

M

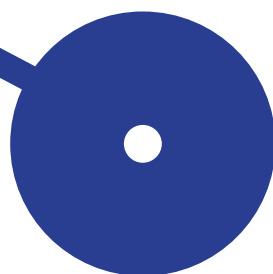
MESTRADO

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

Transversalidade do conhecimento linguístico e sua operacionalização em diferentes áreas: relações semânticas e morfológicas entre palavras

Catarina Isabel Neves Ferreira

19/**2020**



Catarina Isabel Neves Ferreira

Transversalidade do conhecimento linguístico e sua operacionalização em diferentes áreas: relações semânticas e morfológicas entre palavras

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em 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

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Isabel Neves Ferreira

**Transversalidade do conhecimento linguístico e sua operacionalização
em diferentes áreas: relações semânticas e morfológicas entre palavras**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em 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

AGRADECIMENTOS

O presente Relatório de Estágio representa mais uma etapa concretizada repleta de aprendizagens, emoções e dedicação. Foi uma viagem longa que deixa uma marca que, apesar da minha dedicação, também merece um agradecimento a todas as pessoas que se cruzaram comigo e que estiveram nesta viagem ao meu lado.

À minha família, que é importante na minha vida, principalmente ao meu pai e à minha mãe, que me acompanharam sempre, me encorajaram e contribuíram para a realização dos meus sonhos. Apenas posso agradecer toda a compreensão, paciência e apoio incondicional, que foram imprescindíveis nesta viagem. O mesmo agradecimento ao meu Vasco, que esteve sempre presente, que me ajudou e que sempre acreditou em mim. A vós devo tudo, obrigada pelo carinho e o amor que nunca me faltaram. À minha bisavó, que não está presente, mas que foi ela que me inspirou e sempre vai estar no meu coração.

À minha Orientadora, Professora e Doutora Celda Morgado, expresso o meu agradecimento por toda a disponibilidade, dedicação e, acima de tudo, pela paciência que teve ao longo da minha formação. Muito obrigada por ter acreditado em mim e me ter ajudado em todo o processo de formação.

Expresso também a minha gratidão às Professoras Supervisoras Doutora Cristina Maia, Doutora Elisa Sousa e Doutora Susana Sá por todas as orientações, ensinamentos, exigência e acompanhamento durante esta jornada. Agradeço também ao Coordenador do Mestrado, Professor Doutor José António Costa, que contribuiu significativamente para a minha formação e, ainda, às Professoras Cooperantes que me acolheram, estiveram sempre disponíveis, que me apoiaram e me permitiram aprender e a partilhar.

Gratifico também as minhas colegas do Mestrado, sobretudo à Joana Lopes e à Anita Albuquerque e ao meu par pedagógico, Diana João. Estávamos todas no mesmo barco e sempre nos apoiamos e partilhamos alegrias e tristezas. A vocês, que estiveram sempre disponíveis nas minhas dúvidas e questões, agradeço, porque este percurso não seria o mesmo sem vocês.

Também expresso o meu agradecimento aos mesmos amigos por todos os bons momentos e a presença que também foi fundamental.

A todos os alunos com os quais me cruzei nesta jornada também expresso a minha gratidão, pois também me ensinaram e me receberam com carinho e afeto. Obrigada.

RESUMO

O presente Relatório surge como um dos requisitos formais para a obtenção do grau de Mestre, no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo espelhar a ação e a reflexão sobre a prática educativa desenvolvida. Considerando que ser professor passa por desenvolver e aprimorar capacidades através das experiências, mas também adquirir conhecimentos mais teóricos e pedagógicos e saber articulá-los, iniciar-se-á este Relatório com um breve Capítulo reflexivo – Capítulo I – sobre a construção do ser professor no século XXI e a valorização da Língua Portuguesa como transversal ao ensino. Este documento reflete conhecimentos acerca do percurso da mestranda segundo uma metodologia de investigação-ação, que permitiu colocar em prática os conhecimentos e as aprendizagens desenvolvidos ao longo da sua formação académica. Para a concretização da prática educativa, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, foi necessário caminhar por várias etapas (observação, planificação, cooperação, ação e reflexão), as quais nortearão a reflexão apresentada neste Relatório. No Capítulo II, será feita uma breve apresentação dos contextos de intervenção educativa, dado que o conhecimento dos contextos é central para a construção quer do conhecimento pedagógico do docente, quer para a conceção, planificação e ação na prática docente. Posteriormente, no Capítulo III, refletir-se-á sobre a intervenção educativa da mestranda, centrando a análise reflexiva nas várias fases que a compõem. Tanto as etapas da prática educativa como a postura adotada no presente documento pretendem operacionalizar o conceito do professor investigador e reflexivo. No Capítulo IV é apresentado a proposta de um projeto de intervenção educativa, que se fixa, fundamentalmente, na necessidade de valorizar a Língua Portuguesa, reconhecer a sua transversalidade nas práticas do docente de Português e de outras componentes do currículo, especificamente no desenvolvimento de estratégias de enriquecimento e organização do Léxico e as relações semânticas e morfológicas entre palavras.

Palavras-chave: Transversalidade do conhecimento Linguístico; Ensino da Língua materna e outras áreas; Enriquecimento e Organização do léxico; Relações Semânticas e morfológicas entre palavras.

ABSTRACT

This Report appears as one of the formal requirements for obtaining the degree of Master, within the Supervised Teaching Practice Curriculum Unit, included in the study plan for the Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, allowing the reflection and action on the educational practice developed. Considering that being a teacher involves developing and improving skills through experiences, but also acquiring more theoretical and pedagogical knowledge and knowing how to articulate them, this Report will begin with a brief reflective Chapter – Chapter I – on the construction of being a teacher in the 21st century and the valorization of the Portuguese Language as a transversal aspect of teaching. This document reflects knowledge about the master's course according to an action-research methodology, which allowed to put into practice the knowledge and learning developed during his academic training. In order to implement the educational practice, within the Supervised Teaching Practice, it was necessary to go through several stages (observation, planning, cooperation, action and reflection), which will guide the reflection presented in this Report. In Chapter II, a brief presentation of the contexts of educational intervention will be made, given that knowledge of the contexts is central to the construction of both the pedagogical knowledge of the teacher and the design, planning and action in teaching practice. Later, in Chapter III, we will reflect on the educational intervention of the master's degree, focusing the reflexive analysis on the various phases that compose it. Both the stages of educational practice and the posture adopted in this document intend to operationalize the concept of the researcher and reflective teacher. Chapter IV presents the proposal of a project of educational intervention, which is fundamentally based on the need to value the Portuguese language, recognize its transversely in the practices of the Portuguese teacher and other components of the curriculum, specifically in the development of strategies for enrichment and organization of the lexicon and the semantic and morphological relationships between words.

Keywords: Transversely of linguistic knowledge; Teaching mother tongue and other areas; Enriching and organizing the lexicon; Semantic and morphological relations between words.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Análise de Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Fonte: Construída pela mestranda a partir de Buescu et al., 2013)	110
Tabela 2 Análise de Programa de Estudo do Meio (Fonte: Construída pela mestranda a partir de ME, 2004).....	112
Tabela 3 Análise de Programa e Metas Curriculares de Matemática no 1.º CEB (Fonte: Construída pela mestranda a partir de Damião et al., 2013)	113
Tabela 4 Análise de Programa e Metas Curriculares de Português no 2.º CEB (Fonte: Construída pela mestranda a partir de Buescu et al., 2015).....	114
Tabela 5 Unidades Didáticas articuladas entre o 1.º CEB e o 2.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).....	152
Tabela 6 Unidades didáticas no 1.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária).....	153
Tabela 7 Unidades didáticas no 2.º CEB Português e História e Geografia de Portugal (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: Martins et al., 2017)	28
Figura 2 A transversalidade da Língua Portuguesa (Fonte: Neves, 2004)	39
Figura 3 Material de suporte à atividade de verificação de compreensão da Oralidade – audição da Entrevista a António Mota (Fonte: Material de suporte criado pela professora estagiária).....	60
Figura 4 Imagens relativas à "revolução dos cravos" (Aula de Português, 2.º ano de escolaridade, aula 1 UD 4) (Fonte: Comunidade, cultura e arte)	61
Figura 5 Capa do livro "O sonho de Mariana" de António Mota na UD1 (Fonte: "O sonho de Mariana" de António Mota)	63
Figura 6 Ilustrações da obra "Se eu fosse muito alto" de António Mota utilizado na UD seis (Fonte: "Se eu fosse muito alto" de António Mota)	64
Figura 7: Esquema de compreensão da obra "O Sonho de Mariana" de António Mota (aula um, UD dois) (Fonte: Esquema criado pela professora estagiária).....	66
Figura 8 Guião orientador da escrita "Escrever à maneira de José Jorge Letria", 2.º ano de escolaridade (Aula 1 UD3) (Fonte: Guião criado pela professora estagiária)	67
Figura 9 Guião orientador para viajar pelo mundo de Luísa Ducla Soares, (Aula 1 UD5) (Fonte: Guião criado pela professora estagiária)	68
Figura 10 Esquema realizado pelo professor estagiário em interação com os alunos de 2.º ano de escolaridade para desenvolvimento da competência lexical (aula 1 da UD3) (Fonte: Esquema criado pela professora estagiária)	70
Figura 11 Esquema de compreensão realizado pelo professor estagiário em interação com os alunos de 2.º ano de escolaridade (Aula 1 da UD 6) (Fonte: Esquema de compreensão criado pela professora estagiária).....	70
Figura 12 Obra "A nau mentireta" de Luísa Ducla Soares utilizado na aula 2 Ud5 (Fonte: "Nau Mentireta" de Luísa Ducla Soares).....	71
Figura 13 Mapa quadriculado (compreensão da obra "A nau mentireta" de Luísa Ducla Soares utilizado na aula 2 UD5 (Fonte: Wikimedia Commons.)	72
Figura 14 Feira de plantas cultivadas e espontâneas criada pela mestrandia para o 2.º ano de escolaridade (aula 1 UD2)	72

Figura 15 Imagens utilizadas para compreender o percurso de produtos cultivados (aula 1 UD2)	73
Figura 16 Capa e ilustrações da obra “O Sonho de Mariana”, de António Mota, exploradas na 1.ª aula da UD 1 (Fonte: “O sonho de Mariana” de António Mota)	74
Figura 17 Mapa quadriculado utilizada para Aula 3 e UD 5 (Fonte: Dreamstime)	75
Figura 18 Aplicação Art-MINI utilizada na aula 3 UD 5 (Fonte: Art-Mini)	76
Figura 19 Desafios matemáticos realizados na Aula 3 UD5 (Fonte: “A nau mentireta” de Luísa Ducla Soares)	76
Figura 20 Criação do mobile dos sólidos geométricos utilizado na 1.ª UD da mestranda (Fonte: Mobile criado pelos alunos do 2.º ano)	78
Figura 21 Alunos a decorar cravo com papel crepe	79
Figura 22 Alunos a decorar cravo com lápis de cor e marcadores	79
Figura 23 Origami criado por um aluno na 5.ª UD da mestranda	80
Figura 24 Se eu fosse muito alto criado por aluno na 6.ª UD da mestranda (Fonte: “Se eu fosse muito alto” de António Mota)	80
Figura 25 Se eu fosse muito alto criado por aluno na 6.ª UD da mestranda (Fonte: “Se eu fosse muito alto” de António Mota)	80
Figura 26 Cartaz “IMAGINARIUS” do festival de Santa Maria da Feira utilizado no 6.º ano de escolaridade (aula 1 UD1) (Fonte: Imaginarius)	84
Figura 27 Preenchimento de lacunas utilizada no 6.º ano de escolaridade	88
Figura 28 Guião de orientação para a escrita de poesia com vista a “escrever à maneira de...”, utilizado no 6.º ano de escolaridade (UD 3) (Fonte: Guião criado pela professora estagiária)	90
Figura 29 Poema escrito por aluno do 6.º ano de escolaridade na UD3 (Fonte: Poema criado por aluna)	90
Figura 30 Resultados da atividade “Cadáver esquisito” no 6.º ano de escolaridade UD 5 (Fonte: Registo da professora estagiária)	91
Figura 31 Esquema genealógico do século XIV utilizada no 5.º ano de escolaridade (Fonte: Blog Chaves antiga)	93
Figura 32 Feira de produtos da Índia utilizada no 5.º ano de escolaridade (Fonte: Produtos que a mestranda levou para a sala de aula)	95
Figura 33 Esquema como atividade de consolidação sobre o tratado de Tordesilhas na UD3 (Fonte: Esquema criado pela professora estagiária)	96

Figura 34 Palavras em rede: diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do Português. (Fonte: Choupina, Baptista, Costa, 2013).....	103
Figura 35 Sinónimos e antónimos- Fonte Manual de Português, 1.º ano (2017, p. 94).....	104
Figura 36 Hiperónimos e hipónimos – (Fonte: Manual de Estudo do Meio, 2.º ano, Melo & Costa, 2017, p. 94).....	104
Figura 37 Holónimos e Merónimos (Fonte: Manual de Estudo do Meio, 2.º ano, Espadinha & Dimas, 2017, p. 94).....	105
Figura 38 Família de palavras de “jardim” e de “folha” (Fonte: Manual escolar de Português 6.º ano, Barros, Faria, Mata & Fidalgo, 2016, p.223)	107

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AC – Aprendizagem cooperativa

AE– Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades extracurriculares

AECC – Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular

AEGN – Agrupamento de Escolas Gaia Nascente

ACND – Áreas curriculares não disciplinares

APP– Direção da Associação de Professores

CRE – Centro de Recursos Educativos

BE – Biblioteca Escolar

CEB – ciclo (s) do ensino básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

HGP – História e geografia de Portugal

IPL – Instituto Português do Livro

LBSE – Lei de Bases do Sistema educativo

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da educação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEAE – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional da Leitura

PPES – Projeto de Promoção e Educação para a Saúde

PGCF – Projeto de Gestão Curricular Flexível

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UD– Unidade didática

UC – Unidade curricular

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PEDAGÓGICO.....	18
1.1. ESTADO DA EDUCAÇÃO E MUDANÇAS.....	18
1.2. SER PROFESSOR NO SÉC. XXI.....	26
1.2.1. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CEB.....	30
1.2.2. O PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO.....	33
1.3. TRANSVERSALIDADE NUM CONTEXTO DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR.....	35
1.3.1. PARA UMA ESPECIFICAÇÃO DOS CONCEITOS E DA OPERACIONALIZAÇÃO.....	35
1.3.2. A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
1.4. REFLEXÃO FINAL.....	40
2. CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	42
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	42
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	45
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
2.3.1. TURMA DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	47
2.3.2. TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	49
2.4. PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E ATIVIDADES PROMOVIDAS.....	50
2.4.1. PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO.....	50
2.4.2. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS.....	52
2.5. REFLEXÃO FINAL.....	54
3. CAPÍTULO III – PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA.....	56
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E SEU FUNCIONAMENTO.....	56
3.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DA FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS À INTERVENÇÃO NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO.....	59
3.2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	59
3.2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	80

3.2.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	92
4. CAPÍTULO IV – PARA UM PROJETO DE INTERVENÇÃO: O LÉXICO EM AÇÃO E A AÇÃO SOBRE O LÉXICO	97
4.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	98
4.1.1. NOÇÃO DE LÉXICO.....	98
4.1.2. NOÇÃO DE VOCABULÁRIO	100
4.1.3. REDES DE RELAÇÕES SEMÂNTICAS E MORFOLÓGICAS ENTRE PALAVRAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO LÉXICO	101
4.1.4. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LEXICAL E DAS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DO LÉXICO.....	108
4.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO NO 1º CEB E NO 2º CEB.....	110
4.3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO	115
4.3.1. 1.º CICLO.....	115
4.3.2. 2.º CICLO	121
4.4. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO: PONTOS FORTES E LIMITAÇÕES	124
REFLEXÃO FINAL	126
REFERÊNCIAS.....	130
MANUAIS ESCOLARES.....	151
APÊNDICES	152
ANEXOS.....	186

INTRODUÇÃO

O documento que aqui se apresenta na forma de Relatório surge no âmbito da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* (doravante PES), que está integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação do Porto.

Este Relatório de Estágio constitui um elemento necessário para a realização da subsequente prova pública, constituindo ambos os últimos requisitos para a obtenção de qualificação profissional conducente ao grau de Mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, passando assim a possuir a candidata titularidade conjunta de habilitação profissional para a docência como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Grupo de Recrutamento 110) e como Professor de Português e de Estudos Sociais/História no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Grupo de Recrutamento 200).

“Transversalidade do conhecimento linguístico e sua operacionalização em diferentes áreas: relações semânticas e morfológicas entre palavras” é o título eleito para este Relatório. A área curricular do Português surge como tema central do projeto integrado neste documento sendo que a motivação da mestranda em refletir sobre este tema se manifestou particularmente no momento da observação na PES, fase que antecede a intervenção e a acompanha. Durante a primeira fase da prática educativa foi, então, possível observar nos alunos do 1.º CEB a falta de motivação e, também, o facto de não haver uma ponte que permitisse um fio condutor do português com as outras áreas curriculares. Consequentemente, a futura docente centrou-se no enriquecimento do léxico e o conhecimento das relações entre palavras na aula de língua portuguesa e a sua operacionalização em estratégias de ensino e de aprendizagem em diferentes áreas das componentes do currículo. Aquela observação, aliada ao facto de o Português, em Portugal, ser a língua materna; a língua da escolarização; a língua da socialização; a língua de acesso à cultura; a língua da política e da economia, levaram à escolha deste tema como central para a sua prática educativa, nomeadamente para a elaboração do projeto.

O presente Relatório apresenta diversos objetivos que são essenciais para a concretização do mesmo. Este documento tem como principal desígnio refletir sobre o percurso individual de formação e intervenção educativa supervisionada da mestranda durante a Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Sendo assim, foram delineados quatro objetivos específicos para a concretização deste Relatório de Estágio: i) refletir em saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas na PES; ii) reconhecer a importância da utilização de instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional; iii) ilustrar a construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contexto de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação; iv) disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas.

Com o projeto pretendeu-se valorizar o conhecimento linguístico enquanto objeto de estudo na disciplina de Português, pelo conhecimento e competências que se desenvolvem nesta disciplina, e como ferramenta de aprendizagem e de ensino nas outras áreas curriculares. Consequentemente, pretende-se mostrar que o conhecimento linguístico é a base da construção do conhecimento científico disciplinar nas diferentes áreas do saber, assim como do conhecimento pedagógico do professor. Neste sentido, e considerando que o conhecimento e as competências linguísticas desenvolvem as competências comunicativas, a temática da transversalidade do português justifica-se como um tema relevante para o Projeto apresentado. As finalidades específicas do projeto pretenderam: i) motivar o aluno para a aprendizagem do português pela evidência da sua relevância para a sua formação linguística e pela sua implicação e pertinência na aprendizagem de conteúdos de outras áreas; ii) especificar as noções de léxico e de vocabulário e a sua relevância no ensino; iii) apresentar algumas estratégias e atividades que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras do entendimento da transversalidade da língua portuguesa associada às questões da formação do léxico e da relação entre palavras. Este tema foi escolhido pela mestranda devido à relevância que atribui à disciplina de Português e ao duplo

papel da Língua Materna – é objeto e objetivo de estudo, por um lado, e permite a relação de todas as áreas curriculares e o sucesso do ensino e da aprendizagem, por outro.

Em relação à estrutura, este documento encontra-se organizado em quatro capítulos, balizados pela Introdução e as Conclusões gerais. No primeiro Capítulo, intitulado *Enquadramento Teórico e Pedagógico*, faz-se uma reflexão sobre o perfil do professor no século XXI e sobre a relevância da transversalidade da língua materna nas diferentes áreas curriculares como forma de valorizar o conhecimento linguístico enquanto objeto de estudo e ferramenta de ensino e de aprendizagem. No segundo Capítulo, denominado *Caraterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada*, é feita a caracterização do contexto educativo a nível do Agrupamento, das Escolas e das turmas em que a mestranda desenvolveu mais particularmente a sua intervenção educativa. Além desta caracterização, faz-se também a descrição dos projetos e da participação da futura docente nas ações educativas desenvolvidas. O terceiro Capítulo, *Prática Educativa Supervisionada*, integra uma descrição e uma reflexão acerca de algumas das mais significativas intervenções realizadas no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. O quarto e último Capítulo, intitulado *Para um Projeto de Intervenção: o léxico em ação e a ação sobre o léxico*, surge como um estudo empírico com recurso às metodologias análise de conteúdo de investigação-ação. Antes de terminar, faz-se uma Reflexão Final sobre todo o percurso realizado e que se pretende espelhado no presente documento. A finalizar o relatório de Estágio encontram-se as Referências consultadas, Anexos e os Apêndices, secção onde se apresentam algumas planificações de intervenções educativas ilustrativas da ação educativa da mestranda.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PEDAGÓGICO

*"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades;
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades."
Luís Vaz de Camões (1524-1580)
(Camões, 2011)*

1.1. ESTADO DA EDUCAÇÃO E MUDANÇAS

De acordo com o relatório de estado da educação em 2018, as mudanças que são introduzidas no sistema educativo Português procuram atender a um paradigma na educação desde o prolongamento da escolaridade obrigatória bem como a introdução de novas aprendizagens. (Santos, et al., 2019)

As escolas estão a ferver de projetos e iniciativas que visam, dum modo geral, proporcionar aprendizagens novas e significativas a todos os alunos, combatendo desigualdades e ultrapassando determinismos sociais ou individuais e desejando para o país a continuação de um desenvolvimento rápido, mas justo e sustentável. (Santos, et al., 2019, p. 8)

Na educação é verifica-se uma constante evolução logo, é possível realizar uma retrospectiva que nas várias mudanças ocorridas. Começando pela Idade Média em que a educação tinha uma grande influência da Igreja, que controlava a escola e, conseqüentemente, o ensino. Os principais objetivos eram a formação religiosa, o desenvolvimento da leitura e da escrita do latim e o desenvolvimento de habilidades, tais como: falar, refletir, pensar, debater e concluir. Enquanto, na época do Estado Novo, se incutia a ordem, o respeito e a disciplina. Era um sistema político-ideológico rigoroso e autoritário, em que os alunos eram obrigados a usar farda e os professores aplicavam castigos severos em caso de erro, desconhecimento dos conteúdos ou desobediência. As disciplinas da época eram em menor número do que as atuais e apontavam para o saber exato e o conhecimento do mundo (Matemática, História, Geografia, Ciências), a pátria e a religião (língua portuguesa e religião católica e moral).

Estas transformações influenciam os métodos de ensino tanto da escola como do professor. Tal como o ofício de professor é uma escolha pessoal, uma opção de carreira, a metodologia de

ensino/ aprendizagem de cada professor também o é. "É fundamental que os professores ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) nas mudanças em curso" (Nóvoa, 1999, p. 18).

No entanto, o professor deve estar em constante evolução de forma, a responder a todas as necessidades dos alunos e a propor uma aprendizagem significativa. Certamente, o modelo construtivista não deixa de estar interligado com aprendizagem significativa. Antes de explorar o significado de aprendizagem significativa é essencial refletir no que consiste o método construtivista e, no que este se diferencia do método tradicional. Segundo Mizukami (1986), "na escola tradicional o conhecimento humano possui caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a serem realizados nas instituições escolares." (p. 10).

O método tradicional foi utilizado durante anos e, por sua vez ainda pode continuar a coexistir sendo que, há professores que escolhem este método. Este método é centrado no professor pois, este é o detentor do saber, responsável por ensinar e transmitir os conteúdos impostos pelo currículo enquanto que, o aluno é mero ouvinte. Neste sentido Mizukami (1986) também afirma que:

Indivíduo nessa época tinha o papel de passividade no processo de aprendizagem além de considerado sujeito irrelevante na elaboração e aquisição de conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.
(p. 11)

O biólogo Jean Piaget (1886–1980), defensor dos ideais de um ensino construtivista, afirma que, "a escola tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiências" (1976, p. 163).

Posteriormente, outros modelos de ensino surgiram e foram aperfeiçoados de acordo com as transformações sociais, provocadas pelo avanço das tecnologias. Consequentemente, colocaram em risco o modelo tradicional de ensino. Leão (1999) complementa ao dizer que a escola tradicional foi marco para a sociedade servindo de modelo para dizer o que foi realizado antes e posterior, o autor também afirma que não existe atualmente um modelo puro, que os

modelos novos que vieram foram mudados ou aperfeiçoados do modelo tradicional. Piaget explica que:

A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral. Os novos métodos, os métodos da atividade, insistem, ao contrário, na relação das crianças entre si. O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o self-government etc., implicam na cooperação em todos os domínios intelectuais e morais. Eis, portanto, onde está a solução. (Piaget, 1998)

Enquanto o modelo construtivista, inspirado nas ideias do biólogo Jean Piaget, o professor é um mero mediador entre os alunos e a informação. A criança é a personagem principal, constrói a sua aprendizagem, ou seja, a partir de situações do quotidiano, da natureza ou de fantasias as crianças procuram informações sobre o conhecimento e tiram as suas próprias conclusões. Logo, o foco está no desenvolvimento do raciocínio e na reflexão.

De acordo com Becker (1993), o construtivismo significa que:

A ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (p. 88)

Ausubel (1968) defende a aprendizagem significativa construída e relacionada com os conhecimentos prévios em que o sujeito adquire um papel ativo que reestrutura e organiza a informação através de um mapa conceitual.

Atualmente, existe alguns estudos sobre o desempenho do sistema educativo. Por exemplo, o relatório "Estado da Educação 2018" que afirma que todas as mudanças da educação levam a uma sociedade mais complexa que acarretam a necessidade de níveis mais elevados de educação e de uma educação para todos. Neste relatório (Santos, et al., 2019) integra-se um conjunto de indicadores relativos ao desempenho do sistema educativo, alguns dos exemplos são referentes ao:

- Ensino Básico 2017/2018: uma redução de alunos relativamente a 2008/2009 (1ªCEB -18%; 2ª CEB -9,6%); taxas de retenção e desistência no 1º CEB é de 2,8%, a primeira retenção no 2º ano ainda elevada de 6,6% no 2ºCEB a taxa tem vindo a diminuir.

- Recursos para a aprendizagem: o número de computadores existentes nas escolas tem vindo a descer comparando ao ano de 2015/2016; nº médio de alunos por computador aumentou. (p. 47 e 91)

O relatório do Projeto Pisa 2018 avalia as literacias de alunos de 15 anos de idade em leitura, Ciências e Matemática. Neste estudo participaram 79 países sendo que, em Portugal participaram 276 escolas. Portugal tem uma evolução positiva nos três domínios e, “em 2018 obteve resultados próximos da média da OCDE” (Lourenço et al., 2019, p. 140).

Como foi mencionado anteriormente, ao longo dos séculos, há uma constante mudança na ciência, na tecnologia bem como na sociedade. Uma crescente evolução e globalização do mundo que afeta a educação, a escola e, ainda o perfil do aluno e do professor. Portanto, é necessário que o professor acompanhe estas mudanças e que estas sejam refletidas na formação continuada do mesmo, para, posteriormente, se vejam refletivas na alteração das práticas educativas. Tal como refere Perrenoud, já na viragem do século,

professores são os mediadores e intérpretes das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se entenderem como depositários da tradição e precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos. (Perrenoud, 1999, p. 97)

A formação de professores traduz-se num processo de transformação dentro de um sistema contextualizado, onde o conhecimento é uma adaptação do indivíduo ao contexto social, histórico e cultural. O Decreto-Lei n.º 255/98 regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura. Para ser professor era apenas necessário ter o bacharelato e era opcional prosseguir os estudos. No entanto, com a reforma do ensino, no dia 19 de junho de 1999 nasce a declaração de Bolonha desencadeando, assim, o processo de Bolonha. O modelo de ensino protagonizado por Bolonha deve ser, portanto, entendido como um vasto conjunto de mudanças, abrangendo o nível político, o nível económico, o nível social e o nível pedagógico-didático, sendo exatamente neste último que reside um maior interesse da nossa parte em investigar, tendo em conta a natureza ainda muito incipiente das análises das mudanças ocorridas (Sousa, 2011, p. 34). A formação académica, no modelo de Bolonha, exige mestrado para a profissionalização docente, pelo que surgiram os novos mestrados

profissionalizantes e, ainda, surgiram os estágios profissionais em contexto educativo para os professores com experiência de ensino e com formação académica abaixo do exigido pudessem passar por uma avaliação e adquirir a profissionalização.

Como já foi referido, ao longo dos anos, a educação sofreu diversas alterações, que foram significativas para o sistema educativo numa perspetiva de formação integral do ser humano e do cidadão. Outra das mudanças foi o período de escolaridade obrigatória. A escolaridade obrigatória em 1956 passou a contemplar quatro anos, mas abrangendo apenas os alunos do sexo masculino, e em 1960 alargou-se para os alunos do sexo feminino, de acordo com Mendonça (2015). Em 1964, a escolaridade obrigatória aumentou para 6 anos. Um dos acontecimentos mais marcantes da história da educação em Portugal, foi o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada no dia 14 de outubro de 1986. De acordo com os princípios gerais da LBSE, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, garante uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos e, ainda promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista. Determinou, ainda, o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, compreendendo o ensino básico 3 ciclos sequenciais.

Tal como se refere em Direção-Geral de Educação e Cultura (2006), a escolaridade obrigatória é gratuita, com o objetivo de tornar efetiva a universalidade do ensino básico, garantindo a todas as crianças o acesso ao ensino e ao sucesso escolar. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Mais recentemente, em 2012 (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), a escolaridade obrigatória passou de 9 anos para 12, cessando com a obtenção de diploma correspondente ao nível Secundário de Educação ou quando o jovem atinja os 18 anos de idade, passando, nesse momento, a ser facultativa a frequência dos ensinos básico e secundário.

