralidade, face à compreensão. Considerando que “escutar não é uma habilidade da língua tão simples quanto parece” (Sá e Luna, 2016, p. 34) e que, conforme defende Rubem Alves (1999, citado por Sá e Luna (2016, p. 34), as pessoas querem aprender a falar, mas ninguém quer aprender a ouvir e têm dificuldade em ouvir, considera-se que a aprendizagem de procedimentos da fala e de escuta eficazes deve ser vivenciada na escola, caso contrário “os alunos não poderão tornar-se usuários competentes da língua oral” (Flôres e Rolla, 2001, citadas por Braga et al., 2008, p. 2). Os alunos discutem entre si, de forma a conseguirem ouvir e fazerem-se ouvir, tendo existido alguma mediação por parte da docente em formação, orientando os alunos para o diálogo de partilha, em que todas as opiniões são importantes e ouvidas. Assim, o desenvolvimento de competências ao nível da Oralidade integra o conhecimento do código linguístico, dotando o aluno de capacidades no âmbito da habilidade comunicativa, bem como de um conjunto de constituintes sociolinguísticos, discursivos e estratégicos que abrangem os restantes domínios de Português (Sousa, 2006).

No âmbito da promoção da leitura, a mestranda desenvolveu um momento de leitura, recorrendo a instrumentais de músicas conhecidas, no âmbito do 6.º ano de escolaridade, em que foram distribuídos *tablets* aleatoriamente pelos alunos, em que cada um destes tinha um instrumental diferente. Dado que “A música é uma forma de expressão, é manifestação de sentimentos, um meio de comunicação existente na vida dos seres humanos. Devido a sua importância, deve ela estar presente no contexto educacional” (Caetano & Gomes, 2012, p. 74), sendo a sua utilização recorrente ao longo deste Capítulo. Esta turma apresentou sempre reações positivas face à utilização da música perante as aulas, motivando sempre todos os alunos.

No seu livro de grupo, material de trabalho previamente fornecido pela docente estagiária no início do trabalho com esta Unidade Didática, encontravam-se as orientações para a realização da leitura. Os alunos deveriam cumprir todas as orientações que vieram a permitir a concretização da leitura do poema com o recurso a um instrumental, algo que ocorreu apenas na segunda aula da sequência, como havia sido programado. Como já foi referido anteriormente, a leitura constitui-se como meio essencial para o desenvolvimento de competências leitoras, como tal e neste ano de escolaridade, pressupõe-se o desenvolvimento de diferentes tipos de leitura, sendo que a realização de forma coletiva e recorrendo ao instrumental que marcava os tempos para a realização da leitura do poema permitiu a leitura em coro, de forma organizada e com espírito de entajuda. Com esta atividade procurou-se a promoção da maturação afetiva e o enriquecimento das estruturas do léxico, visando o estímulo pela sensibilidade auditiva e da capacidade leitora, procurando esse estímulo partindo dos instrumentais (Franco, 2012).

Face ainda à segunda Unidade Didática, no âmbito do 2.º CEB e dada a impossibilidade de realizar um trabalho de intertextualidade e articulação com as obras que a docente em formação gostaria e que a docente cooperante aconselhou, a mestranda optou por realizar um pequeno jogo de escrita com excertos das obras que não puderam ser utilizadas nas aulas (“As viagens de Gulliver”, de Jonathan Swift, “Robinson Crusóé”, de Daniel Defoe, e “Sexta-feira ou a vida selvagem”, de Michel Tournier), permitindo dar a conhecer alguns excertos das mesmas, acrescentando a “A Pesca da Baleia e outras narrativas”, de Raul Brandão. Assim, foram distribuídos aos alunos vários excertos desta segunda obra, realizando, cada aluno, a

leitura individual, em voz alta, de um dos excertos. Em seguida, decorreu um diálogo orientado com os alunos sobre se conheciam algum dos excertos e o que poderia ser feito com esses excertos. Após um breve diálogo, foram apresentados os títulos desses textos aos alunos e debatido em grande grupo sobre se poderiam ser elaborados novos títulos partindo daqueles, utilizando partes de títulos e fazendo uma mistura de partes. Posteriormente, seguindo o guião disponibilizado no livro de grupo, os alunos iriam misturar os excertos que tinham da obra, criando uma história, podendo realizar algumas alterações face ao número e ao género das palavras, bem como cortar algumas delas e incluir conectores de discurso, para assim tornar os novos textos coesos. Todos os grupos tinham excertos diferentes, incluindo excertos distintos para o início, o desenvolvimento e a conclusão da sua recriação.

No final, cada um dos grupos apresentou a nova produção textual à turma. Esta atividade visava o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, estando patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* “Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação” (Martins et al., 2017, p.24).

Sabendo que os processos de leitura e de escrita exigem uma aprendizagem que funciona como um *continuum* no 1.º CEB, sabe-se, igualmente, que existe uma iniciação àqueles processos nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, em que grande parte dos alunos têm o primeiro contacto formal com os grafemas, com a compreensão do texto e até mesmo a Oralidade formal. Os conhecimentos prévios, de cada um dos alunos, podem ser valorizados para uma aprendizagem com sucesso e é dever do professor compreender que essa “bagagem” é realmente vantajosa para o aluno e para a sua participação e desenvolvimento de aulas (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Por conseguinte, o texto utilizado na sala de aula, poderá ser promotor de competências linguísticas diversas e tem de ser significativo para o aluno (Freitas & Barbosa, 2013). Como tal, este primeiro contacto dos alunos com os vários textos permite a criação de uma perceção acerca dos seus temas, bem como estimula a compreensão e a sensibilidade pela intertextualidade.

Terceira Unidade Didática

No que respeita à terceira Unidade Didática, “Monstros ou não? Eis a questão!”, os domínios abordados foram a Oralidade, contando com *comunicar, em contexto formal, informação essencial (paráfrase, resumo) e opiniões fundamentadas e fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema*. No que respeita à Leitura: *realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, explicitar o sentido global de um texto, fazer inferências, justificando-as, identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista e utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação*. Perante a Escrita: *redigir textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo*. Face à Educação Literária: *interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário e analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados*. Respeitante à Gramática: *identificar classes de palavras: verbos, bem como identificar funções sintáticas e ainda transformar a frase ativa em frase passiva (e vice-versa)* (DGE-MEC, 2018).

A estratégia utilizada nesta Unidade Didática foi distinta das anteriores, dado que, inicialmente, em grande grupo, foram explorados os elementos paratextuais, realizadas inferências acerca da obra, permitindo fazer deduções, antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base nos elementos paratextuais presentes na capa: título, autor, editora, entre outros (Figura 11). Segundo Morim (2013), a estratégia de antecipação oferece inúmeras vantagens didáticas, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, enquanto preparação para a pesquisa da informação relevante. Por último, a estratégia da antecipação, ao criar expectativas que os alunos verão confirmadas ou recusadas, permite que esses alunos desenvolvam, progressivamente, as suas competências de compreensão da Leitura.



Figura 11 - Registo das ideias dos alunos acerca da capa, no 2.º CEB. (Fonte: Registo fotográfico pela professora estagiária)

Em seguida, foram seleccionados capítulos da obra e distribuídos pelos alunos, em grupos de trabalho, para a realização de compreensão e apresentação oral de cada um dos capítulos (Figura 12), promovendo espaços para apresentação das suas tarefas. A obra literária escolhida pretende estimular o gosto e o prazer pela leitura, algo que se verificou sempre ser necessário, devido ao pouco gosto manifestado pelos alunos. Sendo um livro de ficção narrativa, procurou-se a promoção deste gosto pelo estímulo do imaginário e a criatividade dos alunos. Para auxiliar os alunos na sua apresentação oral aos colegas, que foi devidamente planificada. A oralidade foi preparada por meio de tomada de notas, devidamente orientadas, tendo como objetivo a produção de discurso, com a intenção de resumir o que foi lido, apresentando desse modo aos colegas (Sousa, 2006).

Os alunos tinham como tarefa orientada o preenchimento do seguinte esquema:

PASSO 1: Leiam, individualmente e em voz baixa, o excerto facultado, com o título "A Esquadra".

PASSO 2: Identifiquem o essencial que é referido em cada uma das partes do capítulo;

PASSO 3: Ordenem as partes de texto para reconstruir o capítulo de modo a fazer sentido;

PASSO 4: Preençam o seguinte quadro, que vos irá auxiliar a planificar o vosso reconto oral:

Situação inicial	Foram a uma esquadra
Problema	Não encontravam a sala para esta criança
Resolução	Soubemos onde estavam mas não tinham
Novo problema	Elesquerem uma sala que não existe.
Conclusão	Não.

Figura 12 - Esquema fornecido aos alunos para preencher, em grupo, sobre o seu capítulo, no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

No âmbito do domínio da Oralidade, tal como abordou já neste capítulo, tem uma planificação por etapas exequível e com vantagens no processo de ensino e de aprendizagem, como tal, salienta-se que é importante o fornecimento de indicações acerca do tema na planificação, indicando o objetivo pelo qual o aluno tem, facilitando a concentração e a atenção (Lugarini, 2003). Posto isto, compreende-se que, para o aluno que apresenta, a planificação do seu discurso é essencial para que consiga passar a mensagem que pretende e, para o aluno que escuta, essencial saber do que se trata, dirigindo a sua atenção e concentrando-se nos factos que são ditos.

Esta forma de planificar a Oralidade é próxima do Esquema quinário de Larivaille (Cecilia, 2006), aplicando-se a leituras breves, pelo que se justificava a opção pela estratégia para utilizar na leitura dos capítulos facultados aos alunos. Este tipo de esquema conta sempre com: i) a situação inicial, em que se apresenta uma breve descrição do espaço, a localização e, eventualmente, a(s) personagem(s); ii) a perturbação, em que existem acontecimentos que perturbam o funcionamento da ordem inicial, obrigando o herói a reagir perante algo; iii) a

transformação, em que existe uma transformação do herói; iv) a resolução do problema; v) a situação final. Este esquema foi elaborado, procurando promover nos alunos uma forma de organização e esquematização das informações selecionadas por meio da compreensão na leitura, como planificação da apresentação oral, como seja o relato.

Esta seleção de capítulos para leitura e compreensão em grupo pelos alunos visava o desenvolvimento de competências de compreensão por meio da seleção lexical e da compreensão das redes semânticas contextuais, visto que o irreal acompanha a história. Por exemplo, para a personagem da obra, um lápis tinha como nome *Paciente*, o que lhe causou alguma confusão quando o admitiram enquanto paciente e lhe pediram que fosse paciente. Este tipo de relações entre os signos e os referentes permitem compreender as relações arbitrárias da linguagem e do mundo, motivando para a compreensão das relações múltiplas entre as palavras e estimulando para o conhecimento do contexto em que ocorrem, verificando-se assim uma forma de motivação para a leitura e para a compreensão textual. Em concomitância, a conceptualização e a verbalização acerca do mundo ou dos mundos permitem compreender a importância do contexto, quer linguístico, quer situacional, promovendo que as experiências dos alunos concorram para este tipo de desenvolvimento lexical (Silva, 2006).

Ainda no âmbito da Gramática, partindo de enunciados presentes nesses capítulos, os alunos aprenderam o conteúdo de voz ativa e da voz passiva e também a função sintática de complemento agente da passiva, revendo também conteúdos aprendidos previamente relativamente às restantes funções sintáticas e aos tipos de verbo. Estes exercícios procuraram a promoção de articulação do trabalho no domínio da Gramática com a leitura de textos literários (Fonseca, 1994). Frequentemente, os conteúdos gramaticais aparecem desagregados dos textos e descontextualizados na aula, provocando desinteresse no aluno. Sendo fulcral cativar o aluno para a pertinência e a importância do funcionamento da língua. Nos documentos normativos existe a preocupação pela relevância e importância para o aluno no cruzamento entre os vários domínios, como meio de estimular as aprendizagens.

Por conseguinte, foram abordados vários exemplos do texto para que as tarefas de compreensão das estruturas linguísticas contribuíssem para a compreensão do texto,

considerando a “reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta para a construção do sentido do texto em articulação com a situação comunicativa em que se insere” (Silvano & Rodrigues, 2008, p. 278).

Ao nível do Português do 2.º CEB, a estagiária participou, ainda, no projeto de Leitura anual, sendo que, em cada um dos períodos, existiu uma nova atividade promotora de hábitos de Leitura e do gosto pela Leitura. Relativamente à primeira atividade, cada aluno, através de um *padlet* (é uma espécie de mural *on-line*), apresentou um livro por si escolhido, podendo acompanhar a sua apresentação por uma imagem (fosse uma ilustração do livro, a capa ou algo que caracterizasse a leitura), uma música ou um vídeo, acompanhado de um breve texto (que podia ser ou não um excerto da obra), que cativasse os colegas para a leitura do seu livro. Assim, a primeira intervenção não correu como esperado, pois os alunos não haviam compreendido a dinâmica de trabalho, sendo que vários optaram por ler o que haviam escrito, ainda que houvesse o pedido para não o fazerem, alguns alunos admitiram não ter lido o livro completo e outros utilizaram livros que já haviam lido e apresentado no ano anterior.

Esta atividade não decorreu da melhor forma possível dado que, os alunos não planificaram a sua oralidade, não planificaram o que necessitavam de realizar, não perceberam como utilizar a criatividade, dado que nenhum exemplo lhes foi mostrado acerca do pretendido. Como tal, pensou-se noutra situação para o 2.º Período, que fosse realizada de modo distinto e com maior auxílio, para que todos os alunos conseguissem realizar com sucesso.

Na segunda intervenção do projeto, o grupo pedagógico em formação articulou com a professora titular de turma uma outra estratégia: a apresentação do livro como se o estivessem a vender, apresentando os motivos que os levaram a ler o livro, para cativar os colegas a realizar essas leituras. Diariamente, os alunos estão em contacto com campanhas de *marketing* das mais variedades de espécies, seja através da televisão ou dos *outdoors* pelas ruas, como tal, esta técnica pareceu ser adequada em abordagem. A literacia para os media é algo que já existe há alguns anos, destacando o estudo de Bethônico e Dionísio⁶ (2014) que abordavam já a pertinência da inclusão nas aulas de Português. Dada a Pandemia e o decreto

⁶ Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30094>

de fecho das escolas, a Mestranda não teve a oportunidade de ver realizado este segundo desafio.

3.3.2. PRÁTICA EDUCATIVA DE ESTUDO DO MEIO NO 1.º CICLO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cooperação

A primeira atividade de cooperação que existiu no 1.º CEB decorreu de um momento espontâneo e não planeado, em que a docente cooperante ia abordar os sentidos e os órgãos do corpo humano e questionou se o par pedagógico gostaria de o fazer, seguindo a metodologia que estava proposta: primeiramente, diálogo em grande grupo sobre os sentidos, seguido pela realização de um esquema-síntese no quadro, para que os alunos fizessem o registo no caderno diário e, finalmente, a resolução de alguns exercícios disponíveis no manual escolar, que dadas as suas propriedades, é valorizado pelos alunos, sendo que “o manual escolar reveste-se do estatuto de suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando, entre outros aspectos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão” (Pinto, 2003, p. 178).

No âmbito ainda da cooperação no 1.º CEB, acerca da temática da Escola, realizou-se uma articulação das componentes curriculares de Português e de Estudo do Meio, iniciando-se com a proposta de um breve debate com a frase “A escola é uma das instituições que faz parte de uma comunidade, mas não é a única”. Os alunos foram questionados sobre que instituições poderiam existir e para que serviriam, explorando, oralmente, em diálogo professor-aluno, os conceitos de comunidade e de instituição.

Por último, foram apresentadas aos alunos as instituições primordiais de cada comunidade (Esquadra de polícia, Câmara Municipal, Hospital, Banco, Biblioteca, Quartel dos Bombeiros e Jardim Público). Cada uma foi apresentada individualmente e os alunos indicaram algumas

das funções que desempenhavam. No fim, em grande grupo, foi escrita um breve texto, no quadro, sobre cada um dos locais, tendo cada um dos alunos feito o registo individual nos cadernos diários, seguido de uma tarefa de ilustração das instituições.

Em Estudo do Meio, pelo atípico ano letivo existente, as atividades referidas tiveram sempre como foco o desenvolvimento da linguagem própria e inerente à componente curricular. Sabe-se, também, que a diversificação das metodologias é crucial para o maior e melhor envolvimento do aluno, bem como o despertar da sua motivação pelo conhecimento. Medeiros (2003) vai mais longe e assume que a diversificação de metodologias é fundamental, desde que estas sejam criativas e inventivas, permitindo a valorização da imaginação, da curiosidade científica e filosófica.

De acordo com Carvalho e Freitas (2010), a construção do conhecimento é distinguida por compreensão e aprendizagem, algo que neste grupo etário é bastante relevante, devido às diferentes experiências de aprendizagem até ao momento. Como tal, a sua estrutura cognitiva promove a compreensão do mundo, permitindo à criança compreender o motivo pelo qual algo acontece de determinada forma e, caso falhe essa compreensão do mundo, cabe ao docente ensinar-lhe, através de meios diferentes, motivadores e que promovam o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Neste aspeto, o modelo construtivista é fulcral, permitindo ao aluno compreender e aprender, construindo conceções e representações do mundo.

Já no âmbito de História e Geografia de Portugal, a aula de cooperação realizou-se em torno das Invasões Francesas. A turma foi dividida em três grupos de trabalho, cada um dos grupos ficou responsável por uma das Invasões Francesas, com as respetivas fontes para consulta das informações, um mapa com as invasões e um Boletim de Identidade da mesma. Salva salientar que as pesquisas autónomas orientadas estão patentes nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018j) e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017), neste último relativo ao “saber científico, técnico e tecnológico” (p. 29). O trabalho com fontes em História e Geografia de Portugal é essencial, dado que, ao analisar o documento escrito o aluno desenvolve o pensamento crítico, refletindo e construindo novas ideias. Sendo que o

docente deve fornecer aos alunos variedade de fontes históricas que permitam desenvolver a consciência crítica e a reflexão acerca dos assuntos (Maia, 2017).

Neste boletim, pretendia-se que os alunos, em grupo, registassem, após pesquisa orientada, as informações mais pertinentes de cada uma das invasões, como no exemplo relativo à Segunda Invasão Francesa (Figura 13).

Identidade da 2.ª Invasão Francesa

Data do acontecimento: _____

À comando de: _____

Entraram por: _____

Conquistaram: _____

O grande desastre foi no _____ no dia ____ da mês _____
porque _____

Este episódio ficou conhecido por _____

Marechal Soult

Figura 13 - Exemplo do Boletim a preencher com a identidade da 2.ª Invasão Francesa (Fonte: Elaboração em par pedagógico)

Os alunos apresentaram o seu boletim aos colegas indicando cada um dos pontos destacados na Identidade e procurando esclarecer dúvidas pontuais aos colegas sobre o que descobriram acerca de cada identidade. No fim, dialogaram em grande grupo sobre as invasões e escutaram uma música alusiva das invasões francesas, denominada “As Invasões Francesas e as Expressões Idiomáticas Portuguesas”, de Maria Vasconcelos (2017).

Primeira Unidade Didática

No âmbito da primeira Unidade Didática, “Era uma vez um herói que se fez...”, foi realizada uma revista com diferentes fontes, para realizar em grande grupo, acerca da temática “A

sociedade e a vida quotidiana nos campos e nas cidades na segunda metade do século XIX” (DGE-MEC, 2018). A realização da revista visou a promoção de competências de compreensão e discursivas, através do desenvolvimento de questões que promoviam os objetivos da aula. A revista construída procurou utilizar uma linguagem cientificamente correta, mas mais coloquial, aproximando os alunos da temática da revista. As atividades da revista (Figura 14) continham alguns jogos, questões abertas e fechadas, tendo um determinado tempo para as responder individualmente e, posteriormente, proceder à sua correção através do diálogo em grande grupo. Terminou-se com uma breve síntese oral acerca das aprendizagens da aula.

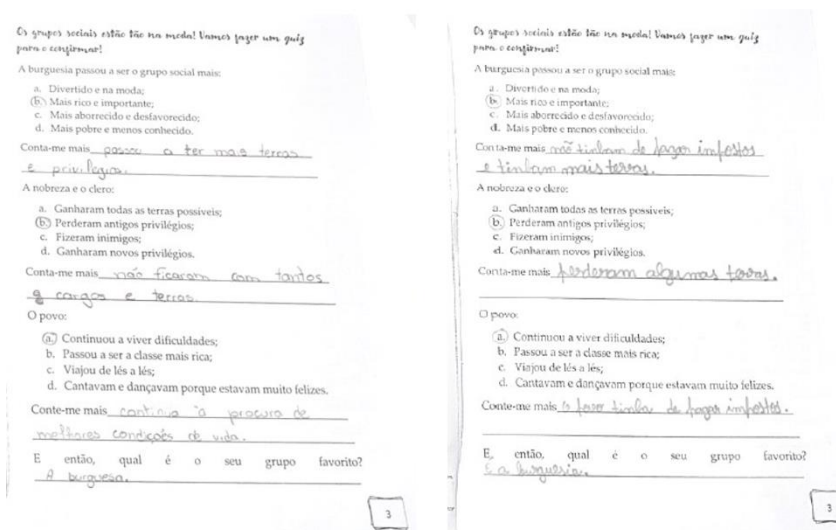


Figura 14 - Exemplo da terceira página da revista preenchida por dois alunos da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

A segunda aula de História e Geografia de Portugal foi desenvolvida no âmbito do domínio “Portugal na segunda metade do século XIX”, no subdomínio “A sociedade e a vida quotidiana nos campos e nas cidades na segunda metade do século XIX”, com vista ao desenvolvimento do objetivo de “conhecer as características da arte da segunda metade do século XIX” (Ribeiro et al., 2012) e também de realizar algumas revisões, bem como esclarecer dúvidas aos alunos para a ficha de avaliação que iriam realizar na aula seguinte.

Assim, na primeira parte da aula, os alunos tiveram oportunidade de contactar com pequeno jornal acerca da arte no século XIX (Figura 15), realizado pela docente em formação, em que tinham pequenas tarefas para resolver individualmente, que pressupõem a lógica, o

reconhecimento e o pensamento crítico e reflexivo, para em seguida debater as respostas em grande grupo. Este tipo de recursos visava a abordagem do contacto com meios de *marketing*, tal como ocorreu na aula anterior, dada a ligação com as competências comunicativas que se pressupõem em abordagem no projeto (cf. Capítulo IV). Compreendendo os media e as suas características.

“O fato de os objetos analisados neste caso serem livros obviamente favorece a presença de textos que podem ser concretizados no meio impresso. É certo que esse universo representa uma gama considerável de ações de comunicação empresarial, de forte impacto e de grande presença no quotidiano, como anúncios de revista e de jornal (...).” (Dionísio & Bethônico, 2014, p. 651)

Como tal, todas as características inerentes à media pressupõem uma abordagem pelos alunos, permitindo o desenvolvimento da comunicação comunicativa direcionada.

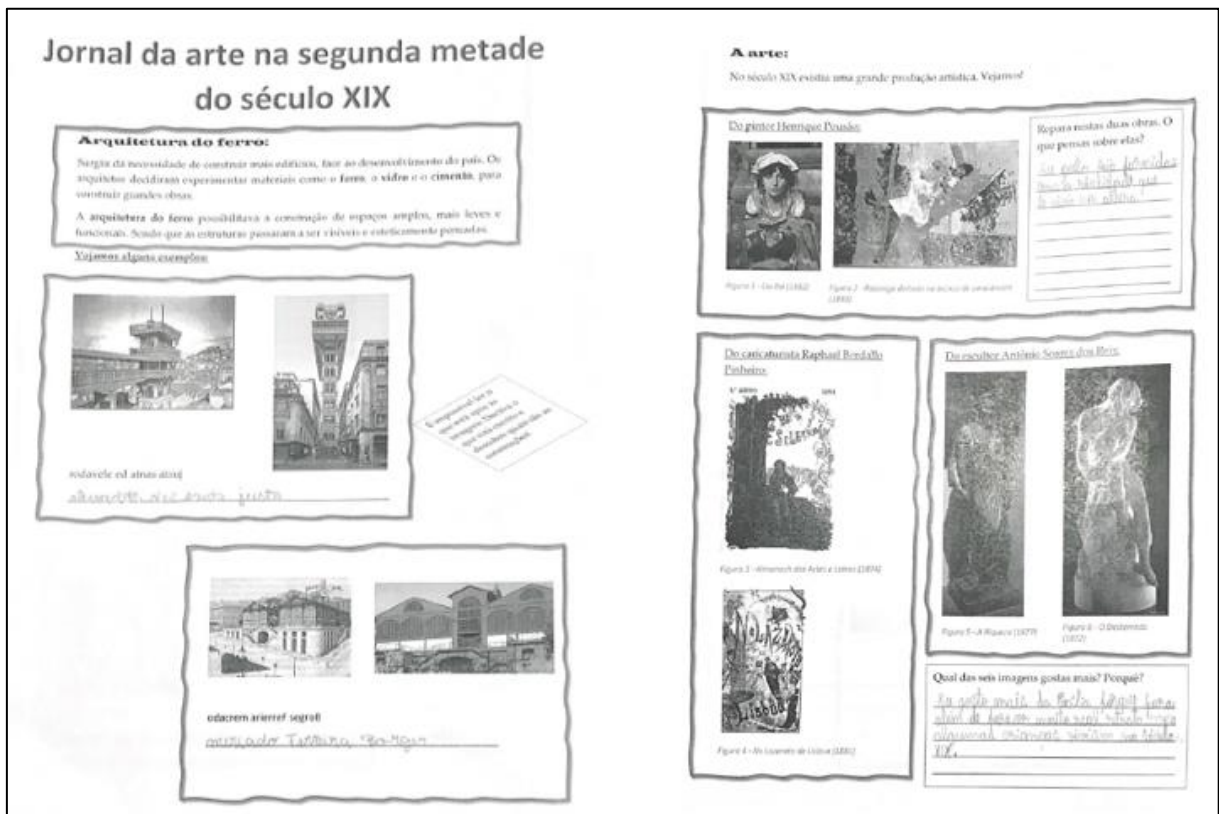


Figura 15 - Exemplo de duas páginas de jornal preenchida por dois alunos da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Para terminar, na segunda parte da aula, os alunos resolveram um questionário de escolha múltipla, em grande grupo, que abrangia os objetivos para o teste, em que indicavam a

hipótese correta e justificavam o motivo da resposta. Assim, esclareceram-se, em simultâneo, as dúvidas que os alunos tinham sobre os conteúdos cuja aprendizagem iria ser avaliada na ficha de avaliação.

Terceira Unidade Didática

Já na terceira Unidade Didática, “Monstros ou não? Eis a Questão”, os alunos realizaram uma breve exploração da Constituição de 1911, em grande grupo. Foi dada, a cada um dos alunos, um excerto com a Constituição de 1911 (Figura 16), seguida de duas questões (Figura 17) que permitiam a reflexão crítica e a proximidade com o atual:

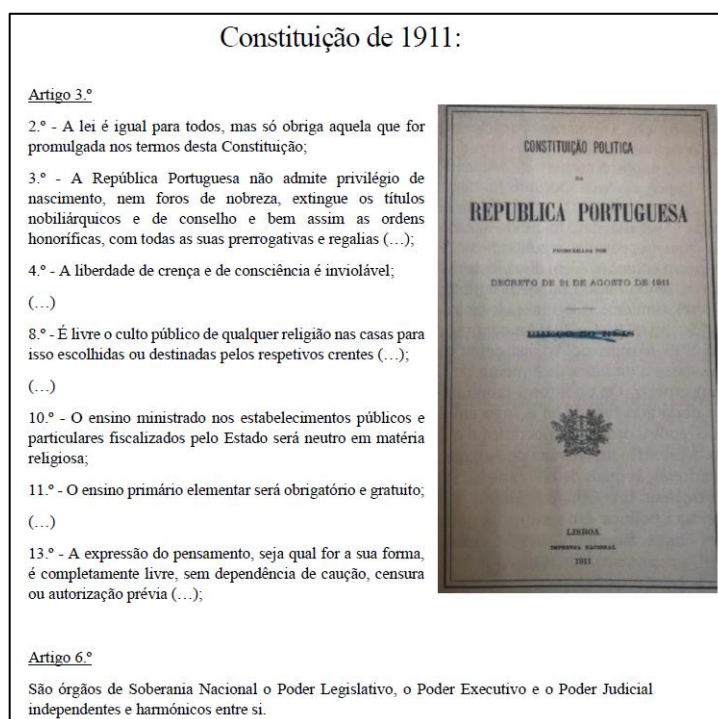


Figura 16 - Excerto da Constituição de 1911 (Fonte: adaptado da Constituição de 1911)

Estas são algumas das leis que se destacam na Constituição de 1911. Qual é a que pensas ser mais importante? Justifica a tua resposta.

De número 13 do artigo 6, porque cada um é livre de pensar o que quiser.

Atualmente, pensas que estas leis ainda são praticadas? *Sim*

Estas são algumas das leis que se destacam na Constituição de 1911. Qual é a que pensas ser mais importante? Justifica a tua resposta.

"O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito." Porque assim as crianças tinham mais conhecimento.

Atualmente, pensas que estas leis ainda são praticadas? *Sim, ainda são praticadas*

Figura 17 - Exemplo de respostas de dois alunos do 6.º ano de escolaridade da atividade sobre a compreensão do excerto da Constituição de 1911 (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Em seguida, em grupos de trabalho, os alunos realizaram aprendizagens, partindo de fontes históricas que lhes foram facultadas com vista ao preenchimento de esquemas que sintetizassem o que haviam lido, que concorressem para os objetivos: i) conhecer as principais mudanças da Constituição de 1911 e ii) identificar as principais medidas educativas e sociais da Primeira República. No final da aula, cada grupo apresentou o esquema aos colegas, debatendo em grande grupo. Cada grupo tinha acesso a duas fontes, para que existissem diferentes opiniões acerca da mesma fonte histórica, auxiliando os alunos, levando-os a refletir acerca do que haviam verificado face às fontes (Maia, 2017). As fontes disponíveis eram relativas aos temas: i) Organização do poder; ii) Direito de voto; iii) Medidas Educativas no Ensino Primário; iv) Medidas Educativas no Ensino Técnico e Superior; v) Medidas Sociais relacionadas com o Trabalho; vi) Medidas Sociais relacionadas com a religião, indicando abaixo um exemplo acerca da organização do poder (Figura 18) e do direito de voto (Figura 19):

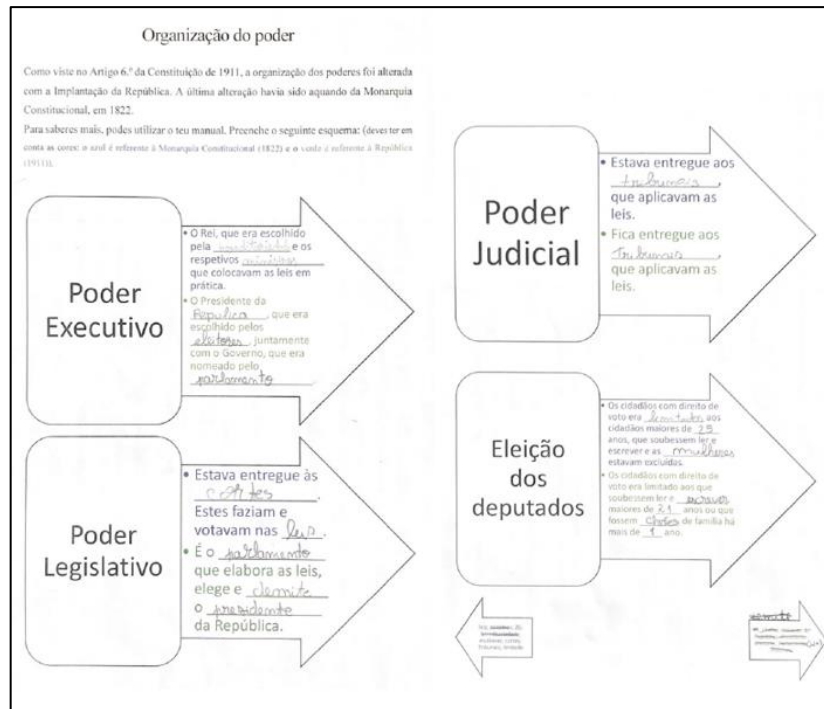


Figura 18 - Exemplo de resposta por um grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade acerca da Organização do poder (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Direito de Voto

Como visto no Artigo 3.º, parágrafos 2.º e 3.º da Constituição de 1911, a lei é igual para todos, não admitindo diferenças nem privilégios. Como tal, o direito de voto insere-se nessa categoria.

O que entendes por Direito de Voto? Justifica a tua resposta.
Que todos tenham o direito de votar, por que a lei é igual para todos.

Lê o seguinte documento:

Carolina Beatriz Ângelo, médica, republicana e sufragista, foi a primeira mulher a votar em Portugal, nas eleições realizadas para a Assembleia Nacional Constituinte, no dia 28 de maio de 1911.

O código eleitoral determinava o direito de voto a "todos os portugueses maiores de vinte e um anos, à data de 1 de maio do ano corrente [1911], residentes em território nacional, compreendidos em qualquer das seguintes categorias:

1.º Os que souberem ler e escrever;
 2.º Os que forem chefes de família (...)."

Com formação superior e chefe de família, sendo viúva, Carolina Beatriz Ângelo reunia as condições para votar, uma vez que a lei não especificava que apenas os cidadãos do sexo masculino tinham capacidade eleitoral.

Após a rejeição pela Comissão de Recenseamento e pelo Ministério do Interior do seu requerimento para ser incluída nos cadernos eleitorais, recorreu para tribunal, onde obteve sentença favorável. O juiz responsável, João Baptista de Castro, era pai de Ana de Castro Osório.

O jornal *A Capital*, de 29 de abril, reproduz a sentença e termina a notícia: "Representa este despacho das justiças da República uma vitória para o feminismo nacional (...). Tanto mais quanto essa vitória corresponde ao sentir íntimo de alguns dos membros do governo (...)."

Os nossos parabéns, portanto, não só à diretamente interessada, como ao governo provisório, e ainda ao país (...)."

A *Ilustração Portuguesa*, em 5 de junho, faz uma reportagem sobre o voto de Carolina no dia 28 de maio, intitulada "Estão eleitas as Constituintes. A eleição de Lisboa", onde destaca:

"Uma nota curiosa das eleições foi a de votar uma senhora, a única eleitora portuguesa, a médica D. Carolina Beatriz Ângelo, inscrita com o número 2513 na freguesia de S. Jorge de Arroios."

Depois de ler: [http://www.jornalistas.pt/feminismo/Documentos/Carolina Beatriz Ângelo](http://www.jornalistas.pt/feminismo/Documentos/Carolina%20Beatriz%20Angelo)

Como foi possível Carolina Beatriz Ângelo votar?
Porque ela tinha formação superior e era o chefe de família após ser viúva.

Completa o seguinte quadro:

Com a Monarquia Constitucional, passaram a existir cidadãos com o direito de votar. Para isso, precisavam de:	<u>Teriam de ter mais de 25 anos, saber ler e escrever e ser o chefe de família.</u>
Com a Implantação da República, alteraram as regras. Os cidadãos podiam votar nas seguintes condições:	<u>Saber ler e escrever, ser o chefe de família há mais de 1 ano e ter mais de 21 (vinte e um) anos.</u>

Então, qual é a grande diferença no Direito de Voto?
O direito não de idade para poder votar e ser o chefe de família, dependendo do sexo.

Quais são as regras atuais para votar?
Ter mais de 18 anos.

Figura 19 - Exemplo de resposta por um grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade acerca do Direito de Voto (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

No desenvolvimento destas tarefas, os alunos indicaram por várias vezes o quão diferente era o que eles estavam a aprender, ainda que estivessem numa época histórica mais próxima da sua.

Como é possível verificar, as aulas basearam-se sempre numa perspetiva construtivista e de descoberta do conhecimento, promovendo vários momentos que concorressem para o efeito. O trabalho pela pluralidade de fontes sempre foi algo promovido e desenvolvido nas aulas, como meio de favorecer a aprendizagem dos alunos e procurando o seu envolvimento. Festas (2011) destaca que uma parte significativa da aprendizagem se realiza através da leitura e estudos de textos, mais especificamente na História e Geografia de Portugal, através das fontes históricas e historiográficas. Como tal, é necessário estimular a sua compreensão, com vista à aprendizagem, procurando incluir o aluno enquanto pessoa ativa neste papel.

Por conseguinte, compreende-se que o reconhecimento de fontes históricas diferentes é vantajoso para os alunos, dado que, ao contactarem com diferentes tipologias de fontes e construírem conhecimentos de tempos históricos diferente do seu, permite estabelecer uma comparação entre o que conhecem e o que lhes é apresentando, fomentando o desenvolvimento da multiperspetiva. De acordo com Fraga (1976), é fundamental considerar que a construção da consciência histórica da criança é progressiva e tardia até porque, inicialmente, esta não tem consciência de que o mundo dos adultos é o mesmo que o delas, sendo que a escola assume um papel importante na sua vida, com a função de provocar a noção de temporalidade. Contemplando o pensamento abstrato de Piaget, que se desenvolve em torno dos 12 anos, é um enorme desafio estabelecer redes mentais para que os alunos possam compreender o passado, bem como as suas diferenças relativamente ao presente.

A metodologia mais em vogue atualmente face ao ensino da História foi descrita por Isabel Barca (2004), intitulando-se como “aula-oficina”, sendo que se pretende que proporcione a construção da aprendizagem pelo aluno, fomentando a descoberta através de diferentes documentos. Na última aula lecionada pela mestrandia, existiu a tentativa de implementação, com vista à multiperspetiva entre os alunos, decorrendo de fontes distintas. Com esta diversidade de perspetivas permitiu-se a comparação com a atualidade, como foi exemplo a apresentação de fontes acerca da primeira mulher que exerceu o dever cívico de votar, algo

que fomentou nos alunos a curiosidade em compreender o motivo pelo qual esta mulher era tão importante na sua época. Este momento corrobora com o plasmado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), sendo que a cidadania é um dos valores assentes e pelo qual o aluno se deve reger, aprendendo e compreendendo os valores humanos, pela diversidade e pela cultura.

Os alunos debateram entre si os motivos que levaram à permissão do exercício de voto daquela mulher, discutindo e procurando enquadrar a realidade em estudo, estabelecendo as relações com o que conheciam face ao meio de Governo que existia na época. Com as fontes fornecidas aos alunos, eles conseguiam compreender os motivos; ainda que fossem muito diferentes da sua realidade, a empatia histórica foi promovida. Posto isto, compreende-se que a utilização de diferentes metodologias de ensino baseadas em experimentação e que promovam a investigação permitem o desenvolvimento da literacia científica, concorrendo para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em lidar mais facilmente com as questões inerentes ao quotidiano, patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al.,2017), face à área de competência de *informação e comunicação* (p.22) que visa a experimentação de diferentes ferramentas para a mobilização da construção de conhecimento.

Portanto, uma das tarefas mais importantes do professor no Ensino das Ciências Sociais e Humanas é promover o desenvolvimento do pensamento histórico, com vista a uma orientação temporal que proporcione uma consciência histórica basilar, que procure auxiliar na tomada de decisões. O aluno deve ter um conhecimento diversificado para formar uma opinião, conseguir debater um determinado tema, formular hipóteses e procurar respostas, algo que diferentes autores defendem (Fraga, 1976; Félix, 1998; Carvalho & Freitas, 2010) e que se verifica nos documentos legisladores, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al.,2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018c, 2018j). Destaca-se também que, nesta área, é importante que o aluno desenvolva conhecimentos partindo dos que já existem, provenientes do seu meio e do contacto com o mundo e com os vários agentes de socialização, procurando a relação estreita com o seu quotidiano, para que os conhecimentos sejam aprimorados.

3.3.3. PRÁTICA EDUCATIVA DE MATEMÁTICA

Primeira Unidade Didática

No que concerne à primeira Unidade Didática, “Era uma vez um herói que se fez...”, visando o domínio de Números e Operações procurando *reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las* e também *realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental, em contextos diversos*.

A componente curricular de Matemática integrou-se no fim da manhã do 1.º CEB, partindo de uma planificação de um paralelepípedo, dividido por linhas poligonais, em que, em cada espaço, existia um número ou uma operação a resolver, através de cálculo mental. Cada um dos alunos teve acesso a uma planificação, como mostra o exemplo apresentado na Figura 20.

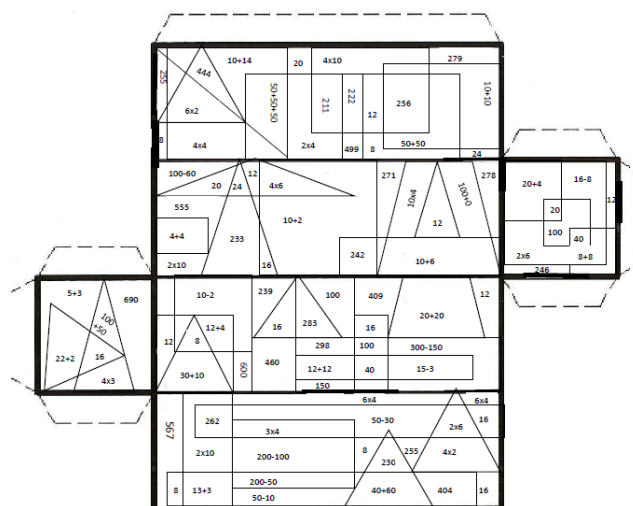


Figura 20 -- Exemplo de planificação de um paralelepípedo fornecida aos alunos de 2.º ano de escolaridade na Unidade Didática “Era uma vez um herói que se fez...” (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Cada resultado ou número correspondia a uma cor. Os alunos deveriam, primeiramente, pensar no resultado de cada operação, para conseguir pintar de acordo com o código de cores. Salienta-se que os espaços sem números seriam pintados a preto. No fim de todo o processo, os alunos recortavam a figura pelas laterais e colavam as laterais indicadas, formando, assim, o seu sólido geométrico, a fim de construir a sua caixa de pandora (Figura 21), uma vez que

esta atividade se encontrava inserida numa Unidade Didática com articulação horizontal entre Português de 1.º e 2.º CEB, História e Geografia de Portugal de 2.º CEB e Matemática.



Figura 21 - Sólidos geométricos elaborados pelos alunos do 2.º ano de escolaridade na Unidade Didática “Era uma vez um herói que se fez”
(Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Este tipo de exercício visou o desenvolvimento das estratégias de cálculo mental, bem como o desenvolvimento da motricidade fina, devido ao pormenor exigido na tarefa. Compreende salientar que o cálculo mental no 2.º ano de escolaridade está previsto nas competências a desenvolver, nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018b). Também no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), na área de competência de *raciocínio e resolução de problemas* (p. 23), que os alunos devem construir conhecimento, através da interpretação e tomada de decisões, bem como na área de competência de *saber científico, técnico e tecnológico* (p. 29) que visa a manipulação de materiais e a criação de produtos diferentes.

Assim e de acordo com Fernandes (2005), os estudantes desenvolvem o cálculo mental quando revelam aptidão para efetuar cálculos mentalmente, sem o recurso a objetos, apresentando o conhecimento acerca do sistema de numeração posicional decimal, visando a aplicação de estratégias e reconhecimento de regularidades. Ou seja, consiste num conjunto de saberes e processos mentais, que permite o reconhecimento de padrões, regularidades numéricas e relações matemáticas, com vista ao desenvolvimento da compreensão do nosso sistema numérico e que explora as várias propriedades das operações, podendo também auxiliar na estima de resultados.

Segunda Unidade Didática

Na segunda Unidade Didática, “Velejar, velejar, rumo ao alto mar”, no período da tarde, os grupos de alunos tiveram acesso ao material manipulável *Blocos Lógicos*, para que o explorassem livremente.

No que concerne às atividades, estas realizaram-se em torno de Geometria e Medida, especificamente em *Compor e decompor figuras planas, a partir de figuras dadas, identificando atributos que se mantêm ou que se alteram nas figuras construídas, Identificar polígonos* e também a *capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem*.

O recurso ao material manipulável estimula a aprendizagem dos alunos. No âmbito da Geometria e Medida, os recursos procuram auxiliar a criança na construção e projeção de quantidade e espaço. Os materiais estruturados permitem uma maior abrangência do concreto, conseguindo criar a percepção de algo físico, mais do que o desenho do plano, estando estritamente relacionado com a proposta de Piaget, que, no que concerne às operações concretas destaca que a criança deve manipular os recursos, dado que o seu estágio fomenta a manipulação de objetos. A manipulação deste tipo de materiais é crucial, não só para a motivação dos alunos, como também para o desenvolvimento de competências no âmbito da Geometria.

Após a experimentação dos Blocos Lógicos, os alunos indicaram quais as figuras existentes e quantos lados tinha cada uma delas, realizando-se, posteriormente, uma pequena síntese no quadro para que os alunos pudessem fazer os registos nos seus cadernos diários. Em seguida, a docente estagiária, com o recurso aos Blocos Lógicos, construiu um barco, recorrendo a um retângulo e a dois triângulos, mostrando a construção aos alunos e pedindo-lhes que, em grupos, fomentando as competências de entreatajuda e responsabilidade, patentes nos documentos normativos, construíssem também um barco, mas diferente do modelo, concorrendo para as diretrizes dispostas pelo Ministério da Educação. Em simultâneo, solicitou-lhe que escrevessem, na tabela destinada para o efeito, o nome da sua construção,

quantas e quais as peças utilizadas, como no exemplo seguinte se mostra que um dos grupos fez (Figura 22).

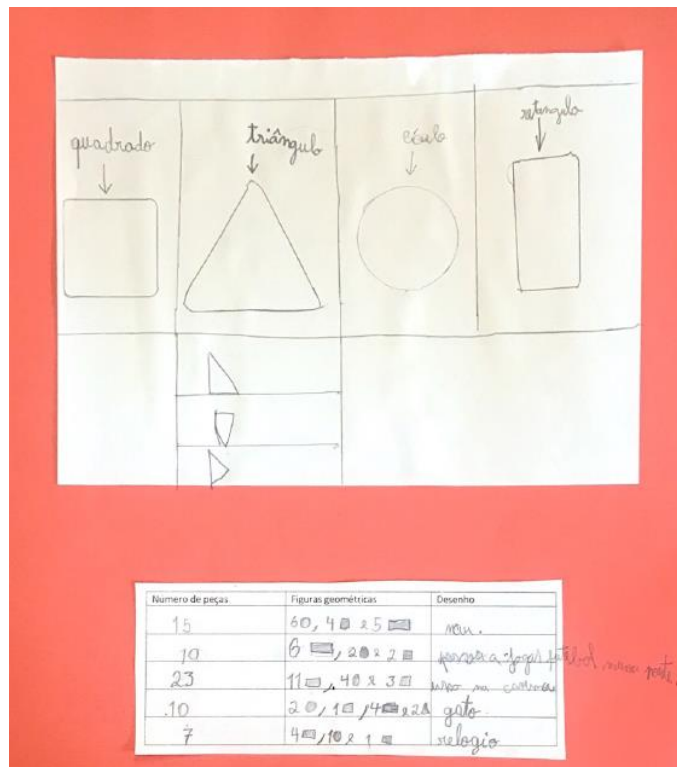


Figura 22 - Exemplo de registo em esquema e em tabela após a exploração dos blocos lógicos realizado por um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade, na Unidade Didática “Velejar, velejar, rumo ao alto mar” (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Esta atividade final deu origem a produtos criativos muito interessantes, tanto no plano como em várias dimensões, mediante os conhecimentos dos alunos, ainda que uns tenham procurado auxiliar os colegas, trabalhando colaborativamente, com espírito de partilha e entre ajuda, patente nos documentos reguladores oficiais, para que todos conseguissem fazer construções diferentes, com os temas da aula, mas divertidas, como podemos ver nos registos fotográficos abaixo (Figura 23).

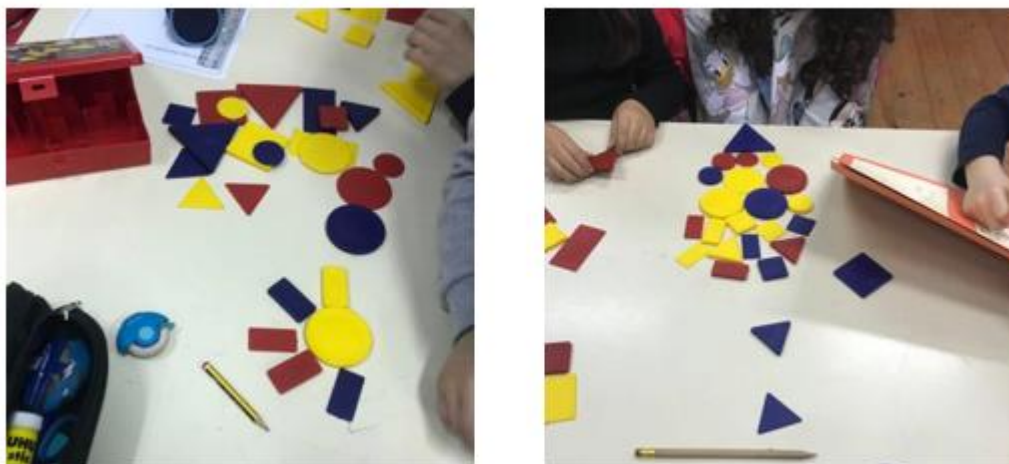


Figura 23 - Exemplos de construções dos alunos com Blocos Lógicos (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

3.4. ATIVIDADES DE COMPLEMENTO AO ESTÁGIO REALIZADAS DURANTE O ENSINO A DISTÂNCIA

Dada a situação da COVID_19, face à impossibilidade de concretização da UC PES totalmente em ambiente presencial, na componente de Estágio, foram propostas duas atividades de complemento que visaram a continuidade do desenvolvimento de competências fulcrais ao docente. A primeira atividade era relacionada com o programa #EstudoEmCasa e a segunda com a planificação de uma Unidade Didática, com gravação das aulas que a integravam. Apesar dos prazos delineados inicialmente, os mesmos vieram a sofrer alterações, pois, cada uma das atividades pressupunha a sua realização em blocos de duas semanas, algo que se veio a verificar muito complicado e, por esse motivo, os prazos de entrega foram alargados.

No que se refere à primeira atividade, salienta-se que, cada aula do programa #EstudoEmCasa⁷ contava apenas com 30 minutos de aula, algo que se traduzia em horas de visualização para tomada de notas e informações necessárias para a realização da concretização da atividade: observação de aulas e reflexão escrita.

⁷ <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>

Assim, no âmbito desta primeira atividade, a proposta assentava numa observação de aulas nos anos letivos em que a mestranda realizava a sua prática educativa, sendo que observou as aulas relativas aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, nas componentes curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação Artística, bem como relativas aos 5.º e 6.º anos de escolaridade, em Português e em História e Geografia de Portugal. A observação das aulas foi feita na semana de 27 a 30 de abril de 2020, escolhendo-se uma das aulas lecionadas em cada uma das componentes curriculares referidas. Em cada uma dessas componentes curriculares foi realizada uma observação e tomada de notas, para construção de uma breve sinopse, uma reflexão crítica, devidamente fundamentada, acerca do percurso realizado pelo docente do programa televisivo, terminando com uma proposta de replanificação de uma atividade, por cada conjunto reflexivo, tendo sido organizados por agrupamento de componente curricular e/ou ciclos: Português de 1.º e de 2.º CEB; Estudo do Meio de 1.º CEB e História e Geografia de Portugal de 2.º CEB; Matemática e Educação Artística de 1.º CEB. A opção acerca da replanificação da atividade em cada conjunto reflexivo foi à escolha da mestranda.