Roldão (2015) refere que este alargamento (nove anos para doze anos de escolaridade obrigatória) tem trazido um aumento do insucesso pois, apesar de a escola ter alargado o tempo da escolarização ainda não aprofundou a qualidade e natureza dessa escolarização face ao currículo, organização e estratégias de ensino. Nesta linha de pensamento Roldão (2015) afirma que

A extensão da escolarização a 12 anos, servida pelo dispositivo da obrigatoriedade, não pode ser reduzida ao mecanismo de abertura do acesso que normalmente se torna central no início do processo de alargamento. Essa extensão, para ser significativa, exige a consideração da natureza e especificidade, educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação.
(p. 65)

School clusters é um termo associado à organização dos estabelecimentos escolares, sendo que Giordano (2008) estabelece como school cluster um grupo de escolas que estão geograficamente perto e acessíveis umas das outras. Com a aprovação da LBSE surge um problema de organização da rede escolar. Consequentemente, em 2010 inicia-se a criação de agrupamentos escolares sendo que o ME publicou o Despacho de 1 de março, nº 5634-F/2012, em que são estabelecidos os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações. Dessa reestruturação surgiram os Agrupamentos que hoje conhecemos.

A Ministra da Educação Isabel Alçada criou as “Metas de Aprendizagem” enxerido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo. A autora ainda explica que esta estratégia tem como propósito assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. As metas de aprendizagem definem metas para cada ciclo, desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar.

Com o Despacho N.º 15971/2012, 14 de dezembro, é definido a implementação das metas curriculares enquanto documentos de uso obrigatório por parte dos professores. Sendo assim, estes documentos são destinados preferencialmente aos “professores para uma gestão curricular, preparação de aulas, orientar e avaliar as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, tanto pais e alunos, podem acompanhar e verificar as componentes das essenciais aprendizagens” (Bonito, 2014, p. 229).

Com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho surgiram as Aprendizagens Essenciais como um alicerce ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De acordo com o ME, as AE são documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos. As AE correspondem a um conjunto comum de

conhecimentos a adquirir, bem como capacidades e atitudes a desenvolver em cada componente do currículo ou disciplina.

Para melhorar o sistema educativo e, de certa forma, contribuir para elevar os níveis de literacia e de cultura das crianças e dos jovens, surgiram alguns projetos tais como: o Plano Nacional da Leitura (PNL) e a Rede de Bibliotecas escolares.

As políticas de promoção da leitura surgiram como iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura em que em 1987, que foi lançada o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Vilar (2016) afirma que a

RBE correspondeu à intenção de estruturar uma política pública lançada em 1996 pelos Ministérios da Educação e da Cultura com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas nas escolas de todos os níveis de ensino que assegurassem o acesso à informação e aos recursos de leitura a alunos e docentes. (p. 139)

O PNL foi reconhecido como uma iniciativa governamental que surgiu há 14 anos, sendo que é descrito como uma resposta institucional à preocupação com os baixos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens (Neves, Lima, & Borges, 2007, p. 69). Este projeto foi renovado, com um novo ciclo programático, entre 2017 e 2027, com o objetivo de facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento, aumentar os hábitos de leitura, melhorar as competências e os níveis de literacia, promover o prazer e gosto pela leitura, desenvolver a formação leitora, consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura, potenciar a presença e a projeção da leitura e associar a leitura às ciências.

O PNL foi alargado ao Ensino Superior. A junção do PNL2027 à área da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior visa desenvolver uma política integrada na promoção de leitura, da escrita e das múltiplas literacias, nomeadamente a científica e a digital. O programa foi lançado no dia 23 de abril de 2018, realizado no Dia Mundial do Livro e do Direito de Autor.

No âmbito do currículo, como sendo o que determina os “conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e atividades” (Roldão, 1999, p. 13) várias alterações têm também surgido. O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do

projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, com início no ano escolar de 2017/2018, com turmas piloto um pouco por todo o país.

De acordo com o ME, este projeto visa “promover melhores aprendizagens de desenvolvimento de competências, permitindo uma gestão do currículo de forma flexível e contextualizada” (2017, p. 1).

Roldão (1999) explica que a gestão flexível do currículo promove uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com o propósito de melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares. Portanto, são necessárias as Aprendizagens Essenciais comuns que o aluno deve adquirir na escola e a concretização do que cada escola faz desse dessas aprendizagens.

No documento Gestão Curricular de Roldão e Almeida (2018) é exposto a Autonomia e Flexibilidade Curricular como um projeto em transformação gradual. Estas duas autoras afirmam na estruturação da flexibilidade curricular, iniciada em 2016 a integração da:

– Consensualização de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que expressa a visão, os valores e as áreas de competência e conhecimento a desenvolver no cidadão ao concluir este percurso;

– Organização de um documento referencial do currículo dos ensinos básico e secundário – as Aprendizagens Essenciais. Este documento em processo de aprofundamento e uso pelas escolas e professores, com base nos documentos curriculares existentes. (Roldão & Almeida, 2018, pp. 43–45)

A disciplina Educação para a Cidadania iniciou a partir do ano letivo 2018/2019 tendo como intenção de contribuir para a formação de pessoas. A direção Geral da Educação detém de algumas linhas orientadoras para esta disciplina sendo referenciado a escola como um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania.

Outras disciplinas surgiram no currículo tais como: o Inglês no 1.º CEB, em é proposto por Bento et al., (2005) como finalidade de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e, ainda TIC com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que enquadra as Tecnologias de Informação

e Comunicação (TIC) como áreas de integração curricular transversal no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em 2018, surge a Lei nº54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva que visa a criação de escolas inclusivas. A direção geral da educação menciona a suposição de três dimensões: a dimensão ética, referente aos princípios e valores; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa e a dimensão respeitante às práticas educativas.

1.2.SER PROFESSOR NO SÉC. XXI

O desafio para o professor do século XXI é contribuir para a renovação da profissão e do sistema de ensino. Tal como Nóvoa (2001) refere, “ser Professor, no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético como cultural” (p. 15).

Face às mudanças existentes na educação, algumas delas apresentadas no ponto anterior, tanto a escola como os professores devem desenvolver a sua atuação conduzindo ao bom funcionamento do sistema educativo e contribuir para a formação e o sucesso académico e profissional de alunos.

Perrenoud (2000) afirma que a evolução da escola caminha para a cooperação profissional. Segundo o autor, o trabalho em equipa nas diversas formas de cooperação e colaboração tornou-se uma necessidade, destacando os melhores professores conscientes e críticos quando se deparam com situações dúbias e propensas a momentos de conflito. Todos os membros pertencentes à escola são responsáveis pelo funcionamento da escola, sendo que este assenta primordialmente na comunicação. No âmbito da educação, a importância da comunicação é decisiva. Guerra afirma que na escola, “para além da aprendizagem, existe a comunicação. (...) a aprendizagem significativa da escola acontece na comunicação, ou até, que constitui a própria comunicação” (2006, pp. 24-25).

O bom funcionamento de uma escola faz parte do currículo real e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária, tal como explica Perrenoud (2000). A formação de professores, sendo, simultaneamente, o alfa e o ómega de qualquer Sistema Educativo, põe

em jogo um conjunto variado de fatores que exigem abordagens metodológicas diversificadas e perspectivas interdisciplinares. Perrenoud (2000) afirma que neste novo século, a meta principal das escolas não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências.

Neste sentido, na 35.ª Conferência Internacional de Educação, realizada pela UNESCO, esta afirma que os professores não devem ser meros transmissores de conhecimento, não se dedicando unicamente a reconstruir o conhecimento do aluno sendo que, a sua principal tarefa deve consistir em ajudar os jovens a elaborar os seus conhecimentos a partir das mais diversificadas fontes de informação (UNESCO, 1975, p. 26).

O professor do século XXI vai ao encontro de um professor reflexivo. Perrenoud (2000) afirma que o professor precisa aprender a reinventar seu plano de ação e reconhecer que esse reinventar é necessário para que ele possa entender que a aprendizagem é complexa e exige esforços. Nesse aspeto, reinventar significa avaliar e mudar ações feitas diversas vezes em sala de aula e ao longo de muitos anos, transformando-as em linguagem que pode ser representada por recortar, organizar, excluir e adicionar situações. Consequentemente, é necessário o professor continuar em constante formação, de forma a melhorar cada vez mais as suas práticas pedagógicas e apoiar os alunos na construção de conhecimentos tendo por base três questões pertinentes que acompanham a docência: o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar.

Os professores para cativarem e envolverem os alunos na aprendizagem necessitam de conhecimento de abordagens didáticas psicanalíticas e psicossociológicas. Perrenoud (2000) propõe ao professor a responsabilidade sobre a administração de sua própria formação contínua, no sentido em que esta condiciona a atualização e o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício profissional. Perrenoud afirma que:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante. (2000, p. 155)

Ser professor vai muito mais além de exercer apenas uma profissão, pois exige esforço, conhecimento, tempo e dedicação tal como refere Cardoso no seu prefácio: “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores do presente e do futuro” (Cardoso, 2013, p.21).

Ao refletir sobre as transformações da sociedade e que, sendo a realidade, tanto a escola como os professores devem acompanhar, também é importante refletir sobre os alunos do século XXI.

Pelo despacho nº 6478/2017, a 26 de julho foi homologado *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, este documento constitui-se como um referencial estruturante para a educação escolar.

O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escola obrigatória, sendo que este se apresenta estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, como é possível verificar no esquema concetual apresentado na Figura 1.



Figura 1 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: Martins et al., 2017)

Martins et al. (2017) refere que a visão do aluno integra desígnios que se complementam, em que o jovem à saída da escolaridade seja um cidadão livre, autónomo; capaz de lidar com a mudança e transformações do mundo; analisar e questionar a realidade; capaz de ter um pensamento crítico; apto para continuar a aprendizagem ao longo da vida; que respeite os princípios de uma sociedade democrática; valorize o respeito pela dignidade humana e que rejeite todas as formas de exclusão social.

Neste sentido, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) constitui um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 8). Os alunos desta geração global, no século XXI, “devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura da escola, a seguir enunciados” (Martins et al., 2017, p.17).

Os princípios, as áreas de competência e os valores consagrados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) é possível observar a importância de o aluno se respeitar a si e aos outros; ser consciente, rigoroso e superar dificuldades; querer aprender sempre mais e desenvolver pensamento crítico e reflexivo, demonstrar respeito pela diversidade humana e manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos. Através do documento verifica-se que as áreas de competências são complementares entre si, sendo que não correspondem, por si só, a uma área curricular específica. Tal como Martins et al. (2017) referem, em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas: “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p.19).

Para o aluno alcançar estas metas determinantes no final da escolaridade obrigatória é necessário o compromisso da escola e de todos os membros inerentes a este grupo escolar. O empenho das famílias e a ação dos professores têm também responsabilidade na educação. Consequentemente, as relações que se estabelecem na escola irão condicionar o ensino, pelo que a eficácia das relações professor/aluno, professor/professor e outros especialistas, professor/pais dos alunos pode determinar o domínio das competências previstas, sendo que a relação professor/aluno se encontra no centro. Como já Guimarães (2014) afirmava “o

Professor é responsabilizado como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar” (2014, p. 6).

1.2.1. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CEB

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário. Assim, é reconhecido que ao primeiro ciclo de estudos, correspondente à licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área de docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o Mestrado, cabe promover um complemento dessa formação, capaz de reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar o docente.

O Mestrado frequentado pela docente em formação visa profissionalizar para a docência no 1.º CEB e no ensino de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A prática pedagógica do 1.º CEB diferencia-se da prática pedagógica de outros níveis de ensino, tal como regulamentado e espelhado no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC).

O Decreto-lei n.º 6/2001 definiu a reorganização curricular do ensino Básico, relativa a questões sobre a monodocência e coadjuvação. O Projeto de Gestão Curricular Flexível tinha como objetivo “contribuir para uma maior consistência e articulação entre o currículo trabalhado nos três ciclos do ensino básico” (Abrantes, 2000, p.9).

Integrado neste projeto, contemplado no Decreto-Lei n.º 6/2001, é a introdução no currículo das áreas curriculares não disciplinares – Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. “o professor do 1CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2014, p.4), isto é, o titular da turma assegura pelo menos a leção das disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio.

Herdeiro e Silva (2009) explicam a necessidade de promover a cooperação entre professores e reforçar funções de coordenação para que se produza melhores resultados, sendo que o ensino no 1º CEB não pode ser atomizado e individualizado.

Relativamente aos programas referentes ao 1.º CEB, o Despacho N.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revoga o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares. Em relação à disciplina de Português, a Portaria N.º 266/2011, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009. Posteriormente, o Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, considera a nova proposta de Programa de Português para o Ensino Básico, que deverá harmonizar-se com as Metas Curriculares desta disciplina, já publicadas em 2012. Estabelece ainda, que o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009 fica revogado, entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, et al., 2015) em vigor já no ano letivo de 2015/2016.

Na disciplina de Matemática, o Despacho N.º 5165-A/2013, de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente, tal como o que já havia sido feito noutras disciplinas. Em 2013, o Despacho N.º 9888-A/2013, de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor para o ano letivo de 2013/2014.

O programa referente ao Estudo do Meio foi homologado com o Decreto-Lei 286/89, contudo foi sofrendo algumas alterações ao longo dos anos letivos, encontrando-se no último e atual decreto-lei n.º 91/2013 a 10 de julho, em que estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º CEB.

No dia 6 de julho, entram em vigor as Aprendizagens Essenciais com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para todas as disciplinas dos ensinos Básico secundário, por ano de escolaridade e disciplina.

O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, regulamenta a oferta de um conjunto de atividades extracurriculares a todo o 1º CEB: o ensino do Inglês, o ensino da Música, a Atividade Física e Desportiva e o Apoio ao Estudo.

A relação que o professor cria com os alunos é importante no sucesso da aprendizagem dos mesmos. Lopes e Silva sugerem que a “melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (Lopes & Silva, 2011, p. 63). Na maior parte dos casos o 1º CEB é o primeiro contacto que os alunos têm com a escola e a sala de aula e “cada vez mais se reconhece que os primeiros anos de escolaridade são cruciais para o subsequente sucesso académico dos alunos” (Cadima & Cancela, 2011, p. 7).

A relação que o professor cria com o aluno é fundamental sendo que esta, não esteja apenas subjacente a uma transmissão de informação ou de conhecimentos, ou seja, esta relação professor-aluno não deve passar unicamente por uma “troca neutra de saberes” (Speller, 2004)

Um estudo realizado pela National Institute of Child Health and Human Development levou à conclusão de que em salas do 1.º ciclo em que ocorriam conversas frequentes e cognitivamente desafiantes entre professor e alunos, onde era dado feedback positivo e onde o professor era sensível às dificuldades e interesses dos alunos, estes eram mais interessados nas atividades e envolviam-se mais do que em salas em que isso não acontecesse (Cadima & Cancela, 2011). Portanto, é necessário estar presente a confiança entre professor-aluno, sendo mais evidente a mesma no 1.º CEB do que no 2.º CEB. Segundo Cardoso (2013, p. 94) o professor deve ter presente que os alunos só aprendem quando há confiança. Confiança no que estão a fazer, no que lhes é proposto, na própria escola, mas, também, evidentemente, no próprio professor. A confiança neste dependerá, por sua vez, dos métodos e dos planos que estabeleça.

A escola deve providenciar momentos de envolvimento entre os pais e professores de forma, a que haja uma boa relação entre os envolvidos e a partilha de desenvolvimentos. Por sua vez, “é importante que os pais percebam que este ambiente lhes pertence e que sua contribuição e responsabilidade são essenciais para o bom funcionamento da escola” (Silvia, 2010, p. 28).

Reis (2008), autora de um estudo sobre a relação entre pais e professores no 2.º CEB, afirma há apenas a participação dos pais aquando se baseia na obrigação natural sendo que os pais detêm de uma maior dificuldade em se aproximar dos mesmo. Esta dinâmica de interação, os encontros entre família e escola tendem a ocorrer, na maioria das vezes, devido a problemas comportamentais. (Ribeiro & Andrade, 2006)

Outro estudo realizado por Ditrano e Silverstein (2006) apontou que os pais sentem a necessidade de conhecer o dia a dia da escola e a sala de aula e, para tal precisão de instruções sobre a organização de forma, a reconhecerem como podem colaborar.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, integra o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Nomeadamente com o Despacho n.º 5907/2017, especificamente no artigo 10.º, as matrizes curriculares-base integram as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias da Informação e Comunicação bem como as disciplinas autónomas e as áreas do saber já definidas.

Sendo professor de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, é possível criar um ensino transversal e interdisciplinar entre as duas áreas e não as tratar individualmente. A este respeito, Pereira (2008, p. 38) menciona que se considerar a Língua Portuguesa como um espaço isolado das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, adotar-se-á uma visão regressiva em relação às atuais conceções sobre o ensino de qualquer área curricular, nomeadamente no que se refere às línguas. Também Bartolomeu e Sá (2008) referem que o Português é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (p. 18).

1.2.2. O PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO

A teoria e a prática presidem na ação educativa dos professores e o que prevalece é a construção do saber docente e aprofundar a compreensão das relações entre conceções de ensino e aprendizagem da prática docente.

Segundo Cortesão e Stoer (1997), o trabalho do professor não se deve limitar apenas à transmissão de conhecimento científico, tendo de ser também uma atividade de investigação com características apropriadas, “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (1997, p. 11). Posto isto, a formação de um docente pode fazer-se a partir das análises da prática e do questionamento.

Marcelo (1999) considera que as exigências derivam quer da multiplicidade de papéis exigidos ao professor, quer das dimensões que o seu desenvolvimento profissional abrange: desenvolvimento pedagógico; autoconhecimento e autocompreensão; desenvolvimento cognitivo, teórico, investigativo e de novos papéis docentes. Tais exigências conduzem a que este se entenda como ator um processo contínuo de aprendizagem, mediante o qual, em interação, deve desenvolver conhecimentos, competências, disposições e atitudes, num contexto concreto.

No século XXI, a figura do professor investigador e reflexivo é central, nomeadamente com o advento de metodologias que articulam a investigação com a intervenção educativa, como é o caso da Metodologia de Investigação-Ação (IA). A IA vai ao encontro do conceito do professor reflexivo. Segundo Coutinho (Coutinho, et al., 2009), a IA é uma metodologia de pesquisa essencialmente de carácter prático e aplicado, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais advindo dos contextos educativos, que se reveste de algumas características fundamentais. Formosinho (2008) refere que ser profissional reflexivo é desenvolver as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação (p.8). A teoria IA abarca um professor questionador e reflexivo, ou seja, investiga a ação, questiona e reflete sobre o mesmo.

Na metodologia IA destaca-se um desenho metodológico que se configura num processo cíclico de pensar-fazer-pensar. Conforme MacNaughton & Hughes (2009) este processo de investigação envolve diferentes fases que corporizam esta tríplice dimensional pensar – agir – criar a mudança.

A IA caracteriza-se por uma metodologia de pesquisa sendo prático e aplicado com a necessidade de resolver problemas reais de acordo com algumas características

fundamentais tal como Coutinho et. al (2009) descrevem. As características fundamentais referidas, são apontadas por autores como Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999):

- a) Participativa e colaborativa: Implica todos os participantes no processo.
- b) Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.
- c) Cíclica, como foi referida anteriormente, a envolvimento espiral de ciclos. Há assim a permanência em entrelaçar entre a teoria e a prática.
- d) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho como também atuam como agentes de mudança.
- e) Autoavaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas.

Coutinho et al. (2009) pode ainda considerar-se que a IA tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Para se concretizar uma investigação esta implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia a dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento dos práticos sobre as suas práticas.

1.3. TRANSVERSALIDADE NUM CONTEXTO DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR

1.3.1. PARA UMA ESPECIFICAÇÃO DOS CONCEITOS E DA OPERACIONALIZAÇÃO

O termo transversalidade, em educação, diz respeito à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e da sua transformação. A designação de transversalidade vai de encontro ao “Que se passa ou está obliquamente ou de através...” (Figueiredo C. D., 1973). De acordo com Marques (2007), a transversalidade também “pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares,

centrados em projetos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas de professores” (p. 1).

Assim sendo, a transversalidade não consiste em introduzir novas disciplinas no currículo, mas sim na forma de orientar e organizar o mesmo, a fim de que seja possível elaborar projetos capazes de integrar e cruzar os diversos saberes.

A transversalidade pode constituir-se na interdisciplinaridade, na qual se questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não tem em conta a interrelação e a influência entre eles. Assim, a interdisciplinaridade traduz-se na combinação e articulação de saberes de uma ou mais disciplinas para estudar de forma completa e pormenorizada um determinado assunto. Segundo Pombo et al. (1994)

A interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objeto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares. (p. 37)

Um outro conceito relevante é o de interdisciplinaridade, sendo que, segundo Paviani (2004) se entende por interdisciplinaridade como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra qualquer disciplina. A transversalidade tem como finalidade

mediar as divisões e fragmentações dos saberes, de aproximar, via transdisciplinar, a ciência, a arte, a religião, a moral e, ainda, articular de modo eficaz, via currículos, programas de ensino, projetos de pesquisa e, ainda, a ciência, a universidade e a sociedade. (p. 17)

Neste caso, tanto a transversalidade como a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento que visam a reintegração de dimensões isoladas umas das outras pelo tratamento disciplinar. A interdisciplinaridade tem o trabalho de mediar a transversalidade existente entre as ciências e as disciplinas, encurtando o distanciamento entre elas, que se projeta nos processos de pesquisa e de ensino. Piaget (1981) sublinha que: “a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas” (p.51).

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, autoriza em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos Básico e Secundário, no ano escolar de 2017-2018. De acordo com o despacho n.º 5908/2017, este projeto visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências, permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. Tanto as Aprendizagens Essenciais como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória são como uma referência para este projeto ambas de carácter transversal.

O despacho de 2017 refere que o conjunto de competências inscritas nas propostas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória abarca competências transversais, transdisciplinares que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. “a transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências” (Martins et al., 2017, p.8-9).

Como já foi mencionado anteriormente, a introdução de novas disciplinas, como Cidadania e Desenvolvimento permite operacionalizar o conceito e a conceção de transdisciplinaridade, criando oportunidades de gestão do currículo, quer a nível disciplinar, quer multidisciplinarmente, por meio de projetos. A área de TIC considerada como uma área transversal pois, as atuais gerações nasceram na era das tecnologias.

1.3.2. A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa tem ganho um lugar de relevo nos processos de ensino e aprendizagem, já que as competências nesta área curricular contribuem para um melhor desempenho nas outras áreas e para a integração social. Tal como Valadares (2003) afirma, “língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas” (p.31).

Assim, a Língua Portuguesa surge como uma disciplina universal ao currículo, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, pelo que

o uso da língua portuguesa deve ser promovido “de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal de conhecimento” (Abrantes, 2001, p. 19). “O ensino e a aprendizagem do Português envolvem uma multiplicidade de processos, agências, agentes e circunstâncias que os configuram como realidades complexas” (Castro, 1989, p. 13).

Como a direção da Associação de Professores de Português bem refere na sua página online, a língua Portuguesa tem um carácter transversal em relação a todas as disciplinas do currículo, à construção da cidadania e ao desenvolvimento das competências essenciais para o século XXI (Direção da APP¹).

Assim sendo, a língua materna assume um papel de excelência porque é das áreas curriculares que mais contribui para a aquisição de competências, visto que a aprendizagem se faz utilizando a língua e os próprios saberes que são veiculados e, por isso, que serão indispensáveis para o sucesso escolar e para a vida em sociedade.

Na perspetiva de Fonseca e Fonseca (1997), as competências trabalhadas na área de Língua Portuguesa “contribuem, como uma fatia apreciável, para [a luta contra] o insucesso escolar elevadíssimo que se verifica na escolaridade básica, em Portugal” (p. 152). Os mesmos autores salientam que é fundamental um domínio seguro e completo da Língua Portuguesa, uma vez que ela funciona como:

Suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e coletiva. (Fonseca & Fonseca, 1997, p. 153)

Portanto, é de uma grande importância operacionalizar e trabalhar a Língua Portuguesa de forma transversal. Alonso et al. (2011, p. 48) explicita que “promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal”, ou seja, todas as áreas curriculares devem contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências da área do Português.

Para uma melhor compreensão da transversalidade da LP, Neves (2004, p. 65) ilustrou de forma concisa o esquema que se apresenta. (Figura 2) A autora menciona que a língua

¹ Publicação na página do sítio online da Associação de Professores de Português, publicada a 17/05/2016.

portuguesa é entendida como o eixo central do currículo sendo que, quando se operacionaliza a transversalidade da Língua Portuguesa, promove-se o desenvolvimento integral do aluno, a obtenção de outros conhecimentos e ainda a integração da criança na sociedade em que está inserida.

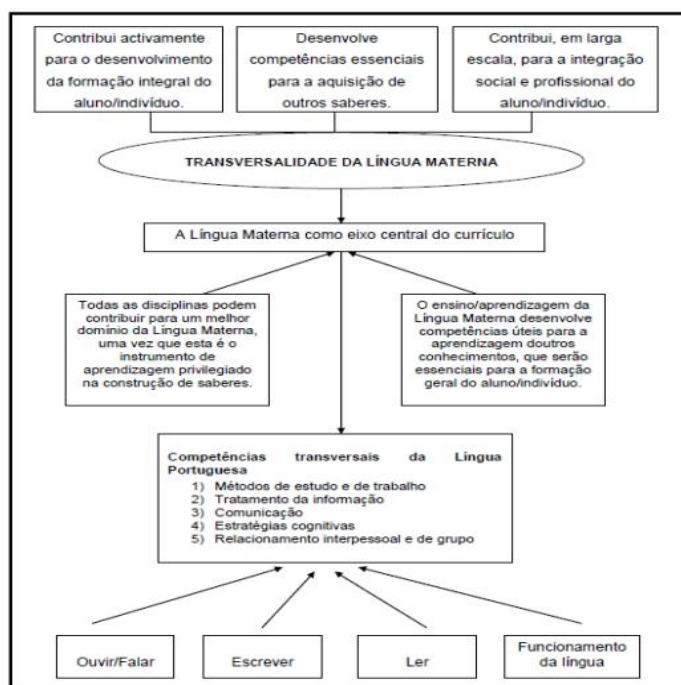


Figura2 A transversalidade da Língua Portuguesa (Fonte: Neves, 2004)

Segundo Meireles (2000, p. 47), os domínios da língua quando bem sedimentados, permitem a compreensão e apreensão de aprendizagens no âmbito das outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, como, por exemplo, o desenvolvimento das seguintes competências: ler e seguir instruções, tomar notas a partir das explicações do docente, realizar fichas de trabalho, elaborar um resumo, responder a um questionário, organizar o caderno diário ou realizar um trabalho de pesquisa. Estas competências são essenciais para auxiliar o aluno a aprender a aprender e, futuramente, para a sua integração socioprofissional.

De facto, apenas é possível desenvolver as competências necessárias para viver a cidadania de modo informado e crítico se tiver um pleno domínio da língua materna. Neste sentido, a autora Sá refere que,

a importância da transversalidade da língua portuguesa é inegável e reconhecida inclusive pelo senso comum: todos consideram que dominar bem a língua materna é fundamental para o sucesso na vida extraescolar e imprescindível para o sucesso académico. (Sá, 2017, p. 210)

1.4. REFLEXÃO FINAL

Atualmente, ser professor requer ter responsabilidades mais vastas, intervindo nas atividades extracurriculares, na orientação dos alunos e na organização das atividades de tempos livres. O perfil do professor tem sofrido alterações ao longo do tempo, sofrendo desvalorização por parte da comunidade, embora seja um agente de desenvolvimento na comunidade escolar.

Estando a sociedade em constante mudança, o professor deve ter uma formação contínua, ser um professor reflexivo que procura estratégias, técnicas e metodologias para o desenvolvimento da prática educativa consciente, informada e consequente. Um professor reflexivo constrói os seus conhecimentos a partir de investigações sobre a sua prática, suas metodologias e a sua relação com os alunos e a comunidade educativa.

O facto de ser professor do 1.º CEB e de lecionar as várias áreas de saber permite haver uma transversalidade dos conteúdos com mais regularidade, enquanto que, no 2.º CEB, é mais complicado, pois é importante comunicar com os professores das outras disciplinas para haver essa articulação. Efetivamente, ser professor de Português e História e Geografia de Portugal possibilita o diálogo entre as duas áreas, com uma visão mais integrada dos conteúdos e com objetivos mais direcionados para as competências previstas no Perfil. Cabe aos professores das diversas áreas assumirem a responsabilidade de convocar as competências e os conteúdos da área do Português dando a conhecer aos alunos essa articulação de saberes. Naturalmente, as outras áreas podem também valorizar a área do Português de forma a contribuir para o seu enriquecimento.

O surgimento do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular permitiu que o professor assumia um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetiva o seu trabalho de modo colaborativo e flexível, o que permite valorizar os conhecimentos e as experiências de vida dos alunos.

Os professores têm como referência os documentos orientadores do ensino, entre os quais se destacam: o Programa e Metas Curriculares; as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Consequentemente, há uma flexibilidade

curricular em que os professores têm a oportunidade de encontrar caminhos para fazer da escolar um lugar aprazível, com sentido e de sucesso.

A prática educativa da mestranda foi realizada simultaneamente nos dois ciclos, no 1.º e no 2.º CEB, de uma forma mais ampla foi possível verificar diversas diferenças entre os dois ciclos e realizar atividades de articulação vertical e horizontal. Neste sentido, no próximo capítulo, são apresentados os contextos em que a prática educativa, integrada na PES, foi desenvolvida pela mestranda, tanto no que respeita ao 1.º CEB como ao 2.º CEB.

No próximo capítulo é apresentado os contextos em que a PES foi desenvolvida pela mestranda, tanto a escola do 1.º CEB como do 2.º CEB.

2. CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

*“Um conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem
num determinado contexto,
pois só assim o adulto consegue conhecer os contextos,
as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”
(Pereira, 2013, p. 6)*

A Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), em que este Relatório se insere, localiza-se no 2.º ano curricular do curso e é anual, tal como fixado em Diário da República (2.ª série, n.º 175, Despacho n.º 10116/2015, de 8 de setembro) e regulamentado no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), onde consta a estrutura curricular, o plano de estudos e os créditos das UC do referido Mestrado. Esta UC compreendeu, tal como consignado pelo Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (cf. Anexo 1 do CREC do Mestrado) horas de trabalho distribuídas por quatro tipologias: Estágio, Seminário, Orientação Tutorial e Trabalho Autónomo. Antes de nos debruçarmos reflexivamente sobre as práticas educativas desenvolvidas pela estagiária na componente de Estágio (Cf. Capítulo III deste Relatório), faremos, neste Capítulo, a uma breve caracterização dos contextos educativos onde decorreu essa prática, dado considerarmos que o conhecimento do contexto é central para a atuação pedagógica e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como enunciamos anteriormente, baseados no seu modelo original referente à formação do professor de Shulman (1987).

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A prática educativa supervisionada – na componente Estágio – da professora em formação efetuou-se em duas instituições pertencentes a um Agrupamento de Escolas da zona do grande Porto.

O referido Agrupamento foi originado pela agregação de outros dois Agrupamentos de Escolas com uma Escola Secundária da zona, em junho de 2012, aquando da reorganização

administrativa e educativa. Uma curiosidade deste Agrupamento é que foi considerado como sendo aquele que integra a melhor escola no ranking do sucesso no Concelho a que pertence e a 41.ª melhor escola a nível nacional. O Estágio da mestranda, uma das componentes da PES, foi realizado em duas escolas localizadas na mesma Vila, do mesmo Concelho, doravante designadas como Escola 1 (2.º CEB) e Escola 2 (1.º CEB).

Na freguesia onde estas duas escolas se situam, a atividade económica centra-se no setor terciário, sendo que parte da população é ligada aos setores profissionais de serviços e vendedores, operários, artífices e trabalhadores não qualificados.

No que concerne aos recursos humanos existentes, exercem funções no Agrupamento 269 docentes, sendo maioritariamente professores do quadro, licenciados, com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos e do sexo feminino. O Agrupamento é constituído, ainda, por pessoal não docente, que são cerca de 111, divididos por categorias: assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnico superior e chefe dos serviços de administração escolar. De salientar que o agrupamento possui apenas uma psicóloga, que dá resposta a todos os alunos, de todos os níveis de educação e ensino, que precisem do seu apoio e acompanhamento.

Quando decorreu a prática educativa da estagiária, o agrupamento detinha 158 alunos com necessidades de suporte adicionais (NAS) de carácter permanente, sendo que 16 alunos estavam integrados nas duas Unidades de Apoio Educativo Especializado na área da Multideficiência (8 alunos na Escola 2). As Unidades de Apoio Especializado na Área da Multideficiência visam assegurar as respostas educativas adequadas às necessidades de cada aluno. Estes espaços educativos destinam-se aos alunos em idade escolar, dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que apresentem limitações muito graves ou totais na atividade e participação, decorrentes de alterações graves e profundas nas funções e estruturas do corpo.

A Escola 1 foi criada em 1999 e integrava alunos do 2.º CEB. Encontra-se localizada num contexto socioeconómico desfavorável, devido ao aumento de desemprego na zona e ainda se detetava, precocemente, um número elevado de potenciais casos de abandono escolar.

Esta escola era constituída por um centro de recursos da biblioteca escolar, cantina, bar, salas de informática e de ciências. Todas as salas usufruíam de um quadro/projetor interativo, um computador e um quadro a giz. No entanto, o computador, por vezes, não funcionava, sendo que dificultava o decorrer da aula e a utilização do quadro interativo. O quadro a giz também não era de boa qualidade talvez pela luminosidade da sala de aula ou pelo facto do giz não ser adequado ao quadro, o que dificultava a leitura para os alunos que se encontram na fila de trás.

A Escola 2 foi inaugurada no início do ano letivo de 2014/2015 e tem capacidade para 500 crianças, compreendendo um estabelecimento de Educação Pré-escolar e um de Ensino no 1.º CEB, com 3 mil metros quadrados. No momento do Estágio, a escola integrava 302 alunos, 83 alunos em pré-escolar e 219 alunos no 1.º CEB. Este centro escolar comportava, além das salas para o 1.º CEB e o pré-escolar, salas de laboratórios de informática e de ciências, biblioteca, mediateca, auditório, cantina, cozinha, gabinetes médico, de enfermagem e do psicólogo. Como a escola foi construída recentemente, esta encontrava-se em boas condições e com bons recursos tecnológicos, o que permitia desenhar e concretizar a prática letiva com suportes tecnológicos atuais e motivadores para a aprendizagem, tornando a aula mais interativa.

No que se refere às salas destinadas a turmas do 1.º CEB, três salas acolhiam turmas de 1.º ano, duas de 2.º ano, uma de 3.º ano e, ainda, existiam salas mistas (uma integrava alunos dos 2.º e 3.º anos e duas comportavam alunos dos 3.º e 4.º anos).

Na Escola 2, estava integrada uma Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência para os alunos do 1.º ciclo, funcionando como recurso pedagógico que visava apoiar a educação dos alunos oferecendo meios e recursos adequados. Como complemento curricular existiam, ainda, atividades como o Desporto Escolar (DE), o Projeto de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) e o Clube da Floresta Malta Verde, a Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) e as Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular (AECC). O DE tem como visão fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas sendo que a sua missão era proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade. De forma, pretendeu, como fim último, contribuir para o sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa da estagiária referente ao 1.º CEB decorreu na Escola 2, com uma turma de 2.º ano composta por 27 alunos, maioritariamente alunos do sexo masculino (cinco do sexo feminino e 22 do sexo masculino). Em termos de faixas etárias, na sua grande maioria, os alunos possuíam sete anos de idade (24 alunos tinham sete anos e três tinham oito anos). Nesta sala de 2.º ano, havia dois alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Consequentemente, estes alunos necessitavam de diferenciação pedagógica e beneficiavam de apoios por parte de professores do Ensino Especial, encontrando-se, portanto, na sala de Unidade Didática. Estes alunos tinham aulas conjuntas com os restantes alunos da sua turma apenas na área de Educação Física e na área de Expressão Musical. Além destes dois casos de NAS, havia cerca de três alunos com dificuldades na fala, e, por isso, frequentavam a terapia da fala, e ainda o caso de um aluno com hiperatividade.

Na turma havia, no que se refere agora a dificuldade de aprendizagem, dois alunos com dificuldades na Leitura, sendo que detinham apoio individualizado de uma professora. Quando se encontravam na sala com a restante turma, era visível que estes alunos estavam mais atrasados nos conteúdos e no tipo de atividades comparativamente com os outros, sendo que, por vezes, estavam a realizar outro tipo de tarefas mais direcionado para o seu nível de aprendizagem.

No que respeita às interações entre alunos, a turma caracterizava-se, no geral, por um espírito de entreaajuda entre os grupos, muito devido à organização de sala de aula. Esta estava organizada em cinco grupos de mesas, cada um com cinco alunos. Em cada um dos grupos havia alunos com ritmos de aprendizagem e níveis de conhecimentos diferentes, a fim de que os alunos com mais facilidade na aprendizagem auxiliassem os alunos que manifestavam mais dificuldade. Diversos autores apoiam as práticas na cooperação entre os alunos. Neste caso, Lopes e Silva (2009) referem que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, em que cada membro apresenta uma função e todos são responsáveis por aprender o que está a ser ensinado. Bessa e Fontaine (2002)

acrescentam que, quando a cooperação aplicada de forma sistemática e correta, conduz a melhores resultados de aprendizagem, independentemente da localização da escola, do nível de ensino e das características dos alunos. Esta metodologia é mais benéfica para os alunos, originando atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens, quando comparada com uma aprendizagem mais individualista.

A sala possuía, ainda, um quadro branco que tanto servia para projetar como para escrever, um projetor, um computador fixo na secretária da professora e colunas, o que facilitava a utilização de recursos de multimédia. Também existiam armários para arrumação dos materiais, onde cada aluno guardava a sua caixa de materiais, existindo, ainda, uma banca com um lavatório, sendo utilizada em momentos de Expressão Plástica. Regina Barros (2009) realizou uma tese para sensibilizar para riscos de sobrecarga, sendo que reapareceu como notícia na *Diário de Notícias*. Regina Barros informa que as crianças apresentam problemas de postura devido ao facto de andarem carregados com materiais escolares e, ainda expõe que muitas vezes as escolas não têm condições para a criação de cacifos. As autoras Barbosa e Horn (2001) referem que a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula é um fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças.

Ao longo da sala, encontravam-se expostos os trabalhos realizados pela turma, o que levava os alunos a terem mais gosto por aperfeiçoar os seus trabalhos por perceberem que seriam divulgados por meio da exposição na sala. As paredes das salas de aula constituem um espaço útil e de grandes potencialidades para fixar trabalhos realizados pelos alunos. Schlechty (1997) afirma que validar ou reconhecer o trabalho do aluno não significa aprovar ou reprovar; é declarar que o que aconteceu é importante e tem valor. Validação sugere significado e, assim, agrega importância ao evento ou à ação.

O projeto centra-se na transversalidade do conhecimento linguístico pois, durante a observação no contexto educativo, foi possível verificar o desinteresse por parte dos alunos aquando a disciplina de Português era lecionada. Os alunos não tinham motivação para desenvolver competências na área do Português sendo possível apurar a sua distração durante a matéria. Os alunos não tinham motivação aquando a professora pedia a algum para ler e, também o facto de que as tarefas passarem pela leitura, resolução de exercícios de interpretação do texto, exercícios de gramática e, posteriormente correção no quadro. O facto

de os alunos serem avaliados na leitura e serem cronometrados durante a mesma, deixava-os sob uma maior ansiedade.

Na turma, notava-se, de modo evidente e geral, o gosto por aprender devido, em grande parte, à curiosidade típica da faixa etária destes alunos, e ao envolvimento que os professores promoviam para a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. No entanto, observava-se, até certo ponto, um maior empenho dos alunos quando a correção das tarefas no quadro interativo, sendo que todos gostam de participar na correção neste modelo, manifestando interesse pela tecnologia manuseada nesta situação.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.3.1. TURMA DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

Na turma de 5.º ano de escolaridade, a docente em formação realizou a prática letiva da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP).

Esta turma era composta por 21 alunos, 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 13 alunos tinham 10 anos, cinco possuíam 11 anos, dois alunos 12 anos e, por fim, uma aluna que recentemente havia ingressado na turma tinha 17 anos. Esta aluna, de etnia cigana, ingressou mais tarde devido à mudança de residência. No entanto, esta aluna poucas vezes comparecia às aulas.

Nenhum aluno apresentava NAS. No entanto, foram identificados quatro alunos que mereceram atenção especial, em várias áreas e que devem ser referenciados.

Nessas circunstâncias, encontrava-se um aluno com Dislália Múltipla, um transtorno na linguagem. Este transtorno identifica-se através do distúrbio na fala, que se caracteriza pela dificuldade na articulação de palavras. O portador de dislália pronuncia determinadas palavras de maneira incorreta, em que omite, troca ou acrescenta fonemas ou sílabas, portando, processos de supressão, inserção e metátese eram muito caraterísticos da fala deste aluno.

De acordo com o relatório Logopédico, fornecido pela professora cooperante, o aluno apresentava dificuldade de atenção, desenvolvimento intelectual muito abaixo da média esperada para a idade, dificuldade a nível da linguagem escrita, do cálculo e na articulação de alguns fonemas e, ainda, dificuldade em aprender a ler e a escrever. Ao longo do ano letivo, este aluno usufruiu da ajuda da psicóloga em contexto escolar. A acrescentar, o aluno faltava imensas vezes, nomeadamente quando chovia, porque ia a pé para a escola, num percurso que demorava mais de uma hora. Entretanto, a psicóloga do Agrupamento e assistentes sociais pagaram o passe ao respetivo aluno, o que fez com que deixasse de faltar. Além do apoio psicológico, o aluno usufruía de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Avaliação.

De realçar, ainda, que na turma existiam dois alunos, de etnia cigana, que muitas vezes faltavam às aulas da manhã, o que provocava a um atraso na realização das suas tarefas e, por conseguinte, na aprendizagem e na progressão programática às várias áreas disciplinares.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos não estavam sempre na mesma sala, sendo que a planta de sala mudava constantemente devido ao tamanho das salas, o que, em algumas situações, foi motivo para alguma agitação no início dos tempos letivos. As salas estavam organizadas de forma tradicional, em fila. As paredes da sala encontravam-se vazias, apenas existindo um placar com uma lista de regras sobre como estar na sala de aula. As paredes realmente têm muito espaço para expor trabalhos, porém os professores optavam por ser nos corredores da escola. O laboratório de ciências era mais composto por placares porque a professora de ciências realizava mais trabalhos expositivos.

Nesta turma, existiam poucos alunos que gostassem de participar voluntariamente no decorrer das atividades da aula. Em alguns alunos notava-se, mesmo, uma falta de estudo, pois não realizavam os trabalhos de casa nem estudavam para os testes de avaliação. Consequentemente, os alunos que não realizavam os trabalhos de casa tiveram uma falta de material.

Durante as aulas de HGP verificaram-se alguns casos de indisciplina dentro da sala de aula. Desacatos por parte dos alunos e confusões entre os mesmos por falta de consenso. A indisciplina remete para a falta de respeito, para o incumprimento de regras que compromete

o ambiente de sala de aula. Vários autores demonstram que combater a indisciplina através da ação punitiva tende a piorar a situação. Como por exemplo, Serralha (2007), afirma que com a

resolução cooperada de conflitos, os que nela participam podem ampliar a sua perspectiva por meio da argumentação dos companheiros, uma vez que durante a negociação de uma tomada de decisão conjunta se confrontam, continuamente, com perspectivas diferentes da sua. (p. 281)

Acrescenta-se ainda, o facto de que “a disciplina é algo que se cultiva, estimula e deve impor, sendo fundamental para o harmonioso funcionamento das relações humanas numa família e sociedade” (Ribeiro, Malta, & Magalhães, 2007, p. 56), ao contrário do:

castigo [que] corresponde a uma prática (por ação ou omissão), que tem usualmente como objetivo promover a correção, punindo ou reprimindo a indisciplina ou uma conduta que se considera incorreta, no sentido de induzir uma mudança de atitude ou comportamento. (p. 57)

2.3.2. TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

Na turma do 6.º ano de escolaridade, foi lecionada a disciplina de Português, enquanto professora estagiária.

Esta turma de 6.º ano era constituída por 20 alunos, cinco do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Quanto às retenções, cerca de quatro alunos tiveram três retenções e um aluno duas. Cerca de cinco alunos usufruíam de plano de acompanhamento individual, três alunos tinham apoio ao estudo e dois alunos apoio tutorial.

Nesta turma, havia, ainda, quatro alunos com necessidade de atenção especial dos professores. Existia o caso de uma aluna com dislexia, uma disfunção neurológica que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da Leitura. E, ainda o caso de uma aluna com possível dislexia e com problemas de saúde não especificados. Também havia um aluno a frequentar educação especial, uma vez que necessitava de uma adequação curricular, o qual tinha, também, apoio da psicóloga da CERCI. De acordo com o relatório médico, um aluno necessitava, ainda, de terapia da fala e detinha hiperatividade com *deficit* de atenção, sendo que já estava medicado com metilfenidato. Por fim, um aluno era acompanhado pela psicóloga devido à dificuldade que tinha em controlar as emoções, tornando-se, por vezes, agressivo nas atitudes que tinha e na forma de interagir com os colegas. No momento da prática apenas

observei um confronto entre este aluno e outro devido a uma disputa no espaço exterior que foi resolvida na sala de aula. O aluno em questão estava a melhorar sendo que as situações de confronto foram diminuindo.

Na maior parte das vezes a professora estava sozinha, além das mestrandas. Houve algumas vezes que se encontrava uma professora de apoio para um dos alunos sendo que, posteriormente, este aluno tenha sido suspenso devido a disputa na área exterior.

Os alunos, no geral, não participavam, por iniciativa própria, no decorrer das atividades da aula, sendo que a professora necessitava de incentivar cada aluno a interagir e a participar, a fim de os colocar perante situações de raciocínio e reflexão. Notava-se também pouco estudo por parte dos alunos, nomeadamente no que se referia ao estudo autónomo fora da sala de aula.

2.4. PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO E ATIVIDADES PROMOVIDAS

2.4.1. PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

O Projeto Educativo é um documento que projeta a ação educativa do Agrupamento e foi reelaborado recentemente, abarcando os anos compreendidos entre 2019 e 2023, tendo como referência os diplomas legais em vigor e os elementos de caracterização das escolas que o integram. Este documento é central numa instituição, indicando o caminho a percorrer e as metas a atingir.

No novo documento relativo ao Projeto Educativo do Agrupamento podemos ler que a sua missão é

constituir-se como uma Escola Inclusiva e Integradora, envolvendo-se com qualidade no meio social e económico onde está inserido, garantindo, assim, a aprendizagem de todos os alunos e o desenvolvimento de literacias múltiplas, preparando-os para uma cidadania interventiva em prol do bem-estar de todos e de cada um. (2019, p. 4)

A PEAE (2019, p. 4) caracteriza-se por alguns valores tais como: cooperação e coesão que requer trabalho de cooperação e colaboração; comunicação em rede que sugere uma visão comum, interligada e independente como forma de integrar novas ideias; equidade que

promove a qualidade de serviços para todos; integridade e transparência que retrata um aperfeiçoamento de valores, na ética, no desenvolvimento de uma cultura e na partilha e comunicação de objetivos; qualidade e excelência que se centra na melhoria do conhecimento e nas ações e serviços que a escola presta.

O agrupamento tem diversificados objetivos que passa por promover o sucesso educativo dos alunos; intervir precocemente na educação e prevenir dificuldades de aprendizagem e de comportamento; identificar dificuldades de aprendizagem e de comportamento; promover medidas de apoio à inclusão; promover a participação e a melhoria das aprendizagens para todos e mobilizar as pessoas para a partilha de informação e para a resolução coletiva de problemas.

Ainda que o Projeto Educativo se encontrasse em atualização, podemos citar alguns dos projetos mais significativos que nos pareceram que disseminavam os valores promulgados e permitiam cumprir a missão da instituição como um todo, e que foram criados antes desta reelaboração do Projeto.

No ano letivo 2018/2019, encontrava-se em realização o projeto *Promoção e Educação para a Saúde*, criado no ano letivo 2015/2016. Este projeto faz ação educativa nas onze escolas que integra. Este projeto tem como objetivo levar os jovens a sentirem-se competentes e valorizados, ao adotarem e manterem estilos de vida saudáveis.

A AEGN refere que a educação para a saúde deve estar integrada na educação global numa perspetiva transversal sendo integrada nas atividades normais de sala de aula. desta forma, contribui para o desenvolvimento da criança ao nível das necessidades, interesses e problemas sendo que, tanto a família e a comunidade devem participar para um pleno desenvolvimento.

Este projeto é privilegiado nas áreas de Estudo do Meio e na Educação para a cidadania. De acordo com o Despacho do SEE de 27 de setembro de 2006, e com a Lei nº 60/2009 de 6 de agosto, as temáticas prioritárias relativas à Promoção e Educação para a Saúde são as seguintes: Educação Alimentar e Atividade Física; Afetos e Educação para a Sexualidade; Comportamentos Aditivos e Dependências; Saúde Mental e Prevenção da Violência.

2.4.2. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS

Com a turma do 1.º CEB, a estagiária participou em algumas intervenções na escola, tais como: O dia da família; o “Projeto coopera” e o Projeto “Poeticar”.

Para a comemoração do dia da família, a docente estagiária e mais uma colega estagiária ajudaram na disposição e organização dos espaços e também cada uma ficou encarregue de uma estação. Em cada estação do espaço da comemoração, estava um jogo tradicional para os pais e filhos participarem em conjunto. Com estas atividades pretende-se promover o convívio saudável entre pais e filhos e a aproximação entre a escola e as famílias, de modo a trazer os pais à escola e assim mais facilmente motivar o diálogo e o envolvimento com o sucesso pessoal e académico e o bem-estar dos alunos.

O projeto “coopera” alicerçava-se na aplicação da Aprendizagem cooperativa (AC) como uma metodologia educativa inovadora. Este programa visa a promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo. De acordo com a DGES este projeto, “centrado na aprendizagem cooperativa”. Este projeto nasceu a partir da participação na conferência “Promoção do Sucesso” promovida pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia onde intervieram Professores Doutores da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Estes Professores estiveram posteriormente no Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá, onde realizaram um workshop sobre o trabalho cooperativo e um conjunto de ações educativas voltadas para a transformação educacional e social. Este processo culminou com a assinatura de uma parceria entre o Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá e o Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O Projeto é dirigido às escolas que integram o Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá, em Vila Nova de Gaia, envolvendo vários alunos e professores deste Agrupamento, desde a Educação Pré-Escolar ao 9.º ano de escolaridade.

Este método consiste na organização dos alunos em pequenos grupos heterogêneos. Cada grupo pode escolher um nome e um símbolo que os defina. Ao longo das diferentes aulas cada aluno de cada grupo desempenha uma determinada tarefa ou função, onde podem experienciar diferentes papéis tais como: secretário, representante do grupo, chefe do material e o chefe do silêncio. Além das funções que cada aluno desempenha há também o sistema dos copos – verde; amarelo; vermelho – quando o grupo de trabalho tem uma dúvida coloca o copo amarelo para discutir com o grupo; quando necessitam de ajuda do professor colocam o copo vermelho por cima da mesa quando está tudo plácido com o trabalho que estão a realizar o copo verde está sob a mesa.

Esta metodologia caracteriza-se por ser inovadora que se baseia num enfoque construtivista sendo que, também é uma âncora para o professor para o desenrolar da aula. Lopes e Silva (2009) demonstram que a AC pode ser uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz na sala de aula, através da sua experiência enquanto formadores de professores e nas investigações desenvolvidas na área da educação. Abordam as diferenças entre o trabalho de grupo tradicional e o trabalho de grupo cooperativo, evidenciando como é que essas diferenças se repercutem na melhoria do rendimento escolar, do autoconceito e da motivação dos alunos.

O projeto “Poeticar”, da autoria de uma professora estagiária Sílvia Oliveira, resultou numa semana dedicada à poesia. Cada turma da escola do 1.º ciclo sorteadamente enviou um poema à escolha ao seu amigo secreto (turma diferente). O professor de cada turma decidiu o poema a ser enviado e depois os alunos decoravam. Para a concretização deste projeto, foi necessária a construção de materiais diversificados e ajuda, durante os intervalos dos tempos letivos, para a dinamização de cada estação que os alunos tinham de percorrer, para que todos pudessem participar de forma cívica e segundo as regras dos jogos dinamizados. Esta feira popular era organizada por três jogos tais como: roleta, caixas com janelas abriam à escolha e atira bolas. À medida que, cada aluno participasse no jogo recebia um reбуçado com um poema no interior. Os autores destacados foram: Cecília Meireles, Manuel António Pina, Eugénio andrade, Teresa Guedes, Luísa Ducla Soares e Jorge José Braga.

Por fim, no 2.º CEB, as estagiárias pretenderam colocar em prática um Sarau Literário, cujo lema foi “*Dar voz aos dias de escola*”, tendo como base mostrar aos pais e professores as leituras que foram realizadas nas duas turmas de 6.º ano de Português, ao longo do ano letivo.

Ao longo do ano letivo as mestrandas utilizaram vários livros para as suas unidades didáticas. Cada mestranda selecionou os excertos para apresentação, neste caso o texto utilizado para o 6.º ano foi um dos poemas que se enquadrava no livro “A liberdade é?” de José Jorge Letria. (Anexo1) Apenas duas alunas do 6.º ano desejaram participar e, portanto, foi necessário apresentar uma leitura diferente acerca do poema. Esta leitura baseou-se no teatro de sombras juntamente com diferentes formas: leitura em cânone, coro e silenciosa. Devido à escassez do tempo apenas foi possível realizar quatro sessões, estas eram realizadas durante o final da aula de Português. Este sarau serviu como uma forma de deixar a nossa marca.

2.5. REFLEXÃO FINAL

As várias etapas contempladas pela PES são necessárias para que futuros professores possam adaptar os seus conhecimentos às especificidades do contexto de ensino e aprendizagem, bem como as características circunstanciais do ambiente e também às características de um determinado grupo de alunos. Portanto, a primeira etapa que consiste em observar é de grande relevância, visto que é fundamental para reconhecer as relações das pessoas intervenientes, bem como o seu meio.

O primeiro contacto que o professor em formação inicial tem permite relacionar o teórico com a prática em sala de aula. Esta leitura vai ao encontro da formação de um professor reflexivo, dando a possibilidade de construir uma compreensão da pluralidade que existe na escola.

Através da observação, a professora estagiária tem a possibilidade de escolher as melhores estratégias e conteúdos para uma melhor aprendizagem. Consequentemente, criar uma ligação com os alunos.

O facto de o Estágio ser realizado em dois ciclos simultaneamente permite reconhecer as semelhanças e as diferenças existentes entre eles. Durante todo o processo evidenciou-se uma maior proximidade entre o professor e o aluno no 1.º CEB, enquanto, no 2.º CEB, há um maior afastamento, isto é, a relação de afetividade não é tão evidente. No entanto, o 2.º CEB detinha um diretor de turma que despendia muitas aulas para a resolução de conflitos entre a turma, criando uma maior ligação.

A presença da família no 1.º CEB era mais frequente sendo que muitas das atividades eram concretizadas com a participação da mesma, como por exemplo no dia da família. Contudo, no 2.º CEB, a presença da família era pontual para reuniões sendo feita apenas, entre o diretor de turma e o encarregado de educação. A última atividade feita pelos professores estagiários, o sarau, *“Dar voz aos dias de escola”* serviu também como uma forma de aproximar a família sendo que, a maior parte dos pais dos alunos que participaram, foram observar.

A própria dinâmica das aulas entre o 1.º CEB e o 2.º CEB era diferente, bem como as estratégias adotadas e as atividades desenvolvidas pela docente em formação. No Capítulo seguinte, Capítulo III, será realizada uma reflexão sobre a própria prática educativa, nomeadamente a intervenção da estagiária nos diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares.

3. CAPÍTULO III– PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

*"Só a dialética do próprio movimento transforma
o futuro e essa dialética carrega a essencialidade
do ato educativo: intencionalidade"*
(Franco, 2015, p. 606)

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E SEU FUNCIONAMENTO

O Estágio, componente da UC Prática de Ensino Supervisionada, enquanto prática educativa supervisionada, foi desenvolvido nos 1.º e 2.º CEB, tendo decorrido entre outubro de 2018 e maio de 2019, em ambos os ciclos em simultâneo. A intervenção pedagógica foi organizada em três momentos:

- (I) Observação: os docentes em formação observaram as práticas educativas dos professores cooperantes e os contextos (físicos e humanos);
- (II) Observação-cooperação: momento em que os docentes em formação observaram as práticas educativas dos professores cooperantes, mas já puderam intervir e cooperar;
- (III) Regência: os docentes em formação desenvolveram práticas educativas em várias turmas, de 1.º e de 2.º CEB, cujo titular de turma era o professor cooperante.

De acordo com o calendário estabelecido no início do ano letivo, pela professora responsável da PES, a observação teria início na 1.ª semana de outubro, a observação-cooperação na 2.ª, com continuação nas 3.ª e 4.ª semanas, sendo que a regência se desenvolveria de novembro a maio. No entanto, devido a mudanças de contexto de Estágio, foi necessária uma modificação no calendário. Consequentemente, o ciclo formativo foi reiniciado após a mudança e a regência apenas se iniciou no final do mês de janeiro.

Como foi descrito no Capítulo II, no ponto 1.3., a intervenção educativa, enquanto componente de Estágio da PES, foi realizada numa turma de 1.º CEB, do 2.º ano de escolaridade, e em duas

turmas de 2.º CEB, sendo que na turma de 5.º ano de escolaridade foi realizada a prática educativa relativa à disciplina de História e Geografia de Portugal e na turma de 6.º ano de escolaridade a de Português.

Neste capítulo, refletir-se-á sobre a prática educativa desenvolvida pela formanda durante o Estágio nos dois ciclos de ensino. Serão apresentadas as Unidades Didáticas (UD) realizadas referentes quer ao 1.º CEB, que integram abordagens a todas as áreas curriculares, quer ao 2.º CEB, tanto na área de Português, como na área de História e Geografia de Portugal; far-se-á, ainda, uma reflexão sobre as metodologias adotadas, as atividades desenvolvidas e os recursos realizados e/ou explorados, bem como sobre os resultados obtidos, numa perspetiva de realce dos pontos fortes e dos pontos a melhorar.

Conforme as indicações fornecidas pela professora responsável da PES para a intervenção educativa em sala de aula, estavam previstas, inicialmente, nove Unidades Didáticas (UD) no total: para o 1.º CEB quatro UD e para o 2.º CEB cinco UD. No entanto, no total, a docente em formação concebeu e operacionalizou 12 UD. Algumas destas UD foram elaboradas e realizadas com articulação, quer vertical, quer horizontal: duas UD no 1.º CEB com articulação horizontal; quatro UD com articulação horizontal no 1.º CEB e vertical com o 2.º CEB (duas UD para o Português; uma para HGP e uma com Português e HGP); seis UD de 2.º CEB sem articulação. Apresenta-se, a seguir, a lista das UD elaboradas por tipo de articulação promovida, com a indicação do número de aulas lecionadas em cada ciclo:

(I) Unidades Didáticas concebidas e operacionalizadas no 1.º CEB – articulação horizontal

- UD “Sonhos com formas”: duas aulas (Português/Estudo do Meio/Expressões Artísticas)
- UD “A crescer, colorida se transforma”: duas aulas (Estudo do Meio/Expressões Artísticas)

(II) Unidades Didáticas concebidas e operacionalizadas nos 1.º e 2.º CEB – articulação vertical e horizontal

- UD “Viva à liberdade”: duas aulas de 1.º CEB (Português/Estudo do Meio/Expressões Artísticas) e duas aulas de 2.º CEB (Português)

- UD “Há conquistas ... e tantas conquistas”: uma aula de 1.º CEB (Português/Estudo do Meio) e três aulas de 2.º CEB (Português/História e Geografia de Portugal)
- UD “Viagens pela terra e pelo mar”: três aulas de 1.º CEB (Português/Estudo do Meio/Matemática/Expressões Artísticas) e uma aula de 2.º CEB (História e Geografia de Portugal)
- UD “SE os disparates não existirem na tua vida ... ela não vale a pena ser vivida”: duas aulas de 1.º CEB e duas aulas de 2.º CEB (Português)

(III) Unidades Didáticas concebidas e operacionalizadas no 2.º CEB – sem articulação

- UD “Imaginarius”: três aulas de Português
- UD “Sê o herói”: duas aulas de Português
- UD “Mistérios para resolver”: duas aulas de Português
- UD “Uma viagem no tempo”: duas aulas de História e Geografia de Portugal
- UD “Crise do século XVI”: duas aulas de História e Geografia de Portugal
- UD “À descoberta da América: duas aulas de História e Geografia de Portugal.