No que respeita a Português, no 1.º CEB, a mestranda optou pela aula de 27 de abril, a primeira aula dessa semana, dado que as aulas de 1.º e 2.º ano de escolaridade funcionavam em articulação, enquanto projeto, sendo, na aula inicial da semana, lida a obra literária que acompanhava os alunos nas atividades ao longo da semana. Neste caso, foi a obra literária “Sílvio, o Guardador de Ventos”, de Francisco Duarte Mangas, ilustrada por Madalena Moniz. Existiu uma breve exploração para a compreensão textual e alguns exercícios de gramática explícita, no que concerne às regras de construção de masculino e feminino e também de singular e plural. No 2.º CEB, a aula escolhida foi a de 30 de abril, devido a conter uma verificação da obra literária e da dinâmica da aula ser do interesse da mestranda, que contou com uma breve verificação de leitura da obra “Os Piratas”, de Manuel António Pina, seguida de exercícios inerentes às funções sintáticas. A docente em formação optou por realizar a sua replanificação de atividade a partir desta aula, procurando o desenvolvimento de atividades mais estimulantes e que concorressem para a compreensão de texto, a par da verificação da leitura.

Face ao Estudo do Meio de 1.º CEB, a professora estagiária optou por observar a aula de 30 de abril, que promoveu o desenvolvimento do tema da água, incluindo a sua origem, as suas características e a sua importância. Foram realizadas atividades experimentais, que visavam o desenvolvimento contextualizado da água na natureza. No decorrer da aula, a docente em formação verificou que o ciclo da água não era abordado e optou pela realização da replanificação nesse âmbito, procurando dinamizar algo diferente, mas também partindo para a realização de uma atividade experimental. No que concerne a História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, a mestrande optou pela aula de 29 de abril, inteiramente dedicada ao 25 de abril de 1974 e à exploração dos fenómenos intrínsecos ao acontecimento.

No que respeita à Matemática, no 1.º CEB, a professora em formação optou pela aula de 29 de abril, que pretendia a identificação de números pares e números ímpares, contando com a resolução de problemas inerentes à problemática. A replanificação incidiu nesta aula, optando pela proposta de uma estratégia de abordagem do conteúdo com recurso à figura da obra literária, o *Sílvio*, e verificar nas ilustrações os membros e outras partes do corpo, que, na verdade, são os membros e órgãos do corpo humano de qualquer criança e, portanto, é um recurso que está sempre presente na sala de aula. Esta estratégia permite a identificação de pares e ímpares, havendo uma relação com os conhecimentos tácitos dos alunos, relativo ao Corpo Humano. No que respeita à componente curricular de Educação Artística, salienta-se que não era apenas para os dois primeiros anos de escolaridade, mas sim do 1.º até ao 9.º de escolaridade, procurando percorrer os assuntos comuns aos currículos dos três ciclos do Ensino Básico e aprofundando os conhecimentos acerca dos temas. A docente estagiária optou pela aula do dia 28 de abril, em que estavam focadas as componentes de Artes Visuais e de Música. Esta aula contou com docentes distintos para a sua execução, sendo que o tema da aula foi a cor. A proposta no âmbito das Artes visuais incidiu na construção de tintas caseiras, bem como na realização de um arco-íris, com recurso a objetos existentes em casa. Face à Música, a docente apresentou os vários instrumentos que compõem uma Orquestra, bem como os seus vários sons.

A observação é parte considerável e importante da progressão em Educação. De acordo com Estrela (1990) “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p. 57). Ainda que tal não sirva apenas para a reprodução pelo

docente em formação, mas sim fomentar o pensamento reflexivo acerca do observado. A observação, ainda que seja naturalista, deve ter sempre algumas questões orientadoras que auxiliem o observador, nomeadamente questionar “Para quê?”, ou seja, qual o motivo da observação. Assim, importa ainda salientar que não existe um modelo mais ou menos correto face à observação de um professor em formação, existe sim uma observação espontânea baseada nas suas experiências e projeções, podendo existir maior ou menor rigor, de acordo com as suas diretrizes conceptuais, procurando sempre o rigor tal como lhe foi ensinado (Estrela, 1990).

Relativamente à segunda atividade proposta como complemento ao Estágio, pressupunha-se a realização de uma planificação individual de uma Unidade Didática que incluísse as várias componentes curriculares, contemplando duas manhãs no 1.º CEB, dividindo as componentes curriculares pelos dois dias, e, ainda, uma aula de Português e outra aula de História e Geografia de Portugal de 2.º CEB. Ao longo do ano letivo, as Unidades Didáticas sempre foram concebidas e concretizadas mediante articulação vertical e horizontal e, como tal, esta atividade de complemento também promoveu esse desenvolvimento.

As atividades pressuponham o ensino presencial e a gravação de uma simulação de uma aula. Por conseguinte, esta Unidade Didática integrou o projeto de Investigação-Ação, prevendo a sua experiencição num contexto de Ensino à Distância.

Esta Unidade foi desenvolvida em torno do projeto “Lar doce ler” (cf. Capítulo IV deste Relatório), tendo como ponto fulcral a obra literária “Ler doce ler”, de José Jorge Letria. No âmbito do 1.º CEB, as propostas assentaram nos pressupostos destacados no Capítulo IV, nomeadamente:

- i) promover a compreensão na leitura de textos literários (especificamente poéticos) em articulação com a aprendizagem de conteúdos disciplinares;
- ii) desenvolver construções frásicas e textuais/discursivas progressivamente mais complexas, de modo a responder aos desafios da escolaridade e da sociedade atuais.

- iii) expressar a opinião, devidamente fundamentada, através da produção escrita breve ou extensa.

Em Português de 2.º CEB (cf. Apêndice A), a planificação foi desenvolvida em torno da mesma obra que se abordou no 1.º CEB, “Ler doce ler”, de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro, de modo a operacionalizar a articulação vertical e a experienciar uma abordagem em ciclos distintos e com objetivos específicos em cada um. Os objetivos que se visou operacionalizar no âmbito do Português de 2.º CEB foram:

- i) Identificar tema(s) e ideias principais, através da antecipação com base nos elementos paratextuais;
- ii) Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica;
- iii) Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.

A obra literária é abordada de diferentes modos em ambos os ciclos, devido aos conteúdos e competências distintos, sendo que cada grau de ensino tem as suas valências. No 2.º CEB está determinada a análise formal, pela verificação de recursos expressivos e uma análise dos sentidos conotativo e denotativo presentes, pelas especificidades inerentes.

Em História e Geografia de Portugal (cf. Apêndice B), a planificação foi desenvolvida em torno do domínio Portugal Hoje, com enfoque na população portuguesa, de um modo lato, com vista a: i) conhecer a evolução da população em Portugal ii) compreender a sua relação com o crescimento natural. Deste modo, a articulação ocorreu pela temática da importância do ser humano. Para a concretização desta aula, a mesma foi pensada para realização em regime presencial, algo que era pedido para esta atividade, realizando-se, contudo, um percurso de desafios através do *Google Forms*⁸, que a docente em formação elaborou, com acesso a diferentes fontes de exploração, a realizar em pequenos grupos de trabalho.

⁸ Tarefa disponível em: <https://forms.gle/Vt32XJArRHVRhkSc8>

Como se verificou anteriormente, as fontes em História e Geografia de Portugal são imprescindíveis para permitir o contacto com o passado e estabelecer relações com o presente, apresentando narrativas. Sendo este domínio acerca da Geografia, que o tempo cronológico é atual, permite que os alunos compreendam além do que conhecem acerca da população e da região em que residem, realizando aprendizagens significativas para o seu percurso (Maia, 2017).

O recurso às TIC, presente nesta Unidade Didática, compreende as especificidades inerentes à era atual, procurando a promoção e desenvolvimento de autonomia nos alunos. Essas competências são visíveis no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) ao salientar o conhecimento tecnológico em desenvolvimento progressivo, bem como a área de competência destinada para o efeito *saber científico, técnico e tecnológico* (p. 29), reforçando a utilização de meios tecnológicos com vista ao desenvolvimento, na relação com os saberes.

De um modo geral, esta atividade foi bastante desafiante para a mestranda, dado a conjuntura atual relativa ao ensino, dado que, por um lado, a mestranda apenas desenvolveu aulas no contexto presencial, mas acompanhou, na medida em que os professores cooperantes partilharam o método utilizado para o Ensino à Distância, ainda que o desenvolvimento desta atividade não o supusesse. Após a concretização das planificações, o desafio incidu na gravação.

Compreendendo que as gravações decorreram em ambiente familiar, existiram algumas dificuldades, no que respeita à projeção, que foram ultrapassadas com recursos físicos e tecnológicos. Após as gravações, a docente em formação viu as gravações, identificando algumas situações em que existiam repetições de discurso, momentos que poderiam ser melhorados e, como tal, existiu a necessidade de repetir alguns momentos da simulação. Posto isto, a mestranda compreendeu que realizou uma grande aprendizagem na simulação e na visualização, refletindo sobre a sua postura e discurso, com vista à melhoria.

3.5. REFLEXÃO FINAL

O conhecimento do professor deve refletir os vários âmbitos – do conteúdo, pedagógico, do contexto e do tecnológico – procurando que a sua relação permita ao docente a promoção no alcance objetivos e competências dos alunos (Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006). Além do conhecimento acerca dos conteúdos programáticos, que orienta o docente para esses objetivos e competências a estimular nos alunos. Compreende-se que ambas são essenciais à profissionalidade docente e, como tal, revisitados neste Capítulo.

Ao longo do estágio em contexto presencial, existiram diferentes fases de destaque. A observação, além das primeiras duas semanas, ocorreu sempre, dado que observar é parte importante da ação (Estrela, 1990; Diogo, 2010) e ocorreu com frequência. No que concerne à cooperação, existiram intervenções não planeadas, que decorriam das necessidades em auxiliar alguns alunos com mais dificuldades ou por convite da professora cooperante. Face às cooperações de intervenções planeadas, decorreram em par pedagógico e em intervenção por Unidade Didática, já na regência.

As Unidades Didáticas realizadas contemplaram articulação horizontal e vertical, sendo elaboradas em torno de uma temática para ambos os ciclos. Na componente do currículo de Português, em algumas das UD foram utilizadas as mesmas obras literárias e algumas das metodologias, procurando ir ao encontro das competências inerentes ao ano de escolaridade.

No âmbito da disciplina de Português, foram desenvolvidas intervenções que contemplassem o desenvolvimento de conhecimentos e de competências no âmbito dos vários domínios da língua (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática), assim como a sua articulação. Ressalva-se a valorização da Leitura, especificamente de textos literários diversificados, procurando versatilidade nos métodos de trabalho, como é exemplo a articulação da literatura com a música, utilizando a música, não só como meio de motivação, como também de desenvolvimento de competências comunicativas, discursivas, leitoras e textuais.

Já no âmbito da História e Geografia de Portugal, a mestranda procurou a diversificação através da metodologia de “aula-oficina”, bem como pela valorização de fontes e a sua diversidade e também com a descoberta do conhecimento por meio de pesquisa e do trabalho em grupo.

De um modo geral, o trabalho cooperativo, em pequenos e grande grupo, foi realizado, enquanto estratégia, nos vários ciclos de ensino, procurando a abrangência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), mais precisamente, no que respeita ao desenvolvimento de competências face ao relacionamento interpessoal, fulcral para a construção do cidadão ativo, participativo e justo.

Além das atividades realizadas pela mestranda, existiram momentos em que participou em outros projetos, nomeadamente o projeto de leitura no 6.º CEB, bem como as atividades extraletivas (cf. Capítulo II), permitiram à mestranda conhecer melhor os intervenientes e desenvolver atividades que visassem os seus interesses e concorressem para o plasmado nos documentos reguladores oficiais.

A aprendizagem e a evolução foram as palavras-chave que a docente em formação encontrou para sintetizar face à experiência da Prática de Ensino Supervisionada, considerando que, este momento foi apenas o primeiro da sua formação.

4. – LAR DOCE LER: PROPOSTAS INTEGRADORAS PARA UM PROJETO MULTIDISCIPLINAR NO 1.º CEB

4.1. ENTRE MOTIVAÇÕES E OPÇÕES

A concepção de um projeto que pudesse integrar a componente investigativa na *Prática Educativa Supervisionada* da formanda surgiu de uma questão de partida, tendo por base a observação naturalista realizada pela professora estagiária na turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em que desenvolvia a sua intervenção educativa, mais especificamente do 2.º ano de escolaridade. Durante a observação e, também, as reuniões de reflexão com a professora cooperante, foi entendimento de que as crianças tinham dificuldades no desenvolvimento de interações discursivas fundamentadas e linguisticamente corretas, concluindo-se que não tinham ainda desenvolvido capacidade argumentativa. Quando eram contrariadas e não conseguiam obter o desejado, utilizavam mecanismos não linguísticos como estratégias argumentativas, que se traduziam em estados temporários de saúde ou emocionais. As limitações discursivas e textuais, em parte também devidas à necessidade de desenvolvimento da consciência lexical e enriquecimento do léxico, pois o vocabulário era reduzido, pouco variado e específico para reagir em determinado contexto científico, situacional e linguístico, tomaram parte da observação realizada e, por conseguinte, objeto do projeto inicialmente concebido, traduzindo-se num enorme desafio, visto que estes alunos estavam, ainda, a desenvolver competências mais ou menos iniciais de Leitura e de Escrita.

Assim, foi delineado o objetivo geral focado no desenvolvimento de competências comunicativas, de forma a promover competências discursivas e tomadas de decisão fundamentadas. Para tal, procurou-se evidenciar o fortalecimento e progressão de competências lexicais e desenvolver estratégias de argumentação que concorressem para o desenvolvimento de competências discursivas exigidas pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), cumprindo um dos objetivos gerais do currículo da Educação Básica – “Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e

discursos de argumentação” (p. 5) – e promulgadas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), considerando os diferentes contextos de informação, bem como uma resposta aos desafios da sociedade atual – “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (p. 24).

Por seu turno, a observação das dificuldades demonstradas pelos alunos em expandir, variar e fundamentar os argumentos, o que levanta questões pertinentes associadas, nomeadamente, a questões de desenvolvimento cognitivo, cultural e ético, foi também impulsionadora da abordagem do projeto numa perspetiva comunicativa, baseando-se nas questões emotivas e pessoais, próprias da faixa etária, promovendo o estímulo do desenvolvimento linguístico e das competências de comunicação. Salienta-se que a abordagem, desde a sua conceção, partia da valorização do texto escrito como motivador do desenvolvimento de competências discursivas, fosse pela Leitura, fosse pela Escrita.

O projeto foi desenhado durante o mês de dezembro, cujo título ilustrava precisamente os contornos que o projeto começava a ter - “Da oralidade à escrita: uma questão de negociação” – e estava especificamente centrado no desenvolvimento de competências comunicativas, mais especificamente, as implicadas nas estratégias de discurso e de argumentação, como já foi referido. O início da sua implementação ocorreu no início do segundo período escolar, tendo havido apenas uma intervenção. Na atividade principal desta intervenção, os alunos, após a audição da leitura de um texto, uma única vez, e um breve momento de interação com vista a uma compreensão literal, tiveram de responder a algumas questões com vista à expressão da sua opinião e das razões que a fundamentavam, sem qualquer auxílio ou indicação das professoras cooperante e estagiária. Como seria espectável, os alunos ficaram bastante nervosos e, no geral, não conseguiram responder ou utilizaram exemplos em vez de argumentos e muito pouco estruturados. Dado ser uma turma que respondia positivamente às tarefas e que não apresentava problemas de maior no que se refere à compreensão, a sua atenção foi conseguida naquele momento e desenvolveu-se a atividade como planeado. Seguiu-se a exploração do texto, a par e passo, para auxiliar a compreensão inferencial e crítica dos alunos. Por fim, voltaram a realizar o mesmo exercício, com as mesmas questões e, de um

modo geral, conseguiram responder corretamente, apresentando argumentos e utilizando marcadores textuais adequados. A atividade era, assim, dividida em duas partes, guiadas pelo mesmo exercício, fosse oral, fosse escrito: na primeira vez em que era realizado, não havia orientação das docentes, e, na segunda, havia orientações como discussão sobre hipóteses de argumentos, que se apresentavam após a compreensão na leitura. Pretendia-se perceber se os alunos, ao fim de quatro meses de exposição a este tipo de tarefa, progrediam ao nível do desenvolvimento linguístico e das estratégias argumentativas, comparando a primeira parte da tarefa em todas as suas ocorrências. Optou-se por comparar as produções dos alunos na primeira parte das tarefas porque eram as que estes faziam sem orientação na compreensão na Leitura, no pensamento crítico e na estruturação discursiva (oral ou escrita), esperando desta forma que a orientação na compreensão na Leitura e o trabalho realizado com os alunos na segunda parte das tarefas tivesse um efeito positivo nas tarefas seguintes e os tornasse autônomos no raciocínio, na argumentação e na estruturação discursiva de sequências argumentativas.

Devido ao estado de pandemia e à declaração do estado de confinamento obrigatório, seguido de emergência, que levou ao fecho das instituições escolares, o projeto não foi desenvolvido e, naturalmente, sofreu algumas alterações. O projeto foi, então, interrompido e novamente desenhado. No entanto, procurou-se manter a sua essência mantendo o grande objetivo, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos, especificamente as estratégias argumentativas por via do desenvolvimento do léxico e da competência discursiva/textual.

Por conseguinte, o novo projeto, embora continue focado na abordagem da competência comunicativa, em momento de ensino não presencial, permitiu, como veremos, uma abertura a outras áreas e competências, recorrendo ao seu desenvolvimento através de uma aplicação que permite a realização de tarefas em sistema síncrono ou assíncrono, sendo uma mais-valia para responder positivamente às necessidades de ensino remoto e de emergência que se viveram desde março, no ano letivo 2019-2020.

“Lar doce ler: propostas integradoras para um projeto multidisciplinar no 1.º CEB” é o título do novo projeto, que foi desenhado para o desenvolvimento de competências comunicativas

e conhecimentos múltiplos em várias das componentes curriculares, sendo que assenta, principalmente, na promoção do ensino do 1.º CEB a partir do texto literário, especificamente o poético.

O projeto proposto desenvolve-se em torno da obra “Ler doce ler”, texto da autoria de José Jorge Letria e ilustração de Rui Castro (Letria e Castro, 2004), que conta com uma panóplia de poemas promotores do prazer da leitura, da construção de valores e identidades, num eco de valorização e elogio ao Leitor e à Leitura. Tal como Ana Margarida Ramos refere na Ficha do livro no portal da Casa da Leitura⁹, nesta obra,

Através do texto poético e das suas principais características (rima, ritmo, paralelismos, jogos de sonoridades) é recuperada uma história pessoal dos livros e da leitura, dando conta dos elementos que os integram, das personagens que os habitam, dos cheiros e da magia que os percorrem, assim também como daquilo que eles proporcionam a quem se deixar seduzir. (Ana Margarida Ramos, Ficha do livro “Ler doce Ler”, Portal Casa da Leitura)

As ilustrações de Rui Castro, nesta obra poética, são inspiradoras e criativas, captando, também nas palavras de Ana Margarida Ramos, “os principais elementos simbólicos associados ao livro, recriando os mundos possíveis que cada livro pode criar e sugerir” (Ficha do livro “Ler doce Ler”, Portal casa da Leitura).

Desta forma, os poemas e as ilustrações guiaram o desenvolvimento do projeto e estão presentes em cada uma das sessões de intervenção que se propõem.

“Lar doce ler: propostas integradoras para um projeto multidisciplinar no 1.º CEB”, título dado a este capítulo e ao projeto, nasceu pelo trocadilho e jogo de sons, bem como pelo título da obra literária escolhida, em conjunto com a expressão carismática “Lar doce lar”, permitindo a sua agregação com o jogo entre *ler* e *lar*, demonstrando que a leitura e o lar estão agregados, dado que o *lar*¹⁰ é o *local onde mora uma família*, onde a pessoa se sente bem, sentindo igualmente a sensação de bem-estar. E, como tal, a sensação de alento é comum.

Desde já cabe dizer que o estágio presencial, como era esperado, foi interrompido e a sua reorganização foi sendo pensada ao mesmo tempo que o país ia dando resposta às questões

⁹ http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_li_fichaLivro&id=540

¹⁰ "lar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/lar> [consultado em 10-07-2020].

de saúde que se viviam, pelo que apenas foi retomado depois das férias da Páscoa, sendo que a estagiária não teve a possibilidade de participar no Ensino a Distância, fosse em momentos síncronos, fosse assíncronos. Devido à sobrecarga de trabalho dos alunos e dos professores cooperantes no momento em que este projeto foi pensado, apenas se conseguiu realizar a primeira das cinco intervenções desenhadas, pelo que não se obtiveram resultados nem *feedbacks* de intervenção suficientes para, ao nível da metodologia de Investigação-Ação, se apresentarem e discutirem neste Relatório de Estágio. Desta forma, nos pontos seguintes, faremos apenas a apresentação do projeto.

4.2. METODOLOGIA

Ainda que se considere que se desenhou um projeto coeso e coerente na sua primeira abordagem, antes do ensino não presencial acontecer, e que se tenha mantido a questão-problema inicial e alguns dos seus objetivos, entende-se que, neste segundo projeto, que é o que se apresentará, não se está perante a verdadeira Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos et al., 2012), que coloca os alunos em intervenção em todas as suas fases: definição do problema (Fase I), planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase II), execução (Fase III) e, por fim, a divulgação/avaliação (Fase IV). Ainda que existam diferentes Metodologias no que respeita ao trabalho de projeto, vendo, por exemplo, a perspetiva de Ferreira e Santos (2007), as fases atribuídas do Trabalho de Projeto são distintas, ainda que exista um ponto de encontro com o que havia sido pensado em contexto presencial, devido à dinâmica associada a esta Metodologia.

Desta forma, optou-se pela Metodologia de Investigação-Ação, embora também não se tenha conseguido atingir os objetivos desta metodologia, nem percorrido as suas etapas, uma vez que não se implementou a totalidade das intervenções desenhadas, nem se desenvolveu uma reflexão sobre as atividades que pudesse refletir-se nas intervenções seguintes. No entanto, compreende-se que a Investigação-Ação é um processo que permite aos intervenientes analisar as situações-problema, criar ferramentas para lhes responder, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, mediante as opções tomadas e as ações desenhadas e realizadas para combater o problema (Coutinho et al., 2009), entende-se que a essência

desta metodologia percorre o projeto desenhado, permitindo, num futuro próximo, aquando da sua implementação, refletir sobre cada uma das opções tomadas, em prol do conhecimento dos alunos e dos desenvolvimento das suas competências.

Pressupondo as etapas da metodologia de Investigação-Ação, após a reelaboração do projeto em função do ensino não presencial, a problemática observada, entre o grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade com o qual a estagiária desenvolvia a sua prática educativa, manteve-se. Posto isto, foram delineados objetivos gerais e específicos que decorreram da observação, tendo como objetivo geral:

- desenvolver estratégias de compreensão na leitura, que concorram para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Para a sua conceção, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- i) promover a compreensão na leitura de textos literários (especificamente poéticos) em articulação com a aprendizagem de conteúdos disciplinares;
- ii) desenvolver construções frásicas e textuais/discursivas progressivamente mais complexas, de modo a responder aos desafios da escolaridade e da sociedade atuais.
- iii) expressar a opinião, devidamente fundamentada, através da produção escrita breve ou extensa.

Ao nível metodológico, o projeto “Lar doce ler” envolveu: i) análise de conteúdo dos documentos normativos das várias componentes curriculares implicadas; ii) seleção da obra literária; iii) pesquisa teórica dirigida e tratamento da informação; iv) seleção dos conteúdos a abordar e das competências a desenvolver em cada uma das componentes, em função dos objetivos do projeto; v) planificação e elaboração dos materiais/recursos educativos; vi) fundamentação científico-pedagógica de todo o projeto; vii) reelaboração e replanificação sempre que se verificou necessário; viii) gravação de todas as sessões que poderiam vir a ser operacionalizadas.

Primeiramente, foram visitados os documentos normativos das componentes implicadas no projeto, o que permitiu a definição dos objetivos propostos, a opção pelos conteúdos a abordar, bem como a seleção da obra literária escolhida, enquanto base de construção do projeto.

Após a verificação dos documentos reguladores e da seleção da obra literária, verificaram-se várias possibilidades de estratégias que concorressem para o desejado, tendo-se, igualmente, feito pesquisa teórica que fosse sustentando as opções que estavam a ser tomadas e, assim, atingir os objetivos propostos. Seguidamente, para realizar a posterior planificação e tentar antecipar (uma vez que o projeto não foi experienciado em contexto educativo) os efeitos nos alunos.

Esta proposta apresenta-se, assim, com as devidas alterações, de acordo com as especificidades dos alunos, do parecer do professor cooperante e das competências que seria espectável promover nos alunos. Compreende-se que, se tivesse existido implementação do projeto em contexto real, iriam existir dados que permitissem a avaliação do projeto, bem como a idealização do que poderia ser feito em seguida, para que a promoção das competências comunicativas se mantivesse em primeiro plano neste grupo de alunos.