No Apêndice A, apresenta-se uma síntese descritiva destas UD quanto ao tema, aos objetivos e quanto às motivações, quer para a estagiária, quer para os alunos. Referem-se, ainda, nesse descritivo os tempos de lecionação e as áreas curriculares que foram articuladas por aula no 1.º CEB.

Passa-se, a seguir, à apresentação de um recorte da prática educativa da formanda por ciclo de ensino e por cada uma das áreas curriculares implicadas, sendo referidas as opções metodológicas, as atividades desenvolvidas e os materiais elaborados e/ou explorados.

3.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DA FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS À INTERVENÇÃO NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

3.2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1.º CEB, estavam previstas apenas quatro unidades didáticas, como foi referido. No entanto, foram realizadas seis UD, pois uma das UD era dedicada ao tema do 25 de abril, sendo que se estendeu para duas UD uma vez que foi interrompida pela pausa das férias da Páscoa. Posteriormente, também foi necessário o acréscimo de mais uma UD, pois a Professora Supervisora de Português ainda não tinha tido a possibilidade de observar uma intervenção na sala de aula realizada pela docente em formação.

Este ponto reflexivo encontra-se organizado pelas áreas curriculares integrantes do currículo do 1.º CEB, como forma de compreender o que foi realizado em cada uma.

I. Português

Segundo os documentos orientadores do ensino do Português, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015) e Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação, 2018), referentes aos 1.º a 4.º anos, constituem domínios da disciplina de Português, nas suas dimensões linguística e cultural, a Oralidade, a Leitura e a Escrita (como um só domínio), a Educação Literária (Iniciação à Educação Literárias nos primeiros dois anos) e a Gramática.

O primeiro objetivo descrito no Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (Buescu et al, 2015) diz respeito à escuta ativa, sendo que o Ensino Básico deve levar o aluno a “adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (Buescu et al, 2015, p. 5).

No sentido de promover competências do âmbito da Compreensão Oral, a estagiária desenvolveu uma estratégia pedagógica para conhecer o autor António Mota, a propósito da motivação para a leitura e compreensão da *Se eu fosse muito alto* (Apêndice B.1). Esta atividade integrou-se na UD seis (Apêndice B) e iniciou-se com a audição da entrevista ao escritor. A turma visualizou um vídeo acerca do autor e depois submeteu à compreensão do mesmo sendo que, tinha de reconhecer elementos nucleares na vida e obra do autor através de um caça ao intruso. Ou seja, cada aluno tinha um texto (Figura 3), elaborado previamente pela professora, e tinham de encontrar o intruso, isto é, o que estava incorreto, e riscar de modo a selecionar a informação correta. A adoção desta estratégia deveu-se ao facto de os alunos serem de 2.º ano de escolaridade e ainda não dominarem completamente o código escrito, por um lado, e as técnicas de tomadas de notas, por outro, estratégia mais adequada, naturalmente, ao objetivo da atividade e que deve ser ponderada numa próxima intervenção: dar a conhecer a vida e obra do escritor e motivar para a leitura da obra em estudo. A escuta ativa é uma estratégia pedagógica em que os alunos necessitavam de referir o essencial de textos ouvidos bem como, recontar o que ouviram. De acordo com Sá & Luna (2016):

A função da escola (...) trabalhar com o aluno, para que ele seja ouvinte crítico em situações diversificadas, a partir da compreensão de textos de distintos níveis de formalidade, recorrendo a variadas estratégias de produção de sentidos, tais como: a realização de inferências, a consideração do contexto situacional (quem fala, de que lugar social fala, com que intensão), as associações com outros textos (orais ou escritos). (p.36)

O texto, que é possível observar na Figura 3, tinha de ser mais pequeno pois, a turma sentiu alguma dificuldade em acompanhar.

António Mota

António Mota nasceu no dia 16 de julho de 1957 em Vilarelho, Ovil no concelho de Baião. Além de ser um escritor português é também médico.

Em 1983 ganhou o prémio da associação portuguesa de escritores, em 1996 o Prémio António Botto e em 1990 o Grande prémio Gulbenkian de Literatura para crianças e jovens.

A professora que mais marcou o autor foi a primeira professora, D. Teresa, porque não sabia contar histórias.

Quando começou a frequentar o teatro descobriu a poesia. Na sua estreia tinha apenas duas frases e ficou sem voz.

Quando era mais pequenino achava que os escritores só tinham uma mão. A ideia que tinha era que essas pessoas estavam muito longe e que fossem muito pobres.

Figura 3 Material de suporte à atividade de verificação de compreensão da Oralidade – audição da Entrevista a António Mota (Fonte: Material de suporte criado pela professora estagiária)

O domínio das competências comunicativas implica, entre outros princípios e regras, a verificação das regras de interação discursiva, como sejam o respeito pelo princípio da cortesia e o uso adequado das formas de tratamento (Buescu et al., 2015, p. 48). Assim, durante as Unidades Didáticas realizadas ao longo da sua prática, a estagiária promoveu o respeito pelas regras da interação discursiva durante os momentos de diálogo professor- aluno e aluno- aluno. "Permitir que os alunos participem na aula com as suas ideias e dar tempo para que os alunos elaborem a resposta parece ser igualmente um fator que pode encorajar os alunos a pensarem de forma mais aprofundada (Van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson, & Wild, 2001).

Um dos objetivos presente no domínio da Oralidade (Buescu et al, 2015) para o 2.º ano de escolaridade é "produzir discursos com diferentes finalidades" (p. 48), sendo que, "responder adequadamente a perguntas, formular perguntas e pedidos, partilhar ideias e sentimentos" (p.48). São alguns dos descritores de desempenho a promover. A turma deste ano de escolaridade teve sempre a oportunidade de partilhar as suas ideias, bem como questionar o professor quando havia alguma dúvida. Estes momentos foram promovidos porque se considera que é importante comunicar, partilhar e discutir ideias, pois estas surgem através do conhecimento que o interveniente detém e ainda através de diferentes formas de comunicar (Menezes, Ferreira, Martinho & Guerreiro, 2014). A leitura de imagens referentes ao dia 25 de Abril de 1974, conforme imagens apresentadas na Figura 2 (Anexo 2), foram um recurso utilizado com a turma, sendo que os alunos partilhavam ideias sobre o que estavam a observar, assim como os sentimentos que as situações representadas lhes transmitiam.



Figura 4 Imagens relativas à "revolução dos cravos" (Aula de Português, 2.º ano de escolaridade, aula 1 UD 4) (Fonte: Comunidade, cultura e arte)

Os alunos referiam que sabiam a existência desta data, mas que não entendiam a causa, o porquê que aconteceu sendo que, expressavam a luta pelos direitos, a liberdade e felicidade.

Sendo o domínio da Educação Literária e o da Leitura e Escrita, neste Ciclo, subsidiários um do outro, a professora estagiária, ao longo da sua prática, integrou diversas obras literárias nas suas aulas, desde os textos narrativos aos poéticos. Algumas das obras literárias abordadas foram:

- I. *O sonho de Mariana* de António Mota, Ilustração: Danuta Wojciechowska
- II. *A liberdade o que é?* de José Jorge Letria, ilustração: Catarina França
- III. *O tesouro* de Manuel António Pina, Ilustração: Pedro Proença
- IV. *O rapaz da bicicleta azul* de Álvaro Magalhães, Ilustração: Marta Madureira
- V. *A nau mentireta* de Luísa Ducla Soares, Ilustração: Manuela Bacelar
- VI. *Se eu fosse muito alto* de António Mota, Ilustração: André Letria

O domínio da Educação Literária, denominado nos dois primeiros anos de escolaridade de Iniciação à Educação Literária (Buescu et al., 2015), também esteve constantemente presente nas Unidades Didáticas e nas respetivas práticas educativas da mestranda, sendo feita a pré-leitura das obras literárias com a apresentação da estrutura da obra e as componentes que integram um livro, nomeadamente a capa (como sejam o título, o autor e a editora). Esta exploração foi feita nas UD um, três, quatro, cinco e seis com as obras literárias referidas anteriormente, respetivamente.

No entanto, a pré-leitura, como momento de motivação para a leitura, deveria ter sido enriquecida a abordagem de outros elementos paratextuais que estivessem presentes e fossem significativos, tais como: a contracapa, a lombada, as guardas, a ficha técnica e a folha de rosto. Os elementos paratextuais de uma obra constituem-se como atividades de pré-leitura centrais de uma aula, sendo de valorizar, entre outros elementos, “a capa, o título, as ilustrações, encorajando [a criança] a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (Pontes, & Barros, 2007, p.71).

Uma das estratégias utilizadas foi o questionamento e o direcionar da atenção dos alunos por meio do diálogo professor-alunos, tendo sido atividades em que a docente em formação

apresentava a capa à turma, de 2.º ano, e, a partir da mesma, colocava questões orientadoras, como: “Que livro será este?”; “Gostarias de ler o livro? Porquê?”; “Qual será o tema?”. Na Figura 5, encontra-se a capa do livro *O sonho de Mariana* de António Mota bem da 1.ª UD.



Figura 5 Capa do livro “O sonho de Mariana” de António Mota na UD1 (Fonte: “O sonho de Mariana” de António Mota)

Através da pré-leitura, os alunos podem antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género bem como elementos paratextuais. “na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido” (Rodrigues, 2012, p. 35).

Foi nesta perspetiva que a mestrandadeu a conhecer e explorou a dedicatória presente na obra *O rapaz da bicicleta azul*, de Álvaro Magalhães na UD quatro (Apêndice C), que foi dedicado ao capitão Salgueiro Maia. A turma refletiu sobre as razões que surgiam na dedicatória, sendo que através da leitura foi possível compreender a importância desta figura histórica e, assim, motivar os alunos para o estudo do 25 de Abril de 1974, bem como para a leitura e a abordagem à obra literária *O rapaz da bicicleta azul*, de Álvaro Magalhães. Desta forma, pretendeu-se também que as abordagens no domínio da Iniciação à Educação Literária viessem “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com matriz cultural e de cidadania” (Buescu et al., 2015, p. 8).

Relativamente à leitura das obras literárias, estas foram realizadas, maioritariamente, pela professora estagiária, sendo que a leitura era, frequentemente, acompanhada por áudios e exploração das ilustrações, uma vez que, tal como fundamentado por Buescu et al. (2015), em anos iniciais é importante a “exposição a textos por via escuta (p. 7).

Estas estratégias de leitura foram desenvolvidas nas aulas das UD um, três e cinco a partir das obras: *O sonho de Mariana* de António Mota; *A liberdade é um caracol* de José Jorge Letria; *O*

tesouro de Manuel António Pina e *A nau mentireta* de Luísa Ducla Soares. Sendo que as ilustrações permitem à criança o desenvolvimento da sua capacidade de motivação e atenção, Ramos (2007) refere que “a ilustração fornece pistas, mais ou menos claras, de leitura, pisca o olho ao leitor, jogando com ele uma espécie de jogo de revela/esconde e pondo à prova as suas capacidades” (p.14).

Algumas leituras foram realizadas apenas com um áudio, previamente gravado, com o intuito de diversificar os momentos de leitura, como é o caso da UD quatro e seis com as obras literárias: *O rapaz da bicicleta azul* de Álvaro Magalhães e *Se eu fosse muito alto* de António Mota. Abramovich (1995), reforça a ideia de que a:

literatura infantil possibilita a compreensão do mundo que rodeia a criança: é a ouvir histórias que se pode sentir emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. (p.17)

Também no âmbito da leitura, Jean (1995) apresenta a leitura de poesia, por exemplo, como uma âncora na conquista da língua materna, pelo simples facto de um poema “entrar pelo ouvido” (p.132). Dado que “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos” (Buescu et al., p. 8), a professora estagiária incluiu, também, a leitura expressiva de poesia nas suas aulas, isto é, a leitura com diferentes entoações e diferentes tipos de leitura (voz alta; voz baixa). Tal como refere Jean (2000), “através dos cambiantes da entoação, através da diversificação dos «comportamentos» de leitura, dos silêncios, das repetições, etc., que o leitor compreende aquilo que lê” (p.125). Assim, na UD seis (Apêndice B) a turma leu com diversas entoações a partir das ilustrações (Figura 6) da obra *Se eu fosse muito alto* de António Mota.

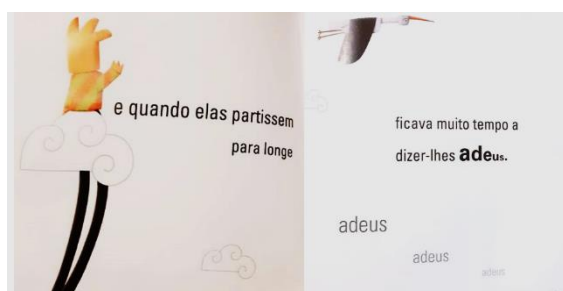


Figura 6 Ilustrações da obra “Se eu fosse muito alto” de António Mota utilizado na UD seis (Fonte: “Se eu fosse muito alto” de António Mota)

Na UD três, foi estimulada a leitura de poesia por parte dos alunos, poema da obra *A liberdade é?* de José Jorge Letria, tendo sido gravada e, seguidamente, ouvida em contexto de turma para verificar as melhorias que se poderiam fazer. Esta audição funcionou como um momento de correção da leitura e de feedback às atividades realizadas. Sendo que, a reprodução das gravações permite, ainda, a autocorreção, o que pode potenciar a evolução na leitura (Marques & Reis, 2011, p. 69). Além de serem tarefas motivadoras para os alunos, uma vez que mais facilmente aceitam o treino da leitura como um estímulo para melhorar a leitura que irá ser gravada, foram também tarefas que pretenderam incidir no desenvolvimento da fluência de leitura, nas suas vertentes de velocidade, precisão e prosódia, como recomendado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) para os primeiros anos do 1.º CEB.

Quando os alunos produziam textos ou liam os textos com diversas entoações, descrito anteriormente, estes necessitavam de apresentar à turma. Como tal, era necessário falar de forma audível e utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados.

Após a leitura das obras literárias, a professora estagiária, em conjunto com os alunos, elaborava, em interação oral, um esquema de compreensão do texto no quadro. Sendo que, em conjunto com a turma o esquema era preenchido e, por isso era necessário formular ideias-chave sobre o texto lido, de forma a compreender o tema e o assunto da obra/texto. Esta primeira exploração do texto tinha como objetivo desenvolver a compreensão literal e inferencial dos alunos.

Català et al. (2001), apresenta vários tipos de compreensão leitora:

- I. *Compreensão Literal – Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto;*
- II. *Compreensão Reorganizativa – Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma;*
- III. *Compreensão Inferencial – Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura;*
- IV. *Compreensão Crítica – Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo. (p.15)*

Consequentemente, como os alunos tinham os textos escritos, era possível recolher, organizar e reter informação, pois tinham possibilidade de sublinhar as informações essenciais nos próprios textos, tomar notas (laterais, por exemplo) e reorganizar a informação, como estratégias de compreensão na leitura. Assim, pretendeu-se cumprir os descritores enunciados no objetivo 10 – Organizar a informação de um texto lido – do domínio Leitura e Escrita, para o 2.º ano de escolaridade, do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), a partir da sua operacionalização nos descritores

identificar o tema ou referir o assunto do texto (...) Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou as ideias, assim como o sentido do texto e as intenções do autor. (p. 50)

Tal como refere a autora Sá (2015), “completar textos ouvindo ler ou elaborar esquemas constituem-se como estratégias didáticas que se traduzem pela informação que está organizada no interior do texto (p. 158–159). Após a realização dos esquemas, os alunos tinham como tarefa transcrever o que estava no quadro para o caderno e, depois, tinham de proceder à revisão do esquema. Na Figura 7 é possível observar um dos exemplos de esquema de compreensão relativamente à UD um (Apêndice D). Estas estratégias de compreensão de texto lido ou ouvido ler foram desenvolvidas nas Unidades Didáticas um, três, quatro, cinco e seis.

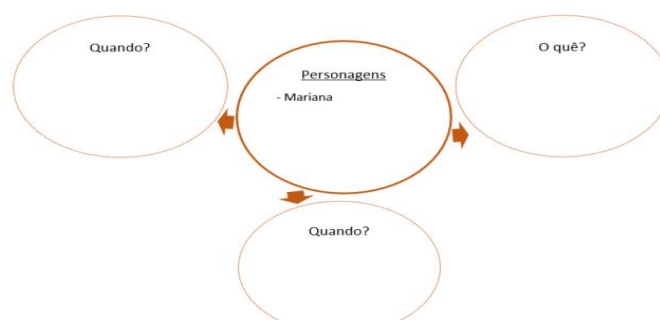


Figura 7: Esquema de compreensão da obra “O Sonho de Mariana” de António Mota (aula um, UD dois) (Fonte: Esquema criado pela professora estagiária)

Como já se referiu, no 1.º CEB, Leitura e Escrita constituem um só domínio, uma vez que, mesmo com funções e especificidades próprias, “elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Buescu et al., 2015, p. 7).

Segundo as indicações das Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018k), para os primeiros anos de escolaridade, é referido que, no domínio da escrita, “no final do 1.º

CEB os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (p. 3).

Neste sentido, a mestranda promoveu as competências de escrita ao incentivar os alunos à elaboração de respostas escritas a perguntas, ao registo de ideias-chave em mapas conceituais e esquemas de compreensão global dos textos lidos ou ouvidos ler e à elaboração de esquemas de síntese dos conteúdos abordados.

Ainda no domínio da Escrita, de modo a promover a escrita de textos breves e estimular os alunos para a apreciação estética, no seguimento da leitura de poesia, na aula um da UD três (Apêndice E), a mestranda desenvolveu uma tarefa de escrita “Escrever à maneira de José Jorge Letria”. O texto desperta a construção de outros textos, “qualquer leitor de poesia reescreve mentalmente o poema que lê ou que escuta e deseja quase sempre escrever também ele, para si próprio e para os outros” (Jean, 1989, p.12).

Com recurso a um guião orientador (Figura 8 – Apêndice E.1.), entregue pela mestranda, os alunos tiveram como tarefa criar uma estrofe sobre a Liberdade.

Escrever à maneira de...

"A liberdade
é um caracol
a brincar com o sol."

José Jorge Letria

1. Iniciar com a "A liberdade é..."
2. No 2º verso tem que ser um animal
3. O 2º e o 3º verso tem que rimar

A liberdade
É _____
A brincar com _____

Figura 8 Guião orientador da escrita “Escrever à maneira de José Jorge Letria”, 2.º ano de escolaridade (Aula 1 UD3) (Fonte: Guião criado pela professora estagiária)

Segundo Buescu et al. (2015), no Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico, para o 2.º ano de escolaridade, os alunos têm como objetivo elaborar e aprofundar

conhecimentos tendo como descritores de desempenho: “procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca; procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo” (p.50).

Assim sendo, desenvolver conhecimentos sobre os autores das obras abordadas surgiu como motivação (não apenas lúdica, mas que tivesse consequências diretas nos conhecimentos e nos conteúdos a desenvolver) para diversas tarefas de pesquisa e leitura para informação e estudo. Na UD cinco (Apêndice F), a respeito da obra *A nau mentireta*, os alunos foram convidados a viajar pelo mundo de Luísa Ducla Soares fora da sala de aula. Dividido em dois grandes grupos, os alunos procuraram informações sobre a autora, tanto na internet, como na biblioteca, para poderem encontrar as respostas necessárias à resolução das tarefas propostas pela mestrandia, as quais teriam de registar num guião previamente entregue (Figura 9 – Apêndice F.1).

Guião

A viagem pela vida de autora Luísa Ducla Soares

1. Em cada computador tem que estar apenas 3 alunos no máximo
 - 1.º aluno está a pesquisar no computador
 - 2.º está a ler as informações e a transmitir ao colega
 - 3.º está a registar todas as informações na tabela
2. Para viajarmos pelo mundo da autora podem visitar as seguintes sites, aqui temos dois exemplos:
 - Portal Editora
 - Wikipédia
3. Nestas sites tem que pesquisar as informações sobre a autora e registar na seguinte tabela:

Nome completo	
Nascimento	
Nacionalidade	
Formação	
Melhor obra e mais popular	
Prêmios	
Outras Obras	

5. Confirmar todos os registos para depois apresentares à turma.

Guião

A viagem pela vida de autora Luísa Ducla Soares

1. Tem que se juntar em grupo sendo 3 alunos no máximo
2. Tem que dividir tarefas
 - 1.º aluno está a pesquisar no livro que são da autora
 - Se for 3 elementos
 - 2.º aluno está a pesquisar as fontes que são da autora
 - 3.º está a transmitir as informações e ajudar na pesquisa
 - 4.º está a registar todas as informações no guião
 - Se for 2 elementos
 - 5.º aluno está a pesquisar as fontes que são da autora e a transmitir informação ao colega
 - 6.º está a registar as obras no guião
3. Viajar pelas obras da autora Luísa Ducla Soares
 - Pesquisar na biblioteca de escola obras que a autora escreveu

Obras

Figura 9 Guião orientador para viajar pelo mundo de Luísa Ducla Soares, (Aula 1 UD5) (Fonte: Guião criado pela professora estagiária)

Falar, ler e Escrever são atividades que implicam mecanismos cognitivos e domínio linguístico. De acordo com Inês Sim-Sim (2006), “aprender a ler e escrever exige a mobilização da capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral que o aprendiz leitor já conhece” (p.63). Neste sentido, é necessário colocar como objetivo curricular para o 1.º CEB “o desenvolvimento da consciência linguística das crianças no sentido de fazer evoluir o seu conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito” (Duarte, 2008, p. 9).

Neste sentido, os estudos de investigações e as avaliações de desempenho na leitura e na escrita revelam, entre outros indicadores, Inês Duarte refere que

1. *Para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que em grande medida, tem de ser explícito;*
2. *Para se atingir um nível elevado de desempenho na compreensão de leitura é necessário saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto. (...)*
3. *Para substancial das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma parte muito significativa da avaliação exige textos escritos; sendo o conhecimento explícito um fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ele favorece indiretamente, o sucesso escolar.*
4. *A escola tem um papel decisivo no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito. (2008, p. 9-10).*

É também nesta perspetiva que, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015), se identifica o domínio da Gramática como transversal e cujos conteúdos devem ser abordados em atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios, dado que se pretende que “o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (p. 8).

Nas Aprendizagens Essenciais (DGE-ME, 2018k), para o 2.º ano de escolaridade, é referido que as atividades do domínio da Gramática devem consolidar “gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (p. 4).

No âmbito da aprendizagem essencial Conhecimento, Capacidades e atitudes do domínio da Gramática, refere-se como aprendizagem essencial que o aluno deve ser capaz de associar significados conotativos a palavras ou expressões que não correspondam ao sentido literal. Neste sentido, e de modo a promover o desenvolvimento da competência lexical do aluno a mestranda na UD três, através de um momento inicial, levou uma caixa para a sala de aula onde continha várias palavras relacionadas com a palavra liberdade. Cada aluno teve a oportunidade de retirar um papel, ler e colocar no quadro. Sendo que, após ser criado o painel (Figura 10 – Apêndice E.2.), os alunos refletiram numa palavra para acrescentar.



Figura 10 Esquema realizado pelo professor estagiário em interação com os alunos de 2.º ano de escolaridade para desenvolvimento da competência lexical (aula 1 da UD3) (Fonte: Esquema criado pela professora estagiária)

No 2.º ano de escolaridade, os alunos começam a adquirir as regularidades no funcionamento da língua, tal como os documentos normativos indicam. Após a realização de um esquema de compreensão (Figura 11) da obra literária *Se eu fosse muito alto...*, de António Mota, abordada na aula 1 da UD seis (Apêndice B), e acompanhado de questões pela mestrandia (“O que podemos observar neste esquema?”; “Como está organizado?”; “A que classe de palavras pertencem as palavras da 1.ª coluna?”), os alunos trabalharam a classe dos verbos (1.ª coluna) e perceberam que o sentido desses verbos era completado pelas expressões que se lhes seguiam (na 2.ª coluna), para assim se compor a afirmação. De uma forma intuitiva, estava-se a promover competências de linguísticas no âmbito da estrutura interna dos predicados verbais (verbo + complementos).

SE EU FOSSE MUITO ALTO	
	Podia...
Compor	As Antenas de Televisão
Limpar	
	As orelhas às girafas
	Os frutos das árvores mais altas da Terra
Tirar	
	Palmas nos sinos gigantes
Fazer	

Figura 11 Esquema de compreensão realizado pelo professor estagiário em interação com os alunos de 2.º ano de escolaridade (Aula 1 da UD 6) (Fonte: Esquema de compreensão criado pela professora estagiária)

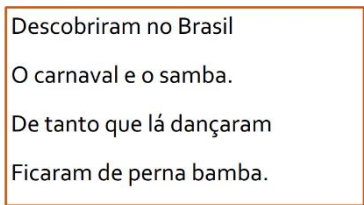
II. Estudo do Meio

Nas Aprendizagens Essenciais, é descrito o Estudo do Meio como um vasto objeto de estudo, em que a sua “abordagem alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” (DGE-ME, 2018b, p.1).

No Bloco 1, *À descoberta de si mesmo*, pretende-se que os alunos reconheçam datas e factos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas. Neste caso, deu-se a conhecer, na UD três, a história da “Revolução dos cravos” através de obras literárias, como “O Tesouro”, de Manuel António Pina, “O rapaz de bicicleta azul”, de Álvaro Magalhães, músicas relativas à época “Depois do Adeus”, de Paulo Carvalho, e através da apresentação de imagens ilustrativas da época, por exemplo com a figura de Salgueiro Maia, bem como de soldados cravo, símbolo da liberdade. Para o 1.º ciclo, é deveras importante reconhecer o passado como cidadão. Segundo a opinião de Roldão (1995),

O contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, eles próprios, em fatores de construção de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo. (p. 19)

Após a leitura do livro *A nau mentireta*, de Luísa Ducla Soares, na UD cinco, os alunos tinham de reconhecer os locais que eram apresentados ao longo da obra, na Figura 12 é possível observar um dos locais referidos na obra – “Brasil”. Na Figura 13 (Apêndice F.2.) encontra-se um mapa quadriculado com os locais referidos no texto, que foi utilizado para compreender a viagem da nau.



Descobriram no Brasil
O carnaval e o samba.
De tanto que lá dançaram
Ficaram de perna bamba.

Figura 12 Obra “A nau mentireta” de Luísa Ducla Soares utilizado na aula 2 Ud5 (Fonte: “Nau Mentireta” de Luísa Ducla Soares)

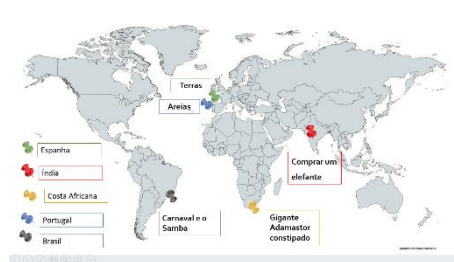


Figura 13 Mapa quadriculado (compreensão da obra "A nau mentireta" de Luísa Ducla Soares utilizado na aula 2 UD5 (Fonte: Wikimedia Commons.)

No Bloco 3, À descoberta do ambiente natural, integram-se conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico. Estes conteúdos foram abordados na UD dois (Apêndice G). Os alunos, a partir de uma feira (Figura 14 – Apêndice G.1.) criada pela professora estagiária com produtos, tiveram de observar as plantas cultivadas e espontâneas. Posteriormente, em conjunto exploramos as plantas bem como o seu significado de forma, a identificar cada uma. Segundo Correia (1995), um recurso didático é “todo o material utilizado no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de o tornar mais rápido e eficaz” (p. 9), pelo que este recurso foi criado para a turma ter oportunidade de observar os produtos, bem como manipular e sentir o olfato dos mesmos. Sendo de mais fácil acesso para explicar as diferenças entre produtos espontâneos e cultivados. Nesta feira encontravam-se alguns produtos acompanhados por poemas que se integram nas obras *O herbário* de José Sousa Braga; *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Os produtos eram: tulipas; giesta, ervilhas; orquídeas; Cebola; Maçãs; etc.

A professora apresentou a definição tanto das plantas cultivadas como espontâneas sendo que, posteriormente os alunos tiveram de explicar através da compreensão reorganizativa e escrever no caderno as definições.



Figura 14 Feira de plantas cultivadas e espontâneas criada pela mestrandia para o 2.º ano de escolaridade (aula 1 UD2)

Ainda no estudo das plantas, a turma realizou uma experiência relativa à germinação de sementes. Previamente, a professora estagiária pediu à aos alunos da turma para levarem uma semente à escolha para proceder a uma experiência. Os alunos, individualmente, utilizaram um copo de plástico com algodão no interior, colocaram a semente acomodada no algodão e verteram água para o recipiente. Seguidamente, procederam à realização de um B.I. da semente, de modo a objetivos. Durante os dias seguintes, os alunos tiveram a oportunidade de observar a sua semente germinar. Esta atividade foi fundamental, pois, tal como Martins et al., (2009) referem, as aprendizagens através de atividades experimentais satisfazem a curiosidade intrínseca das crianças e estimulam-lhes o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

No Bloco 4, À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, surgem como objetivos contactar, observar e descrever diferentes serviços. Assim sendo, a estagiária concebeu e executou uma UD – UD 2 (Apêndice G) – dedicada ao conhecimento do percurso dos produtos até à chegada ao consumidor (agricultura- serviços- comércio). Iniciou-se por um vídeo promocional de um hipermercado onde estava exposto o itinerário dos produtos. Alguns alunos, à escolha pela mestrandia, explicaram o que tinham observado no vídeo bem como caracterizaram o percurso do mesmo. À medida que os alunos caracterizam o percurso, três imagens começam a aparecer no projetor (Figura 15), sendo que, oralmente os alunos referem o conceito de comércio, distribuição e supermercado, enquanto isso, a professora vai registando no computador. Seguidamente, a turma regista no esquema entregue pela professora.