4.3. DA INSEPARABILIDADE ENTRE O ENSINO DA LÍNGUA E O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO DO 1.º CEB

No ensino, a língua e a literatura aparecem várias vezes associados. Ambas funcionam enquanto parte pertinente do ensino em Português, mas o texto literário não pode ser única e exclusivamente um meio para se ensinar a língua materna, ainda que tal tenha ocorrido ao longo de vários anos e ainda ocorra no âmbito mais tradicional. O texto literário tem valor, por si só, ainda sem a análise pela perspetiva gramatical ou *modelo de uso*, mas sim pela crítica literária, pela pertinência do seu conteúdo. A habitual e tradicional utilização da literatura ao serviço do ensino da língua só é vantajosa se ambas as vertentes forem exploradas e trabalhadas com o aluno, por um lado, a língua, as suas especificidades, os usos corretos e a promoção do desenvolvimento da competência comunicativa e, por outro lado, a exploração

do texto literário, pelo texto. A compreensão acerca das motivações que deram origem ao texto, a criatividade e liberdade do autor no momento em que o redigiu e a busca pela compreensão da obra devem ser consideradas nesta articulação língua/literatura no ensino da língua. Como tal, a língua não depende da compreensão do texto, ainda que a compreensão possa depender da língua, caso o texto não seja da sua língua materna, ou seja, o aluno pode aprender a língua materna e também pode aprender literatura, visto que ambas têm pontos comuns, nomeadamente, a língua enquanto objeto de estudo e de socialização (Fonseca F. I., 2000).

Por conseguinte, ressalva-se a necessidade do desenvolvimento da consciência discursiva, ou seja, os discursos variáveis de acordo com o contexto em que ocorrem. Não sendo algo inato, deve e pode ser aprendido gradualmente, sensibilizando os alunos para as diferenças de comunicação de acordo com o contexto, diferentes situações ou textos apresentados. Para que tal seja plausível, ao longo do 1.º CEB, existe um conjunto de tarefas que devem promover tais competências, nomeadamente face às formas de tratamento, formais e informais, os vários tipos de atos ilocutórios devem ser explorados, as diferentes formas gráficas, o discurso e ainda o princípio da cortesia permitindo aos alunos utilizar formas de delicadeza. Todos os citados anteriormente devem ser progressivamente trabalhados, ainda que sem a apresentação dos conceitos, pois não são os conceitos que os alunos necessitam de aprender, mas sim os meios de utilização (Duarte I. , 2008).

Neste sentido, o estudo de diferentes textos na aula de Português desenvolve a competência comunicativa (Fonseca, 1994), dado que tem como objetivo despertar no aluno a consciência dos vários recursos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos com vista à “obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos” (p. 108).

Por seu turno, compreende-se que a criança, à entrada da escolaridade obrigatória, tem uma vasta experiência de enunciados orais. No decorrer da aprendizagem da leitura e da escrita acresce uma sensação de liberdade, em que a criança consegue realizar essas tarefas sozinha, conseguindo sentir-se aceite e autónomo perante os feitos. Claro que a aprendizagem e identificação dos grafemas e fonemas é a primeira etapa de muitas, dado que envolve

competências distintas e progressivamente mais complexas. Por conseguinte, o texto já não é visto como apenas um conjunto de frases, mas sim um projeto de acordo com a situação comunicativa, tendo em consideração o modo e a sua finalidade (Duarte I. M., 2008).

Considerando as aulas de português e reiterando as palavras de Joaquim Fonseca a “análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna” (Fonseca, 1992, p. 227). Considerando a competência comunicativa parte integrante da competência textual, é necessário que o seu ensino seja visto como um todo, ou seja, não analisar, por exemplo, a frase individualmente, mas sim o texto na sua totalidade, fornecendo ao aluno possibilidades distintas que permitem a compreensão textual e oferecendo competências amplas no domínio da escrita (Duarte I. M., 2008).

Posto isto, torna-se notória a estrita relação entre a linguística e a literatura, não devendo existir uma divisão, principalmente em anos iniciais. O contacto com a língua ocorre de forma muito natural, como meio e forma de expressão, para a compreensão do mundo que rodeia a criança, não esquecendo os contos tradicionais e os livros do maravilhoso com os quais a criança tem contacto também desde cedo. Esta ligação permite à criança conceber concepções sobre o mundo e a língua importantes para o seu crescimento. De acordo com Proust (1997), “Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido” (p. 5). Do mesmo modo em que também há ávidas recordações da conversa e do discurso, sendo este laço de importante destaque, como tal,

“É essencial realçar a importância da construção pessoal, no decorrer desse processo, mas também não pode ser esquecido o vínculo criado com a língua materna. Desenvolve-se, assim, uma relação de afetividade com a língua, que assume um papel central tanto na tomada de consciência de si próprio quanto no relacionamento com os outros”. (Magalhães, 2016, p. 16)

Em concordância, José Franco (2012) considera que o ambiente em contexto de sala de aula deve propiciar um clima de diálogo, concorrendo para a utilização da linguagem correta, favorecendo a prática e não o discurso acerca da língua (em anos iniciais), permitindo que a criança desenvolva competências tanto do âmbito da língua, como da literatura. Como tal, a “transmissão de vários saberes, seja através da literatura oral seja escrita, será fundamental e enriquecedora também no processo de ensino e aprendizagem” (Magalhães, 2016, p. 17).

Tanto a língua como a literatura são essenciais, trazendo diversos benefícios ao desenvolvimento. Como refere Fonseca (2000), "Língua" e "literatura" são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala de ensino" (p.37). Tanto a língua como a literatura se associam à leitura, enquanto atividade que proporciona saberes diversificados, sendo benéfica a sua motivação, como tal, é dever do professor oferecer uma grande variedade de textos, proporcionando diversas experiências, dado que o "universo literário incorpora valores culturais e alude frequentemente a acontecimentos relacionados com a realidade, como sabemos, mas também nos permite imaginar, criar" (Magalhães, 2016, p. 18). Como tal, compreende-se que a função da linguagem é mais do que, somente, comunicar.

Por conseguinte, o docente deve proporcionar uma sensação de estranheza aos alunos, para que eles se motivem e fiquem cativados pela diversidade de textos, motivando a sua leitura. Sendo a poesia uma das vertentes do texto literário e reiterando as palavras de Franco (2012) acerca da poesia:

O prazer que tal atividade provoca, constitui, para além de uma motivação pontual para tarefas específicas, o início de uma relação que pretende amadurecer (...). A emoção poética, estimulada pela observação da realidade, torna-se um convite caloroso para tentativas de criação (...). O poder das palavras desenvolve-se, assim, numa profunda e complexa relação com a sensorialidade, a afetividade e o re-conhecimento do mundo. (Franco, 2012, p. 76)

Como tal, a poesia deve ser apresentada aos alunos desde os anos iniciais, através da motivação pelos aspetos rítmicos e vocais, permitindo a dinamização de audição e de leitura, individual ou de grupo, que fomentem o contacto com o texto poético. À medida que a escolaridade avança, ainda que seja importante compreender os planos formal e semântico associados à poesia, os aspetos anteriormente referidos não devem ser postos de parte, mas sim valorizados. Aos alunos deve ser permitido que sintam o prazer pela leitura, e em destaque particular, pela poesia, pelo prazer estético e pela fruição da arte (Ribeiro, 2007; Franco, 2012).

É necessário reconhecer a escola enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento, como tal, a cresce no docente a necessidade de criar momentos lúdicos e de aprendizagem efetiva. Posto isto, ao longo dos últimos anos, existe uma crescente procura pela articulação da literatura em componentes de currículo distintas de Português. Tal ocorre pela preocupação

pela articulação e a envolvimento e pertinência do texto literário em várias áreas diferentes. A mestranda verificou vários exemplos de situações que aqui apresenta, nomeadamente com, por exemplo a componente do currículo de Matemática.

A Matemática exige do aluno uma boa capacidade de compreensão e de leitura com vista ao desenvolvimento e construção do conhecimento matemático, como tal, a integração do texto literário, não só é viável, como também é vantajosa, como nos mostram, por exemplo, António Guerreiro (2017), que apresenta dois estudos realizados em contexto pré-escolar e outro em contexto de 1.º CEB, nomeadamente no 4.º ano de escolaridade, que visa a apresentação do texto literário e o meio de articulação com a matemática, mais especificamente com o domínio de Números e Operações, demonstrando algumas tarefas que permitem a relação coesa entre as duas componentes curriculares. Outro exemplo desta articulação foi Tatiana Roedel (2016) com a apresentação de tarefas matemáticas, envolvendo a Geometria e Medida, com vista ao desenvolvimento do texto literário. Estes dois autores apresentam diferentes modos de articular a Matemática e o Texto Literário promovendo e desenvolvendo competências inerentes.

Salienta-se que não é apenas na Matemática que o Texto literário é vantajoso, mas também, por exemplo, na componente do currículo de Estudo do Meio, como apresenta Sara Teixeira (2016), que desenvolveu um projeto no âmbito do 1.º CEB de escolaridade com vista a articulação disciplinar da componente curricular de Estudo do Meio, procurando salientar as vantagens do Texto Literário, nomeadamente os contos de fada e as fábulas, nesta articulação.

Posto isto, é possível verificar que existem diferentes potencialidades no Texto Literário, sejam elas decorrentes do Texto Literário ou abordadas a lado do mesmo, que permitem a sua abordagem de um modo bastante amplo e articulado com as várias componentes do currículo, tal como ocorre neste projeto, visto que “Quando lemos na nossa Língua Materna, somos capazes de compreender melhor a nossa cultura, o que acaba por se refletir na nossa identidade” (Magalhães, 2016, p. 17) e, seja qual for a componente do currículo, quando maior for a articulação disciplinar, mais o aluno aprende face a todas as áreas e mais de desenvolve.

O docente deve estar em constante aprendizagem, adaptando-se à realidade, tal como foi verificado no primeiro Capítulo deste relatório, a proposta de Shulman (1986) adaptada por Mishra & Koehler (2006), que apresenta um modelo de conhecimento do professor que, apesar de ser datada da década de 80 do século XX, continua atual nos dias de hoje. Compreendendo que o conhecimento pedagógico está articulado com o conhecimento de conteúdo disciplinar e o conhecimento dos contextos, cria-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, que, no desenvolvimento de Mishra & Koehler (2006), se articula, ainda, com o conhecimento tecnológico, criando o conhecimento tecnológico do conhecimento pedagógico do conteúdo. É este conhecimento articulado que se pretende de base ao projeto “Lar doce Ler”, cujo enquadramento teórico se apresenta neste ponto, em concordância com os objetivos propostos.

4.4. DESCRIÇÃO DO PROJETO

Ainda que o projeto que aqui se apresenta seja multidisciplinar, os seus objetivos e o âmbito da sua conceção levam-nos a perspetivá-lo segundo o enquadramento programático que rege o ensino do Português. Tal vem a justificar-se também pela relevância que a Língua Materna – neste caso, o a Língua Portuguesa – assume no currículo, no sistema de ensino português. É língua de escolarização e língua de socialização, no geral, e é uma componente curricular e veículo e instrumento de trabalho em todas as outras componentes curriculares (exceto as Línguas Estrangeiras) e não curriculares, em particular.

Logo nos objetivos gerais enunciados como objetivos para o Ensino Básico no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, et al., 2015), podemos verificar a centralidade do que consideramos serem competências do âmbito das competências comunicativas, entre outros vejam-se os seguintes:

- Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.

- Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.
- Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
- Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.
- Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas.
- Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.
- Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma.
- Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos. (Buesco et al., 2015, p.5)

4.4.1. DESENHO DAS INTERVENÇÕES

Este projeto foi idealizado para cinco intervenções, aproximadamente de duas horas e trinta minutos cada sessão, a dinamizar com o 2.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, desenvolvido em torno da obra literária “Ler doce ler”, texto de José Jorge Letria e ilustração de Rui Castro (cf. Apêndice C). Pensa-se que as intervenções poderiam decorrer ao longo de uma semana, para, assim, dar coesão ao projeto e poder dar continuidade às aprendizagens mais facilmente.

A obra literária selecionada para o desenvolvimento deste projeto denomina-se, como já foi referido, “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro, da editora Terramar, com a primeira edição lançada em novembro de 2004. O livro é composto por 30 poemas, em que

é abordado o livro nas várias perspetivas, realizando comparações que demonstram a sua pertinência no dia a dia do ser humano, bem como estimular o prazer pela leitura. As intervenções didáticas em torno deste projeto pressupõem, portanto, a leitura e compreensão da obra assente em várias perspetivas, nomeadamente, o livro enquanto meio de sonhar e promotor de liberdade, o livro comparado com o ser humano, a intertextualidade com obras clássicas de literatura infantojuvenil e, ainda, a relação do autor e do livro com os leitores, enquanto meio de desenvolvimento comunicativo, procurando ainda a promoção de articulação com as restantes áreas curriculares.

Na Tabela 1, a seguir, dá-se a conhecer a planificação geral do projeto, no que se refere às componentes do currículo envolvidas nas cinco sessões de intervenção, aos temas e à modalidade de cada sessão e aos recursos principais. Nesta planificação geral, é, ainda, apresentada uma síntese das tarefas a desenvolver.

Tabela 1:

Planificação geral da intervenção didática no âmbito do Projeto "Lar doce Ler" (Fonte: elaboração da autora)

Sessão	Componentes curriculares	Temas	Síntese das tarefas	Modalidade (Aplicações e recursos principais)
1.ª	Português TIC Educação Artística	Liberdade e sonhos	Apresentação da obra literária "Ler doce Ler", de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro. Exploração de elementos paratextuais; Motivação para a leitura; Leitura de poemas temáticos: compreensão inferencial e crítica; Identificação de rimas e de comparações.	Assíncrona (Pear Deck)
2.ª	Português TIC Educação Artística	Analogia Livro e Planta	Continuação da leitura obra literária. Leitura de poemas temáticos; Compreensão literal, inferencial e crítica; Compreender as várias etapas que existem para que exista um livro (Escritor – Editora - Leitor) Escrita de um texto de opinião	Assíncrona (Pear Deck; Mentimeter)
3.ª	Estudo do meio Português Cidadania e desenvolvimento TIC	Plantas	Trabalho de pesquisa acerca das plantas, partindo do meio onde vivem as plantas. Gravação, pelos alunos, da apresentação, com vista à partilha de informações.	Assíncrona (Pear Deck; Prezi)
4.ª	Matemática Educação Artística Português TIC	Figuras geométricas Casa Bairro	Identificação de figuras geométricas. Verificação das figuras geométricas existentes no quotidiano. Mural digital da turma com os vários contributos dos alunos.	Assíncrona (Pear Deck)
5.ª	Português TIC Cidadania e Desenvolvimento	Literatura infantojuvenil	Término da obra literária Compreensão da importância da palavra e a valorização da leitura Revisão e apresentação dos textos realizados na aula n.º 2. Apresentação do e-book com a obra literária contada e ilustrada pelos alunos.	Assíncrona (Pear Deck; Padlet; Storyjumper)

Para se dar início ao projeto, foi pensada a realização de uma atividade prévia, podendo ser denominada como “sessão zero”¹¹, para estabelecer o contacto com a aplicação escolhida para o desenvolvimento das atividades – *Pear Deck*.

As sessões estabelecidas como intervenções didáticas pressupunham o conhecimento de uma ferramenta associada ao *PowerPoint*, que permite a interação e a dinamização de tarefas no próprio documento, em modalidade assíncrona. Neste sentido, foi selecionada a ferramenta intitulada *Pear Deck*. Com esta ferramenta, os alunos podem ler, ouvir e observar, imagens ou documentários, podendo igualmente escrever, desenhar e sublinhar, e realizar tarefas que impliquem respostas abertas ou escolhas múltiplas e ordenar frases, tornando a sessão interativo. Além disso, é possível, também, o docente ver as respostas dos alunos e a sua atividade em tempo real, podendo responder individualmente a cada um dos alunos, se for necessário dar *feedback* ou esclarecer dúvidas particularmente, permitindo assim uma aprendizagem individualizada e a inclusão de todos os alunos, com ritmos de aprendizagens e com competências diferentes, assim como partilhar as respostas em grande grupo, numa metodologia de colaboração e diálogo com a turma. Para o professor que não tem a possibilidade de interagir com os alunos na modalidade síncrona, como foi o caso da docente estagiária, a ferramenta proposta torna-se uma mais-valia, dado que é possível ver em tempo real o que está a ser feito, como já foi referido, interagir por escrito com o(s) aluno(s) e analisar o registo do histórico de realização das tarefas. Este tipo de ferramenta é bastante útil no Ensino a Distância, mas também no ensino presencial, dado que, ao projetar em sala de aula as atividades que estão a ser desenvolvidas, todos os alunos veem, em simultâneo, as suas respostas e as de todos, motivando o diálogo entre pares e com o professor, num ambiente de aprendizagem colaborativa.

Assim, a sessão zero, elaborada também pela docente estagiária, foi criada para aprendizagem da manipulação da ferramenta, incluindo os vários passos que a criança deve seguir para conseguir concretizar as tarefas, familiarizando-se com a ferramenta de trabalho, de um modo mais lúdico, explorando cada uma das suas potencialidades com a devida explicação dos passos a seguir. Apresenta, também, um pequeno vídeo com algumas das informações sobre o autor da obra literária associada ao projeto e sobre as obras que escreveu. Com esta sessão,

¹¹ A sessão zero está disponível em: <https://app.peardeck.com/student/tksqalxjx>

pretende-se que as crianças se envolvam na atividade, lendo atentamente cada uma das tarefas pedidas, fomentando a sua autonomia na aprendizagem e no desenvolvimento de competências e de saberes, não só no âmbito das TIC, mas também de outras componentes curriculares, nomeadamente competências transversais como são as competências comunicativas.

Considera-se que as TIC estão visivelmente mais presentes na sociedade, bem como nas salas de aula. O trágico momento atravessado, a nível nacional e mundial, exigiu que existisse uma relação estreita e quase uma dependência das TIC, neste momento. Sendo o futuro na Educação incerto, a certeza de que as TIC se manterão ativas é a única, ainda que não se saiba de que modo irá acontecer. O manuseamento adequado das TIC, como recurso educativo, torna-se significativo quando permite a aprendizagem do aluno, devendo ser apelativo e interativo, estando ao serviço do processo de ensino e de aprendizagem, sendo que o docente tem de se atualizar e procurar desenvolver estratégias que concorram para a aprendizagem dos alunos, enquanto meio interativo e de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (Cardoso, 2013).

A par, a componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, tal como ocorre na componente curricular de TIC, é transversal no currículo, acompanhando os alunos ao longo do seu percurso escolar no Ensino Básico, como foi verificado no Capítulo III. No âmbito do desenvolvimento deste projeto, a sua temática foi pensada, incluindo-a de um modo lato ponderando as competências de cidadão ativo e, mais detalhando, a *Educação Ambiental*. Existe uma constante abordagem à cidadania ativa e participativa nas várias componentes do currículo, em especial, na que respeita ao Estudo do Meio, que visa o conhecimento pelas plantas, respeitando o seu meio ambiente e promovendo o destaque das mesmas.

4.4.2. PRIMEIRA SESSÃO

A primeira sessão do projeto¹² consiste na apresentação da obra literária, sendo o primeiro contacto dos alunos com a mesma. Os domínios que concorrem para esta sessão assentam, essencialmente, no domínio da Educação Literária, seguida pela Leitura, Oralidade e Gramática, numa perspetiva articulada.

Assim, no âmbito da Iniciação à Educação Literária, pressupõe-se a antecipação de conteúdos através de elementos paratextuais e de ilustrações e a antecipação do tema da obra, promovendo-se a realização de inferências a par da exploração do material que é apresentado, bem como da leitura de poemas. A compreensão inferencial permite visitar os conhecimentos prévios dos alunos e, sendo esta a aula em que inicia a abordagem da obra literária, procurando de imediato a ligação de afetividade dos alunos com a obra, motivando-os para as atividades de compreensão subsequentes.

Relativamente ao domínio da Leitura, é pertinente salientar que a sua abordagem pretende a leitura de pequenos poemas, de forma a promover nos alunos a explicitação do sentido dos poemas lidos ou escutados (com gravação da leitura feita pela docente estagiária), a identificação da informação explícita e implícita, pela compreensão dos significados denotativos e conotativos de algumas palavras e expressões. Desta forma, pretende-se, com as atividades propostas, concorrer para o desenvolvimento da compreensão literal e inferencial dos poemas.

No que concerne à Oralidade, compreende-se que, com o constante diálogo professor-aluno, à distância, por meio da escrita, nas diversas tarefas, concorresse para o desenvolvimento de competências típicas do oral, como fossem a compreensão do oral, a escuta ativa e orientada e o cumprimento de instruções, com vista à adequação ao contexto e a diversas finalidades. Ainda que os alunos estivessem a interagir por escrito, foram pensadas tarefas como reprodução de pequenas mensagens, respostas breves a questões, expressão de opinião e partilha de ideias e de gostos.

¹² A primeira sessão está disponível em: <https://app.peardeck.com/student/tqihxjyc>

Face ao domínio da Gramática, o desenvolvimento do léxico ativo e passivo é parte integrante da sessão, como meio de organização do léxico.

Posto isto, os objetivos de aprendizagem desta sessão debruçam-se sobre:

- i) Antecipar conteúdos de acordo com os elementos paratextuais;
- ii) Identificar e referir o essencial dos textos;
- iii) Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos;
- iv) Compreender diferentes formas de organização do léxico.

Segue-se o início da abordagem da obra literária, com a exploração dos elementos paratextuais, em que, observando a capa e a contracapa, os alunos deveriam identificar o autor, o ilustrador, a editora e o título da obra. A exploração dos vários elementos paratextuais indicados anteriormente, seguem o mesmo formato, como se apresenta no exemplo da Figura 24.



Figura 24 – Exemplo de tarefa de exploração de elementos paratextuais com apresentação da capa e da contracapa, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Sendo o título da obra bastante sugestivo, "Ler doce ler", e havendo um trocadilho sonoro com a expressão carismática "Lar doce lar" (/ler/ e /lar/ formam um par mínimo ao nível fonológico, uma vez que apenas se distinguem num som). Primeiramente, pressupõe-se uma abordagem, na aplicação, acerca do que será "lar" para o aluno. Ao escrever a resposta na aplicação, o docente pode, mais tarde, na mesma ferramenta, partilhar com os demais as

respostas todas, promovendo a interação dos alunos (pelo *Teams*, ferramenta escolhida pelo Agrupamento de Escolas para o Ensino a Distância) e para verificar se existiriam opiniões idênticas e opostas e conversas sobre as mesmas. Em seguida, os alunos, recorrendo ao dicionário on-line *Priberam*, deveriam pesquisar o significado da palavra “Lar”, para obter informações acerca da palavra. Posteriormente, escutam uma breve contextualização, registada pelo docente na aplicação, da expressão “lar doce lar”, remetendo para os marinheiros e viajantes que passavam largos períodos longe de casa e a expressão era dita como meio de expressar o quão gratificante era voltar a casa. Após a compreensão da palavra lar e da expressão utilizada, os alunos deveriam indicar o que para si significaria “Lar doce lar”, recorrendo a uma questão de escolha múltipla para a escolha de uma opção que melhor se aplicasse, como no exemplo apresentado na Figura 25.

2.4. Recorda o teu dia a dia.

Todos nós pensamos muitas vezes na expressão “lar doce lar”.

Quando pensas nesta expressão? Penso na expressão “Lar doce lar”,

Escolhe uma das opções de escolha múltipla. Não existe uma resposta correta, escolhe a resposta que melhor se aplica a ti.

- Quando eu chego a casa muito cansado
- Quando eu vou a casa dos meus familiares e tenho saudades dos meus brinquedos
- Quando vou passear para sítios em que me sinto bem e feliz
- Quando faço uma festa de aniversário com os meus amigos e familiares em casa

Students choose an option

Peer Deck Interactive Slide
Do not reuse this tag

Figura 25 - Exercício relacionado com o título, da obra “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Seguidamente, a docente apresentaria aos alunos essa relação entre lar e ler, propondo aos alunos que escrevam sobre o que mais gostam de ler, para a criação de laços de afetividade entre a obra e os seus gostos pessoais, algo que se procura ao longo de toda a obra literária.

Na última parte desta atividade, questiona-se os alunos sobre o que poderá ter o autor pensado para dar este título à obra literária. Ao longo de todo este exercício, é pedido aos

alunos que respondam mobilizando os marcadores discursivos de introdução ao discurso de opinião, como no exemplo apresentado na Figura 26.

2.6. Na tua opinião, em que poderás ter pensado o autor para escolher este título?

Responde na caixa à tua direita. A tua resposta deve iniciar por: "Na minha opinião,"

Answer Here

Students, write your response!

Peer Deck Interactive Story

Figura 26 - Exercício relacionado com a escolha do título pelo autor, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Seguidamente, apresentar-se-ia a Ficha Técnica da obra aos alunos para a realização da leitura. Os alunos deveriam identificar o tipo de texto apresentado, através de uma questão de escolha múltipla com os tipos de texto que os alunos já conhecem, seguido por questões que se prendem com a correspondência biunívoca, no que concerne ao nome do autor, ao nome do ilustrador, à Editora e ano de lançamento da primeira edição e do ISBN.

Em seguida, far-se-ia um momento de motivação, com uma breve análise dos elementos paratextuais e de ilustrações, a fim de levantar hipóteses de qual poderia ser o tema tratado na obra literária. Primeiramente, através de um *brainstorming*, recorrendo ao programa *Mentimeter*, em que os alunos registariam as palavras-chave ou expressões acerca do tema (cf. Figura 27), para que, posteriormente, pudessem analisar as hipóteses indicadas e realizar campos lexicais através das respostas dadas pelos alunos.