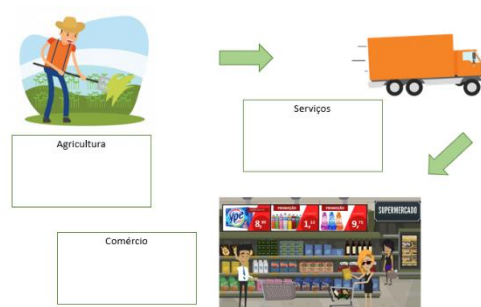


Figura 15 Imagens utilizadas para compreender o percurso de produtos cultivados (aula 1 UD2)

III. Matemática

No domínio Geometria e Medida, e segundo os documentos das *Aprendizagens Essenciais de Matemática* do 2.º ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação, 2018g), os alunos necessitam de identificar, interpretar e descrever relações espaciais, bem como construir e representar figuras planas e sólidos geométricos.

Neste sentido, no 2.º ano de escolaridade, os alunos trabalharam os sólidos geométricos, na UD um (Apêndice D). No subdomínio Figuras Geométricas, os alunos tinham de identificar os sólidos geométricos e distinguir poliedros de não poliedros.

Através das ilustrações do livro *O Sonho de Mariana*, de António Mota, ilustrado por Danuta Wojciechowska, foi possível estabelecer uma relação com os sólidos geométricos (Figura 16). A estagiária levou alguns objetos em 3D, objetos do dia a dia, que faziam lembrar sólidos geométricos. Posteriormente, foi realizado um mobile de sólidos geométricos. Cada grupo detinha quatro moldes de sólidos geométricos, sendo que cada aluno começava por colorir o seu molde com lápis de cor e, seguidamente, fazia a construção do sólido. Com folhas coloridas, criavam as faces do seu sólido para compreender que os poliedros têm faces e os não poliedros não têm. Na área das expressões, posteriori, é apresentado o trabalho realizado.



Figura 16 Capa e ilustrações da obra "O Sonho de Mariana", de António Mota, exploradas na 1.ª aula da UD 1 (Fonte: "O sonho de Mariana" de António Mota)

No subdomínio Localização e orientação no espaço, os alunos tiveram de identificar coordenadas num itinerário quadriculado, bem como compreender os termos «volta inteira», «meia volta», «quarto de volta», «virar à direita» e «virar à esquerda» do ponto de vista de um observador e relacioná-los com pares de direções. As atividades que integraram este subdomínio, UD cinco (Apêndice F), partiram de um mapa quadriculado (Figura 17) que continha

coordenadas, assim como uns pins de cores diferentes, que se interligavam a QR-CODES espalhados pela sala de aula. De acordo com Cavalcante (2012), trabalhar com as tecnologias (novas ou não) de forma interativa nas salas de aula requer: a responsabilidades de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. Portanto, é necessário tanto professores e alunos desenvolver o conhecimento na área das tecnologias bem como aperfeiçoar o uso.

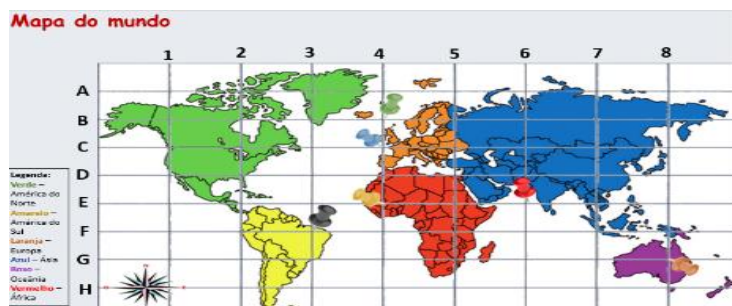


Figura 17 Mapa quadriculado utilizada para Aula 3 e UD 5 (Fonte: Dreamstime)

Encontravam-se duas roletas virtuais: 1.º para sortear aluno para descobrir desafio; 2.º para descobrir coordenada. Em cada QR- CODES encontrava-se um desafio matemático relacionado com o livro *Nau mentireta*, de Luísa Ducla Soares. Para cada desafio matemático, um aluno era sorteado para ir ao quadro para resolver o exercício, enquanto o resto da turma tinha uma folha A5 para resolver também o mesmo desafio e discutir cada resolução. No entanto, no desafio do “Apanha as bolas” eram dois alunos no computador para se ajudarem mutuamente. O computador foi fundamental para a realização desta atividade visto que a aplicação *Art-Mini* integrava este desafio. Através do computador, o “professor detém de uma série de ferramentas que podem ser utilizadas e que podem ser implementadas na ação pedagógica” (Otto, 2016, p.11).

O desafio “Apanha bolas” (Figura 18) está relacionado com a localização e orientação no espaço. Neste caso, participavam dois alunos, um aluno para ajudar o colega a indicar e o segundo aluno está a clicar no computador. Assim, os alunos incluíam os termos «virar à direita», «virar à esquerda» do ponto de vista de um observador e relacionar com as direções.

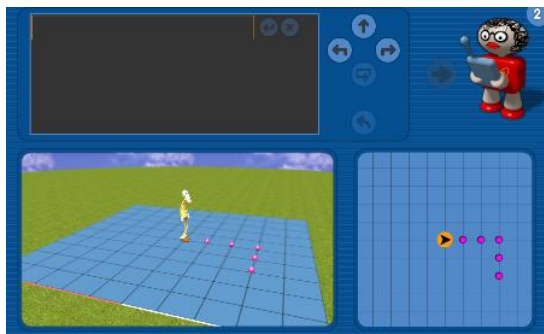


Figura 18 Aplicação Art-MINI utilizada na aula 3 UD 5 (Fonte: Art-Mini)

Os desafios que se encontram na Figura 19 (Apêndice F.3.) estavam integrados no domínio Números e Operações, para o qual se elaborou a UD cinco. No subdomínio Números Naturais, os alunos tinham de resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas, nos sentidos aditivo e combinatório; representar frações; resolver problemas que envolvem sequência. Através da obra literária *A nau mentireta* de Luísa Ducla Soares, consoante as ilustrações de Manuela Bacelar foram realizados problemas relacionados com as mesmas criando um ponto de ligação entre a obra com a problemas matemáticos. Consequentemente, a mestranda pretendeu articular a literatura com a Matemática.

Desafios:

- 1º Que fração representa a parte vermelha da camisola do pirata?



2º Onze piratas, todos com pernas de pau, decidem ir comprar sapatos. No total quantos sapatos devem comprar?

Pergunta complementar: E se não tivessem pernas de pau quantos sapatos tinham que comprar? (aqui tinha as duas formas de resolução!) para esta pergunta complementar tem uma folha vazia para acrescentar e resolver



- 4º Completa a sequência do vestido da senhora que está a sambar.



Figura 19 Desafios matemáticos realizados na Aula 3 UD5 (Fonte: “A nau mentireta” de Luísa Ducla Soares)

Segundo Barroso (2014), dividir a Matemática da língua materna é prejudicial para a aprendizagem de ambas as disciplinas. As razões apontadas pela autora, em que como as áreas estão relacionadas, são:

- (I) *A Matemática está relacionada com a classificação, a literatura também;*
- (II) *A Matemática está relacionada com a resolução de problemas, a literatura também;*
- (III) *A Matemática observa as relações, a literatura também;*
- (IV) *A Matemática envolve padrões, a literatura também;*
- (V) *Ambas têm apelo estético. (p.30)*

IV. Artes visuais

Relativamente às Aprendizagens Essenciais de Educação artística – Artes visuais (2018a), este assume como principal finalidade o

alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (p.1)

No domínio Apropriação e reflexão, as AE afirmam a necessidade de observar universos visuais bem como mobilizar a linguagem (cor, forma, volume, etc.). Assim sendo, a professora estagiária, na aula três da UD cinco, levou vários objetos do dia a dia para a sala de aula, em que cada aluno teve a oportunidade de ter uma experiência sensorial – a manipulação.

No domínio Experimentação e criação, os alunos devem ser capazes de integrar técnicas. Neste caso, cada grupo adquiriu diversos moldes de sólidos geométricos, em que os alunos tiveram a oportunidade de colorir o sólido geométrico com uma cor à escolha e, posteriormente, construir o molde iniciando assim, o estudo dos sólidos geométricos. Posteriormente, todos os sólidos geométricos serviram para a criação de um mobile (Figura 20 –Apêndice D.1.)). A construção dos sólidos geométricos estimula a aquisição de conceitos matemáticos. Botas e Moreira (2013) reforçam que, os professores definem o material didático

como sendo um objeto que visa a motivação do aluno, auxiliando-o na concretização e construção dos conceitos matemáticos.

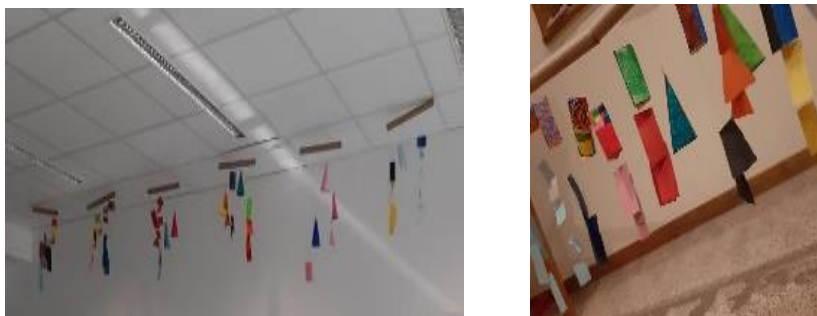


Figura20 Criação do mobile dos sólidos geométricos utilizado na 1.ª UD da mestrandia Fonte: Mobile criado pelos alunos do 2.º ano)

No mesmo domínio, os alunos exploraram técnicas de expressão através de recortes de imagens que estavam integradas em revistas promocionais de hipermercados. Após observar as imagens e recortar, tinham como tarefa colar na coluna correta da tabela, isto é, se a imagem se enquadrava nos produtos cultivados ou nos produtos espontâneos.

Este trabalho manual é importante para o progredir no recorte e na colagem pois, implica a utilização de materiais como a tesoura, que necessita de precisão com as mãos. Le Boulch (1984) refere que os trabalhos manuais são importantes para estimular a criatividade da criança bem como desenvolver a habilidade manual, a coordenação e a precisão de gestos finos.

Para a UD três, cujo tema era o 25 de abril, a partir da imagem de um cravo, os alunos tiveram a oportunidade de escolher os materiais para a decoração do seu cravo. A professora estagiária deu a possibilidade aos alunos de escolherem os materiais, de forma a envolvê-los na criação e desenvolvimento, bem como na tomada de decisão que está inerente ao processo de desenvolvimento. Segundo o programa Organização Curricular e programas (2004):

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva e volumes e superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista. (2004, p.89)

Alguns alunos preferiram pintar a figura do cravo com lápis de cor e marcadores (Figura 21- Apêndice E.3.), outros optaram por recortar papel crepe para submeter à colagem no cravo (Figura 22 - Apêndice E.3.). Após ficar concretizado o trabalho dos cravos, estes ficaram expostos. Hohman & Banet (1997) referem que os alunos precisam de espaço para exibir os seus trabalhos e ter adultos que se juntem para os apoiar nos mesmos objetivos e interesses no sentido de se atingir aprendizagens significativas e duradouras, pois a memória coletiva que se cria com a exposição dos trabalhos permite unir o grupo turma e, ao mesmo tempo, definir individualidades e perfis de cada aluno.



Figura 21 Alunos a decorar cravo com papel crepe



Figura 22 Alunos a decorar cravo com lápis de cor e marcadores

Na aula três da UD cinco, a partir de um vídeo, criado pela professora estagiária para o efeito de servir como tutorial, os alunos criaram um origami (Figura 23- Apêndice F.4.). Enquadra-se no domínio experimentação e criação em que o aluno deve ser capaz de criar formas com folha de papel (origami) e de integrar formas de linguagem de artes visuais nas suas experimentações físicas. Este recurso ofereceu aos alunos a possibilidade de aprender a criar formas de papel – origami – em que no vídeo, estava explícito os passos para a construção do mesmo com a articulação com a disciplina de Matemática pois, eram referidos termos matemáticos: «volta inteira», «meia volta», «quarto de volta», «virar à direita» e «virar à esquerda». De acordo com Rêgo, Rêgo e Gaudêncio (2003):

O Origami pode representar para o processo de aprendizagem de Matemática um importante recurso metodológico, através do qual os alunos ampliarão os seus conhecimentos geométricos formais, adquiridos inicialmente de maneira informal por meio da observação do mundo, de objetos e formas que o cercam. Com uma atividade manual que integra, dentre outros campos do conhecimento, Geometria e Arte. (p.18)



Figura 23 Origami criado por um aluno na 5.ª UD da mestranda

Na UD seis, que articula Português com a área de artes visuais através da obra *Se eu fosse muito alto* de António Mota e ilustrações de André Letria os alunos tiveram como objetivo experimentar e criar numa folha de papel algo à escolha e mostrar o que podiam chegar se fossem muito altos. Através da dobragem da folha do papel como se pode observar na Figura 24 e 25 (Apêndice B.1.), na folha do lado esquerdo se tiver dobrado está pequeno se desdobrar fica alto e consegue chegar ao avião, por exemplo. Nesta tarefa, era possível acrescentar o trabalho de conteúdos como os adjetivos e os opostos por meio de comparação entre entidades.



Figura 24 *Se eu fosse muito alto* criado por aluno na 6.ª UD da mestranda (Fonte: “*Se eu fosse muito alto*” de António Mota)



Figura 25 *Se eu fosse muito alto* criado por aluno na 6.ª UD da mestranda (Fonte: “*Se eu fosse muito alto*” de António Mota)

3.2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Na disciplina de Português, foram concebidas e concretizadas seis UD, como já se referiu no início deste Capítulo III do Relatório, sendo que a 3.ª e a 4.ª unidades didáticas estavam relacionadas com a data significativa do 25 de abril. No início, as referidas UD eram apenas uma, mas, dada a interrupção da Páscoa, depois estenderam-se para duas unidades didáticas.

Os documentos curriculares e normativos do ensino do Português (Buescu et al., 2015; Ministério da Educação, 2018n; 2018o) compreendem cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, sendo que nos 1.º e 2.º CEB Leitura e Escrita integram o mesmo domínio.

A obra *O caso do misterioso ladrão de cores!*, de Richard Byrne, foi lida pela professora estagiária, sendo que o final foi omitido e, conseqüentemente, a turma não ficou a conhecer quem era o suspeito acusado de roubar os desenhos. No entanto, toda a turma aventava hipóteses de suspeitos do “crime” e os argumentava os motivos. Esta atividade permitiu, no âmbito do domínio da Oralidade, na sua relação com a compreensão literal e inferencial na Leitura, a compreensão e a expressão orais, isto porque os alunos tinham de explicitar, com fundamentação adequada, as suas opiniões e os argumentos decorrentes da compreensão dos sentidos implícitos e explícitos na obra, competências a desenvolver no domínio da Oralidade, tal como é explícito nas AE (Ministério da Educação, 2018o, p.6)

No desenrolar da aula, a mestrandia proporcionou um jogo para descobrir o ladrão, com as personagens da obra *O caso do misterioso ladrão de cores!*, de Richard Byrne. Condessa (2009) afirma que o “jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (p.24).

Deste modo, estavam presentes 19 jogadores em que algumas das personagens tinham funções:

- Narrador: Narra a história;
- 12 paus de giz;
- Apagador: Apagar uma personagem, durante a noite (esta sai automaticamente do jogo);
- Tesoura: Se for julgada como ladra a tesoura ganha o jogo
- Pincel: Aponta para alguém, durante a noite, o narrador diz se é o ladrão ou não;
- Lápis: Quando morre durante a noite pode apontar o ladrão para a personagem Pincel quando for invocado pelo narrador;
- Sargento azul: Podes acusar uma personagem de ser o ladrão, durante o dia. Se não for sai bem como a personagem que acusou;

- Cola: Pode curar alguém durante a noite;
- Régua: Se for julgada durante o dia podes levar alguém.

O jogo inicia por “adormecer” a sala, isto é, todos fecham os olhos e o narrador vai invocando as personagens. Quando acordam debatem sobre quem será que tem a carta do ladrão. Este jogo está relacionado com o jogo de cartas “A aldeia adormece” e foi aplicada a obra retratada. Após a aldeia acordar, a turma discute e argumenta sobre quem será que tem a carta do ladrão. Este jogo necessitava de mais tempo, também para ser desenvolvido. No final do jogo, a professora estagiária continuou com a leitura da obra, confirmando assim que o ladrão era o apagador.

Na aula seguinte, foi realizado um julgamento dentro da sala de aula em que as regras foram explicitadas pela mestrande, sendo que, mais uma vez, se estava a trabalhar competências do domínio da Oralidade, especificamente a expressão oral “identificar argumentos que fundamentam uma opinião”, “Justificar pontos de vista” e “Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa do seu contrário (...)” (Buescu et al., 2015, p. 69).

Assim, cada aluno detinha uma função: juiz; advogado de acusação; advogado de defesa; quatro jurados; quatro personagens do livro e oito alunos para audiência. Todos podiam opinar se respeitassem a sua vez e as regras deste tipo de discurso e de interação discursiva, tal como é referido nas AE, é necessário “captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais)” (...) “comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas” (DGE-ME, 2018o, pp. 6 e 7).

Segundo Anastasiou e Alves (2012), a estratégia de um tribunal simulado desenvolve:

a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, [...] possibilitam um envolvimento de todos para além da sala de aula. [...] Essa estratégia envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes. (p. 99)

A partir das ilustrações do livro *O Sonho de Mariana*, de António Mota, na UD um, os alunos tinham de manifestar a reação pessoal, bem como fazer deduções e planificar um discurso oral com a informação essencial relativamente ao que observaram.

A leitura é apresentada por uma tipologia sendo construída a partir das finalidades de leitura, objetos textuais envolvidos bem como o papel dos contextos:

- I. *Leitura funcional: "leitura para pesquisa de dados e informações (...) instrumento básico e transversal ao currículo de construção do saber" (Amor, 1993, 92-94).*
- II. *Leitura recreativa: "associada à satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos" (Amor, 1993, p.92).*
- III. *Leitura ritual: ocorre "em atos de leitura em que o próprio ato de ler tem mais significado que o sentido que se constrói" (Dionísio, 2000, p.39).*
- IV. *Leitura ocupacional: "leitura que se realiza no âmbito de uma profissão, (...) em que o conteúdo informativo adquire maior relevo" (Dionísio: 2000, p.39).*
- V. *Leitura ambiental: "tem a ver com a existência, à nossa volta, de mensagens que lemos, às vezes por necessidade, outras vezes até quase inconscientemente" (Balula, 2007, p. 78).*
- VI. *Leitura para informação: "os leitores orientam-se por um objetivo muito concreto, que é aceder à informação que procuram" (Balula, 2007, p. 78).*

Nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018o), são descritos os conhecimentos e as competências que o aluno deve adquirir, sendo que no âmbito da Leitura o aluno deve "ler textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados e distinguir nos textos características da notícia, da entrevista, do anúncio publicitário e do roteiro (estruturação, finalidade)" (p.7-8).

Tal como Mata (2009) refere,

A estrutura de uma carta é diferente da estrutura de uma história, o tipo de texto utilizado numa embalagem é diferente do tipo de texto utilizado numa notícia de um jornal ou numa lista de compras, e essas diferenças resultam das diferentes funções destes suportes de escrita. (p.15)

Os alunos da turma de 6.º ano de escolaridade procederam à leitura de uma notícia na UD dois (Apêndice I) e de um cartaz publicitário na UD um (Apêndice H). Neste sentido, trabalharam a estrutura dos dois tipos de textos, enquanto se procedia à compreensão na Leitura, nomeadamente as componentes de leitura inferencial e crítica. O cartaz *Imaginarius*, referente ao Festival de Santa Maria da Feira (Figura 26), foi utilizado como recurso didático na sala de aula, procedendo-se a uma leitura do mesmo. Para utilizar este cartaz foi necessário ter uma

visão clara dos objetivos educativos que se pretendia com o cartaz assim como com as atividades. Neste sentido, Senior (2005) afirma que “we need to have clear pedagogic goal in mind, what precisely we want our students to learn from materials, that is to say that the use of authentic material in classroom should be highlighted by pedagogic purpose”²(p.71).

Neste caso, a professora estagiária propôs questões como: “O quê?”, “Onde?”, “Quando?” e “Saber+” (site). Estas questões implicavam uma resposta de compreensão literal, uma vez que todas as informações se encontravam explícitas no cartaz e, portanto, era necessário detetar a informação relevante para responder às questões. Estas questões têm respostas que são facilmente encontradas no cartaz, estão explícitas. “A compreensão literal consiste na descrição precisa do significado explícito. Engloba atividades como a reprodução de factos, o reconhecimento da sequência de uma história ou de qualquer outra informação, seguir direções ou instruções” (Oliveira, 2013, p. 54).

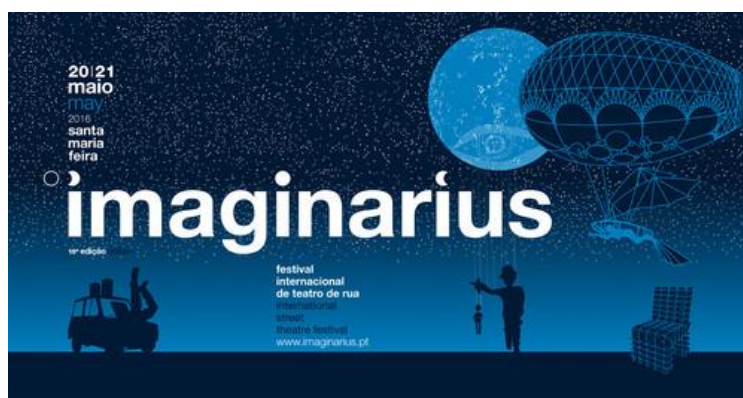


Figura 26 Cartaz "IMAGINARIUS" do festival de Santa Maria da Feira utilizado no 6.º ano de escolaridade (aula 1 UD1) (Fonte: Imaginarius)

Na exploração do cartaz (Anexo 3), inferências foram feitas pelos alunos, tais como: reconhecer o que sabiam do título bem como as marcas gráficas presentes no mesmo (fases da lua: relação significado da lua com o imaginário e marcas no cartaz que mostram esta relação para além do título – balão e lua). Neste caso, os alunos tinham de fazer inferências,

² Precisamos de ter em mente um objetivo pedagógico claro, o que exatamente queremos é que os nossos alunos aprendam com os materiais, ou seja, que o uso de material autêntico na sala de aula seja destacado como um objetivo pedagógico (trad. Realizada pela estagiária)

pretendendo-se, desta forma, promover a compreensão inferencial e o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento.

Posteriormente, a mestranda propôs à turma a leitura de uma notícia com o título *Cão australiano surdo e parcialmente cego recebe honras policiais por salvar menina perdida*³. A partir desta notícia, foram discutidos oralmente os elementos estruturais (Lead, título, corpo da notícia), sendo que a partir desses elementos estruturais se procedeu a uma análise em conjunto professor-aluno de forma a entender cada elemento e a sua ocorrência típica neste tipo de texto.

Após relembrar a estrutura da notícia, os alunos da turma, organizados em grupos, trabalharam cooperativamente, com o apoio de um guião orientador, para analisar a notícia *Criança de 11 meses descoberta com vida em escombros de prédio na Rússia*⁴. Arends (1995) afirma que, para se realizar trabalhos dentro das orientações gerais da aprendizagem cooperativa, o professor deve ter em conta alguns elementos, tais como: o estabelecimento de objetivos claros e bem definidos, a realização das tarefas a partir do contexto das mesmas, a disponibilização aos alunos de todas as informações necessárias para a realização dos trabalhos, os critérios e os cuidados com a organização das equipas, proporcionando-lhes tempo, auxílio e as devidas orientações. No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é integrado a relação interpessoal como uma área de competência, afirmando que os alunos devem ser capazes de:

- I. *adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;*
- II. *trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;*
- III. *interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p.25)*

No sentido de promover o contacto com diferentes tipos de texto e de sequências de natureza distinta, procedeu-se, igualmente no 2.º CEB, à leitura do texto informativo do site TAG sobre

³ <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/mundo/c%C3%A3o-australiano-recebe-honras-policiais-por-salvar-menina-perdida-1.259550>

⁴ <https://observador.pt/2019/01/01/crianca-de-11-meses-descoberta-com-vida-em-escombros-de-predio-na-russia/>

a “Revolução dos Cravos”⁵, na UD quatro, com o complemento de hiperligações que envolvia hipertexto, para promover intertextualidade com:

- I. Vídeo “RTP1 ao minuto” que pertence ao canal televisivo RTP1⁶,
- II. Biografia de Salgueiro Maia juntamente com o livro dedicado ao mesmo “O rapaz da bicicleta azul”, de Álvaro Magalhães, A capa, contracapa e a dedicatória como um livro exposto na sala de aula,
- III. A história do cravo numa entrevista no “5 para a meia noite”⁷,
- IV. Música “Depois do Adeus” de Paulo Carvalho e “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso juntamente com o nome e imagem de cada cantor.

Um esquema de compreensão auxilia a organização visual da informação, sendo que foi realizado após a leitura das seguintes obras literárias:

- I. *Teresa de Calcutá*, de Natascha Rosenberg e María Isabel Sánchez Vergara,
- II. *A liberdade é um pássaro?* in poemas *A Liberdade o que é?* de José Jorge Letria,
- III. *O tesouro*, de Manuel António,
- IV. *O caso do misterioso ladrão de cores!*, de Richard Byrne.

A professora estagiária, após a leitura dos textos/obras e de um breve diálogo professor-aluno, procedia à elaboração dos esquemas no quadro, sendo que, em interação oral, eram preenchidos em conjunto. Posteriormente, de modo a promover o hábito da tomada de notas e do registo de sínteses, os alunos transcreviam o que estava no quadro. Conforme Sim-Sim (2006) refere, os esquemas adquirem diferentes configurações de acordo com o tipo de texto e a informação que através deles se pretende organizar. No caso particular dos textos narrativos, existem vários mapas que permitem identificar os elementos da narrativa (personagens, contextos espacial e temporal, eventos, conflito e sua resolução) e sequencializar os acontecimentos. Foi nesta linha de atuação que a formanda desenvolveu a sua prática e promoveu a elaboração de esquemas de compreensão.

As Aprendizagens Essenciais de Português (DGE-ME, 2018o) remetem, nas ações estratégicas de ensino, para a realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (“ler muito

⁵ <https://tag.jn.pt/25-abril-revolucao-mudou-portugal/>

⁶ <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-25-de-abril-num-minuto/>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=1aUJ34LNbIQ>

devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva” (p.8)) e silenciosa. A partir de algumas obras, realizaram-se atividades variadas no que diz respeito às formas e aos modos de Leitura, por exemplo:

- I. Leitura em coro: apenas o refrão – *A liberdade é*, de José Jorge Letria
- II. leitura silenciosa: *Se as maçãs tivessem dentes*, de Milton e Shirley Glaser; leitura acompanhada de tarefa ou instrução de preparação para a escrita: sublinhar a vermelho as palavras que rimam; a azul o verbo; e a preto uma palavra que sugere condição; *Poemas com asas* de Jorge Sousa Braga
- III. O Poema *A escola dos disparates*, de Vergílio Alberto foi lida em três modos:
 - Leitura em cânone: “são grandes as vantagens que esta prática traz ao desenvolvimento da memória e da sensibilidade musical” (Santos, 1994, p. 71).
 - Leitura em coro: “Leituras em coro (...) potenciam a concentração e o enriquecimento pessoal (...)” (Nóbrega, 2014, p. 243).
 - Leitura silenciosa: “Na leitura silenciosa, a comunicação acontece entre o indivíduo e o texto que este lê; a leitura em voz alta amplia este efeito comunicativo” (Nóbrega, 2014, p. 100).

Posteriormente, estas leituras foram gravadas. Sendo que Bottentuit e Coutinho (2007) referem que as gravações das leituras potenciam as aprendizagens pois, estimula a preocupação dos alunos em preparar bons textos, com material correto e coerente.

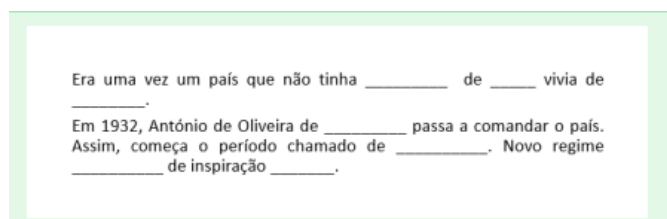
A leitura da obra *Poemas com asas*, de Jorge Sousa Braga, realizada na UD um (Apêndice H), foi iniciada com um momento de pré-leitura, que se iniciou por tapar uma grande parte do livro, apenas ficou à vista um fragmento do título “...asas”. A partir do que estava à mostra os alunos colocam hipóteses sobre o tema e a mestranda, aos poucos, vai mostrar o resto da capa, neste caso os elementos paratextuais. Sendo assim, a turma começa a fazer deduções, antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais. Segundo Figueiredo (2004), a estratégia de antecipação oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, enquanto o prepara 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 na Leitura. Da mesma forma, antes da Leitura do texto, e partindo da capa da obra, foram colocadas questões como: "O que observam?", "Que género de livro será?" (texto poético, texto narrativo); "Qual será o assunto?"; "O que faz lembrar?"; "O que levaria a ler o livro?" e "O que pensam acerca do livro?".