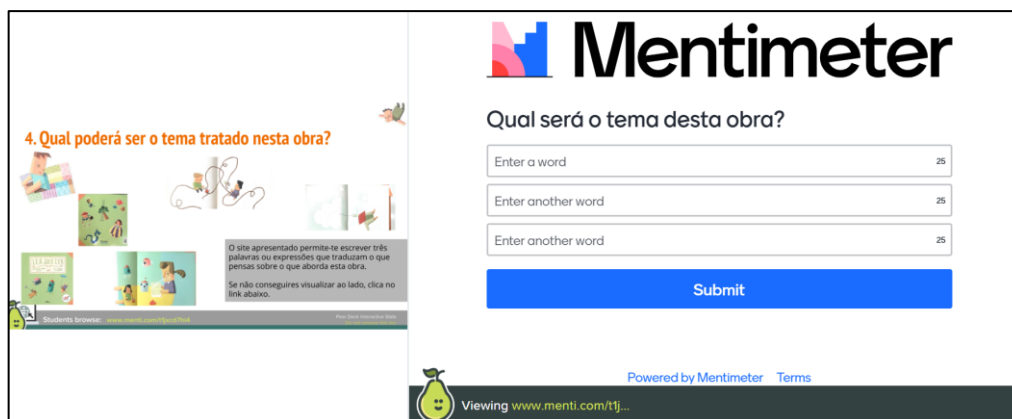


Figura 27 - Brainstorming acerca do tema da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Seguidamente, os alunos iriam ter o seu primeiro contacto com um excerto da obra, com a apresentação de alguns versos de um poema e a ilustração que o acompanha. O poema escolhido para o efeito foi o décimo sexto poema:

Os livros põem nas capas,
como pessoas no rosto,
aquilo que querem mostrar,
aquilo que dá mais gosto.
(...)

Nestes versos do poema, existe uma clara comparação entre os elementos paratextuais existentes na capa do livro e o rosto humano, sendo que em ambos se exprimem dados relevantes para a identidade e o conhecimento do interior do ser, como os temas, as personagens e os espaços, para um, e as emoções, as expressões e os estados de espírito para outro. A ilustração deste poema permite a compreensão desta comparação (Figura 28).

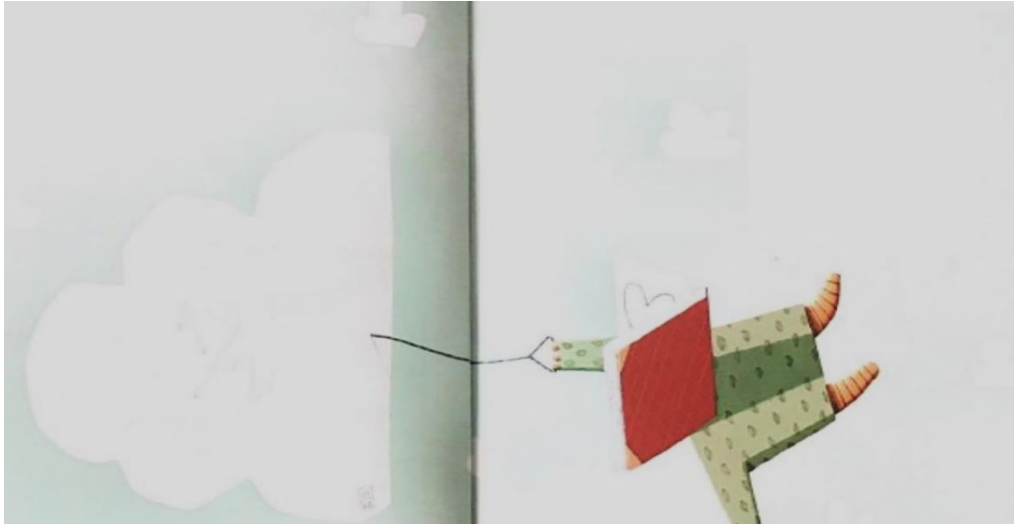


Figura 28 - ilustração dos 15.º e 16.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).

Por conseguinte, apresentar-se-ia a capa da obra, para que os alunos identificassem os elementos da mesma, explorando um de cada vez, realizando a associação aos elementos que já conheceriam da obra até ao momento, e que estavam presentes na capa, contracapa e outras ilustrações já exploradas. Para terminar, os alunos iriam visualizar a ilustração do primeiro e segundo poemas, bem como escutar os dois primeiros versos de cada um desses poemas, cuja leitura foi previamente gravada pela docente estagiária. Do primeiro poema iriam ouvir ler os versos "Os livros são casas / com meninos dentro" e do segundo poema "Os livros gostam muito / de contar histórias". Este momento iria ajudar os alunos a construir o entendimento do tema da obra, permitindo, assim, uma breve antecipação do que iriam conhecer de modo aprofundado.

Para terminar este momento imediatamente antes da leitura de poemas da obra, os alunos iriam observar a ilustração de um dos poemas (Figuras 29 e 39), que daria mote para o início da leitura extensiva e integral da obra literária.



Figura 29 - Ilustração dos 1.º e 2.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).



Figura 30 - ilustração dos 27.º e 28.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).

Para o contacto com os poemas, os alunos iriam iniciar a leitura e compreensão de poemas relacionados com a liberdade e o sonho. O primeiro poema a ser lido seria o décimo terceiro da obra:

Os livros gostam de fadas,
de bruxas e de duendes
e de outras personagens
que, afinal, só tu entendes
como se, sendo leitor,
estendesses o tapete voador
que transporta o que aprendes,

entre fadas e duendes,
para um lugar com mais cor.

O segundo poema a ser lido seria o décimo nono da obra:

Os livros são esconderijos
onde as palavras engalanadas
se preparam para a festa
das coisas enamoradas
pelo mistério de quem conta
mesmo sabendo que, ao contar,
a história nunca está pronta
porque em casa recanto do texto
há sempre algo que desponta,
só para nos encantar.

O terceiro poema a ser lido seria o vigésimo da obra, partilhando a ilustração com o anterior:

Os livros são tão livres
como os mais livres de nós
e por isso há quem receie
que os livros ganhem voz
e venham para o meio da rua
com a verdade nua e crua
do que têm para dizer.
E o que têm para dizer
é, no fundo, a liberdade
que o autor tem ao escrever.

Após a escuta dos poemas pelos alunos, numa leitura feita pela docente gravada previamente, seria colocada a questão sobre o que seria, a ver de cada um deles, a liberdade. Numa altura em que a liberdade foi condicionada por uma questão de saúde pública, a pertinência do tema e a sua importância para as crianças ganha maior relevo, sendo que seria espectável respostas de acordo com a época, como por exemplo “A meu ver, liberdade é poder brincar com os meus amigos”, algo de que as crianças foram privadas e cuja valorização foi reconhecida durante o confinamento. A questão seguinte relacionar-se-ia com o modo como os poemas abordam a temática da liberdade, sendo apresentadas quatro afirmações distintas aos alunos, em que teriam de colocar uma bolinha verde ou vermelha (Figura 31), de acordo com a ligação que consideravam haver com a interpretação dos poemas. Todas as frases remetem para um

tipo de liberdade, ainda que nem todas estejam relacionadas com os sentidos de liberdade inerentes ao poema.

5.2. A liberdade

De que forma é que os poemas abordam a liberdade?

Coloca uma bolinha verde nas opções que julgas serem corretas e uma bolinha vermelha nas opções que julgas serem incorretas.
(Se precisares, podes voltar para trás e ouvir novamente os poemas.)

Os poemas abordam o 25 de abril de 1974.

Ao usar um tapete voador, posso voar para um lugar com mais cor.

Os perfumes dão cor à poesia, porque voam livremente.

Os poemas são esconderijos de palavras misteriosas e requintadas.

Students, drag the icons!

Pear Deck Interactive Slide

Figura 31 - Exercício acerca do tema dos poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Seguir-se-ia uma questão que relaciona os poemas explorados, apresentando excertos dos mesmos, e as respetivas comparações, para que os alunos pudessem identificar a palavra "como" que permite a expressão dessas comparações no texto.

Para terminar a atividade, os alguns poemas seriam divididos pelos alunos, em que a docente iria enviar um poema a cada aluno, à exceção dos que seriam para abordar nas várias sessões do projeto, e os alunos deveriam ler um dos poemas e gravar a sua leitura, para assim se treinar a leitura, no que se refere à articulação, precisão, expressividade e fluência. Após enviarem a leitura para a docente em formação, receberiam um feedback no sentido de melhorar alguns dos parâmetros, e, no fim de todo o projeto, integrar-se-iam as leituras todas num livro final, em formato de *e-book*, para ficar para a posterioridade. As leituras dos alunos seriam acompanhadas de desenhos ilustrativos do poema lido por cada um, permitindo a expressão por meio das artes.

4.4.3. SEGUNDA SESSÃO

Esta sessão¹³ pressupõe uma continuação da leitura da obra e o desenvolvimento de competências de compreensão dos poemas, procurando a integração e a articulação dos quatro domínios programáticos: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

No âmbito da Oralidade, pretende-se o desenvolvimento da expressão de ideias e de sentimentos, momentos, ainda que de modo escrito, pressupondo o *feedback* da docente em formação.

No âmbito da Leitura e Escrita, estes domínios obtêm maior relevo nesta sessão, pressupondo a compreensão do texto, a adequação de vocabulário, compreender sentidos expostos no texto, contando também com o texto de opinião, requerendo a sua expressão face aos gostos pessoais, bem como a justificação de argumentos; A planificação, a textualização e a revisão são momentos importantes e cruciais para o desenvolvimento da presente aula.

No que concerne à Educação Literária, a antecipação de conteúdos, a audição de poesia e as inferências, constituem parte integrante da aula, motivando alguns dos seus momentos.

Relativamente ao domínio da Gramática, decorre no âmbito do Léxico, dado que se pretende o desenvolvimento do léxico, por meio do conhecimento das relações semânticas múltiplas entre palavras e das estratégias de organização lexical, assim como a associação de significados conotativos a palavras que não correspondam ao sentido literal, especificamente em poesia. Neste sentido, são promovidas atividades para realização de campos lexicais.

Assim, os seus objetivos principais são: i) Explicitar sentidos do texto lido ou escutado; ii) Compreender diferentes meios de organização do léxico; iii) Expressar opiniões relativamente a ideias veiculadas no poema e a gostos pessoais.

Posto isto, a segunda sessão do projeto iniciaria com a projeção da ilustração do poema a ser analisado durante a sessão assíncrona (Figura 32) ainda que o poema não seja dado a

¹³ A segunda sessão está disponível em: <https://app.peardeck.com/student/tnmnftqfx>

conhecer em simultâneo. Assim, os alunos deveriam fazer inferências sobre o observado na ilustração, com posterior registo no *mentimeter*. Pressupunha-se, ainda, a retoma da sessão anterior enquanto momento de ativação de conteúdos abordados no domínio da Educação Literária. Por conseguinte, a retomar-se-iam as comparações destacadas no final da aula, em que os alunos, nesta segunda sessão, deveriam preencher os espaços para estabelecer a correspondência entre os membros da comparação, salientando-se que, em caso de dúvida, os alunos poderiam ouvir ler os poemas carregando no ícone dos fones (presente no canto inferior direito)

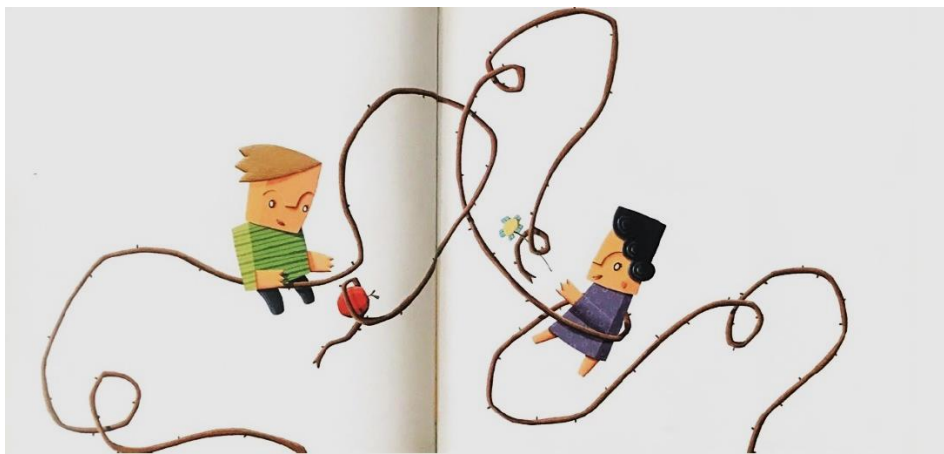


Figura 32 - Ilustração dos 25.º e 26.º poemas, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004).

Posto isto, a docente realizaria a leitura do poema "Os livros têm raízes", apresentada em gravação aos alunos:

Os livros têm raízes
como as árvores do jardim,
guardam as flores para ti
e os frutos para mim
e só ficam com o perfume
que devagar nos envolve
como uma fala cantante
que nos preenche e comove.

Seguidamente, a docente iria pedir aos alunos que estivessem atentos às comparações existentes no texto, apresentando-lhes o poema com espaços para preencherem essas mesmas comparações durante a escuta, solicitando, assim, que ouçam a leitura pela segunda

vez. A docente em formação, ao observar em tempo real o progresso de aprendizagem de cada aluno e ao acompanhar a realização das atividades, conseguiria dar o *feedback* quase de imediato.

Seguidamente, os alunos eram incentivados a realizar uma leitura silenciosa, seguida de questões de compreensão de poema, dispostas na aplicação. Iniciaria com a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca das plantas, essencial para a compreensão do poema. Por conseguinte, era promovido um *brainstorming* para orientar a compreensão do texto, partindo de questões orientadoras, que permitissem a comparação dos livros com as árvores. Os alunos deveriam sublinhar, no poema, todas as palavras relacionadas com a árvore, para a realização posterior de um campo lexical, incluindo árvores, raiz, flor e fruto, explorando, assim, as relações de todo-parte, com a criação de um mapa conceptual que permita compreender as relações múltiplas existentes acerca da temática e que vão orientar a compreensão do livro com a árvore – “Os livros têm raízes/como as árvores do jardim”.

Primeiramente, os campos lexicais inerentes à árvore, em seguida dos campos lexicais do livro e das respetivas partes integrantes e por último, a demonstração da relação existente, em que o mapa conceptual se cruza e as informações se apresentam lado a lado, para a efetividade das relações entre a árvore e o livro como no exemplo (Figura 33).



Figura 33 - Cruzamento dos dados das relações múltiplas entre as palavras (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Para terminar a compreensão do poema, os alunos deveriam resolver algumas tarefas finais, nomeadamente selecionando alguns dos temas da obra (Figura 34). Os alunos eram, igualmente, convidados a expressar a sua apreciação relativamente ao poema e quais os motivos da sua opinião, sendo que estas duas últimas questões orientavam já a atividade seguinte: o momento de escrita de um texto de opinião.

Qual é/são o(s) tema(s) do poema?

Deves fazer corresponder, através da linha, na opção correta.
Se quiseres acrescentar algo, podes escolher a opção "Texto" e escrever!

O poema aborda as plantas.

O poema aborda os livros. Concordo

O poema procura comparar as plantas com os livros.

O poema foca a inspiração do autor. Não concordo

Outro: _____

Students, draw anywhere on this slide!

Figura 34 - Questão acerca dos temas do poema, da obra "Ler doce ler" de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (2004) (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

A planificação do texto de opinião contém todas as etapas que o aluno deve seguir para a sua concretização. Como tal, a planificação do texto apresenta, de forma breve, os fragmentos textuais elementares para a construção do mesmo, explicando, detalhadamente, cada um deles, em seguida. Nos vários momentos apresentados, salientam-se os marcadores textuais adequados a cada uma das situações, apresentando hipóteses de utilização, oferecendo aos alunos hipóteses distintas de apresentar a sua opinião acerca da temática. Terminada a escrita do seu texto, iriam realizar a revisão do mesmo, com o auxílio de uma grelha, com respostas de *sim* ou *não*, como se apresenta no exemplo da Figura 35.



Figura 35 - Revisão de texto pelos alunos. (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Para terminar a aula, os alunos iriam imaginar um livro com raízes, realizando a sua ilustração para o efeito.

4.4.4. TERCEIRA SESSÃO

A terceira sessão¹⁴ oferece destaque à área curricular de Estudo do Meio, bem como de Cidadania e Desenvolvimento, pressupondo uma continuação da segunda sessão, dado que a exploração desta é o tema das plantas. Como tal, pretender-se-ia o desenvolvimento de competências no âmbito do conhecimento de várias tipologias de planta, de acordo com o meio onde residem. As competências de comunicação presentes nesta aula abrangem o trabalho cooperativo e as apresentações orais, que são gravadas para colocar na versão final do livro a realizar acerca das plantas.

Assim, os objetivos principais desta aula são: i) Compreender o meio onde vivem as plantas; ii) Planificar o discurso correto e articulado.

Os alunos iriam iniciar a aula partindo do modelo da árvore visualizada na sessão anterior (respetiva aos campos lexicais de árvore), tendo várias etapas. Em cada um dos slides, existe

¹⁴ A terceira sessão está disponível em: <https://app.peardeck.com/student/tnmnftqfx>

um áudio com a explicação da parte da planta, a sua identificação na imagem da planta e uma questão de escolha múltipla, como mostra o exemplo da Figura 36 acerca da raiz.

The image shows an interactive slide titled "A planta e os seus constituintes". On the left, there is a cartoon illustration of a tree with arrows pointing to its parts: Flores (flowers), Fruto (fruit), Folhas (leaves), Caule (stem), and Raiz (root). The word "Raiz" is circled in red. Below the tree, it says "1. A raiz: Students choose an option". On the right side of the slide, there is a multiple-choice question with three options, each preceded by a radio button:

- Não fixa as plantas ao solo.
- Absorve água e sais minerais.
- Estraga a planta.

At the bottom left, there is a small cartoon character and the text "1. A raiz: Students choose an option". At the bottom right, it says "Polar Deck Interactive Slide".

Figura 36 – As plantas e os seus constituintes – a raiz. (Fonte: Elaboração pela professora estagiária, partindo de uma imagem adaptada de Espadinha & Dimas, PLIM! Estudo do meio 2.º ano, p.84).

Terminada a exploração de todos os constituintes da planta, os alunos seriam organizados nos habituais grupos de trabalho (que existiam já no âmbito do contexto presencial). A cada grupo seria atribuído um tipo de plantas de acordo com o meio onde vivem (plantas terrestres – flores; plantas terrestres – árvores; plantas aquáticas; plantas que vivem sobre as outras). A todos os alunos seria fornecido um guião, a preencher em formato *word* ou impresso para escrever, de modo a auxiliar na posterior apresentação, que permitisse o registo das informações mais pertinentes, bem como uma síntese construída pela docente em formação, no *Prezi*, com as informações para auxiliar os alunos nesta pesquisa. Os grupos de alunos existiam no contexto à distância, através da plataforma *Teams*, permitindo que debatessem e se entreasudassem.

Após a pesquisa, os alunos iriam apresentar as várias plantas ao grupo-turma, de acordo com o guião previamente estipulado, realizando um *Storyjumper*, contendo a página do guião orientado e a voz do aluno a explicar a sua planta.

4.4.5. QUARTA SESSÃO

A quarta sessão¹⁵ articula a área curricular de Matemática, permitindo uma continuação das sessões anteriores de português, na relação que se estabelece com o poema “Os livros são casas / com meninos dentro”. Como tal, existe uma exploração inicial que remete para esse poema, seguido de atividades relacionadas com as formas geométricas nas fachadas de casas, recorrendo às ilustrações do livro. Assim, os alunos identificam essas formas geométricas, na aplicação, tendo quase de imediato o *feedback* do seu trabalho, para posteriormente existir a realização do desenho da fachada de sua casa com formas geométricas, enviam para a docente em formação, a fim de construir um mural de turma com todas as realizações, elaborado pela docente em formação, com o auxílio e *feedback* dos alunos.

Assim, os objetivos estipulados para a aula são: i) Identificar formas geométricas em ilustrações da obra poética em estudo e situações do quotidiano; ii) Descrever, recorrendo ao vocabulário próprio, as criações realizadas.

Primeiramente, os alunos iam recuperar as comparações identificadas nas primeira e segunda sessões, com os poemas “Os livros são casas” e “Os livros têm raízes”. De seguida, visualizariam um vídeo acerca dos polígonos, para recordarem a temática, já aprendida previamente, realizando um pequeno exercício para aprendizagem do que são polígonos regulares e polígonos irregulares, devendo, posteriormente, desenhar os vários polígonos e identificar as suas características, num espaço como se mostra no seguinte exemplo, referente ao triângulo (Figura 37).

¹⁵ A quarta sessão está disponível em: <https://app.peardeck.com/student/thlaflims>



Figura 37 - Realização do exercício de desenho de polígonos – triângulos. (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).

Em seguida, os alunos iriam observar ilustrações apresentadas na obra literária e contornar as figuras geométricas, indicando o seu nome ao lado, para que, posteriormente, realizassem o desenho da fachada de sua casa, recorrendo aos objetos de desenho (régua, esquadro e compasso). Cada aluno deveria apresentar a sua casa aos restantes, identificando e designando cada um dos polígonos presentes, através de um breve texto, que ao terminar, deveria ser enviado à docente em formação, por e-mail, com vista à verificação dos elementos.

Para terminar, os alunos iriam construir o bairro da turma, recorrendo a todas as construções realizadas anteriormente e, através de um *brainstorming*, realizado no *mentimeter*, verificar que mais objetos se encontram nas portas de suas casas e que figuras podem ser desenhadas, construindo um mural contendo esses elementos e decorado como os alunos desejassem.

4.4.6. QUINTA SESSÃO

A quinta, e última aula do projeto¹⁶, permitiria a exploração de um poema relacionado com a literatura infantojuvenil, iniciando, assim, a aula com o vigésimo quarto poema “Os livros têm poetas”.

Os livros têm poetas
abrigados sob os versos,
com palavras como setas
e fins que são começos
quando o poema finge
que está quase a terminar,
relevando os universos
que outros versos irão mostrar.
Pouco importam os processos,
se a magia a vós chegar.

Com a leitura deste poema, pretender-se-ia que os alunos realizassem um *brainstorming* com as ideias presentes no poema, esperando que referissem ideias como o valor da palavra e a importância da leitura.

Posteriormente, os alunos iriam apresentar os textos que haviam realizado na segunda aula do projeto, através de um *padlet* com acesso privado aos alunos, para que todos pudessem ler e pudessem comentar os textos uns dos outros, dando a sua opinião acerca do mesmo. Seguidamente, os alunos deveriam eleger os seus três textos favoritos, indicando também no comentário, incluindo as razões dessa escolha, demonstrando competências de expressão acerca da sua opinião e da opinião do outro.

Para terminar a aula, os alunos iriam observar e comentar o e-book construído por todos, com as ilustrações feitas pelos alunos feitas ao longo do projeto e as leituras solicitadas aos alunos logo na primeira sessão, juntamente com as leituras já gravadas pela docente estagiária para inserção na ferramenta que orientou toda a realização do projeto. Todos os alunos iriam ver o livro e indicar à docente em formação, se concordam com todos os elementos ou se

¹⁶ A quinta sessão encontra-se disponível em: <https://app.peardeck.com/student/tcgzvgaxy>

preferiam alguma alteração. Por fim, cada aluno iria construir a ficha técnica do seu próprio livro, com vista à elaboração de uma ficha técnica final para colocar no livro. Este livro seria para apresentar aos colegas, aos familiares e à comunidade envolvente.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E DIVULGAÇÃO DE DADOS

O Ensino a Distância que se realizou neste ano, também vulgarmente conhecido por ensino remoto de emergência, apresentou-se exatamente como um meio de ensino alternativo ao presencial face a um período de emergência relativo à saúde pública nacional e mundial, como tal, não foi pensado nem programado. Tendo isso em consideração, foram necessárias várias adaptações no curso de ensino para que os alunos tivessem aulas, acompanhamentos, esclarecimentos de dúvidas, para que as fragilidades fossem ultrapassadas e as mínimas, tanto quanto possível. A exigência foi imensa e o cansaço foi visível nos alunos e, como tal, a implementação do projeto não ocorreu. Consideraram-se as várias condicionantes e, dado o alargamento do ano letivo e a ansiedade dos alunos, em tão tenra idade, face a esta adaptação, a escolha passou pela não implementação, ainda que o mesmo tenha sido pensado e desenhado de acordo com as especificidades do grupo de alunos da turma de 2.º ano de escolaridade em que a professora estagiária desenvolveu a sua intervenção educativa no âmbito do Estágio.

Os instrumentos escolhidos para a recolha de informações deste projeto seriam digitais, uma vez que a ferramenta *Pear Deck* possibilita o registo do historial de progresso de aprendizagem e resolução das tarefas, e, como tal, possíveis de recolher, tratar e de partilhar com os interessados. Compreendendo as especificidades do grupo de alunos, considera-se que, apesar de existir autonomia, o docente tem de estar mais atento a cada um deles, para auxiliar e esclarecer qualquer dúvida que exista, como tal, o *feedback* é bastante importante e iria ocorrer com o acompanhamento em tempo real da resolução das tarefas, a partilha das suas respostas, e, no final, com o *e-book*. Este grupo de alunos gostava de apresentar as suas tarefas aos familiares e a toda a comunidade, sentindo que participava ativamente, assim,

seria um final desejado para eles. Este *e-book* seria partilhado na página da Escola e na página da Associação de Pais, promovendo a sua divulgação na comunidade educativa.

4.6. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROJETO

Este projeto, enquanto vertente importante deste relatório, assume um papel pertinente para a mestrandia, com vista ao desenvolvimento de competências a curto e a longo prazo. A idealização do projeto foi feita com a devida antecedência, pensando em diferentes variantes de progresso, ainda que a Emergência instalada não tenha sido alvo desse pensamento. Contudo, as alterações foram realizadas com vista ao desenvolvimento de um projeto que fosse plausível e admissível nos tempos correntes.

A implementação do projeto estava definida e foi enviada aos alunos, no entanto, os mesmos indicaram estar cansados, muito aborrecidos e até tristes com o Ensino à Distância, a saudade pelo companheirismo e de estar numa sala de aula. Estes tempos de exceção foram bastante duros, mas para os alunos das escolas em especial. Por esse motivo, a mestrandia deu a conhecer o que pretendia fazer com o grupo de alunos, mesmo que tal apenas fosse realizado num futuro próximo e diferente, com o mesmo grupo de alunos.

Os objetivos estabelecidos inicialmente, nomeadamente o objetivo geral, o desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura, concorrendo para o desenvolvimento de competências comunicativas. Para tal, os objetivos estabelecidos eram:

- i) promover a compreensão na leitura de textos literários (especificamente poéticos) em articulação com a aprendizagem de conteúdos disciplinares;
- ii) desenvolver construções frásicas e textuais/discursivas progressivamente mais complexas, de modo a responder aos desafios da escolaridade e da sociedade atuais.
- iii) expressar a opinião, devidamente fundamentada, através da produção escrita breve ou extensa.

Estes objetivos correspondem ao desenvolvimento das competências visadas, que concorrem para a competência leitora, discursiva e comunicativa, que foram trabalhadas ao longo das cinco sessões, partindo da obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro, permitindo o desenvolvimento estes objetivos com atividades diversificadas.

A ligação estreita entre a língua e a literatura, assim como com as áreas das restantes componentes do currículo, apresenta-se enquanto fulcral, dado que a língua materna é ouvida e falada pelos alunos diariamente, sendo a língua com que se expressam, com que conversam e fazem pedidos, logo, tem de ser aprimorada em contexto escolar. A literatura poderá ou não fazer parte do quotidiano dos alunos, fora da escola, como tal, o docente tem o dever de levar a literatura nas suas aulas, permitindo o contacto e o desenvolvimento de competências literárias, associadas ao discurso, à criatividade e ao prazer pela leitura. Tal como se verificou, a literatura apresenta-se com diversas potencialidades, não só diretamente relacionadas com a Língua, como também com diferentes componentes do currículo.

Nessa perspetiva, o projeto foi idealizado com vista à progressão de competências relacionando-as com as várias componentes do currículo, encontrando diferentes articulações com a mesma obra e procurando a diversificação das áreas. A obra literária, enquanto objeto de estudo, além de explorada e desenvolvida deu mote a várias atividades de articulação que visam o desenvolvimento de competências das outras componentes do currículo, como ocorreu com o Estudo do Meio, a Matemática, a Educação Artística e as transversais Cidadania e Desenvolvimento e as TIC.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PROJETOS FUTUROS

Ser professor é um desafio constante, recheado de aprendizagens diversas, com uma enorme responsabilidade perante o futuro do país. Escolher ser professor é, sem dúvida, uma consciência de responsabilidade perante os outros, existindo um vínculo para com a sociedade. Os vários conhecimentos são cruciais para a evolução do docente, não desvalorizando o seu lado humano, empático e amigo do outro, devendo cooperar sempre com os outros, em benefício do crescimento conjunto.

O contexto que acolheu a mestranda procurou apresentar os direitos e os deveres, enquanto docente, demonstrando o melhor e o mais difícil, a gestão, seja do currículo seja emocional, que é característica de um docente que acolhe a profissão. O contexto promoveu competências de cooperação, como meio de permitir aprendizagens à professora em formação, com vista à evolução e aprendizagem.

Como tal, e sempre que foi necessário, e regularmente, agendaram reuniões para apresentar os conteúdos a abordar nos momentos seguintes, as tarefas e as atividades letivas e extraletivas em que os alunos iriam estar envolvidos, de modo a que fosse possível planificar de acordo com os conteúdos previstos para os momentos em que as regências seriam realizadas e existisse a oportunidade de cooperar na realização de todas as tarefas.

Ao nível científico e pedagógico, a mestranda procurou corresponder positivamente estudando conteúdos e metodologias que menos poderia dominar no momento em que precisou delas. Procurando a realização das articulações verticais e horizontais que eram solicitadas, sendo que as mesmas foram conseguidas nas unidades didáticas planificadas, tenham ou não sido implementadas, ainda que se apresentasse como um desafio constante e todos os professores tenham orientado nessas tarefas. Em todas as planificações, sempre foram definidos objetivos e competências que considero cumpridos com sucesso. Em todas as unidades realizadas, houve sempre a tentativa de diversificação de materiais, tendo sempre a orientação dos professores cooperantes e supervisores para que tal fosse conseguido com sucesso.

Quanto à gestão do espaço sala, a docente em formação sempre teve autonomia para organizar a sala conforme as dinâmicas de trabalho de que necessitava e que concorressem para os objetivos da aula e uma adequação científica e pedagógica aos conteúdos abordados. Um aspeto que trouxe algumas dificuldades no momento inicial das intervenções foi a gestão de tempo. No entanto, a mestranda compreende que são dificuldades próprias e inerentes a qualquer prática educativa, dado que os alunos são interventivos, o que é desejável, e nem sempre foi fácil fazer a gestão da interação discursiva professor-aluno e aluno-aluno em todas as componentes curriculares em que atuei. No caso do 2.º CEB, tanto em Português como em História e Geografia de Portugal, a dificuldade foi um pouco maior em vários momentos. A não coincidência entre o tempo planificado e o tempo executado, em algumas das situações, deveu-se ao facto de me preocupar com a apresentação das tarefas, com a constante reelaboração discursiva dos alunos e o *feedback* individual e coletivo a todas as suas intervenções.

Nas três turmas em que se desenvolveu a intervenção educativa, sob pena de o planificado e o executado não corresponderem no que diz respeito ao tempo, o princípio da autonomia foi primordial, como tal, em todos os momentos que se justificassem, os alunos realizavam atividades orientadas, faziam pesquisa autónoma e esclareciam dúvidas entre os pares por meio da tutoria de pares.

Nas Unidades Didáticas e nas aulas que compunham as Sequências Didáticas, sempre existiu a preocupação de articular e encadear todos os momentos da aula planificando e executando desde a motivação constante (no início e durante a aula) à monitorização e gestão dos processos de aprendizagem, pelo que promovendo a articulação nas aulas.

O discurso pedagógico correto aos vários níveis é uma das componentes complexas e necessita de valorização, que advém bastante do conhecimento do conteúdo (Shulman, 1986) que o docente tem e a mestranda realizou adaptações sempre que necessário para melhorar, quer as suas competências de expressão oral, quer de interação pedagógica, reorganizando mentalmente e discursivamente as formas de explicação de conteúdos e de passos necessários à realização das tarefas. Reconhece que é necessária a existência de uma atualização pedagógica e atenção face às situações.

No que concerne à componente de Estágio, a principal limitação foi, claramente, a Pandemia que levou ao fecho das instituições escolares, refletindo-se no decreto de um Ensino de Emergência, ficando a mestranda inibida de concluir as suas ambições em contexto presencial, ainda que compreenda e aceite plenamente que tal tivesse de ter sido feito, para evitar a propagação face a uma crise de saúde pública. Ainda assim, o contacto com os professores cooperantes permitiu que a mestranda compreendesse em que moldes estavam a lecionar, quais as medidas e os meios adotados, ainda que nunca tenha chegado a intervir neste regime a distância.

No que concerne ao projeto e todas as fases intervenientes de elaboração e de intervenção, a docente sentiu que, eventualmente, seria importante uma maior articulação entre o orientador do projeto, o professor supervisor e o professor cooperante, sentindo que, ainda que tenha sempre havido disponibilidade, existem situações em que teria sido benéfico o diálogo conjunto. Lamentando que a implementação não tenha sido conseguida, mas consciente de que os tempos atípicos exigem medidas extraordinárias. Contudo, a docente em formação planeia a implementação do projeto, assim que possível, com vista ao desenvolvimento do grupo de alunos que acompanhou ao longo do presente ano letivo, dado que o projeto foi idealizado a pensar nas especificidades e características de cada um. Prevê-se que, no início do ano letivo, com o mote de atividades de recuperação, as intervenções relativas ao projeto agora desenhado possam vir a ser concretizadas durante o mês de setembro em articulação com a professora cooperante.

Os objetivos delineados para este Relatório de Estágio incidiram na reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada, bem como a reflexão sobre o Ensino e Ser Professor no século XXI, levando a cabo todas as aprendizagens realizadas ao longo do percurso da mestranda, com vista à evolução de saberes e competências que concorressem para um Perfil de Professor apto para lecionar e consciente da necessidade de formação ao longo da vida.

Para concluir, a mestranda não quer deixar de refletir sobre o percurso na sua totalidade, compreendendo que este Mestrado decorre do âmbito da Formação Inicial de Professores, tomando consciência de que é fulcral que o docente se atualize científica e pedagogicamente, evoluindo e auxiliando na evolução dos alunos, compreendendo que o lado humano aliado às

competências docentes, permite e dará, certamente, a possibilidade de auxiliar e guiar os alunos ao longo da sua carreira docente. Assim, o compromisso que a mestranda faz perante este Relatório é a continuidade de uma formação, a investigação, que ao longo do presente Mestrado abraçou nas mais diversas temáticas, e a docência que a faz refletir, evoluir e acreditar no futuro em Educação. De tal modo que a mestranda irá candidatar-se para seguir o próximo Ciclo de Estudos – o Doutoramento – com vista ao desenvolvimento de competências, progressão e evolução enquanto docente, compreendendo que a sua carreira será uma constante de formação e aprendizagem, em que cada aprendizagem da mestranda é um significativo progresso dos seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

- Acúrcio, M. R. (2002). *Questões Urgentes na Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia* (6.ª Edição ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Apple, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente - Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. (L. Teopisto, Trad.) Lisboa: Didáctica Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. .
- Auler, I. C., Santos, G. F., & Cericatto, S. K. (Outubro/Dezembro de 2016). O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. *InterSciencePlace*, 11(4), pp. 149-194. Obtido de <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/584>
- Bachman, L. F. (2003). A habilidade comunicativa de linguagem. *Linguagem e ensino, Volume 6, n.º 1*, pp. 77-128.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Basílio, A. L. (23 de fevereiro de 2017). *Centro de Referências em Educação Integral*. Obtido de Porvir em 23 de março de 2019: <http://porvir.org/organizacao-da-sala-de-aula-deve-mudar-conforme-intencao-pedagogica/>
- Bastos, J. C. (2016). *A música como recurso didático em aulas de Português e de Latim*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras .
- Bitti, P. e. (1993). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bolinger, D., & Sears, D. (1981). *Aspects of Language*. New York: Harcourt Brace.
- Bonafé, J. M. (2011). *Políticas do Manual Escolar*. Lisboa: Edições Pedago.
- Bowen, C. (1998). *Ages and Stages* . Summary: Language Development 0-5 years. Obtido de <https://www.speech-language-therapy.com/>
- Braga, A. F. (2008). *Oralidade em sala de aula*. Brasil: Universidade Luterana do Brasil.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*. Portugal: Ministério da Educação e da Ciência.
- Caetano, M. C., & Gomes, R. K. (2012). A importância da música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em Revista*, 13(02), pp. 71-80. Obtido de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Porto: Plural Editores.
- Carvalho, J. H. (1984). *Estudos Linguísticos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Cecilia, J. H. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chomsky, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado Ed.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina (2.ª Edição).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII, n.º 2, pp. 455-479. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Delbecque, N. (2006). *A Linguística Cognitiva - Compreender como funciona a linguagem*. (F. Oliveira, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular - O processo de planificação nas organizações educativas*. Luanda: Plural Editores.
- Dionísio, M. d., & Bethônico, J. M. (2014). Letramento em Marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores. *Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"*, pp. 644-660. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30094>
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna in Inês Sim-Sim (org.). *A Formação*

para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Cadernos de Formação de Professores (pp. 27-34). Lisboa: Faculdade de Letras.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

Duarte, I. M. (2008). Ensino da Língua Portuguesa Em Portugal: o Texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*, pp. 210-232. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/143406645.pdf>

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, P., & Moreira, A. I. (fevereiro de 2020). Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), pp. 78-98. doi:<https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.204>

Escandell-Vidal, V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Farinha, I. (2007). *Audiências Cativas? As imagens-marca do Manual Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2005). *Programa de Acompanhamento e Formação Contínua em Matemática Para Professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (4.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Festas, M. I. (2011). Compreensão de textos e métodos activos. *Revista Portuguesa de Pedagogia Extra-série 2011* (pp. 225-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316.2/5304>
- Fiske, J. (1990). *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: ASA.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, in Carlos Reis et al (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura. I*, pp. 37-45. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19944/2/irenefonsecainsaperabilidade000083607.pdf>
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fraga, G. d. (1976). *A História e o seu Tempo*. Coimbra: Almedina.
- Franco, J. A. (2012). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia .
- Freitas, M. G., & Barbosa, M. M. (2013). O Professor de Língua Portuguesa no Contexto Atual: Desafios e Avanços. *Revista Letras Raras*.
- Guerreiro, A. (dezembro de 2017). Leitura matemática e texto literário: dois estudos nos primeiros anos. (06), pp. 389-394. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2893>
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. Em T. Sebeok, *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge Massachusetts: Institute of Technology Press.
- Kapur, R. (2018). *Knowledge, Attitude and Classroom Practices towards Communicative Language Teaching*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/323746273_Knowledge_Attitude_and_Classroom_Practices_towards_Communicative_Language_Teaching

- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje- Del feto al adolescente*. Madrid: Ed. Morata (cap. 5).
- Leite, C. (2000). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo - Direção Regional de Educação do Norte*, 20-26.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Letria, J. J., & Castro, R. (2004). *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar.
- Lima, J. P. (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lugarini, E. (2003). Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber. Em C. Lomas, *O valor das palavras (i)*. *Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109-155). Porto: Edições ASA.
- Lyons, J. (1997). *Semântica I*. Lisboa: Editorial Presença (Tradução de Wanda Ramos).
- Machado, J., & Alves, J. M. (2015). *Professores, Escola e Município - Formar, Conhecer e Desenvolver*. Porto: Coleção e-book. Acedido em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/PROFESSORES,%20ESCOLA%20E%20MUNIC%3%8DPIO.pdf>.
- Magalhães, C. G. (2016). *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/86885/2/161388.pdf>
- Maia, T. d. (2017). Memórias em Disputa: Educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. *Epistemologias e Ensino da História*, pp. 128-145. Obtido de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15606.pdf>
- Martinet, A. (1985). *Elementos da linguística geral*. Lisboa: Sá da Costa.
- Mateus, M. H., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Medeiros, E. O. (2003). *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um desafio na formação inicial e contínua de professores*. In E. O. Medeiros, *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. . Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (junho de 2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- Monteagudo, J. G. (2012). Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro y los sistemas institucionales y socioculturales. *Revista Presente História y Contexto*(1), 41-56.
- Morim, A. F. (2013). *Da leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras. Obtido de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28593
- Mourin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Instituto Piaget.
- Nérici, I. G. (1970). *Educação e Metodologia*. São Paulo: Livraria Pioneira Editôra.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2010). *Fundamentos Didatológicos e Técnico-Didáticos de Desenho de Unidades Didáticas Para a Área de Língua Portuguesa*. Obtido de Castelo Branco: Repositório IPCB, disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In AZEVEDO, Fernando, Coord. - *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5918>

- Pinto, M. O. (outubro de 2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. *educação, ciência e tecnologia*(28), pp. 174-183. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.19/598>
- Proust, M. (1997). *O prazer da leitura Alfragide*:. (M. B. Figueiredo, Trad.) Lisboa: Teorema.
- Ramos, S. T., & Naranjo, E. S. (2014). *Didática da Leitura*. Angola: Escolar Editora.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2012). Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal - 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e da Ciência.
- Ribeiro, I. d., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., . . . Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41-2, 51-81. Obtido de https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_3/644
- Roedel, T. (12-14 de novembro de 2016). A Importância da Leitura e da Literatura no Ensino da Matemática. *Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*. Obtido de http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd1_tatiana_roedel.pdf
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular - Para Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rondal, J. (1991). *Transtornos dellenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Sá, C. &. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisicion del lenguaje*. Madrid: Ariel.
- Shulman, L. S. (fev de 1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), pp. 4-14. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Silva, A. S. (2006). *O Mundo dos Sentidos em Português – Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação (Vol. 1)*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto - 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente (Vol. 2)*. Lisboa: Pactor.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (outubro de 2008). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática: Uma proposta de articulação. *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/277718292_A_Pedagogia_dos_Discursos_e_o_Laboratorio_Gramatical_no_ensino_da_gramatica_Uma_proposta_de_articulacao
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Sobrino, J. G., Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Gutiérrez del Valle, D., & Merino, P. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. (I. Ramalhete, Trad.) Santander: Alfaguara.
- Sousa, H. d. (2006). *A Comunicação Oral na aula de Português - Programa de Intervenção Pedagógico-Didáctica*. Porto: ASA Editores.
- Teixeira, S. M. (2016). *Estudo do meio pelas raízes da literatura*. Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/43297>
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, A. M., & Gargalo, V. (2010). *Versos de Cacaracá*. Lisboa: Texto Editores.
- Yaguello, M. (1997). *Alice no País da Linguagem. Para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timoteo, N. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Departamento de Educação Básica. (1991a). *Organização Curricular e Programas - História e Geografia de Portugal. Ensino Básico - 2.º Ciclo, Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica. (1991b). *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - História e Geografia de Portugal. Ensino Básico - 2.º Ciclo, Volume II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 2.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

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

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

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

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

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

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2012). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

LEGISLAÇÃO

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, emitida pela Assembleia da República, publicada no Diário da República n.º 155/2005, Série I-A, páginas 4642-4686 (disponível para consulta em: www.dre.pt e Constituição da República Portuguesa (2015). Coimbra: Almedina Universitário (2.ª Ed.)).

Lei n.º 46/86, de 10 de outubro, publicado no Diário da República n.º 237/1986, Série I, que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (disponível para consulta em: www.dre.pt).

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).

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 1.º ciclo do ensino básico* (disponível para consulta em: 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).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2918-2928, *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva* (disponível para consulta em: 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, *Estabelece o*

currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (www.dre.pt).

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação de Português de 2.º CEB, concebida para a Atividade 2 da PES

Apêndice B – Planificação de História e Geografia de Portugal de 2.º CEB, concebida para a Atividade 2 da PES

Apêndice C – Planificações das sessões de intervenção do Projeto “Lar doce ler: Propostas integradoras para um projeto multidisciplinar no 1.º CEB”

Apêndice A – Planificação de Português de 2.º CEB, concebida para a Atividade 2 da PES

Nota introdutória: Esta aula integra numa unidade didática, denominada por “Lar doce lar”, incluída também num projeto de articulação no 1.º CEB, com o mote de desenvolvimento da obra “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro. Nesta aula, pressupõe-se uma análise da obra mais aprofundada, distinta do 1.º CEB, na medida em que existirá a análise formal e a compreensão inferencial dos poemas, inerentes aos domínios e conteúdos do ano de escolaridade.

Plano de aula		
Professora estagiária: Juliana Ferreira	Professora supervisora: (Identificação do nome)	Professora cooperante: (Identificação do nome)
(Identificação da Escola) Turma: 6.º (Identificação da letra)	Breve contextualização da turma: A turma para o qual foi idealizado este plano de aula encontra-se no 6.º ano de escolaridade, são 18 alunos entre os quais 10 são do sexo masculino e oito do sexo feminino. De um modo geral, os alunos da turma são um pouco conversadores e distraídos, sendo que na realização de atividades de maior envolvimento da sua parte, concentram-se melhor e a partilha em trabalhos de grupo também se veio a revelar vantajosa ao longo do ano.	
Disciplina: Português Duração: 90 minutos Sumário: Análise da obra “Ler Doce Ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro. Trabalho de grupo para a análise formal e apresentação à turma.	Contextualização da aula: A presente aula planificada assenta no pressuposto da unidade didática a desenvolver. A obra visada denomina-se por “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro. Considerando as suas especificidades, pressupõe-se que os alunos relacionem as ilustrações com os poemas, realizem análise formal dos textos e verifiquem, de um modo amplo, a arte relacionada com a poesia.	

Domínios e conteúdos	Descritores e objetivos	Percurso de aprendizagem	Recursos	Tempo
----------------------	-------------------------	--------------------------	----------	-------

		<p>Saudação e abertura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das tarefas da aula aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de poemas de uma obra de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro. ✓ Trabalho em pequeno e grande grupo – definir porta-voz. - Distribuição do livro da aula, que irá acompanhar os alunos nas tarefas a realizar. 	- Guião orientador da aula (cf. Apêndice A1)	5'
<p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferências: sentidos contextuais; relação de informações 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar tema(s) e ideias principais. - Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais. (MC) - Fazer inferências, justificando-as. (AE) 	<p>Atividade de pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção de três ilustrações e de versos dos poemas – os alunos devem relacionar quais os versos que se associam a cada uma das ilustrações. - Para cada ilustração, realizar questões que permitam concluir quais os versos associados. - Na primeira ilustração, questionar os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que elementos encontramos nesta ilustração? ✓ À esquerda, será um menino, uma casa, ou uma casa-menino? ✓ No topo, aquilo parece uma chaminé. O que sai de lá? - Na segunda ilustração, questionar os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que elementos encontramos nesta ilustração? ✓ À direita, será que existe uma estante ou será uma casa? ✓ Estes livros têm algum adereço diferente do habitual? - Na terceira ilustração, questionar os alunos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que elementos encontramos nesta ilustração? ✓ À direita, parece um menino a voar. Mas será mesmo um menino? ✓ O que tem ele na cabeça? E na mão? - Findada a exploração das ilustrações, os alunos devem relacionar os vários excertos dos poemas com as respetivas ilustrações. 	- Ilustrações	15'
<p><u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto poético: estrofe, rima 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário. (AE) 	<p>Atividades de Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura orientada pela docente, do poema “Os livros são a metade” 	- Obra literária	15'

<p>(toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada);</p> <p><u>Leitura:</u> -Estrutura do texto; - Relações intratextuais de causa;</p> <p><u>Oralidade:</u> - Manifestação e justificação de reação pessoal ao texto ouvido;</p>	<p>- Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha). - Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários e justificar.</p> <p>- Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo. (MC)</p> <p>- Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema. (AE)</p>	<p>- Em grande grupo, análise formal do poema lido, com o registo no guião orientado fornecido no início da aula. As questões dos alunos assentam em quatro linhas orientadoras: . Indicar marcas formais do texto poético; . Analisar o sentido conotativo de palavras/expressões; . Expressar uma reação face ao poema lido; . Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentidos de texto.</p> <p>- Divisão dos alunos em cinco grupos, dois grupos de três elementos e três grupos de quatro elementos, para que cada grupo analise um poema. Os poemas são “Os livros são casas”, “Os livros também respiram”, “Os livros são novos e antigos”, “Os livros põem nas capas”, “Os livros são tão livres”.</p> <p>- Para esta análise, cada grupo guiar-se-á pelo guião distribuído no início da aula.</p> <p>- Apresentação, pelos grupos de alunos, de cada um dos poemas, seguindo a seguinte estrutura: leitura expressiva do poema, registo das respostas do guião no quadro e exploração dessas informações.</p>		<p>15’</p> <p>30’</p>
<p><u>Educação literária:</u></p> <p><u>Oralidade:</u></p>	<p>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género. (AE) - Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados. (AE)</p>	<p>Atividade de Pós-leitura: - Atribuição, pelos alunos, de um possível título à obra da qual foram analisados cinco poemas em aula. Cada grupo sugere um título e regista-se no quadro.</p> <p>- Apresentação da capa do livro para identificação do título da obra e exploração dos diferentes elementos presentes na mesma para estabelecimento de ligações aos poemas analisados.</p>		<p>5’</p> <p>5’</p>

Avaliação

Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:

- ✓ Participação dos alunos nas tarefas propostas;
- ✓ Empenho na realização das tarefas;
- ✓ Respostas dadas nas tarefas propostas ao longo da aula;

Apêndices de A

Apêndice A1 – Guião de orientação para os alunos



Figura 1 - Contracapa e capa do guião fornecido aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

1. Nesta atividade, vais ter de relacionar as ilustrações aos excertos dos poemas. Deves colocar o número da figura (ilustração) ao lado de cada excerto do poema.

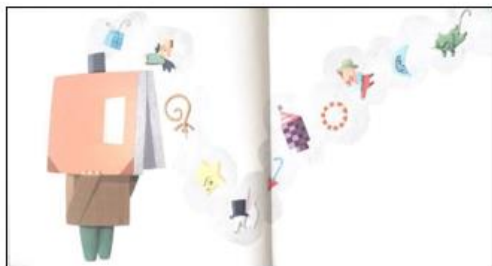


FIGURA 1

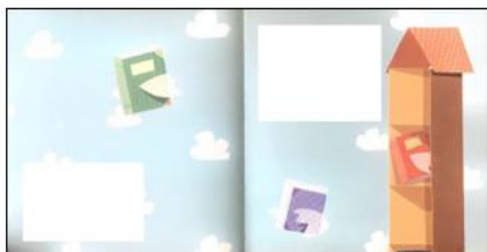


FIGURA 2

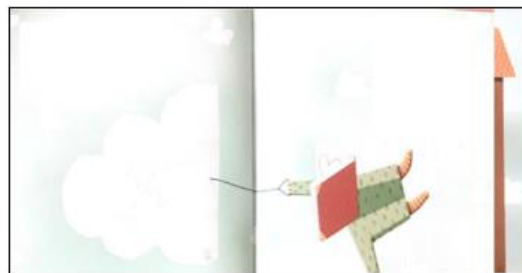


FIGURA 3

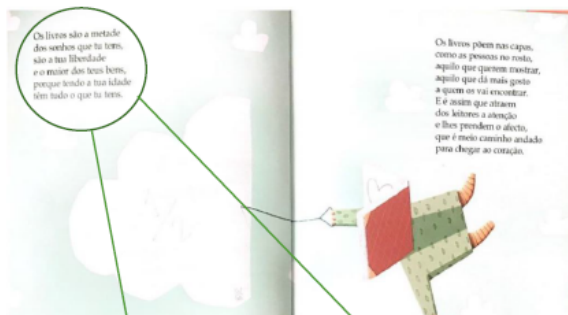
“Os livros também respiram,
e o ar que lhes enche as páginas
tem o aroma intenso das viagens
que eles nos convidam a fazer,”

“Os livros são casas
com meninos dentro”

“Os livros põem nas capas,
como as pessoas no rosto,
aquilo que querem mostrar,
aquilo que dá mais gosto
a quem os vai encontrar.”