Para a compreensão da leitura, o mesmo está relacionado com o domínio da Educação Literária. Sendo que, no Programa de Português no Ensino Básico (Buescu et al. 2015) indica que o aluno deve saber identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica. Portanto, o poema, *A escola dos disparates*, de Vergílio Alberto, foi analisada oralmente a sua estrutura formal assim como a compreensão do tema intrínseco no poema. Caracterizada a escola dos disparates, em que foi necessário designar os disparates e, de modo a promover competências de compreensão lexical e de compreensão inferencial e crítica, foi analisado o sentido conotativo de palavras e expressões, como "Broncas"; "Tolices" e "Dilates".

As AE (Ministério da Educação, 2018o) valorizam estratégias que promovam a aquisição de saberes e desenvolvimento de competências por meio de tarefas ativas e que envolvam os alunos, um dos exemplos é a escuta ativa. "(...) Escutar não é uma habilidade da língua tão simples quanto parece. Isso porque o ouvinte não ocupa um papel passivo, no evento comunicativo" (Sá & Luna, 2016, p. 34).

A turma ouviu um áudio acerca do autor Richard Byrne e, depois tiveram de encontrar um intruso no texto entregue pela professora estagiária. Assim como, o preenchimento de lacunas sobre o vídeo "RTP1 ao minuto" na UD quatro (Apêndice C) (Figura 27 – Apêndice C.1.)



Era uma vez um país que não tinha _____ de _____ vivia de _____.

Em 1932, António de Oliveira de _____ passa a comandar o país. Assim, começa o período chamado de _____. Novo regime _____ de inspiração _____.

Figura 27 Preenchimento de lacunas utilizada no 6.º ano de escolaridade)

No domínio da Escrita, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et.al, 2015) propõe como objetivos para o 6.º ano de escolaridade “planificar a escrita de textos (...) redigir corretamente” (p. 71).

As atividades realizadas em sala de aula, neste domínio, estão em concordância com estes objetivos, como são exemplos a criação de um cartaz publicitário, em conjunto pelo grupo turma, relativo ao poema *Se os porcos pudessem voar*, de Jorge Sousa Braga, na UD um. Nesta produção de texto, foi necessário refletir sobre os conhecimentos prévios, em que tanto a estrutura do cartaz como a sua planificação foram estudadas na aula anterior. Na UD dois, em conjunto com a turma e oralmente, criou-se uma notícia relativamente à obra literária *Teresa de Calcutá*, de Natascha Rosenberg e María Isabel Sánchez Vergara. Os alunos previamente trabalharam os elementos estruturais de uma notícia, como foi referido anteriormente, e com as informações que retiraram do texto redigiram uma notícia escrita. Para a concretização desta notícia foi necessário obedecer às etapas da escrita: Hayes e Flower (1980) consideram que os processos da escrita contemplam a planificação, a tradução e a revisão. Sendo que os autores consideram que a planificação engloba todos os processos mentais envolvidos na conceção e organização de ideias selecionadas para a produção do texto. A tradução envolve transpor as ideias selecionadas para um plano mais concreto. Por fim, Hayes e Flower (1980) ressaltam que a etapa da revisão tem dois subprocessos: a releitura e a edição. Consiste em aprimorar o texto tanto no plano do conteúdo como nas convenções de uso de língua.

Além das produções textuais antes mencionadas, foi ainda promovida a elaboração de um poema, com uma estrofe, seguindo um guião de orientação (Figura 28- Apêndice E.4.). Os alunos necessitam do contacto com a poesia nas salas de aula, para que se sintam

envolvidos por uma forma de expressão (...), o que os leva (...) a sentir o desejo de se aventurarem por um vasto território que pode ser explorado de maneiras diversas e em que à escrita – com o poema, a partir do poema, contra o poema ou sobre o poema – cabe um papel determinante. (Neves, 2002, p.54)

Esta atividade, à semelhança do que se fez no 1.º CEB, pretendeu promover a escrita sob o mote “Escrever à maneira de...”, e foi realizada na UD três, relacionada com o poema *A liberdade o que é?*, de José Jorge Letria. Na Figura 29 (Apêndice E.4.) é possível observar um poema escrito por uma aluna do 6.º ano (“A liberdade/ é a voz/ a ser veloz”).

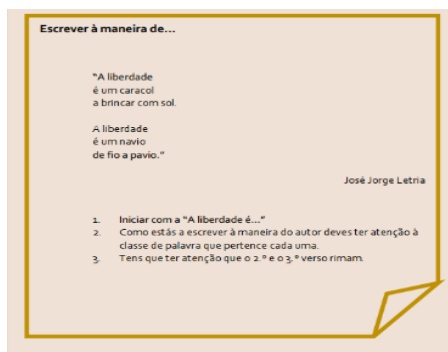


Figura 28 Guião de orientação para a escrita de poesia com vista a “escrever à maneira de...”, utilizado no 6.º ano de escolaridade (UD 3) (Fonte: Guião criado pela professora estagiária)

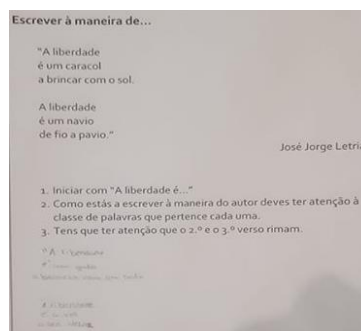


Figura 29 Poema escrito por aluna do 6.º ano de escolaridade na UD3 (Fonte: Poema criado por aluna)

Através da obra *Se as maçãs tivessem dentes*, de Milton Glaser e Shirley Glaser, a professora estagiária introduziu o “Cadáver esquisito”, um outro tipo de escrita. Esta tarefa foi realizada na UD cinco e concretizada numa folha A5, em que o título “Se as maçãs tivessem dentes...” foi dado aos alunos e cada um tinha de continuar a frase, sem nunca mostrar aos colegas o que havia escrito. No final de passar a folha por todos os alunos, a mestrande leu o resultado. Este texto escrito pela turma ficou exposto na sala de aula. O Cadáver Esquisito apresenta a contínua relação entre o poético e o pictórico. Esta técnica, foi desenvolvida para explorar ideias, exercitar a imaginação e desvelar o inconsciente, tentando livrar-se do controle da razão (Pianowski, 2007). Na Figura 30 (Apêndice J) encontra-se o resultado da atividade.

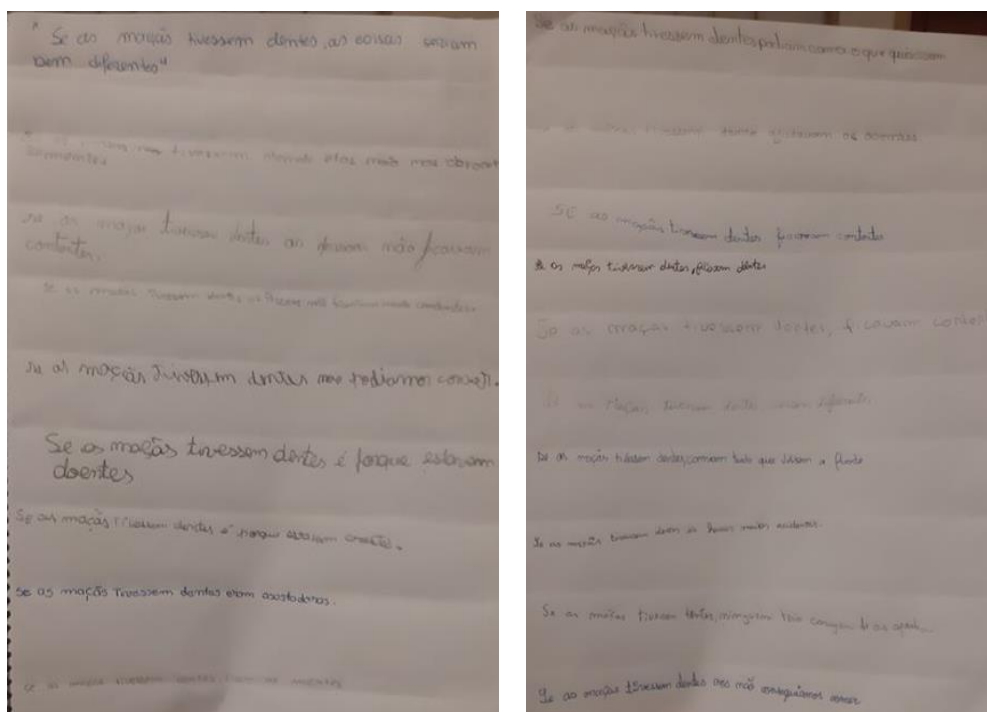


Figura 30 Resultados da atividade “Cadáver esquisito” no 6.º ano de escolaridade UD 5 (Fonte: Registo da professora estagiária)

No que se refere ao domínio da Gramática, foram trabalhadas as classes de palavras e as concordâncias nominais e frásicas, especificamente na concretização da atividade “Escrever à maneira de...”, pois os alunos tinham de ter atenção às classes de palavras para concretizar a tarefa corretamente proceder às concordâncias, quer entre o sujeito e o verbo, quer entre os nomes e os adjetivos ou determinantes.

A elaboração da notícia escrita, anteriormente referida, mobilizou, além das competências próprias deste tipo de texto, competência do domínio da coerência e da coesão textuais, tendo-se promovido a mobilização de estruturas gramaticais adequadas, o encadeamento lógico das ideias e com diversidade de mecanismos de retoma, de modo a evitar repetições desnecessárias. Neste âmbito, levou-se os alunos ao uso de vocabulário específico do assunto tratado, nomeadamente pela mobilização de estratégias lexicais e da riqueza vocabular antes promovidas, oralmente, a partir das informações recolhidas durante a compreensão da obra *Teresa de Calcutá* de Natasha Rosenberg e M.^a Isabel Sanchez Vegara.

3.2.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A intervenção educativa da disciplina de História e Geografia de Portugal foi desenvolvida no 5.º ano de escolaridade, como referido no Capítulo II deste Relatório, tendo sido elaboradas seis Unidades Didáticas, sendo que duas delas estavam articuladas com o 1.º e o 2.º CEB na área de Português.

Normalmente, os planos de aula de História e Geografia de Portugal encontravam-se estruturados em três momentos: momento inicial/motivação, desenvolvimento da aula e consolidação.

A motivação, ou momento inicial, consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreça determinado tipo de conduta. Em contexto de ensino, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz (Piletti, 1985, p.233). No desenvolvimento da aula, Piletti (1985) refere que a “mediação é ação concreta do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor passa os conteúdos e envolve diálogo e no fim faz síntese” (p.111) enquanto a, “consolidação é o momento da aula em que se realizam ações com a finalidade de sistematizar, refletir e aplicar” (p.111).

Além da demarcação destes momentos, também a utilização de variadas fontes está intrinsecamente integrada nos planos de aula e nas intervenções que a formanda realizou. Conforme Pereira e Seffner (2008) referem, o uso de fontes é relevante, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de colocar questões às próprias fontes e à informação retirada e, ainda, promove o gosto de investigar, observar e olhar historicamente para os acontecimentos. Neste sentido, Martins et al., (2017) afirma que os alunos devem ser capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (p.24).

Assim, as aulas foram iniciadas por imagens, questões ou vídeos que através das mesmas era possível deduzir o tema que seria exposto no desenvolvimento da aula e formular a questão-problema a abordar.

No domínio Portugal do século XIII ao século XVII, cujos objetivos são conhecer os aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV; caracterizar domínios senhoriais nobiliárquicos e eclesiásticos; reconhecer cartas de foral e refletir nas diversas fontes apresentadas, foram integradas diversas fontes históricas, sejam documentos escritos, imagens ou vídeos para abranger uma visão ampla do tema.

A turma de 5.º ano de escolaridade foi dividida em grupos, para observar uma dinâmica diferente, sendo que foi realizado um sorteio através da aplicação *Classtools*. Esta forma de sorteio não deu resultado, devido aos elementos de um grupo que não cooperavam entre si. Portanto, mais tarde foi necessário pensar noutra estratégia para a junção de grupos.

Santisteban e Pagès (2011) evidenciam uma relação importante entre a História e o Português, pois a compreensão de fontes históricas torna-se essencial para que os alunos possam entender a construção do conhecimento histórico.

Neste sentido, era necessário hierarquizar conhecimentos e dar aos alunos o poder de escolha da sucessão ao trono através da organização de ideias. Através de um esquema genealógico do século XIV (Figura 31- Anexo 4) os alunos fizeram uma compreensão crítica em que discutiram ideias e argumentaram qual escolha mais acertada seria para o trono, tal como as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal (2018p) que propõem como estratégia a argumentação de diversos pontos de vista.

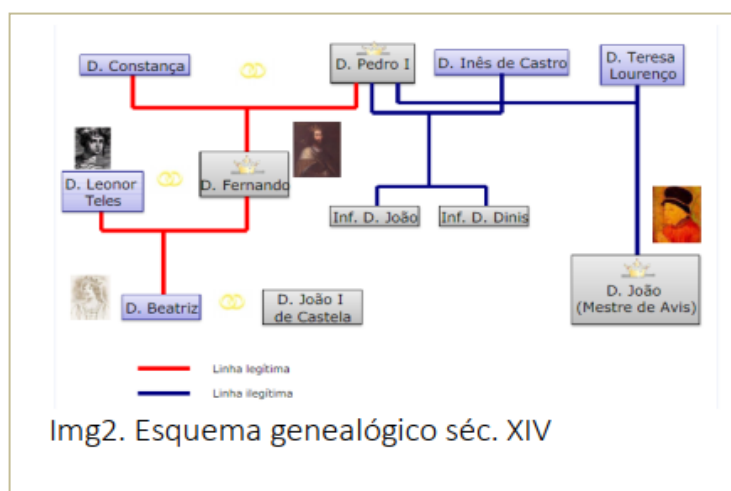


Figura 31 Esquema genealógico do século XIV utilizada no 5.º ano de escolaridade (Fonte: Blog Chaves antiga)

No domínio Portugal nos séculos XV e XVI, integraram-se mapas para refletir na sala de aula e de dar a possibilidade aos alunos de analisarem este tipo de fonte, dado que, sendo o mapa uma representação à escala da superfície terrestre ou de parte dela, para a sua interpretação é necessário um saber técnico diferente e específico, porque é distinto um texto com significado simbólico (Batllori, 2011).

Uma estratégia utilizada pela mestrand, na aula de História e Geografia de Portugal, foi, ainda, a exploração de obras de literatura na UD três (Apêndice L). Neste caso, socorreu-se do áudio livro *Os donos do mundo*, disponibilizado no site do Instituto Camões⁸. Segundo Parente (2004),

após ouvir ou ler uma narrativa, as pessoas conseguem lembrar-se mais facilmente dos acontecimentos ligados por causas do que aqueles que ocorrem simplesmente numa sequência temporal, provando que a narrativa torna a aprendizagem da História em conhecimento significativo. (p.43)

Esta leitura foi acompanhada por ilustrações sendo que, no final, foi realizada uma compreensão da mesma oralmente. Esta compreensão foi literal pois, as respostas estavam explícitas no texto bem como uma compreensão reorganizativa porque descreveram o que tinham observado e ouvido durante a leitura.

A variedade de estratégias foi, de facto, uma aposta na atuação da estagiária, pelo que promoveu a dinamização de uma feira na UD quatro (Apêndice K). Nesta feira estavam expostas especiarias tipicamente providas da Índia, dando, assim, aos alunos a possibilidade de, por meio dos sentidos, especificamente a visão, o tato e o olfato conhecerem os produtos. (Figura 32)

⁸ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/a-aventura-dos-descobrimientos.html>



Figura 32 Feira de produtos da Índia utilizada no 5.º ano de escolaridade (Fonte: Produtos que a mestranda levou para a sala de aula)

No sentido de continuar a promover a aprendizagem e, ao mesmo tempo, o prazer de aprender, a mestranda planificou, na UD quatro (Apêndice K), a realização de uma visita a uma nau. Dada a impossibilidade de deslocação real, socorreu-se da visualização de uma visita virtual à nau de Vila do Conde⁹, no espaço da própria sala de aula. Esta visita era acompanhada de uma gravação (um guia) onde eram explicados os compartimentos na nau, bem como os aspetos da vida a bordo. Através desta visita e da compreensão da estrutura da nau, foi possível trabalhar o léxico e as relações que se podem estabelecer atendendo às relações que os referentes têm no mundo. Assim, trabalharam-se as relações semânticas de inclusão, isto é, as designações dos compartimentos da nau foram ilustrativas de merónimos do holónimo "nau" (Castelo de proa, porão, camarote do capitão, entre outros). Para verificar que os alunos ouviram com atenção o guia durante a visita, estes tiveram de legendar uma imagem da nau. Tal como Gibson (2002) afirma, as visitas de estudo virtuais permitem a exploração de aspetos de uma visita real sem sair da sala de aula, o que eleva as potencialidades pedagógicas das TIC no ensino. Klemm e Tuthill (2003) referem que as Visitas de estudo virtuais são muito úteis, quer na planificação quer na valorização das visitas de estudo tradicionais. Isto porque o professor, antes da realização de uma visitas de estudo, tem de preparar a atividade e, para isso tem de conhecer o espaço e as suas potencialidades educativas, observar as relações que podem ser estabelecidas com o programa e determinar o momento mais oportuno para a sua realização. Enquanto planejar uma visita de estudo virtual é diferente pois, não há uma grande interferência com a atividade escolar nem a deslocação. Desta forma, as visitas de estudo virtuais auxiliam os professores na preparação, condução e avaliação da atividade,

⁹ <http://porto.360portugal.com/Concelho/VilaConde/NauQuinhentista/>

potencializando praticas mais interativas. As atividades de consolidação, último momento das intervenções da estagiária, surgiram com o preenchimento de esquemas e a utilização de jogos de perguntas para consolidar os conteúdos abordados. A utilização do jogo nas aulas de História e Geografia de Portugal pode ser utilizada para atender diferentes objetivos,

desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos. (Meinerz, 2018, p. 78)

Na Figura 33 (Apêndice L) é possível observar um dos esquemas realizados na UD quatro.

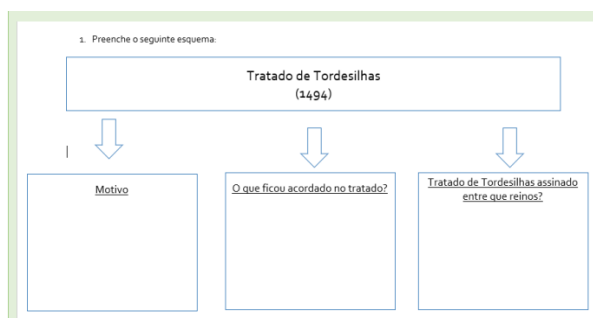


Figura 33 Esquema como atividade de consolidação sobre o tratado de Tordesilhas na UD3 (Fonte: Esquema criado pela professora estagiária)

4. CAPÍTULO IV – PARA UM PROJETO DE INTERVENÇÃO: O LÉXICO EM AÇÃO E A AÇÃO SOBRE O LÉXICO

*"[A Língua Portuguesa] Tem de todas as línguas o melhor:
a pronúncia da latina, a origem da grega, a familiaridade da castelhana,
a brandura da francesa e a elegância da italiana."
Francisco Rodrigues Lobo (Lobo, 1991, p. 69)*

*"No processo de aquisição da linguagem o léxico é
o domínio cuja aprendizagem jamais cessa,
durante a vida toda do indivíduo"
(Biderman 2001, p. 180)*

Neste Capítulo, encontra-se um enquadramento teórico relativamente ao léxico, mais concretamente no que se refere às relações entre palavras semânticas e morfológicas entre palavras, bem como à construção de saberes e ao desenvolvimento de competências em diferentes disciplinas do ensino no 1.º CEB, especificamente para a compreensão na Leitura, nas suas diversas finalidades (leitura funcional, para informação e estudo ou para fruição). Teremos como ponto de partida o ensino de Português (Buescu et al. 2015), no que se refere à abordagem do léxico específico, ao enriquecimento e à organização do léxico, bem como ao estabelecimento de relações múltiplas entre palavras, sejam semânticas (Fernandes, 2009), sejam morfológicas (Villalva, 2008), favorecendo a aprendizagem sustentada de conteúdos de Matemática (Martins, Monteiro, & Choupina, 2017) e de Estudo do Meio.

Neste sentido, daremos a conhecer os objetivos e as práticas que se desenvolveram no âmbito da investigação aplicada na componente Estágio, da UC PES, da mestranda. No sentido de dar cumprimento ao objetivo geral – valorizar o conhecimento (meta)linguístico enquanto objeto de estudo no Português e ferramenta de ensino e de aprendizagem em todas as outras disciplinas, centrar-se-á os objetivos específicos em:

- I. clarificar as noções de léxico e de vocabulário e a sua relevância para o conhecimento científico-pedagógico do docente e o ensino do léxico;
- II. apresentar algumas estratégias que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras do entendimento da relevância do domínio da língua portuguesa para a aprendizagem de conteúdos diversos, associada às questões da

formação do léxico e das relações múltiplas entre palavras como práticas favorecedoras da compreensão na Leitura;

- III. realçar e ilustrar que a motivação do aluno para a aprendizagem do Português pode advir, em parte, da evidência da sua pertinência para a sua formação linguística e pela sua transversalidade, implicação e importância para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas.

Neste âmbito, apresentar-se-á o resultado das pesquisas teóricas efetuadas e, posteriormente, algumas estratégias e tarefas que operacionalizaram a transversalidade da Língua Portuguesa no desenvolvimento de conhecimentos e de competências em diferentes componentes do currículo do 1.º CEB, durante o Estágio da docente em formação, no sentido de desenvolver competências associadas à escolaridade obrigatória (Martins et al, 2017).

Para a concretização deste Capítulo procedeu-se a um estudo aplicado que enquadra os pressupostos da metodologia de metodologia de Investigação-Ação (cf. Capítulo 1) e, ainda se procedeu à análise de conteúdo dos documentos científicos e programáticos.

4.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.1.1. NOÇÃO DE LÉXICO

O léxico torna-se um sistema aberto, em expansão, impossível de cristalizar. De acordo com Vilela (1994),

O léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. (p. 6)

Tal como refere Vilela (1995), o léxico é compreendido tanto numa perspetiva cognitiva-representativa (codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística) como numa perspetiva comunicativa (conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si).

A um conjunto de palavras de uma de língua chamamos léxico, isto é, todo o conjunto de palavras que os falantes têm à sua disposição para se expressar, oralmente ou por escrito. Definindo-se, assim, o léxico como um acervo de palavras num determinado idioma. Segundo Correia (2009),

A definição mais frequente de léxico de uma determinada língua, aquela que usamos em contexto pedagógico, é a que o entende como o conjunto virtual de todas as palavras ou unidades lexicais que fazem parte do acervo dessa língua. Ainda que aparentemente esta definição mostre um conceito claro e inequivocamente delimitado, a verdade é que ela comporta duas questões de difícil resposta: o que é uma palavra? O que são todas as palavras de uma língua? (pp. 74-75)

O léxico é considerado como sendo o objeto de estudo da lexicologia. Lorente (2004) afirma que a lexicologia se ocupa do léxico das línguas de forma completa e integrada. O léxico situa-se, desta forma, numa interseção linguística que absorve informações advindas de áreas diversas, ou seja, da fonética e da fonologia; da semântica; da morfologia; da sintaxe e das situações comunicativas, ou seja, da pragmática.

O léxico mental é considerado uma fonte de informações linguísticas subjacente na mente humana que permite o acesso às estruturas da língua e aos seus significados. Seria o que Vilela (1995) denomina de léxico numa perspetiva cognitiva-representativa. O termo léxico mental é discutido entre os linguistas, sendo que, por exemplo, Hatch e Brown (1995), considera:

El término semántica se refiere al estudio de los significados y de la sistematización de esos significados expresados en el lenguaje. El término lexicón se refiere a todo sistema de palabras y formas, abarcando la morfología, es decir, el estudio de la palabra en la formación del lenguaje. El término también es usado para referirse a la manera como las palabras están representadas en el cerebro, esto es, el lexicón mental. (p. 1)

Isto quer dizer que a palavra semântica pode ter diversos significados, sendo que o léxico mental está ligado à formação de palavras e com a capacidade dos falantes de aprender palavras novas. Por outro lado, Baralo (2001) refere que o léxico mental está relacionado com uma aquisição de palavras e de armazenamento que são utilizadas de acordo com as necessidades do falante, pelo que, aparentemente,

el lexicón mental no es más que un almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Este concepto estático del montón de palabras almacenadas nada tiene que ver con la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática. Tampoco tiene nada que ver con la capacidad de todos los hablantes de crear palabras nuevas, que nunca han escuchado y con la capacidad de interpretar el significado composicional de palabras morfológicamente complejas, que nunca han oído antes. (pp. 9-10)

Por outro, a autora Bernardo (2010) estabelece o léxico mental como uma ponte que liga estruturas conceituais a estruturas linguísticas:

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a receção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento. (p. 29)

Portanto, o léxico mental é considerado como um conjunto de entradas lexicais armazenadas na memória de longo prazo. Em teoria é o que nos ajuda a compreender como o cérebro armazena o vocabulário que aprendemos na nossa língua. De acordo com a autora Nishida (2011), o léxico mental é um dicionário interno onde se escolhe os termos adequados cujos conteúdos semânticos, sintáticos e fonológicos que são consultados para expressar o pensamento. “Quando desejamos falar (ou estamos ouvindo alguém) consultamos o léxico mental da linguagem cuja quantidade varia de uma pessoa para a outra em termos quantitativos” (Nishida, 2011, p. 117).

4.1.2. NOÇÃO DE VOCABULÁRIO

De acordo com Silva (2010), o vocabulário é um subconjunto do léxico de uma língua. É composto por todas as unidades semânticas, simples e compostas, e locuções indecomponíveis que se atualizam no discurso, chamadas vocábulos ou palavras.

O vocabulário é apontado como um conjunto de palavras num determinado contexto de uso. De acordo com Vilela (1995), é um “conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo” (p.13).

Sendo que o autor distingue as noções de vocabulário e de léxico, considerando não se tratar de uma diferenciação entre “parte” e “todo”. Enquanto o léxico é entendido como um conjunto de palavras fundamentais, das palavras e ideias de uma língua, o vocabulário é um conjunto de vocábulos localizados espaço-temporalmente, ambos balizados por uma comunidade linguística. Neste sentido, “o léxico compreende o geral, o social e o essencial enquanto o vocabulário é o particular, o individual e o acessório” (Vilela, 1995, p. 13).

Segundo Bezerra (1999), o vocabulário caracteriza-se por conter as palavras utilizadas por um falante de uma dada língua nas suas atividades comunicativas. Desse modo, o conhecimento do vocabulário influencia a comunicação. Consequentemente, quanto maior for o conhecimento do vocabulário, maior será a disposição de palavras suficientes e adequadas no processo comunicativo.

O ensino do vocabulário está, inevitavelmente, relacionado com o desenvolvimento de competências comunicativas, orais e escritas, pelo que se relaciona com o ensino da leitura e da escrita no 1.º CEB. O contributo das leituras pessoais é, precisamente, o fato mais suscetível de explicar a aquisição do vocabulário (Giasson, 1993).

4.1.3. REDES DE RELAÇÕES SEMÂNTICAS E MORFOLÓGICAS ENTRE PALAVRAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO LÉXICO

Segundo Duarte (2011), o léxico estabelece uma relação com a compreensão na leitura, pois considera que

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (...). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura. (p.9)

Neste sentido, é relevante as crianças terem contacto com a leitura desde cedo, visto que proporciona um alargamento do léxico. Tal como refere Duarte (2011), quanto mais ricos forem os contextos em que os sujeitos se inserem, maior será a probabilidade de o conhecimento lexical ser mais desenvolvido e, quanto mais capital lexical o sujeito possuir, melhor será o seu desempenho em tarefas de leitura e de escrita. Consequentemente, as crianças que possuem um alargado conhecimento lexical conseguem mais facilmente atribuir um significado ao que leem. Por outro lado, as crianças com um reduzido capital lexical detêm maior dificuldade em compreender, “pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim leem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas” (Duarte, 2011, p.9).

Duarte (2011), refere algumas estratégias para o enriquecimento do capital lexical, nas fases iniciais da aprendizagem da leitura:

- I. A audição de livros áudio de qualidade;
- II. A assistência a peças de teatro gravadas;
- III. A leitura de livros de histórias pelo professor;
- IV. A ida a espetáculos de teatro;
- V. Experiências de dramatização que recrutem estruturas e vocabulário típicos da escrita;
- VI. A exposição a input oral de qualidade por parte do professor, que deve usar na sua interação com as crianças vocabulário rico e variado. (p.25)

No mesmo sentido, quanto maior a capital lexical maior será a facilidade em produzir textos. Duarte et al. (2011) afirmam que “quanto maior for [o capital lexical], tanto maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” (p. 9). Laranjeira, Leite e Pereira (2013) enfatizam que o capital lexical pode ser enriquecido se aumentar o volume de leituras realizadas e a sua compreensão, pois são fatores que influenciam a produção escrita.

O mesmo acontece na compreensão oral, que é relevante haver comunicação entre professor e aluno, para que haja um alargamento do capital lexical. A produção oral, a produção escrita, a compreensão auditiva e a compreensão leitora são os modos em que se dá uso à língua, e em todos estes modos ela gera representações através do léxico (Fernández, 2002). De acordo com Martins (2013), quando o falante tem um “léxico bastante alargado e rico, fala melhor e mais sinteticamente, expressa-se de forma mais direta e mais assertiva” (p. 18), ou seja, utiliza menos paráfrases porque domina a língua e, por isso, no momento de comunicar, faz escolhas mais acertadas e mais claras.

Como foi referido anteriormente, a lexicologia tem como objeto de estudo o léxico, nas relações que se estabelecem entre as palavras, ou seja, “estuda as palavras de uma língua, em todos os seus aspetos” (Vilela, 1994, pp. 9-10), desde relações semânticas e morfológicas, às fonográficas.

Na Figura 34, observam-se redes associativas (paradigmáticas e sintagmáticas) para a organização do léxico.

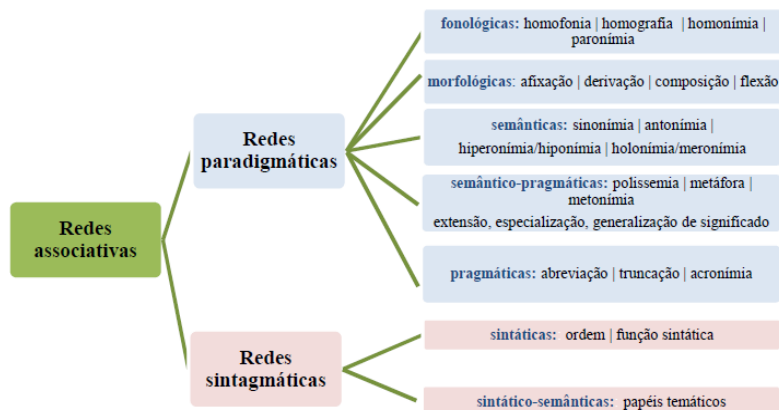


Figura 34 Palavras em rede: diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do Português. (Fonte: Choupina, Baptista, Costa, 2013)

Para Duarte (2000), “o significado de uma palavra é função do significado dos morfemas que a constituem e pode ser encarado como um conjunto de propriedades semânticas elementares” (p. 90), designadas de traços semânticos. Os traços semânticos encontram-se hierarquizados, dado que, em cada língua natural, o conhecimento do mundo é categorizado. Assim, as palavras estabelecem relações semânticas entre si. Assim, e de acordo com Pacheco (2011), “os campos lexicais agrupam palavras referentes a uma determinada área (...) enquanto o campo semântico se organiza pelo sentido que a palavra pode adquirir num determinado contexto, ou pelas relações com determinado significado” (2011, p. 16). As relações semânticas envolvem diversos tipos de relações, sejam as de oposição, hierarquia, inclusão e semelhança.

As relações semânticas entre palavras podem estabelecer-se por meio de:

- i) Sinónimos: Palavras diferentes, mas com um significado semelhante Exemplos: “**Gostava**” – “**Adorava**” (Figura 35)
- ii) Antónimos: Palavras diferentes com significados opostos. Exemplo: “**Comprida**” – “**Curto**”; “**Calado**” – “**Conversadora**”; “**Detestava**” – “**Adorava**”; “**Frio**” – “**Quentes**”; “**Debaixo**” – “**Em cima**”. (Figura 35)

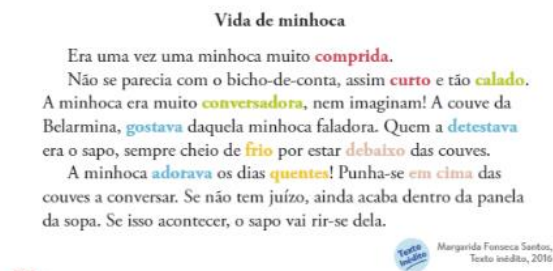


Figura 35 Sinónimos e antónimos– Fonte Manual de Português, 1.º ano (2017, p. 94)

- iii) Hiperónimos: palavras de sentido geral que se relacionam com outras de sentido mais específico da mesma área concetual. Exemplo: "**Herbívoro**" é hiperónimo de **zebra**, **pombo** e **esquilo**; "**Carnívoro**" é hiperónimo de **crocodilo**; e "**Omnívoro**" é hiperónimo de **urso** (Figura 36)
- iv) Hipónimos: palavras de sentido mais específico que se relacionam com outras de sentido mais geral e que funcionam como designação da área concetual. Exemplo: "**Esquilo**"; "**Pombo**"; "**Zebra**", "**Crocodilos**", "**Urso**" são hipónimos de **animal**; e **zebra**, **pombo** e **esquilo** são hipónimos de **herbívoro** (Figura 36)



Figura 36 Hiperónimos e hipónimos – (Fonte: Manual de Estudo do Meio, 2.º ano, Melo & Costa, 2017, p. 94)

- v) Holónimos: estabelece uma relação de hierarquia semântica que refere a um todo. Exemplo: "**Plantas**" (Figura 37)
- vi) Merónimos: estabelece uma relação de hierarquia semântica que denota uma parte. Exemplo: "**Flores**"; "**Caule**"; "**Fruta**"; "**Raiz**"; "**Folhas**" (Figura 37)



Figura 37 Holónimos e Merónimos (Fonte: Manual de Estudo do Meio, 2.º ano, Espadinha & Dimas, 2017, p. 94)

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) é referido que tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB os alunos devem verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto. De acordo com Teixeira (2005), os opostos são termos constantes que ocorrem “entre componentes semânticos (semas, na terminologia estruturalista) das unidades e não entre as unidades globalmente consideradas” (p. 21).

Segundo Baptista, Morgado, Costa, Azevedo, Oliveira, Querido, Leite & Ribeiro (2019), os opostos assentam numa tipologia entre relações binárias e não binárias – termos contrários de termos contraditórios. Sendo que, no âmbito dos opostos não binários, se estabelece uma relação contrária, mas não contraditória – “ser alto significa não ser baixo, mas não ser baixo não significa forçosamente ser alto; ao lado de alto e baixo podemos encontrar médio, enorme” (Baptista, Choupina, Costa, Oliveira, & Querido, 2018, p. 79). Logo, os opostos não binários são designados como antónimos.

A hiponímia é caracterizada por uma relação de hierarquia semântica em que as palavras possuem um sentido mais restrito, um significado mais específico (hipónimos), e por isso se encontram incluídas no sentido de outras palavras de sentido e/ou de significado mais geral, que são os hiperónimos (Lopes & Rio-Torto 2007).

Como é possível observar na Figura 36 existe uma “relação hierárquica entre palavras assente numa relação unilateral e assimétrica” (Pacheco, 2011, p. 13), em que o hipónimo representa um exemplar (“Pombo”) denotada pelo seu hiperónimo (“Herbívoro”). Pacheco (2011) esclarece que a holonímia é entendida como “uma relação semântica entre duas palavras, em que uma

denota um todo (holónimo) e a outra revela uma parte constituinte (merónimo)” (p.14). Neste caso, a palavra “Caule” é um constituinte da palavra “Planta”.

A autora Arquiola (2009) menciona que a morfologia conta com um conjunto de regras, designadas regras de combinação e/ou de formação de palavras, que cumprem duas grandes funções: “(...) por una parte, describir y analizar las palabras existentes [...] [de una lengua] así como dar cuenta de las relaciones que se establecen entre ellas; por otra, generar nuevas palabras morfológicamente complejas, las llamadas «palabras posibles»” (p.56). Rio-Torto et al, (2016) acrescenta que é a “(...) organização mental da linguagem que estrutura a constituição interna da(s) palavra(s) e a formação desta (s)” (2016, p. 37).

Por conseguinte, relacionar palavras segundo famílias de palavras assim como a sua formação pertence ao domínio da morfologia. Inês Duarte desenvolveu um estudo acerca do desenvolvimento lexical, em que expõe que “o conhecimento da estrutura interna, a capacidade de identificar numa forma o radical, os prefixos e os sufixos, é uma das pistas mais efectivas para a descoberta do significado de palavras desconhecidas, que ouvimos ou lemos” (Duarte, 2008, p. 20). Também consoante Cunha e Cintra (1998), o conceito família de palavras surge associado à parte da gramática que se ocupa da classe, estrutura e formação de palavras. A família de palavras diz respeito a um conjunto de palavras que têm a mesma origem (palavra primitiva). “Todas as palavras derivadas da mesma palavra primitiva formam uma família de palavras (exemplo: “flor”, “florista”, “floreira”)” (Rocha & Lago, 2011, p. 99). Posto isto, entende-se por família de palavras o conjunto das palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum. Exemplos: mar, maremoto, amarar, marinheiro, marinha, marinho, maré... “O Radical é o elemento mórfico que funciona como base do significado, o elemento comum a palavras da mesma família” (Terra, 2005, p. 206). São também chamadas como palavras cognatas, “as palavras que possuem um mesmo radical são chamadas palavras cognatas (ou famílias etimológicas)” (Terra, 2005, p. 206).

O conceito família de palavras surge, no entanto, no Dicionário Terminológico online (2018)¹⁰, no domínio da Lexicologia, no subdomínio Léxico e vocabulário.

¹⁰ <http://www.esqm.pt/documentos/BE/DICIONARIOTERMINOLOGICO.pdf>

Trindade (2013) acrescenta que reconhecer os processos de formação de palavras contribui para que o aluno aumente o seu léxico, a sua capacidade de interpretar novas palavras e maior facilidade em formar família de palavras.

No entanto, também é através da etimologia dos vocábulos que se encontra uma relação morfológica. Tal como referem Choupina, Costa, & Batista (2014), “a família de palavras se define apenas de acordo com um critério diacrónico, na medida em que nela se incluem as formas baseadas no mesmo étimo” (Choupina, Costa, & Batista, 2014, p. 720).

Na Figura 38 encontra-se dois exemplos de família de palavras que pertencem ao manual escolar de Português do 6.º ano (Barros, Faria, Mata & Fidalgo, 2016).

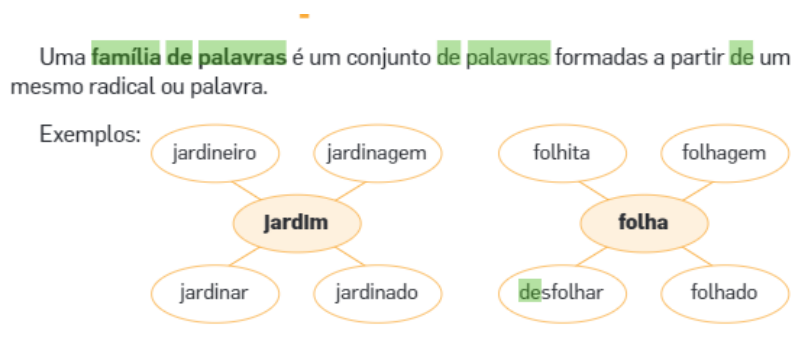


Figura 38 Família de palavras de “jardim” e de “folha” (Fonte: Manual escolar de Português 6.º ano, Barros, Faria, Mata & Fidalgo, 2016, p.223)

De acordo com Choupina, Costa & Batista (2014), a diacronia é um fator que costuma ser ignorado em contexto escolar devido aos conhecimentos etimológicos que exige e, por isso os professores devem planear o que ensinar e como ensinar. O exemplo exposto pelos autores, de família de palavras: peixe, pescar e pescador. Apenas estas palavras são agrupadas devido ao radical em comum, no entanto, piscívoro detém do mesmo étimo em comum (–pes; –pis) (Choupina, Costa, & Batista, 2014).

Na Figura 38, na família de palavras da palavra “jardim” ainda se poderiam acrescentar outras palavras. “Jardim” tem uma base de origem hebraica –gan (significa proteger) unida com a palavra –éden (significa encantamento).

Os manuais escolares surgiram com o propósito de ilustrar exemplos de relações semânticas, visto que o léxico não se trabalha isoladamente, mas sim em contexto linguístico e situacional.

No entanto, não foram integrados nem explorados durante o percurso da mestranda porque não houve oportunidade.

De acordo com o artigo publicado por Santiago e Paixão, surgiu o novo domínio “semântica lexical: significação e relações semânticas entre as palavras. Em que os termos são definidos no subdomínio relações semânticas entre palavras, em estrutura lexical: – campo lexical (...) e campo semântico (...)” (Santiago & Paixão, 2011, p. 33).

O campo lexical e o campo semântico são outras formas de organizar o léxico. O campo lexical diz respeito a um conjunto de palavras que dizem respeito a uma mesma área ou campo lexical, como seja sala de aula, sala de computadores, professor, aluno, recreio, funcionário, biblioteca, que fazem parte do campo lexical de escola. Em contrapartida, o campo semântico é um conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra. Exemplos: campo semântico de peça – “Ontem recebi uma peça de bronze por ter participado numa peça de teatro. Hoje recebi uma peça de roupa por ser uma boa peça.”

4.1.4. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LEXICAL E DAS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DO LÉXICO

Para Duarte (2011), a promoção do aumento do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical deve ser concomitante, entendendo-se o termo consciência lexical como o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras.

De acordo com Duarte (2008), a escola deve encarar como um objetivo o aumento do capital lexical. Em contexto educativo fala-se da necessidade de alargar o léxico visto que promove o desenvolvimento da consciência linguística para o sucesso escolar, porém, tem tido pouca relevância nas escolas. Apenas, no domínio da Oralidade é que se realizam a maioria das tarefas do ensino do léxico, quando seria essencial que os alunos fizessem o registo dessas aprendizagens para que fossem levados a refletir e a apropriar-se desse conhecimento (Laranjeira, 2013).

O ensino devia incidir no conhecer palavras novas presentes nos textos, na aquisição de estratégias de mapeamento de significado e conhecimento de vocábulos específicos (Costa, 2004). Conforme Calaque (2004) também enfatiza, a aprendizagem do léxico deve ser concretizada em situações lúdicas, situações de uso e de forma contextualizada.

A consciência lexical (também referenciada como consciência da palavra) é a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, “incluindo tanto as que possuem função semântica, ou seja, que apresentam significado fora do contexto (e.g. substantivos, adjetivos, verbos), como as palavras com função sintático relacional” (Ehri, 1975, p. 204). Por conseguinte, conhecer uma palavra não é suficiente para conhecer o seu significado e a sua forma fónica, tal como Duarte (2011) esclarece:

Conhecer uma palavra não consiste apenas em conhecer o seu significado e a sua forma fónica. Envolve saber a classe de palavras a que ela pertence uma vez que esse conhecimento determina o lugar que as palavras podem ocupar numa frase. Envolve também saber o contexto sintático em que pode ocorrer. (p. 16)

Esta autora promove a multiplicidade de oportunidades para promover a consciência lexical, sendo a melhor forma de a desenvolver nos primeiros anos de escolaridade, e envolver as crianças em atividades educativas que as incentivem a estar concentradas na palavra, nas suas mais diversas dimensões:

- I. *Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que as focalizam no formato fónico das palavras, treinando a sua perícia articulatória (...);*
- II. *Atividades de reconhecimento e uso contextualizado de compostos (...) expressões feitas (...) e provérbios (...);*
- III. *Atividades de associação de palavras, que lhes permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra;*
- IV. *Atividades que exploram as relações forma fónica-forma gráfica das palavras;*
- V. *Atividades orientadas para a identificação de constituintes de palavras;*
- VI. *Exploração de anagramas e de aliteraões que permitem às crianças focalizarem-se, respetivamente, na forma fónica e na forma gráfica das palavras;*
- VII. *Jogos de palavras, que habituam a criança a explorar a sua memória semântica;*

VIII. *Atividades de reconhecimento e produção de figuras de sintaxe e de semântica, que familiarizam a criança com a distinção entre significado literal e figurado. (2011, pp. 24–25)*

Logo, é fundamental integrar estratégias de aprendizagem que ajudam os alunos a utilizar o seu conhecimento da língua e que os incentivem para o mesmo através de atividades lúdicas, no sentido de melhorarem o seu desempenho na compreensão oral, na expressão oral, na compreensão leitora e no desenvolvimento da escrita.

4.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO NO 1º CEB E NO 2º CEB

Segundo Baptista, Morgado, Costa, Azevedo, Oliveira, Querido, Leite & Ribeiro (2019), as referências às relações semânticas entre palavras e às estratégias de organização do Léxico nos documentos oficiais e reguladores do ensino nem sempre refletem os avanços científicos verificados no seio da Linguística Educacional.

Consequentemente, com a publicação das Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2012) e subsequente Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), sentiu-se uma maior necessidade de especificar os conceitos de antónimos, merónimos e hiperónimos, quer pela importância que têm na estruturação da informação lexical, no que ao léxico mental diz respeito, quer pelo papel que desempenham no desenvolvimento de conceções do mundo e de comportamentos e/ou pensamentos em cidadania.

Tabela 1 Análise de Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Fonte: Construída pela mestranda a partir de Buescu et al., 2013)

Domínios	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Oralidade	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. – Assinalar palavras desconhecidas.	Oralidade 2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. – Apropriar-se de novas palavras		
Leitura e Escrita	9. Apropriar-se de novos vocábulos	Leitura 9. Apropriar-se de novos vocábulos	Leitura 9. Apropriar-se de novos vocábulos	Leitura 9. Apropriar-se de novos vocábulos

Gramática	22. Compreender formas de organização do léxico . - A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto	Gramática	22. Compreender formas de organização do léxico . - A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto	Gramática	29. Compreender processos de formação e de organização do léxico . - Reconhecer palavras que pertencem à mesma família . - Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos - Identificar radicais, afixos e produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos .	Gramática	30. Compreender processos de formação e de organização do léxico . - Identificar radicais - Distinguir palavras simples e complexas . - Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos . - Organizar famílias de palavras .
-----------	---	-----------	---	-----------	---	-----------	--

Na Tabela 1, através de uma análise programática, verifica-se que os conteúdos lexicais podem ser trabalhados tanto explicitamente como implicitamente. No caso dos dois primeiros anos de escolaridade, as formas de organização do léxico em que o professor direciona os alunos para a compreensão de palavras com significados opostos e semelhantes é trabalhado implicitamente. Sendo que, no 3.º ano, já têm conhecimento explícito. O mesmo acontece com a família de palavras e o processo de formação de palavras, que é trabalhado explicitamente no 3.º ano, mas, também, pode ser promovido, ao nível de competências, implicitamente nos anos anteriores.

Nas Aprendizagens Essenciais de Português (DGE-MEC, 2018j,k,l,m) é pretendido que os alunos desenvolvam a “consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo)” (p.4), sendo que apresentam como estratégias para ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que: “impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, consultar fontes, construir famílias de palavras” (p.12).

Enquanto no Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Buescu et al., 2015) pretende-se que os alunos se apropriem de novos vocábulos, assinalem palavras desconhecidas e que compreendam formas de organização do léxico através de palavras com significados opostos e semelhantes. No 3.º ano e no 4.º ano, são descritas, no domínio da Leitura, a apropriação de novas palavras, a compreensão de processos de formação e de organização do léxico. Enquanto as Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018m) salientam que os alunos devem ser capazes de conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico, bem como as regras de derivação de palavras no 4.º ano.

Queiró (2007) afirma que um uso correto e proficiente da língua é essencial para a boa aprendizagem de qualquer área. Na seguinte tabela 2 é possível apurar os seguintes conteúdos, na área de Estudo do Meio, que se pode articular com as relações semânticas e morfológicas.

Tabela 2 Análise de Programa de Estudo do Meio (Fonte: Construída pela mestranda a partir de ME, 2004)

Blocos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Bloco 1 – À descoberta de si mesmo	Os seus gostos e preferências – Descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres... O seu corpo – Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros).	A saúde do seu corpo – Conhecer e aplicar normas: de higiene do corpo (hábitos de higiene diária); higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, ...).	O seu corpo – Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual) – Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas. – Reconhecer alguns sentimentos e suas manifestações.	A segurança do seu corpo – Identificar alguns cuidados a ter com a exposição ao sol
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	Os membros da sua família – Estabelecer relações de parentesco.	A vida em sociedade – Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade (merceeiro, médico, agricultor, sapateiro, operário, carteiro...)	Os membros da sua família – Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...).	O passado do meio local – Pesquisar sobre o passado de uma instituição local recorrer a fontes orais e documentais.
Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	Os aspetos físicos do meio local – Reconhecer diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza (rios, ribeiros, poços...).	Os seres vivos do seu ambiente Observar e identificar algumas plantas: – Plantas espontâneas de cultivadas; – Conhecer partes constitutivas das plantas. Observar e identificar alguns animais: – Animais selvagens e domésticos – Reconhecer características externas de alguns animais e o modo de vida. Os aspetos físicos do meio local – Reconhecer alguns estados do tempo	Os seres vivos do ambiente próximo – Comparar e classificar plantas Distinguir meios aquáticos existentes na região (cursos de água, oceano, lagoas...): – Reconhecer nascente, foz, margem direita e esquerda, afluentes.	Aspetos físicos do meio • Reconhecer e observar fenómenos: – De condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho); – De solidificação (neve, granizo, geada); – De precipitação (chuva, neve, granizo).
Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços	A casa – Reconhecer os diferentes espaços da casa. O espaço da sua escola – Reconhecer os diferentes espaços da sua escola.	Os meios de comunicação – Distinguir diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade. – Reconhecer tipos de comunicação pessoal e social	O comércio local – Contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio (supermercado, mercearia, sapataria, praça, feira...):	
Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade			A agricultura do meio local 4. A atividade piscatória no meio local	Principais atividades produtivas nacionais

O documento das Aprendizagens Essenciais (2018b, c, d, e), em todos os anos do 1.º CEB incentiva a uma abordagem interdisciplinar do Estudo do Meio com as outras componentes do currículo. Este documento tem em conta temas atuais, bem como interesses dos alunos e encontra-se dividido em quatro domínios: i) sociedade; ii) natureza; iii) tecnologia e iv) sociedade/ natureza/tecnologia. Enquanto, o programa de Estudo do Meio (MEC, 2004) é organizado num vasto conjunto de blocos de conteúdos, mais concretamente seis blocos. o conhecimento do Meio abarca todos os níveis de conhecimento humano e demonstra que se trata de uma área, na sua índole, articulatória com outras áreas, particularmente, “(...) a articulação dos vários, mas interrelacionados, modos de conhecimento constitui os eixos temático e pedagógico, e até um recurso metodológico, desta área do conhecimento, que é, por natureza, interdisciplinar” (Currículo nacional do ensino básico, 2001, p.75).

Como é possível observar na Tabela 2, há uma vasta quantidade de conteúdos presentes bem como objetivos. Consequentemente, as atividades relacionadas com o ensino do léxico podem ser muito variadas desde relações semânticas e relações morfológicas. Como por exemplo, através do sufixo -eiro é possível verificar quais as plantas cultivadas que fazem parte da alimentação (Feijoeiro; Macieira; entre outros.); tal como verificar a etimologia das palavras herbívoro (erva + comedor); carnívoro (carne + comedor) e omnívoro (todos + comedor) que se integram na alimentação.

Tabela 3 Análise de Programa e Metas Curriculares de Matemática no 1.º CEB (Fonte: Construída pela mestranda a partir de Damião et al, 2013)

Domínios	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Números e Operações (NO)	Adição e subtração 4. Resolver problemas - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar; - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar.	Números naturais 1. Conhecer os numerais ordinais Adição e Subtração - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar Multiplicação - Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo». - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. Divisão inteira 5. Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte»,	Números naturais Utilizar corretamente os numerais ordinais até «centésimo» Contar até um milhão Conhecer a numeração romana Adição e subtração; Multiplicação; Divisão - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar. - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas	Números naturais Reconhecer que se poderia prosseguir a contagem indefinidamente introduzindo regras de construção análogas às utilizadas para a contagem até um milhão. Saber que o termo «bilião» e termos idênticos noutras línguas têm significados distintos em diferentes países Resolver problemas - Resolver problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações.

		«quarta parte» e «quinta parte», relacionando-os respetivamente com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quádruplo. - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.	nos sentidos aditivo e combinatório. -Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.	
Geometria e Medida (GM)	Localização e orientação no espaço 1.Situar-se e situar objetos no espaço Figuras geométricas 2.Reconhecer e representar formas geométricas	Localização e orientação no espaço 1. Situar-se e situar objetos no espaço Figuras geométricas 2. Reconhecer e representar formas geométricas	Localização e orientação no espaço Situar-se e situar objetos no espaço Figuras geométricas Reconhecer propriedades geométricas	Localização e orientação no espaço 1.Situar-se e situar objetos no espaço Figuras geométricas 2.Identificar e comparar ângulos
Organização e Tratamento de Dados (OTD)	Representação de conjuntos 1.Representar conjuntos e elementos Representação de dados 2.Recolher e representar conjuntos de dados	Representação de dados - Recolher e representar conjuntos de dados - Interpretar representações de conjuntos de dados	Representação e tratamento de dados - Resolver problemas	Tratamento de dados 1. Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas.

O Programa e Metas Curriculares de Matemática no 1.º CEB (Damião et al., 2013) está dividido em três domínios: Números e operações, Geometria e medida e Organização e tratamento de dados, tal como se pode observar na Tabela 3. Sendo que têm como finalidades: a estruturação do pensamento; a análise do mundo natural; a interpretação da sociedade.

Do mesmo modo, as Aprendizagens Essenciais (2018f, g, h, i) tem quatro temas, isto é, conteúdos de aprendizagem que são: Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados; Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação. Neste último domínio, é indicado que “os alunos desenvolvam a capacidade de comunicar em Matemática, oralmente e por escrito, e de utilizar a linguagem Matemática própria dos diversos conteúdos estudados na expressão e discussão das suas ideias, procedimentos e raciocínios” (Damião, H. et al., 2013, p.5).

O Programa e Metas Curriculares de Matemática dita a conjectura de “práticas de trabalho autónomo, colaborativo e de carácter interdisciplinar” (Damião et al., 2013, p.5).

Tabela 4 Análise de Programa e Metas Curriculares de Português no 2.º CEB (Fonte: Construída pela mestranda a partir de Buescu et al., 2015)

Domínios	5.º ano	6.º ano
Oralidade		

Leitura e Escrita	8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto. – Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios	8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto. – Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas. 12. Redigir corretamente. – Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos
Gramática	23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia. – Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos) – Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação). 26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico. – Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia. – Identificar e organizar famílias de palavras	21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia. – Distinguir regras de formação de palavras por composição (de palavras e de radicais) – Distinguir derivação de composição.

Como se pode verificar na Tabela 4, a incidência sobre os conteúdos lexicais ocorre sobretudo no domínio da Gramática, em que a organização de família de palavras é trabalhada explicitamente no 5.º ano, bem como a formação de palavras. No documento das Aprendizagens Essenciais do 2.º CEB (2018n) é referido que o aluno ser capaz de “analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades (deduzir significados, integrar na classe gramatical, formar famílias de palavras)” (p. 12) e, ainda, “compreender a composição como processo de formação de palavras” (p.12).

No 6.º ano, no âmbito da morfologia, pretende-se que o aluno seja capaz de “distinguir derivação de composição” (Aprendizagens Essenciais, 2018o, p.13).

Contudo, no 2.º ciclo, no domínio da Oralidade, quando o aluno necessita de produzir textos orais assim como nas interações discursivas vai acionar o seu capital lexical. Posto isto, a diversidade de leituras e a comunicação constante deve estar presente na sala de aula, para que os alunos possam apropriar-se de novos vocábulos e, assim, fomentar aumentar o seu capital lexical.

4.3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO

4.3.1. 1.º CICLO

Ao longo do Estágio, a mestranda explorou diversos textos literários nas Unidades Didáticas, como já se referiu no Capítulo III deste Relatório, visto que a literatura tem um papel relevante para o desenvolvimento da competência lexical. Segundo Nagy (1988), a leitura resulta em um conhecimento profundo do vocabulário, dado que, em textos autênticos, as palavras são encontradas em uma grande variedade de contextos, o que permite ao aprendiz assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas de uma maneira muito mais profunda. A literatura tem o poder das palavras, isto é, envolve um conjunto de vocábulos, diálogos, em prosa e em poesia tal como é mencionado na seguinte afirmação:

Literature is replete with various vocabularies, sentence patterns, words order and grammatical items which help the learners to learn the target language. Literature is also a good resource for increasing word power. In other words, literature involves a profound range of vocabulary, dialogues and prose. (Van, 2009, apud Khatib, 2011, p. 202)¹¹

Da mesma forma que Khatib (2011) aponta que o recurso a textos literários contribui para o desenvolvimento da competência gramatical e lexical dos aprendentes, já que envolve uma profunda variedade de vocabulário formal ou informal, diálogos e estruturas sintáticas. Através da leitura de textos variados o capital lexical fica mais rico e extenso.

Os textos literários constituem-se como uma fonte de expressão social e cultural que promove o desenvolvimento de competências de linguística, comunicativa, cultural e literária. Tal como Esteves (1991) refere,

Decifrar, descobrir, sentir, interpretar, pode ser o caminho a percorrer no texto literário para que o aprendente desenvolva a sua competência linguística, mas para que descubra também valores literários, alargue o seu campo de visão sobre o mundo e goze esteticamente com a língua. (p.147)

A mestranda utilizou diversos textos em prosa tanto no 1.ºCEB como no 2.ºCEB, pois apresenta-se como um recurso didático que oferece múltiplas possibilidades de exploração.

Os textos em poesia são igualmente estimulantes e potenciais recursos para o desenvolvimento do léxico. Segundo os autores Wellek e Warren (1971, p. 219),

¹¹ A literatura está repleta de vários vocábulos, padrões de frases, ordem de palavras e artigos gramaticais que ajudam os aprendentes a aprender a língua-alvo. A literatura é também um bom recurso para aumentar o poder das palavras. Por outras palavras, a literatura envolve um profundo leque de vocabulário, diálogos e prosa. (trad. Realizada pela estagiária)

o significado da poesia é contextual: uma palavra transporta não só o seu significado léxico, mas também uma aura de sinónimos e homónimos [...] [e] palavras [...] relacionadas pelo som, ou pelo sentido, ou pela derivação – ou até por contraste ou exclusão. (p.219)

Portanto, devido à pluralidade desenvolve várias competências como a competência lexical. Guedes (1990) aponta a influência da riqueza das experiências vividas pelos alunos na interpretação da linguagem conotativa, admitindo que “a poesia pode enriquecer os poderes lexicais, dando-lhes uma disponibilidade e liberdade, aproveitando as realidades dos alunos, esperando todos uns pelos outros, numa audição contagiosa” (p. 19). Khatib (2011) considera que:

Poetry is good for close analysis. In this way, students can be assigned to read each stanza closely to delve into the text and dig out hidden meaning expressed through literary elements such as metaphor, simile, allegory, etc. Intensive reading can lead the learners to extract deep meanings embedded in texts. (p. 202)¹²

Seguidamente, apresentam-se os dados que foram recolhidos aquando da concretização das UD. Os dados encontram-se organizados segundo as articulações que foram promovidas pela docente em formação, na sua intervenção educativa.