Figura 2 - Atividade de pré-leitura fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

2. Todos juntos, vamos analisar um poema.



“Os livros são a metade dos sonhos que tu tens, são a tua liberdade e o maior dos teus bens, porque tendo a tua idade têm tudo o que tu tens.”

2.1. Indica o número de estrofes e classifica quanto ao número de versos.

2.2. Existem rimas neste poema? Se sim, indica quais são e rodeia no texto.

2.3. Atenta nos seguintes versos “Os livros são a metade / dos sonhos que tu tens”. O que poderão significar? Rodeia a resposta correta.

- a. Os livros são metade da nossa vida.
- b. Os livros fazem-nos sonhar.
- c. Os meus sonhos só existem porque existem livros.
- d. Os livros e os sonhos são importantes.

2.4. A teu ver, qual é o motivo pelo qual se afirma que os livros “são a tua liberdade / e o maior dos teus bens”?

2.5. Relê silenciosamente o poema e sublinha os recursos expressivos presentes. Identifica de que forma são relevantes para a construção do sentido de texto. (Recorda os que aprendeste: comparação, metáfora, onomatopeia, enumeração, personificação, anáfora e perífrase)

Figura 3 - Análise do poema em grande grupo fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

3. Cada um dos grupos vai analisar um poema. Este é o poema do grupo 1. Na apresentação, deves preencher de acordo com as informações que os teus colegas te derem.



“Os livros são casas
com meninos dentro
e gostam de os ouvir rir,
de os ver sonhar
e de abrir de par em par
as paisagens e as imagens,
para eles, lendo, poderem sonhar.”

3.1. Indica o número de estrofes e classifica quanto ao número de versos.

3.2. Existem rimas neste poema? Se sim, indica quais são e rodeia no texto.

3.3. Atenta nos seguintes versos “Os livros são casas / com meninos dentro” O que poderão significar? Rodeia a resposta correta.

- a. Os livros têm sempre meninos nas histórias.
- b. Podemos usar o livro para construir uma casa.
- c. Os livros fazem ajudar as pessoas a sonhar.
- d. As casas dos meninos têm livros.

3.4. A teu ver, qual é o motivo pelo qual se afirma que os livros são para “abrir de par em par / as paisagens e as imagens”?

3.5. Relê silenciosamente o poema e sublinha os recursos expressivos presentes. Identifica de que forma são relevantes para a construção do sentido do texto.

Figura 4 - Análise do poema do grupo 1 fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

4. Cada um dos grupos vai analisar um poema. Este é o poema do grupo 2. Na apresentação, deves preencher de acordo com as informações que os teus colegas te derem.



“Os livros também respiram,
e o ar que lhes enche as páginas
tem o aroma intenso das viagens
que eles nos convidam a fazer,
sempre à espera que a magia
daquilo que nos contam
possa realmente acontecer.”

- 4.1. Indica o número de estrofes e classifica quanto ao número de versos.

- 4.2. Existem rimas neste poema? Se sim, indica quais são e rodeia no texto.

- 4.3. Atenta nos seguintes versos “Os livros também respiram, / e o ar que lhes enche as páginas / tem o aroma intenso das viagens.” O que poderão significar? Rodeia a resposta correta.

- a. Os livros são como as pessoas porque respiram.
- b. Os livros permitem sonhar e, por isso, fazem-nos viajar.
- c. Os livros cheiram a mofo.
- d. Os livros fazem a fotossíntese.

- 4.4. A teu ver, qual é o motivo pelo qual se afirma que os livros estão “sempre à espera que a magia / daquilo que nos contam / possam realmente acontecer”?

- 4.5. Relê silenciosamente o poema e sublinha os recursos expressivos presentes. Identifica de que forma são relevantes para a construção do sentido do texto.

Figura 5 - Análise do poema do grupo 2 fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

5. Cada um dos grupos vai analisar um poema. Este é o poema do grupo 3. Na apresentação, deves preencher de acordo com as informações que os teus colegas te derem.



Os livros também respiram,
e o ar que lhes enche as páginas
tem o aroma intenso das viagens
que eles não conheciam e fazem
sempre à espreita que a imaginação
daquilo que nos contam
possa realmente acontecer.

Os livros são novos e antigos,
mas não gostam de ter idade.
Disfarçam uma mancha, uma ruga,
e gostam de viver em liberdade
numa prateleira alta,
sobre a mesa em que se escreve,
ou nas bibliotecas da cidade.
É por isso, porque o seu tempo
é sempre maior que o tempo,
que eles não gostam de ter idade.

“Os livros são novos e antigos,
mas não gostam de ter idade.
Disfarçam uma mancha, uma ruga,
e gostam de viver em liberdade
numa prateleira alta,
sobre a mesa em que se escreve,
ou nas bibliotecas da cidade.
É por isso, porque o seu tempo
é sempre maior que o tempo,
que eles não gostam de ter idade.”

5.1. Indica o número de estrofes e classifica quanto ao número de versos.

5.2. Existem rimas neste poema? Se sim, indica quais são e rodeia no texto.

5.3. A teu ver, qual é o motivo pelo qual se afirma que “Os livros são novos e antigos, / mas não gostam de ter idade”?

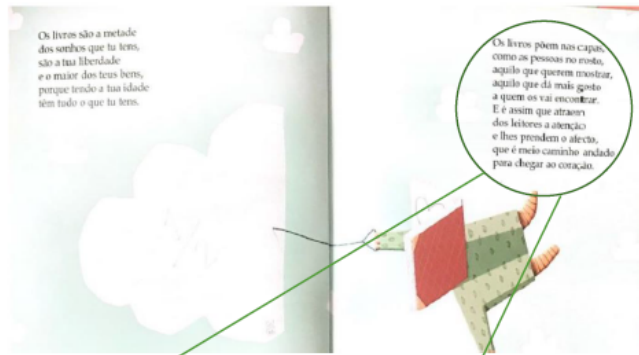
5.4. Atenta nos seguintes versos “e gostam de viver em liberdade / numa prateleira alta, / sobre a mesa em que se escreve, / ou nas bibliotecas da cidade.” O que poderão significar? Rodeia a resposta correta.

- e. Os livros são livres e gostam de passear.
- f. Não existe uma idade determinada para um livro.
- g. Os livros são para estarem guardados.
- h. Os livros são para ser lidos por toda a gente.

5.5. Relê silenciosamente o poema e sublinha os recursos expressivos presentes. Identifica de que forma são relevantes para a construção do sentido do texto.

Figura 6 - Análise do poema do grupo 3 fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

6. Cada um dos grupos vai analisar um poema. Este é o poema do grupo 4. Na apresentação, deves preencher de acordo com as informações que os teus colegas te derem.



“Os livros põem nas capas,
como as pessoas no rosto,
aquilo que querem mostrar,
aquilo que dá mais gosto
a quem os vai encontrar.
E é assim que atraem
dos leitores a atenção
e lhes prendem o afeto,
que é meio caminho andado
para chegar ao coração.

6.1. Indica o número de estrofes e classifica quanto ao número de versos.

6.2. Existem rimas neste poema? Se sim, indica quais são e rodeia no texto.

6.3. A teu ver, qual é o motivo pelo qual se afirma que “Os livros põem nas capas, como as pessoas no rosto, / aquilo que querem mostrar, / aquilo que dá mais gosto”?

6.4. Atenta nos seguintes versos “E é assim que atraem / dos leitores a atenção / e lhes prendem o afeto” O que poderão significar? Rodeia a resposta correta.

- a. Tal como as pessoas se exprimem, os livros também convidam a ler.
- b. Os livros são tão bonitos por fora como por dentro.
- c. Os livros cativam à leitura por aquilo que não mostram.
- d. Quem gosta de ler, vê sempre os livros.

6.5. Relê silenciosamente o poema e sublinha os recursos expressivos presentes. Identifica de que forma são relevantes para a construção do sentido do texto.

Figura 7 - Análise do poema do grupo 4 fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

7. Cada um dos grupos vai analisar um poema. Este é o poema do grupo 5. Na apresentação, deves preencher de acordo com as informações que os teus colegas te derem.



“Os livros são tão livres
como os mais livres de nós
e por isso há quem receie
que os livros ganhem voz
e venham para o meio da rua
com a verdade nua e crua
do que têm para dizer.
E o que têm para dizer
é, no fundo, a liberdade
que o escritor tem ao escrever.”

- 7.1. Indica o número de estrofes e classifica quanto ao número de versos.

- 7.2. Existem rimas neste poema? Se sim, indica quais são e rodeia no texto.

- 7.3. Atenta nos seguintes versos “Os livros são tão livres / como os mais livres de nós” O que poderão significar? Rodeia a resposta correta.

- Os livros são comprados por quem quer.
- Os livros são livres porque nós também somos.
- Os livros permitem-nos conhecer outras realidades.
- As pessoas que compram livros são mais felizes.

- 7.4. A teu ver, qual é o motivo pelo qual se afirma que “e por isso há quem receie / que os livros ganhem voz / e venham para o meio da rua / com a verdade nua e crua”?

- 7.5. Relê silenciosamente o poema e sublinha os recursos expressivos presentes. Identifica de que forma são relevantes para a construção do sentido do texto.

Figura 8 - Análise do poema do grupo 5 fornecida no guião aos alunos (Fonte: Elaborado pela professora Estagiária)

Apêndice B – Planificação de História e Geografia de Portugal de 2.º CEB, concebida para a Atividade 2 da PES

Nota introdutória: Esta aula integra-se numa unidade didática, denominada “Lar doce lar”, projeto de articulação do 1.º CEB, como meio de desenvolvimento da obra “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro. Pressupõe-se o desenvolvimento dos temas inerentes à população de Portugal, os recenseamentos, a taxa de natalidade e de mortalidade, a esperança média de vida e o duplo envelhecimento. Estes temas enquadram-se no programa vigente.

Plano de aula		
Professora estagiária: Juliana Ferreira	Professora supervisora: (Identificação do nome)	Professora cooperante: (Identificação do nome)
(Identificação da Escola) Turma: 6.º (Identificação da letra)	Breve contextualização da turma: A turma para o qual foi idealizado este plano de aula encontra-se no 6.º ano de escolaridade. É composta por 21 elementos, oito do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A turma contém dois alunos com necessidades adicionais de suporte, colmatadas com o auxílio de uma docente, presente em 45 minutos nas aulas de 90 minutos, auxiliando os alunos nas tarefas propostas e esclarecendo eventuais dúvidas. Os próprios alunos da turma cativam os colegas e gostam de os ajudar. De um modo geral, a turma é bastante empenhada e participativa, refletindo-se nos bons resultados dos trabalhos em grupo, tanto nas aulas-oficina como na exploração de fontes que ocorreram ao longo do ano letivo, em contexto presencial.	
Disciplinas: História e Geografia de Portugal Duração: 90 minutos Sumário: - A população portuguesa. Recenseamentos. - Taxa de natalidade. Taxa de mortalidade. - A esperança média de vida e o duplo envelhecimento.	Contextualização da aula: A presente aula foi programada para contexto presencial. A sala dispõe de um computador e um projetor para auxiliar nas tarefas necessárias. Reforça-se que existe internet disponível na escola. Existe um serviço na biblioteca que dispõe de 15 tablets possíveis de requisitar para desenvolver as atividades propostas com os alunos.	

<p>Situação-problema: O que sabemos sobre a população de Portugal?</p>
<p>Questões-orientadoras: - Quem somos? - Quantos somos? - Quantos nascem? - Quantos morrem?</p>
<p>Conceitos: População, Censos, Natalidade, Mortalidade, Envelhecimento da população.</p>

Domínios e conteúdos	Descritores e objetivos*	Percurso de aprendizagem	Recursos	Tempo
		<p>Saudação e abertura - Apresentação das tarefas da aula aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração de fontes que permitam dar resposta à situação-problema, bem como às questões-orientadoras. ✓ Trabalho de grupo sobre a população em Portugal. </p>		2'
<p>Portugal Hoje: - A população portuguesa</p>	<p><u>Compreender a importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população:</u> - Definir recenseamento da população. (MC)</p>	<p>Motivação: - Visualização do vídeo institucional do INE (Instituto Nacional de Estatística), para que os alunos possam conhecer a sua importância; - Registo das informações retiradas do vídeo no quadro, seguindo algumas questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Já conheciam o INE? ✓ Para que serve? ✓ Que informações retratam? ✓ É importante para o nosso país? </p>		5' + 8'

<p>- Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural</p>	<p>- Referir informações que se podem consultar nos recenseamentos da população. (MC)</p> <p>- Definir população total ou absoluta. (MC)</p> <p>- Caracterizar a evolução da população portuguesa desde o primeiro recenseamento geral da população (1864). (MC)</p>	<p>✓ O que gostariam de saber mais sobre o assunto?</p> <p>Trabalho de grupo:</p> <p>- Cada grupo de trabalho terá dois tablets, para que todos possam ver os recursos.</p> <p>- O trabalho é disponibilizado aos alunos através de um <i>Google Forms</i> (https://forms.gle/Vt32XJArRHVRhkSc8), com várias etapas.</p> <p>- Os alunos vão construindo o seu próprio conhecimento seguindo as várias etapas do questionário.</p> <p><u>1.ª Etapa:</u></p> <p>- Os alunos devem entrar na plataforma (https://forms.gle/oQoWWJBCOsFaYsnK8) e preencher os dois campos disponíveis.</p> <p>- No primeiro espaço devem colocar os nomes dos elementos do grupo.</p> <p>- No segundo espaço devem escrever um nome para o grupo.</p> <p><u>2.ª Etapa:</u></p> <p>- Os alunos visualizam um vídeo (https://youtu.be/0qVTIBZzgu0) sobre a história dos Censos em Portugal, que lhes permite ter uma visão cronológica sobre os acontecimentos e como se desenvolveram.</p> <p>- De seguida, respondem a diversas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desde quando é que existem registos? ✓ Em 1864 eram analisadas apenas sete variáveis. Foi também o ano de conclusão das linhas férreas do Norte e do Sul. Qual era o número de população existente na época? (É de escolha múltipla, sendo que a resposta correta é 4 188 410) ✓ Esta imagem permite-vos compreender a evolução da população ao longo dos últimos anos. O que se verifica? (é uma questão que contém um gráfico e a resposta é de escolha múltipla, em que a resposta correta é “De 1971 a 2018 existiu um aumento considerável de população.”) 	<p>- Manual Escolar</p> <p>- Tablets</p> <p>- Internet</p>	<p>60'</p>
---	--	---	--	------------

	<p>- Identificar o crescimento natural como o principal fator responsável pela evolução da população. (MC)</p> <p>- Distinguir taxa de natalidade e taxa de mortalidade. (MC)</p> <p>- Aplicar as TIC e as TIG para localizar e conhecer as características e a distribuição dos fenómenos demográficos. (AE)</p>	<p><u>3.ª Etapa:</u></p> <p>- Os alunos devem visitar o site do INE (www.ine.pt) e navegar livremente para conhecer o site.</p> <p>- Para depois realizarem a pesquisa seguindo as orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura das páginas 158 e 159 do manual. Indicar, em poucas palavras, o que são os recenseamentos e para que servem. ✓ Na entrada no site, é possível verificar o número da população residente. Escrevam esse número seguido pela data a que se refere. (só podem colocar números na resposta) – esta resposta deverá ser 102959092019 (cf. Anexo 1); ✓ Ao clicarem nesse número, aparece um gráfico com dados. Indiquem quais são os dados aos quais tens acesso (a resposta deverá ser o período de referência – 2018 – o local de residência, sexo e grupo etário) (cf. Anexo 2) ✓ Clicar no topo em "Estatísticas", selecionem "População" e escolham a opção correta (é uma questão de escolha múltipla e a resposta certa é: A taxa bruta de mortalidade é de 11%.) (cf. Anexo 3); ✓ O seguinte gráfico mostra-te a taxa de natalidade entre 1960 e 2019. Leiam as páginas 162 e 163 do manual e, em seguida, indiquem, por palavras vossas, o que entendem por natalidade. ✓ O seguinte gráfico mostra-vos a taxa de mortalidade entre 1960 e 2019. Indiquem, por palavras vossas, o que entendem por mortalidade. ✓ De acordo com os dois gráficos anteriores (é uma questão de escolha múltipla, em que a resposta correta é: A taxa de natalidade baixou e a de mortalidade pouco se alterou). <p><u>4.ª Etapa:</u></p> <p>- Os alunos vão conhecer um dos produtos disponibilizados pelo site, o Geoescolas (https://geoescolas.ine.pt/) para descobrir mais sobre a sua zona escolar. Têm as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Após a escolha dos metros da área circundante, descarreguem o ficheiro. Têm acesso a conceitos importantes: Edifício, Alojamento, Família 		
--	---	---	--	--

	<p>- Analisar a distribuição de diferentes fenómenos relacionados com a população e utilizando diferentes formas de representação cartográfica (em suporte físico ou digital); (AE)</p>	<p>Clássica, População Residente e Grupo etário. Qual dos conceitos já conheciam? Escrevam aqui o que significam.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilhem aqui uma curiosidade que consideraste interessante sobre os dados da zona da vossa escola. <p><u>5.ª Etapa:</u></p> <p>- Os alunos vão aprofundar um pouco o envelhecimento da população em Portugal. Para tal, devem rever o manual e responder a algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No seguinte gráfico, apresentam-se o número de idosos que existem por cada 100 jovens. Indiquem o que aconteceu no entre 1961 e 2018. (os alunos devem indicar que existiu um aumento considerável). ✓ Vejam com atenção o vídeo que se segue (https://youtu.be/mfncbyCcUqI) ✓ Vendo o gráfico com as indicações do número de idosos por cada 100 jovens e o vídeo. Qual será a tendência. (é uma questão de escolha múltipla, em que a resposta correta é “A esperança média de vida continuará a aumentar e os nascimentos também”). ✓ Em grupo, discutam algumas medidas que podem ser implementadas para estimular o número de nascimentos. <p><u>6.ª Etapa:</u></p> <p>- Esta etapa serve como autoavaliação de desempenho pelos alunos, para que possam verificar algumas das aprendizagens e refletir sobre a própria aula.</p> <p>- Os alunos têm questões de escolha múltipla para responder acerca do recenseamento, da população, da natalidade e da mortalidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O recenseamento é (a resposta correta é “um estudo estatístico que tem por base a contagem do número de habitantes de um país ou região”); ✓ A nossa população é composta por, aproximadamente (a resposta correta é “10 200 000 pessoas”); ✓ A natalidade é (a resposta correta é “o número de nascimentos que ocorrem numa região, durante um período de tempo”); ✓ A mortalidade é (a resposta correta é “o número de mortes que ocorrem numa região, durante um período de tempo”) 		
--	---	---	--	--

		- Para terminar, os alunos devem indicar a sua opinião acerca das atividades propostas nesta aula, numa escala de “Gostei muito” a “Não gostei nada”.		
		Para finalizar: - Os alunos, em grande grupo, vão debater o que aprenderam, com vista à realização de um esquema síntese da aula no quadro e registo no caderno. - Responder à situação-problema.		15’

Apêndice C – Planificações das sessões de intervenção do Projeto “Lar doce ler: Propostas integradoras para um projeto multidisciplinar no 1.º CEB”

Domínios e conteúdos	Descritores e objetivos	Percurso de aprendizagem	Recursos
1.ª sessão de intervenção – Projeto “Lar doce ler”			
<p><u>Oralidade:</u> - Compreensão e expressão;</p>	<p>- Produzir discurso oral com correção (MC) - Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor. (AE)</p>	<p>Saudação e abertura da aula. - Apresentação do <i>PowerPoint</i>, incluindo a ferramenta <i>Pear Deck</i>, intitulado “Ler doce Ler”; - Utilizando o que os alunos disseram sobre o autor no vídeo de introdução à ferramenta <i>Pear Deck</i>, apresentar um breve mapa conceptual, para mostrar aos alunos as diferentes opiniões e o que gostariam de conhecer sobre o autor; - De acordo com o que os alunos responderem, colocar aqui/apresentar o que eles mais gostariam de saber. - A presente sessão encontra-se disponível em: https://app.peardeck.com/student/tqihxjyxc</p>	<p>- Computador; - Internet; - Colunas de som; - Obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria</p>
<p><u>Educação Literária:</u> - Antecipação de conteúdos;</p>	<p>- Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. (MC) - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do</p>	<p>Aula de motivação para a leitura extensiva da obra poética: - Apresentação do livro “Ler Doce ler” de José Jorge Letria, com a análise da capa e contracapa, bem como os elementos da obra como o autor, ilustrador e a editora; - Os alunos devem colocar na caixa de texto resposta à questão colocada em cada um dos slides;</p>	<p>- <i>Pear Deck</i></p>

<p><u>Leitura e escrita:</u></p>	<p>paratexto e nos textos visuais (ilustrações). (AE)</p> <p>- Compreensão de textos; - Ler pequenos textos informativos. (MC) - Identificar informação explícita no texto. (AE) - Identificar e referir o essencial de textos lidos. (AE)</p>	<p>- Interpretar o título e associar ao “Lar doce lar” – explorar o que é o lar, qual a associação entre lar e ler, com as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é para ti o lar? ✓ Se pesquisares no dicionário (ver no Priberam e salientar as que são relacionadas com o tema) podes ver alguns dos significados de lar; ✓ Agora que já sabes os vários significados, o que significa para ti “Lar Doce Lar”? ✓ Pensa no teu dia-a-dia, quando é que consideras mais importante esta expressão? (fazer escolha múltipla) ✓ O livro chama-se “Ler Doce Ler”, que é muito parecida com a expressão “Lar doce lar”! O que gostas de ler? ✓ Na tua opinião, em que poderá ter pensado o autor para escolher este título? <p>-Análise da ficha técnica com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões de escolha múltipla acerca do tipo textual; ✓ Ler e interpretar as informações que existem através de correspondência biunívoca; 	
<p><u>Educação Literária:</u> - Antecipação de conteúdos</p> <p><u>Gramática:</u> - Lexicologia;</p>	<p>- Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. (MC) - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). (AE) - Compreender formas de organização do léxico. (MC) - Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo. (AE)</p>	<p>-Analisar os elementos para textuais e mostrar o título e as imagens da capa e contracapa, questionando os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual será o tema desta obra? (fazer brainstorming e organizar em campos lexicais); ✓ Apresentar o exemplo com o poema “os livros põem nas capas” – explorar os 4 versos - associar a capa ao rosto (antes da obra) ler os quatro versos; ✓ Slide com a capa para os alunos indicarem quais os seus objetos, podendo refletir sobre eles; ✓ Apresentação de duas ilustrações da obra e excertos dos poemas; 	

<p><u>Leitura e escrita:</u> - Poema;</p> <p><u>Educação Literária:</u></p>	<p>- Ler pequenos poemas (MC) - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas). (AE)</p> <p>- Fazer inferências (de sentimento – atitude). (MC) - Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem. (AE)</p>	<p>Apresentar o tema da liberdade, através dos poemas.</p> <p>- Leitura, pela professora, (gravado no programa) dos poemas associados à liberdade e ao sonho – 13.º 19.º, 20.º e 30.º poemas, para explorar a temática.</p> <p>- Através da aplicação, questionar sobre: O que é a liberdade? - Questão com escolhas múltiplas acerca da liberdade referente ao que ouviram; - Verificar as comparações apresentadas no livro.</p> <p>Para terminar a aula, está a indicação de que o aluno irá receber um e-mail. A sua finalidade é atribuir um poema a cada um dos alunos e pedir que treinem a leitura e gravem, realizando uma pequena ilustração de cada um dos poemas – fazer <i>e-book</i> no <i>storyjumper</i> e apresentar no final de tudo.</p> <p>- Os alunos devem utilizar os <i>smiles</i> apresentados no slide para representarem a sua opinião face à aula.</p>	
<p>2.ª sessão de intervenção – Projeto “Lar doce ler”</p>			
		<p>Saudação e abertura</p> <p>- Apresentação das tarefas da aula aos alunos através de um pequeno vídeo (https://www.powtoon.com/c/flp74Y4Tj73/1/m):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuação da análise da obra literária “Ler Doce Ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro (cf. Anexo 1); ✓ Compreensão textual do poema “Os livros têm raízes”; ✓ Campos lexicais; ✓ Escrita de texto de opinião; <p>- A presente sessão encontra-se disponível em: https://app.peardeck.com/student/tnmnftqfx</p>	<p>- Computador; - Internet; - Colunas de som; - Obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria</p>

<p><u>Educação Literária:</u> - Antecipação de conteúdos.</p>	<p>- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações. (MC)</p> <p>- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género em elementos nos textos visuais (ilustrações) (AE).</p>	<p>Atividade de pré-leitura – Motivação:</p> <p>- Apresentação da ilustração (sem o texto), para a exploração da ilustração com as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que vemos nesta ilustração? ✓ Sobre o que poderá ser este poema? <p>- Estas informações devem ser registadas, pelos alunos, no programa <i>Mentimeter</i>, apresentado na aplicação.</p> <p><u>Retoma da aula anterior como momento de ativação de conteúdos abordados no domínio da Educação Literária:</u></p> <p>- Retoma do dos poemas da aula anterior – a comparação através da palavra “como”, apresentada nos poemas: “Os livros são como as casas” e “Os livros põem nas capas”.</p> <p>- Identificação dos espaços de comparação dos poemas anteriores (ativação de memória) na aplicação;</p>	<p>- Ilustração do poema “Os livros têm raízes”</p> <p>- <i>Mentimeter</i></p> <p>- Poemas “Os livros são como as casas” e “Os livros põem nas capas”</p>
<p><u>Educação literária:</u> - Audição e leitura</p>	<p>- Ouvir ler (MC).</p> <p>-Ler poemas adequados à idade (AE).</p> <p>- Antecipação de conteúdos</p>	<p>Atividades de leitura:</p> <p>- Leitura orientada do poema, realizada pela professora, na aplicação: Partindo do pressuposto das comparações, pedir aos alunos que estejam atentos e identifiquem comparações:</p> <p>“Os livros têm raízes como as árvores do jardim, guardam as flores para ti e os frutos para mim e só ficam com o perfume que devagar nos envolve como uma fala cantante que nos preenche e comove. “</p> <p>- Na aplicação, os alunos devem responder nos locais certos aos espaços em branco: “Os livros têm raízes como _____ (..)</p>	<p>- <i>Pear Deck</i></p>

		<p>e só ficam com o perfume que devagar nos envolve como _____ (...)</p> <p>- Aparecimento do poema para a confirmação.</p>	
<p><u>Leitura</u> e</p> <p><u>Escrita:</u></p> <p>- Compreensão de texto: poema.</p> <p>- Vocabulário: adequação.</p> <p>- Sentidos do texto: tema, assunto, informação e ideias.</p> <p><u>Oralidade:</u></p> <p>- Expressão de ideias e de sentimentos</p> <p><u>Educação Literária:</u></p>	<p>- Ler poemas. (MC LE2)</p> <p>- Reconhecer o significado de palavras relativas a áreas do conhecimento do mundo. (MC LE2)</p> <p>- Identificar informação explícita no texto. (AE)</p> <p>- Monitorizar a compreensão respondendo a instruções do professor. (MC LE2)</p> <p>- Escolher entre diferentes interpretações propostas pelo professor, a que mais se apropria às intenções do autor do texto. (MC LE2)</p> <p>- Fazer inferências. (MC IEL2)</p> <p>- Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos. (AE)</p>	<p>Compreensão na Leitura</p> <p>- Projeção do poema e da respetiva ilustração para os alunos lerem silenciosamente o texto;</p> <p>- <u>Realização de questões de compreensão do poema, na aplicação:</u> Leitura da primeira comparação “Os livros têm raízes / como as árvores do jardim” e dialogar com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que são raízes das árvores? (verificar o que os alunos já conhecem acerca de plantas); ✓ Qual será a diferença entre a árvore do jardim e uma árvore qualquer? <p>- <u>Registo das informações:</u></p> <p>- Realização de um <i>brainstorming</i> com o registo na aplicação, com as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poderemos associar os livros às árvores? ✓ Em que se podem associar? ✓ O que serão as raízes nos livros? <p>- Leitura do poema para sublinhar tudo o que está relacionado com a árvore, utilizando uma imagem da árvore para a posterior realização do campo lexical da árvore;</p> <p>- Realização dos campos lexicais das flores, dos frutos e das raízes, para que, no fim, seja possível concluir que todos fazem parte da árvore – relação parte-todo – criando um mapa conceptual que alargará o vocabulário dos alunos e permitirá as relações de todo-parte;</p> <p>(Relacionando o que foi feito até ao momento com o esquema de organização.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os elementos que compõem um livro são? 	<p>- Poema “Os livros têm raízes”</p> <p>- Imagem da árvore do manual de Estudo do Meio (Espadinha & Dimas (s.d.), PLIM! Estudo do meio 2.º ano, p.84)</p>

<p><u>Gramática:</u> - Lexicologia (G2)</p> <p><u>Oralidade:</u> - Expressão de ideias e de sentimentos</p>	<p>- Compreender formas de organização do léxico: palavras com significados semelhantes, campos lexicais e relações múltiplas.</p> <p>- Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.</p> <p>- Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal.</p>	<p>(a capa, a contracapa, ficha técnica – as partes que constituem um todo) – relações de parte e de todo (holónimo e merónimo)</p> <p>✓ Quais serão os agentes interventivos do livro?</p> <p>(autor, editor e leitores – autor promove as flores tal como promove o livro; autor tem a criatividade, a motivação e a escrita; editor deve imprimir o livro; leitor lê)</p> <p>✓ Então, afinal o que são as raízes, as flores e os frutos do livro?</p> <p><u>- Pós-leitura (fecho da compreensão e abertura para a escrita):</u></p> <p>- Os alunos devem utilizar o <i>Pear Deck</i> para responder às seguintes questões. “Qual é/são o(s) tema(s) do poema?” “Gostas deste poema?” “Indica o motivo que te leva a gostar ou a não gostar do poema.”</p> <p>- Os alunos devem responder na aplicação a cada uma das questões.</p>	<p>- <i>Pear deck</i></p>
<p><u>Leitura e Escrita:</u> - Texto de opinião. - Produção de texto: .Planificação de texto: ideias-chave; .Redação; .Revisão de texto: ortografia e pontuação, coerência e coesão textuais, apresentação gráfica.</p>	<p>- Expressar opinião relativamente a ideias expressas no poema e gostos pessoais. - Justificar opiniões e formular argumentos. - Formular ideias-chave. (MC)</p> <p>- Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização. (AE)</p> <p>- Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. (AE)</p>	<p>Escrita:</p> <p>- Escrita, pelos alunos, de um texto de opinião. Primeiramente com a planificação orientada, tendo as várias etapas na aplicação. Salienta-se que nesta primeira etapa, o aluno deve ir registando as ideias para a posterior escrita do texto. Segue-se o texto e, por fim, a revisão da escrita através de uma grelha orientadora.</p> <p><u>Planificação orientada do texto:</u></p> <p>- Primeiro slide: apresentação da organização textual (introdução, desenvolvimento e conclusão). - Segundo slide: planificação da introdução, com a explicação do que pode conter, bem como alguns marcadores introdutórios textuais. - Terceiro e quarto slides: realização da planificação do desenvolvimento, iniciando pelos motivos que levam o aluno a gostar, ou não, do poema, os marcadores discursivos de introdução ao argumento e, por fim, a apresentação de alguns temas que os alunos podem optar por desenvolver (oralmente, são dados exemplos de cada um destes). - Quinto slide: planificação da conclusão, indicando que é o resumo breve do que foi dito e apresentando alguns marcadores textuais.</p>	<p>- Orientação para a escrita – <i>Pear Deck</i></p>

<p>- Educação Artística: Artes Visuais</p>	<p>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p>	<p><u>Execução:</u> - Os alunos escrevem o seu texto no <i>Pear Deck</i>.</p> <p><u>Revisão do texto:</u> - Para a revisão do texto, os alunos seguem a grelha de autoavaliação sobre o seu texto de opinião, colocando uma cruz ou um visto, através do <i>Pear Deck</i>; - Ao preencher a grelha, os alunos releem o texto para verificar se cumprem todos os pontos.</p> <p>- Os alunos devem imaginar um livro com raízes e tentar fazer um desenho que ilustre o poema que conduziu a aula.</p>	<p>- <i>Pear Deck</i></p>
<p>3.ª sessão de intervenção – Projeto “Lar doce ler”</p>			
		<p>- Saudação aos alunos e abertura da aula; - Apresentação das tarefas a realizar na presente aula: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição das plantas; ✓ Meios onde vivem as plantas – Trabalho de grupo. </p> <p>- A presente sessão encontra-se disponível em: https://app.peardeck.com/student/tmnftqfx </p>	<p>- Computador; - Internet; - Colunas de som; - Obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria</p>
<p><u>Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural:</u> - Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no</p>	<p><u>Natureza:</u> - Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (plantas: tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, folha caduca/persistente, cor da flor, fruto e semente, etc.).</p>	<p>- Apresentação de uma árvore focando as respetivas partes que a constituem; - Recordar cada uma das funções através de uma breve explicação em áudio, seguida de uma questão de escolha múltipla sobre cada elemento: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A raiz – áudio: “A raiz fixa as plantas terrestres ao solo. Absorve a água e os sais minerais.” </p> <p>1. A raiz: A: Não fixa as plantas ao solo B: Absorve água e sais minerais (resposta correta) C: Estraga a planta </p>	<p>- <i>Pear Deck</i></p>

<p>ambiente próximo: . reconhecer diferentes ambientes onde vivem as plantas; . conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos);</p>		<p>✓ O caule – áudio: “O caule transporta a água, os sais minerais e o alimento para todas as partes da planta. Suporta também as folhas, as flores e os frutos.”</p> <p>2. O caule: A: Transporta água e sais minerais e alimento para toda a planta (resposta correta) B: Não deixa a planta respirar C: é sempre pequeno</p> <p>✓ As folhas – áudio: “As folhas servem para a planta respirar, transpirar e fabricar o seu próprio alimento.”</p> <p>3. As folhas: A: São sempre verdes e castanhas B: Não servem para nada C: Servem para a planta respirar, transpirar e fabricar o próprio alimento (resposta correta)</p> <p>✓ As flores – áudio: “As flores são responsáveis pela reprodução da planta, dando origem à produção de sementes.”</p> <p>4. As flores: A: Cheiram muito bem B: Permitem a produção de sementes (resposta correta) C: Não gosto de flores</p> <p>✓ O fruto – áudio: “O fruto guarda as sementes que dão origem a uma nova planta.”</p> <p>5. O fruto: A: Guarda as sementes que dão origem a uma nova planta (resposta correta) B: é saboroso C: Não serve para nada (Esta tarefa é essencial para ativar conhecimentos prévios, bem como o reconhecimento das funções das diferentes partes da planta)</p>	
---	--	---	--

	<p><u>Natureza</u> - Relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas), com o seu habitat.</p> <p><u>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</u> - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p>	<p>Apresentação do trabalho de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em grupos de trabalho, estabelecidos previamente, para a realização de uma pesquisa orientada em grupo. - Os alunos têm grupos no <i>Teams</i> (no sistema de Ensino a Distância) e iriam reunir aí; - A atividade consiste numa pesquisa através de um guião com as informações necessárias para a breve investigação pelos alunos, seguida de uma discussão em grupo para a tomada de decisão conjunta face à apresentação e informações pertinentes a colocar na mesma e, por fim, a apresentação das plantas à turma. - As plantas são distribuídas pelos grupos de acordo com o seu meio, sendo que um grupo ficará com as plantas terrestres, mais especificamente, as árvores de fruto, outro grupo com as plantas aquáticas, outro grupo com as plantas terrestres, mais especificamente, as flores e o quarto grupo com as plantas que vivem umas sobre as outras. Este critério não é indicado aos alunos, sendo que eles devem descobrir qual o meio onde vivem as suas plantas, através da discussão em grupo. - Existem tantas plantas quanto elementos do grupo e a escolha de cada planta por elemento deve ser gerida pelo próprio grupo. - Os alunos têm acesso a um guião de orientação para a sua pesquisa e devem também mobilizar o manual escolar. - O guião de exploração apresenta-se no <i>Prezi</i> (https://prezi.com/lhqfjicudvvg/?utm_campaign=share&utm_medium=copy) em que os alunos devem seguir cada um dos passos que lhes é indicado, clicando na sua planta para obter informações. - Os alunos devem preencher o seu guião orientado, conforme o que preferirem, em conformidade com o resto do grupo. - A apresentação, pelos alunos, deve ser realizada no <i>Storyjumper</i>, para que todos os alunos tenham acesso (a docente constrói de acordo com os envios dos alunos) 	<p>- Orientações para a pesquisa (cf. Apêndice C1)</p> <p>- <i>Prezi</i></p>
4.ª sessão de intervenção – Projeto “Lar doce ler”			

		<p>- Saudação aos alunos;</p> <p>- Apresentação das aprendizagens da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender e identificar os polígonos (triângulo, quadrilátero, pentágono e hexágono). ✓ Identificar figuras geométricas no dia a dia. ✓ Utilizar corretamente materiais de desenho. ✓ Desenvolver sensibilidade estética e artística, entre outras competências. <p>- A aula tem como recurso o <i>PowerPoint</i>, que inclui a ferramenta <i>Pear Deck</i>, para que os alunos possam acompanhar as tarefas e concretizar as respostas, sendo que será sempre projetado para acompanhar a dinâmica da aula.</p> <p>- A presente sessão encontra-se disponível em: https://app.peardeck.com/student/thlaflims</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Internet;</p> <p>- Colunas de som;</p> <p>- Obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria</p> <p>- <i>Pear Deck</i></p>
		<p>1.º desafio:</p> <p>- Retoma conceptual através da retoma lexical para a abordagem inicial da aula. – Em grande grupo, apresentam-se aos alunos dois excertos da obra, lidos em aulas anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Os livros são como _____” (A resposta é “casas”) ✓ “Os livros têm raízes como as árvores do _____” (A resposta é “jardim”) <p>- Os alunos devem registar a resposta na sua aplicação, para que fique registado.</p> <p>- Caso surjam dúvidas, reler os poemas para os alunos.</p> <p>- Questão da aula: <u>Será que existem figuras geométricas no nosso dia a dia?</u></p>	<p>- Poemas “Os livros são como as casas” e “Os livros têm raízes”</p> <p>- <i>Pear Deck</i></p>
<p><u>Geometria e medida:</u></p> <p>- Reconhecer e representar formas geométricas;</p>	<p>- Identificar, interpretar e descrever relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.</p>	<p>2.º desafio:</p> <p>- Para recordar os polígonos, os alunos visualizam um vídeo sobre o tema (https://youtu.be/f2wWrfFmnyU), contendo as indicações de que eles devem recordar os polígonos e observar as diferenças entre eles;</p> <p>- Em seguida, devem escrever, na caixa de texto disponibilizada, o que é um polígono regular e o que é um polígono regular;</p>	<p>- Ilustrações</p> <p>- Vídeo</p> <p>- <i>Pear Deck</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos - Compor e decompor figuras planas, a partir de figuras dadas, identificando atributos que se mantêm ou que se alteram nas figuras construídas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, os alunos vão desenhar, identificar e caracterizar os polígonos que foram apresentados nas figuras, deixando uma página de resolução para cada um deles (triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos); - Apresentação de ilustrações do livro em que existem casas; - Os alunos devem observar as quatro ilustrações e indicar se existem casas nessas ilustrações. - Verificar se existem figuras geométricas nessas ilustrações das casas da obra literária; - Em seguida, individualmente, cada aluno vai observar cada uma das imagens e contornar as várias figuras geométricas que existem, em cima da própria ilustração, através da aplicação utilizada, escrevendo o nome ao lado de cada uma dessas figuras geométricas. - Mostrar as representações dos alunos, em grande grupo, para verificar se encontraram todas as figuras geométricas presentes e quais os seus nomes. 	
<p><u>Expressão e Educação Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar de forma pessoal; - Utilizar livremente a régua, o esquadro e o compasso 	<p><u>Artes visuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. - Utilizar vários processos de registo de ideias. - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. 	<p>3.º desafio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos vão representar a fachada sua própria casa; - Primeiramente, devem realizar o desenho em ponto pequeno, utilizando uma folha branca; - Em seguida, utilizando uma folha quadriculada, bem como os materiais de desenho como o compasso, a régua e o esquadro, devem realizar a fachada da sua habitação; - Cada um dos alunos vai apresentar aos colegas a sua casa, mobilizando a linguagem adequada inerente à temática (comunicação matemática). <p>4.º Desafio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grande grupo com os alunos, para a construção de um mural com os seus desenhos. - <i>Brainstorming</i> com os alunos, realizado no <i>mentimeter</i>, sobre o que existe para além das casas (ecopontos, caixotes do lixo, carros, árvores, paragens de autocarro, pessoas, padarias, ...) que pode ser representado através de polígonos; - O título poderá ser algo como “O nosso bairro das figuras”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Régua - Compasso - Esquadro - Folhas brancas - Folhas quadriculadas <ul style="list-style-type: none"> - Papel cenário; - Tesoura; - Cola; - Digitalizador/ Telemóvel/ Câmara fotográfica

		<p>- Os alunos devem digitalizar os seus desenhos e os contributos para que se organize, em grande grupo, um painel digital, podendo a docente em formação recorrer ao <i>Photoshop</i>.</p> <p>- Os alunos devem indicar como deverá ser feita a decoração, para ficar ao seu gosto.</p> <p>- No fim, todos devem fazer uma breve apreciação do mural.</p> <p>(Algumas das indicações desta atividade serão dadas por e-mail, esclarecendo individualmente cada um dos alunos)</p>	
		<p>Para terminar a aula, os alunos devem responder a um pequeno questionário sobre a aula, onde indicam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que mais gostaram de aprender durante a aula; ✓ O que menos gostaram durante a aula; ✓ O que aprenderam durante a aula; ✓ Que dificuldades sentiram durante a aula. 	- Pear Deck
5.ª sessão de intervenção – Projeto “Lar doce ler”			
		<p>Saudação e abertura da aula.</p> <p>- Apresentação das atividades do dia aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração de um poema da obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria, ilustrada por Rui Castro; ✓ Reescrita dos textos da segunda aula; ✓ Apresentação do <i>e-book</i>, criado pelos alunos. <p>- A presente sessão encontra-se disponível em: https://app.peardeck.com/student/tcgzvgaxy</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Internet;</p> <p>- Colunas de som;</p> <p>- Obra literária “Ler doce ler” de José Jorge Letria</p>
<p><u>Educação literária:</u></p> <p>- Audição e leitura</p>	<p>- Ouvir ler (MC).</p> <p>-Ler poemas adequados à idade (AE).</p>	<p>Leitura do poema “Os livros têm poetas” e exploração das ideias:</p> <p>- Leitura, pela professora, do 24.º poema da obra literária:</p> <p>“Os livros têm poetas abrigados sob os versos, com palavras como setas e fins que são começos</p>	- Pear Deck

<p><u>Leitura e escrita:</u> - Compreensão de texto: poema. - Sentidos do texto: tema, assunto, informação e ideias.</p>	<p>- Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos. (AE)</p> <p>- Identificar informação explícita no texto. (AE)</p> <p>- Expressar opinião relativamente a ideias expressas no poema e gostos pessoais.</p> <p>- Justificar opiniões e formular argumentos.</p>	<p>quando o poema finge que está quase a terminar, relevando os universos que outros versos irão mostrar. Pouco importam os processos, se a magia a vós chegar.”</p> <p>- Os alunos devem indicar o tema do texto, podendo realizar novamente a leitura, para auxiliar;</p> <p>- Os alunos devem escrever as ideias acerca do tema do texto, recorrendo ao <i>mentimeter</i>, disponibilizado na aplicação;</p> <p>- Através dessa atividade, verificar o valor da palavra. Cada aluno deve escrever uma frase que indique, porque é que a palavra é importante.</p> <p>- Seguidamente, partindo do que eles escreveram na segunda aula acerca da leitura, questionar aos alunos qual a sua importância.</p>	
<p><u>Leitura e Escrita:</u> - Texto de opinião. .Revisão de texto: ortografia e pontuação, coerência e coesão textuais, apresentação gráfica.</p>	<p>- Expressar opinião relativamente a ideias expressas no poema e gostos pessoais.</p> <p>- Justificar opiniões e formular argumentos.</p> <p>- Formular ideias-chave. (MC)</p> <p>- Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização. (AE)</p> <p>- Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. (AE)</p>	<p>Retoma ao texto realizado na 2.ª aula:</p> <p>- Todos os alunos têm acesso ao seu texto e, cada um, deve partilhar o que escreveu com os colegas, colocando o seu texto num <i>padlet</i> de acesso privado aos alunos.</p> <p>- Em seguida, os alunos iriam escrever no <i>padlet</i> quais os seus três textos favoritos, comentando-os.</p> <p>- Os alunos, na sua escolha, deveriam fundamentar os motivos pelo qual escolheriam esse texto, bem como explicar o que poderiam ter feito diferente.</p>	<p>- <i>Padlet</i></p>

		<p>Partilha e apresentação do e-book:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na primeira aula, os poemas foram divididos por todos os alunos, eles deveriam gravar a sua leitura e realizar uma ilustração sobre o mesmo; - Isso seria tudo colocado na aplicação <i>storyjumper</i>, com vista a apresentação à turma, aos colegas de escola, à família e à comunidade envolvente; - Os alunos iriam indicar à professora se estavam de acordo ou se gostariam de ver alterações, à medida que fossem vendo; - Cada aluno realiza uma da ficha técnica desse livro, para enviar à docente, que faria, com as informações dos alunos, uma ficha técnica final, para terminar o seu livro. 	- <i>Storyjumper</i>
		<p>Para terminar o projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, recorrendo à ferramenta <i>Pear Deck</i>, devem realizar uma autoavaliação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que mais gostaste de fazer ao longo do projeto? ✓ O que menos gostaste de fazer ao longo do projeto? ✓ O que aprendeste ao longo das aulas? ✓ Se pudesses fazer algo diferente, o que farias? ✓ Se tivesses a oportunidade de escolher uma atividade extra, o que gostarias de fazer? ✓ A teu ver, tudo correu da melhor forma? Explica o motivo. 	- <i>Pear Deck</i>

Apêndice C1 – Orientações para a pesquisa acerca das plantas, facultada na terceira sessão, aos alunos.

Orientações para a pesquisa

Em grupo devem ver o documento juntos, para decidirem qual é a planta de cada elemento.

Cada um dos elementos deve preencher o documento abaixo indicado, para auxiliar na construção da apresentação.

Podem e devem utilizar o manual escolar.

Se tiverem dúvidas, devem pedir ajuda à professora.

No fim do preenchimento, existe um campo denominado por "sabias que", deves pesquisar, na internet, alguma curiosidade que queiras partilhar com os teus colegas.

O meu nome é _____

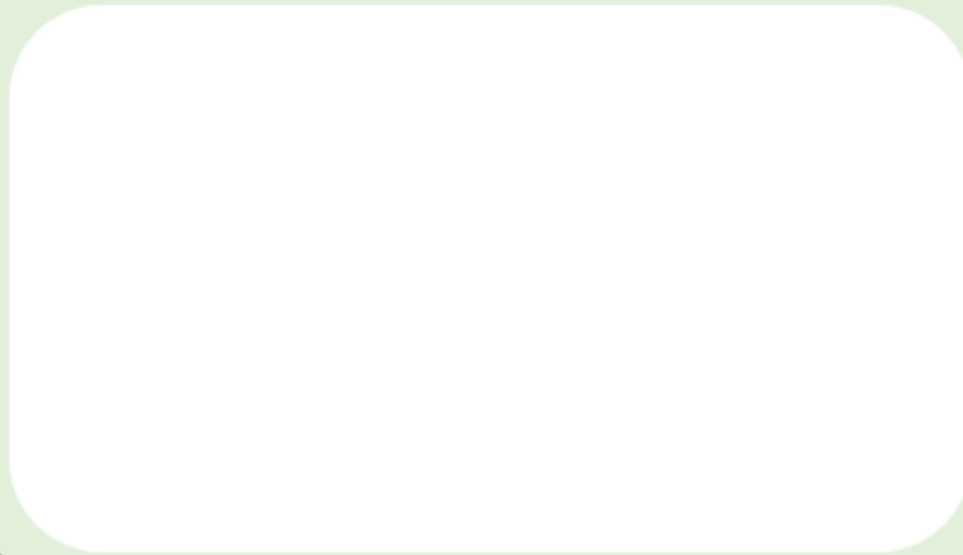
Os elementos do meu grupo são _____

A planta sobre a qual vou pesquisar chama-se _____

Sobre esta planta descobri: _____

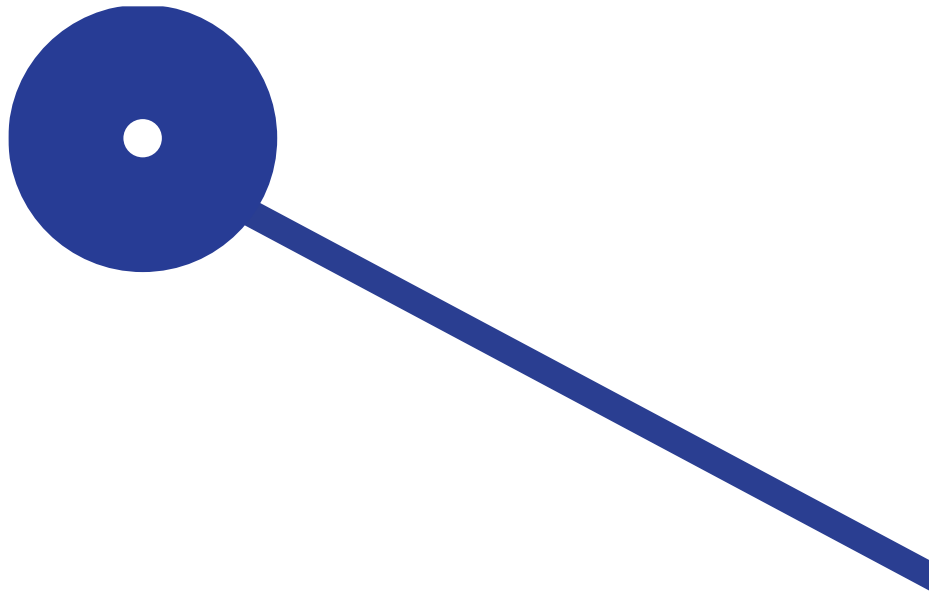
Sabias que _____

Desenho a minha planta:



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO

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

**Um doce ler: leitura, compreensão e
desenvolvimento de competências
comunicativas nos 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico**

Juliana Vaz Almeida Gomes Ferreira