Português e Estudo do Meio

O Programa de Estudo do Meio (MEC, 2004) refere que esta área pode ser um motor para aprendizagem nas restantes áreas, sendo que contribui “(...) para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (pp.101-102). A articulação entre as componentes curriculares de Português e de Estudo do Meio é apontada como um fator vantajoso e útil, uma vez que o sucesso na área do Estudo do Meio também depende do domínio da língua materna, como instrumento de comunicação. Da mesma forma que Roldão (1995) constata, é o facto da área curricular de Estudo do Meio “(...) oferecer ao aluno o contacto com uma diversidade de áreas temáticas, quer relativas à realidade natural, quer à social (...)” (p.32), possibilita o desenvolvimento de várias competências, sendo elas ao nível do pensamento, compreensão de realidades, questionamento, processos socio afetivos, imaginação e abstração, atitudes e valores.

¹² A poesia é boa para uma análise atenta. Desta forma, os estudantes podem ser designados a ler cada estrofe de perto para aprofundar o texto e desenterrar o significado oculto expresso através de elementos literários tais como: metáfora, comparação, alegoria, etc. A leitura intensiva pode levar os estudantes a extrair significados profundos incorporados nos textos. (trad. Realizado pela estagiária)

A utilização de histórias na sala de aula permite o desenvolvimento dos alunos a vários níveis tal como o Estudo do Meio permite a aprendizagem de diversos assuntos da vida do ser humano. A presença das duas componentes facilita o processo de ensino e aprendizagem. Assim como, o professor do 1.º CEB apresenta características de monodocência facilita a presença de duas componentes ou mais. Tal como se refere no Programa de Estudo do Meio (MEC, 2004), cabe ao professor orientar todo o processo de ensino “(...) processo, constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala” (p. 102).

A utilização da literatura no ensino do Estudo do Meio torna-se fundamental, pois facilita o processo de aprendizagem assim como,

é uma conduta importante e necessária para facilitar o aprendizado das crianças. As imagens, as personagens e os locais onde acontecem as histórias auxiliam as crianças a compreenderem e associarem naturalmente sobre os conteúdos de Ciências. (Amorim & Borges, 2014, p. 7)

A mestranda, na UD quatro, leu e abordou o livro “O rapaz da bicicleta azul”, de Álvaro Magalhães, também no 2.º ano, a obra integra uma dedicatória ao capitão Salgueiro Maia, que foi uma figura relevante para a concretização da revolução do dia 25 de abril. A mestranda promoveu a compreensão do texto pelo reconhecimento e compreensão da rede semântica do texto, isto é, a própria estrutura interna do texto relata conteúdos do Estudo do Meio, através do reconhecimento de factos históricos bem como apropriação dos símbolos da “Revolução dos cravos”. Consequentemente, através de redes paradigmáticas os alunos aumentaram o seu capital léxico acerca de um facto histórico.

Na UD dois, foi desenvolvido o tema das plantas, cultivadas e espontâneas, bem como o percurso das plantas cultivadas. Os alunos tiveram mais facilidade em compreender a designação “plantas cultivadas”, pois o vocábulo “cultivadas” sugere, pela sua análise, de imediato, a relação morfológica entre cultura e cultivadas. No entanto, na expressão “plantas espontâneas” tiveram mais dificuldade, portanto através da exploração da etimologia da palavra seria mais fácil em compreender o conceito. Assim como, a continuidade da abordagem às relações que se podem estabelecer entre as palavras, em que “plantas cultivadas” é hiperónimo e, por exemplo, “pereira” é hipónimo. A exploração do percurso das

plantas cultivadas permite abordar uma relação de hierarquia: agricultura – distribuição – comércio. Neste contexto, a leitura silenciosa de um texto não literário, como uma revista promocional, permitiu aos alunos descobrirem novos exemplos de produtos cultivados e espontâneos, e, assim, continuar a trabalhar as relações entre os vocábulos, pela perspectiva do estudo do léxico, e as relações entre os produtos, na ótica de Estudo do Meio.

Português e Matemática

Os autores Sá e Zenhas (2004) veem vantagens numa relação interdisciplinar entre as componentes curriculares Português e a Matemática. Os autores encaram a comunicação Matemática – oral e escrita – como fundamental, sendo que proporciona momentos de reflexão e de raciocínio matemático, pois os alunos vão percebendo, por exemplo, quais os conteúdos que já dominam e em quais sentem mais dificuldades. A importância do domínio da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática destaca-se pela compreensão de conceitos, na interpretação dos enunciados matemáticos, bem como na capacidade de expressar o raciocínio.

De realçar a transversalidade da Língua Materna nas diferentes áreas, sendo que os domínios como a Oralidade, a Leitura e a Escrita estão intrinsecamente ligados. Deste modo, o desenvolvimento de todas as áreas é fundamental para a compreensão da Matemática. O desenvolvimento do domínio da Oralidade é fundamental para fundamentar o raciocínio na interpretação de problemas, sendo que proporciona o desenvolvimento da linguagem matemática. A capacidade de expressar o próprio raciocínio interfere diretamente com a capacidade de compreender a Matemática e particularmente os resultados matemáticos (Malta, 2003). A Leitura e a diversificação de textos fomentam a ampliação do léxico e o aperfeiçoamento da capacidade de interpretar e de compreender. Tal como refere Castro (2000), o contacto com diferentes tipos de texto promove a consciência linguística indispensável à compreensão textual, uma vez que privilegia tanto o conhecimento lexical, semântico, sintático e pragmático, como também a capacidade de criar estratégias que associem ou diferenciem as ideias, de modo a obter-se uma interpretação ou representação eficaz. Do mesmo modo, a Escrita nas aulas de Matemática desempenha um papel importante na clareza e na construção de conceitos apoiando os alunos na organização de ideias. De acordo com Nacarato, Mengali e Passos (2009), o exercício da escrita nas aulas de

Matemática, para além de desenvolver as competências lexicais dos alunos, promove a sua autonomia intelectual ainda que exija uma atuação permanente do professor, tendo em conta que este deve apontar erros, propor a reescrita e sempre que possível elogiar as produções dos alunos.

A resolução de problemas acarreta maiores dificuldades para os alunos, pois exige uma maior capacidade de interpretação e de compreensão. Se os alunos tiverem uma maior capital lexical maior será a compreensão de problemas matemáticos. Neste contexto, Toledo (2006) sugere que, para compreender um problema, é necessário entendê-lo e traduzi-lo para linguagem Matemática, bem como possuir conhecimentos semânticos que permitam estabelecer uma relação entre a ideia expressa no enunciado e o contexto do mundo real, assim como a necessidade de usar conhecimentos esquemáticos que permitam classificar o problema e fixar a estratégia a utilizar para resolver esse problema. Ora, tal só é possível se o aluno conhecer o léxico específico e o souber relacionar. Como foi mencionado anteriormente, no Capítulo III, a escrita é um processo e decorre em, pelo menos, três etapas, sendo que o mesmo acontece para a resolução de problemas. Polya (1986) distingue três etapas para a resolução de problemas:

1ª fase – compreender o problema, identificar a informação adequada à sua resolução, ou seja, os dados e os possíveis condicionantes do problema;

2.ª fase – elaborar um plano, isto é, definir a melhor estratégia para a resolução;

3ª fase – aplicar o plano elaborado e verificar soluções e rever processos.

A integração de textos literários no ensino da Matemática tem assumido uma relevância crescente. A literatura, pelo seu carácter lúdico e motivador, desperta nos alunos a busca pela compreensão das ideias matemáticas, através de leituras cuidadosas e reflexivas (Silva, 2012). Consequentemente, a inclusão de textos literários nas aulas de Matemática, promovem a desenvoltura da capacidade de comunicação e de compreensão de conceitos de Matemática (Price & Lennon, 2009).

Na UD cinco, a mestranda realizou uma sequência didática para o 2.º ano de escolaridade que envolvia as componentes curriculares Português e Matemática. O ensino de conteúdos de Matemática, nesta sequência, surgiu de forma espontânea, pois estava associado à leitura da obra literária *A nau mentireta*, de Luísa Ducla Soares, ilustrada por Manuela Bacelar. Tanto o texto como as ilustrações da obra possibilitaram a criação de situações/ enunciados de problemas de matemáticos, sendo que houve mais facilidade por parte dos alunos de compreenderem os problemas. Posteriormente, houve uma correção dos problemas, em que vários alunos foram ao quadro mostrar a estratégia utilizada e, ainda, explicaram, oralmente, o seu raciocínio ao resto da turma. Na perspetiva de Silva (2012), "o aluno não aprende primeiro matemática para depois usá-la na interpretação de textos diversos, ou o oposto, mas pode explorar as ideias matemáticas e a compreensão de textos, ao mesmo tempo" (p.39).

Tal como a UD um, aquando da leitura e compreensão da obra *O sonho de Mariana*, de António Mota, a turma de 2.º ano criou sólidos geométricos, pois os sólidos estavam integrados nas ilustrações da obra da autoria de Danuta Wojciechowska. Outra atividade que poderia ter sido feito relacionado com o conteúdo dos sólidos geométricos, era promover esquemas de organização lexical que revelassem as relações semânticas e morfológicas entre as palavras. Como por exemplo verificar a etimologia da palavra triângulo para entender quantos lados tem, a palavra advém do adjetivo latino *triangulus* que é um termo formado por três. Do mesmo modo, dividir os sólidos em poliedros e não poliedros como hiperónimos e cubo e cilindro, respetivamente, como hipónimos.

4.3.2. 2.º CICLO

Português e História e Geografia de Portugal

O trabalho de articulação entre a área de Português e a área de História potencializa a compreensão dos conteúdos. Roldão (2009) defende que o estudo das disciplinas em separado é redutor e simplista e "limita a visão do todo (...)" (p. 34). Ademais, Sá (2012) indica que as disciplinas, sejam elas de que natureza forem, também têm o seu papel e contributo para o enriquecimento do léxico e das competências comunicativas em Português. No entender de Sá (2015), no decorrer dos trabalhos destas disciplinas, os alunos têm oportunidade de desenvolver, por exemplo, a sua comunicação oral, uma vez que podem

“dialogar ou participar em debates” (p. 10) e “fazer apresentações orais” (p. 10) e a comunicação escrita, pois têm oportunidade de “Ler textos, dialogar sobre eles ou formular/responder a questões” (p. 10).

Nas aulas de História e Geografia de Portugal, são integradas diferentes fontes históricas, sendo que os alunos necessitam de realizar as várias leituras para a compreensão. As fontes históricas foram lidas, nas aulas da professora em formação, tanto em voz alta como silenciosamente. Para a compreensão dos textos, a professora estagiária colocou questões de compreensão literal bem como de compreensão inferencial e crítica, promovendo, assim, a compreensão do léxico específico dos temas abordados e a construção da rede semântica, de modo a se construírem esquemas- síntese e potenciar as relações necessárias para a expressão de opiniões sobre os assuntos e as multiperspetivas apresentadas nas diferentes fontes históricas.

A professora estagiária, no que se refere à sucessão ao trono, tema abordado na UD dois, apresentou as diversas razões para os possíveis sucessores, tanto para D. Leonor como para D. João e, depois, apresentou à turma um esquema genealógico de forma a organizar as ideias e o léxico e, em simultâneo, poder-se perspetivar a relação entre as personagens históricas, devendo, posteriormente, os alunos dar a sua opinião, bem como argumentar a favor da subida ao trono de uma das duas figuras históricas, trabalhando-se, assim, a compreensão crítica e a expressão de opinião e de argumentos válidos. É importante haver comunicação para o desenvolvimento do capital lexical, e vice-versa, sendo que, se os alunos tiverem um maior capital lexical, melhor comunicarão e expressarão os seus pontos de vista com eficácia.

Para o tema dos Descobrimentos, UD três, foi explorado um texto que se encontra disponível no site do Instituto Camões¹³, em que, no final do texto, integra poema musical. A musicalidade e a rima dos versos que compõem um texto em verso, conferem a estes textos um “carácter mnemotécnico” (Naranjo, 1999, p. 20). Consequentemente, o aproveitamento deste tipo de poema coopera para uma maior facilidade de memorização de palavras, que os alunos poderão reconhecer e utilizar posteriormente, ampliando o seu capital lexical. Assim, “de uma forma

¹³ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/a-aventura-dos-descobrimentos.html>

quase inconsciente, os estudantes retêm na sua memória determinada informação de cariz gramatical ou lexical da língua-alvo” (Oliveira, 2018, p.33).

Para conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval no século XIII e XIV, a turma leu diferentes textos tanto do clero, nobreza, povo como da burguesia. A partir dos textos, era possível fazer uma relação de hierarquia entre as várias classes, organizando, desta forma, o léxico em relações múltiplas e dando a conhecer uma visão do mundo e das épocas passadas, prosseguindo-se, seguidamente, para as características e modos de vida. A partir deste tema, era possível trabalhar o campo semântico das profissões, assim como as relações morfológicas que as palavras estabelecem entre si, por exemplo pela via dos sufixos que formam os nomes das profissões, e que nos podem dar informações sobre a origem e o estatuto social que determinada profissão teve e tem nas sociedades. Alvares (2005) afirma que as ocupações menos favorecidas pelo prestígio sociocultural seriam designadas pelos agentivos em <-eiro>, como, por exemplo, “pedreiro”, “bombeiro” “padeiro”, e que as ocupações com maior prestígio social, e que envolviam uma formação superior, seriam designados por nomes formados com os sufixos derivacionais <-ário> e <-ista>, como no caso de “veterinário” e “jornalista”, respetivamente. Infelizmente, não foi um trabalho realizado em sala de aula, mas é uma das estratégias que se podia utilizar nas aulas de História, o que proporcionava o desenvolvimento de conteúdos históricos e de conhecimentos de formação das palavras e dos seus usos pragmáticos.

Na UD quatro, com o tema da “Carreira da Índia”, a professora estagiária abordou a nau e os seus compartimentos (porão, camarote da nau), sendo, na verdade, merónimos do holónimo “nau”. Assim, foi possível observar os compartimentos da nau como uma relação de inclusão. Os compartimentos da nau foram apresentados através de uma visita virtual à nau de Vila do Conde, acompanhada por um áudio que explicava a vida nas naus. No final da atividade, os alunos tiveram de legendar os compartimentos de uma nau, a partir de uma imagem que a docente disponibilizou.

Numa outra perspetiva, a exploração de notícias informativas nas aulas de Português também se relaciona com a área de História, pois acarreta uma ligação com a sociedade, sendo um texto autêntico de cariz histórico corrente, visto que as notícias divulgam factos tendo um potencial educativo. De acordo com Zanchetta (2007), a prática de trabalhar com jornais está associada

à ideia de melhorar a formação do aluno no âmbito do desenvolvimento para a cidadania, além de auxiliar no exercício de conscientização sobre temas específicos: as questões ambientais, políticas e culturais da atualidade.

4.4. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO: PONTOS FORTES E LIMITAÇÕES

Este ponto do Relatório surge com o intuito de sintetizar as reflexões acerca do projeto de intervenção realizado durante o Estágio. Portanto, serão apresentados alguns aspetos positivos, bem como limitações ou aspetos a melhor.

De relembrar que este projeto surgiu como estudo empírico com recurso às metodologias de análise de conteúdo e de investigação-ação. O projeto incidiu em áreas linguísticas da disciplina de Português porque os conhecimentos linguísticos detêm uma grande relevância, sendo objeto, objetivo de estudo e instrumento de aprendizagem que permite a relação de articulação entre todas as áreas curriculares. O facto de incidir no léxico – nas relações entre palavras, nas estratégias de aprendizagem e organização lexical– é porque o mesmo tem um papel signifiicante no ensino e na aprendizagem em Língua Materna.

A Prática Educativa Supervisionada teve um início tardio, o que delimitou o trabalho relacionado com o projeto. Consequentemente, as atividades relacionadas com o léxico foram escassas, contrariamente ao que a mestranda considera que devem ser.

Como maior limitação para a realização do projeto, foi a escassez de tarefas relacionadas com o léxico. Consequente, foi uma fragilidade para a mestranda porque as atividades desenvolvidas, como as relações semânticas e morfológicas entre palavras, nas áreas de História e Geografia de Portugal, Matemática e Estudo do Meio se tornaram insuficientes para obtenção de dados mais concretos, nomeadamente dados de resolução de tarefas pelos alunos. Neste sentido, foi necessária uma abordagem mais exploratória, aquando da análise de conteúdos programáticos, bem como uma abordagem científica. Considera-se, também, o facto de que, se fosse dada mais atenção às estratégias, principalmente, relacionadas com as relações morfológicas entre palavras, no âmbito da área de Estudo do Meio e na área de

História, os docentes iriam proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e consequente, iria potencializar o desenvolvimento da consciência lexical e a aprendizagem de conteúdos específicos e disciplinares.

A Prática Educativa da mestranda foi realizada simultaneamente nos dois ciclos, no 1.º CEB e no 2.º CEB, regidas por Unidades Didáticas com atividades de articulação vertical e horizontal. Tendo a possibilidade de ter uma olhar mais amplo dos dois ciclos. A Unidade Didática é organizada por conteúdos a serem trabalhados, propostas de ensino, objetivos bem como uma sequência ordenada de atividades que carecem de ser interligadas por um fio condutor. A UD incrementa um carácter transversal do Português em relação às outras áreas, o que proporcionou atividades tanto de articulação horizontal como vertical.

A exploração de textos literários e não literários, durante as intervenções no Estágio, contribuiu para o desenvolvimento deste projeto, sendo que possibilitou que os alunos usufríssem de um conjunto de atividades ligadas a textos literários que promoveram o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas, bem como o desenvolvimento de conteúdos específicos e disciplinares.

Em síntese, este estudo constitui-se como um contributo para a reformulação das práticas de ensino e de aprendizagem, sendo que, se for um ensino de carácter transversal, vai proporcionar, certamente, o desenvolvimento de competências nos domínios da Leitura, da Escrita, da Expressão e Compreensão Oral.

REFLEXÃO FINAL

O presente Relatório teve como finalidade espelhar o percurso formativo da docente estagiária, sendo que foi redigido de forma consciencializada, contextualizada e fundamentada e proporcionou à mestranda um desenvolvimento pessoal, social e profissional. Consequentemente, este documento encerra-se com uma reflexão sobre a prática educativa e o percurso da mestranda.

O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico teve a duração de dois anos. No entanto, a mestranda necessitou de mais um ano para a concretização da redação do Relatório de Estágio, que agora se encerra. De realçar que este Mestrado é uma mais-valia para a mestranda, devido ao seu perfil duplo, pois deu origem ao desenvolvimento de competências imprescindíveis à construção da identidade docente para lecionação do 1.º CEB e em Português e HGP no 2.º CEB. As Unidades Curriculares tanto mais teóricas como práticas, assim como a Prática de Ensino Supervisionada possibilitaram a mobilização de saberes diversificados. Tal como é consignado pelo Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada esta Unidade Curricular "(...) deverá constituir a interface entre a formação e a exercício profissional em que o estudante, mobilizando saberes teóricos, se confronta com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara (cf. Anexo 3 do CREC do Mestrado).

O processo planear, atuar, observar e refletir (cf. Capítulo um) foi assimilado no estágio pela estagiária, no sentido de melhorar na prática educativa, pelo que vai ao encontro dos objetivos apresentados para este Relatório: i) refletir em saberes científicos, pedagógicos, didáticos e

culturais na concepção, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas na PES; ii) reconhecer a importância da utilização de instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional; iii) ilustrar a construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contexto de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação; iv) disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas. Posto isto, é de salientar que a mestranda mobilizou os seus conhecimentos científico-pedagógicos para as atividades desenvolvidas através da adoção de estratégias de ensino diferenciadas.

A Prática Educativa iniciou-se mais tarde do que o que estava inicialmente programado, devido a alguns receios que a docente em formação sentia, pois durante a sua licenciatura não tinha tido qualquer experiência educativa real, fosse em contexto formal, informal ou não formal. Consequentemente, foi necessário conhecer os contextos e compreender o sentido de planificar, bem como a estruturação de uma Unidade Didática, sendo que compreender o ato de planificar é um processo longo, pois implica várias características, como: a gestão do tempo, a articulação de saberes e o reconhecimento de um percurso articulado e lógico. Ademais, tornou-se fundamental perceber que as Unidades Curriculares, integradas no plano curricular do Mestrado, contribuíram significativamente para essa consciencialização. Entretanto, a concretização das Unidades Didáticas era realizada já com um olhar crítico sobre as mesmas, com o sentido de melhorar continuamente. A cada passo, a formanda tinha aspetos a aperfeiçoar, bem como procurar uma fundamentação a partir dos Programas e Metas Curriculares e das Aprendizagens Essenciais das várias componentes curriculares e dos vários anos escolares, assim como no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), para que tudo fizesse sentido. Desta forma, procurou refletir naquilo que era pressuposto promover em cada aula, bem como delinear rigorosamente as suas finalidades.

Durante este processo, a mestranda ouviu muitas vezes dizer que o professor tem que “saber estar”, “saber ser” e “saber fazer” e como aprendiz neste processo sempre soube integrar as correções apontadas pelos Professores Supervisores, os Cooperantes, bem como pelo par pedagógico. Assim, a formanda considera que, ao longo deste percurso, cresceu

cientificamente e pedagogicamente, tornou-se melhor e com uma maior confiança. No entanto, apesar de toda a preparação de que uma aula necessita e de todo o investimento que foi feito em cada uma delas, houve aspetos a melhorar e, pontualmente, falhas. Estas falhas surgiam devido, entre outras razões, a problemas técnicos, como ocorreu com o computador ou o projetor, porque as lâmpadas deixavam de funcionar e, conseqüentemente, era necessário refletir noutras hipóteses. Contudo, estes percalços também influenciavam o tempo e a gestão do mesmo, sendo que, por vezes, não foi possível terminar o que estava planificado e tiveram de ser feitas opções pedagógicas.

O Estágio e o Projeto foram-se relacionando devido à articulação vertical e horizontal que caracterizou as Unidades Didáticas, que proporcionava um carácter transversal entre as mesmas. O trabalho sobre o léxico – as relações semânticas e morfológicas e as estratégias de aprendizagem e organização do léxico– constituiu-se transversal e interdisciplinar, podendo ser operacionalizado nas diversas áreas curriculares, desenvolvendo competências centrais para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem.

O Estágio estava organizado em duas equipas pedagógicas, em torno de dois núcleos de estágio, o que possibilitou a partilha e reflexão, pois houve uma aprendizagem concomitante, partilha de saberes, de forma ampliar competências, fomentando o desenvolvimento profissional (Dias, 2008). O par pedagógico da mestranda acabou por desistir da Prática Educativa; no entanto, presenciava a prática educativa da mesma, sendo que ajudava na reflexão sobre a prática e opinava acerca das melhorias que a formanda poderia fazer no futuro.

Ao longo do Estágio, a mestranda criou uma relação próxima com os alunos tanto do 1.º CEB como do 2.º CEB, sendo que não era apenas como uma professora na formação inicial a transmitir conhecimentos (cf. Capítulo um). Por um lado, os alunos presentes em ambos os ciclos mostraram melhorias em termos de competências, sendo notado que as aprendizagens realizadas durante as aulas dinamizadas pela mestranda foram mencionadas posteriormente em momentos de avaliação, pois retiveram-nas. Por outro lado, como aprendiz neste processo educativo e formativo, os alunos também contribuíram para que este percurso fosse possível e, conseqüentemente, estes alunos vão ficar na sua memória.

Neste longo percurso, se a mestranda tivesse a oportunidade de refazer o percurso formativo realizado no ano de Estágio, apenas teria iniciado, mais cedo, a sua intervenção educativa com confiança e sem medos, assim como teria concedido mais tempo à reflexão sobre as suas práticas educativas, tendo mais tempo para ponderar as atividades.

A profissão docente é uma profissão de conhecimento baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens significantes para os alunos. É importante ser um professor investigador e reflexivo, pois a construção do saber docente deve ser contínua para compreender as relações e as conceções de ensino e de aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor continue a aprender para poder ensinar. A mestranda considera ter desenvolvido as competências necessárias para ser uma professora investigadora e reflexiva, ou seja, investigar a ação, questionar e refletir sobre as práticas.

Para concluir, deve dizer-se que a mestranda considera que, ao longo deste tempo, evoluiu em todos os parâmetros, até mesmo como pessoa sente que houve crescimento. Foi uma experiência nova, gratificante e marcante, tendo de agradecer a todos os que a ajudaram neste percurso e que fizeram também com que pudesse evoluir.

De facto, aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e de emoções, mas que a mestranda gostou de iniciar.

REFERÊNCIAS

- Abramovich, F. (1995). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Abrantes, P. (2000). *Gestão curricular no 1º ciclo*. Lisboa: ME/DEB.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. .
- Albuquerque, C. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Porto – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor – aprender a enseñar los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid:: Edelsa / Grupo Didascalía.
- Alonso, L., & al, e. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Ponta Delgada: Direção Regional da Educação e Formação.
- Alvares, C. (2005). *Nomes de profissões: Uma oposição sufixal*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Alves, V. F. (2015). *Abordagens Transversais no ensino-aprendizagem*. Ponta Delgada.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, K. P., & Borges, C. S. (2014). O valor da literatura infantil no ensino de ciências. *VIFIPED – Fórum Internacional de Pedagogia*. Rio Grande do Sul: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia.
- Anastasiou, L. G., & Alves, L. P. (2012). *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille.
- Antão, J. A. (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Arquiola, E. F. (2009). Palabras con estructura interna. Em E. d. Miguel, *Panorama de la lexicología* (pp. 51-82). Barcelona: Ariel.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). *Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?* Florianópolis: Fórum linguístico.
- Balula, J. P. (2007). *Estratégias de Leitura Funcional no Ensino/Aprendizagem do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro .
- Baptista, A., Choupina, C., Costa, J. A., Oliveira, I., & Querido, J. (2018). All Different But Not All Opposite: Contributions To Lexical Relationships Teaching In Primary School. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 141-148.
- Baralo, M. (2001). *El lexicon no nativo y las reglas de la gramática*. Universidad de Alicante: Estudios de Lingüística.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno estagiário*. Escola Superior de Educação João de Deus, Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em Supervisão pedagógica.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Em C. Craidy, *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.

- Barroso, H. (2014). *Matemática e Literatura Infantil: uma proposta de análise*. Viseu: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. (2008). *Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo*. In Palavras.
- Basso, I. (2007). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.
- Batllo, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. Em A. & Santisteban, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*(pp. 249–268). Madrid: Editorial Síntesis.
- Becker, F. (1993). *O que é construtivismo*. São Paulo: FDE.
- Bellemain, P. F. (s.d.). *Coleção Explorando o Ensino na matemática*. Brasília: 2010.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bernardo, A. M. (2010). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (alemão). *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* v.5, 27–40.
- Bessa, N. &. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bezerra, M. A. (1999). Ensino do vocabulário versus compreensão de textos. Em V. J. Pereira, *O ensino da leitura e produção textual*(pp. 99–107). Pelotas: Educat.
- Biderman, M. T. (2001). Fundamentos da Lexicologia. Em *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*(pp. 99 – 155.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bonito, J. (2014). *Reorganização das metas curriculares no ensino básico Português: o caso das Geociências*. Universidade de Évora.

- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 253–286.
- Bottentuit, J. &. (2007b). Podcast em Educação: Um Contributo para o Estado da Arte. Em A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, & B. &. Silva, *Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 837–846). Corunha: Universidade da Coruña.
- Cadima, J. L., & Cancela, J. T. (2011). *Interacções Professor aluno nas Salas de Aula do 1º CEB: Indicadores de Qualidade*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação.
- Calaque, E. (26 de Agosto de 2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. *Actes du 9 colloque de l’AIRDF*. Québec.
- Camões, L. V. (2011). *Sonetos de Camões*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz.
- Castro, R. (1989). *A aula de Português: um contexto especializado de comunicação*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (2000). Para uma (Re)Conceptualização da Educação Linguística. Objectivos, Conteúdos, Pedagogia(s), Avaliação.«. In *Revista Portuguesa de Humanidades*.
- Català, G. C. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona : Graó.
- Cavalcante, M. B. (2012). *A educação frente as novas tecnologias: Perspectivas e desafios*.
- Choupina, C., Costa, J. A., & Batista, A. (2014). *Palavras em rede: Diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do português*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a Brincar. Da especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Correia, M. (2009). *Os dicionários Portugueses*. Lisboa: Caminho.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didácticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural*. Educação, Sociedade e Culturas.
- Costa, G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – Um estudo com alunos de 4.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. A., Choupina, C., Baptista, A., Oliveira, I., & Querido, J. (2015). Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas. *Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB*, pp. 321 – 352.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1998). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham: Open.
- Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. Em GTI, *O professor de Matemática e os projectos de escola* (pp. 223–253). Lisboa: APM.
- Dionísio, M. d. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.

- Ditrano, C. J., & Silverstein, L. B. (2006). *Listening to parents' voices: participatory action research in the schools. Professional Psychology: research and practice.*
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *Brochura da PNEP: O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística.* Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. C. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical.* Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação ISBN:978-972-742-338-5.
- Educação, M. d. (2017). *Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017 .* Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Ehri, L. (1975). Word consciousness in readers and pre-readers. *Journal of Educational Psychology*, 204-212.
- Esteves, J. (1991). "O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira . *Actas do Seminário Internacional Português como L.E.* (pp. 139-147). Macau: Instituto Português do Oriente.
- Fernandes, N. J. (2009). *Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira.* Porto: Universidade do Porto.
- Fernández, F. M. (2002). *Producción, expresión e interacción oral.* Madrid: Arco.
- Figueiredo, C. D. (1973). *Grande dicionário.* Bertrand Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas.* Porto: ASA.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, v. 57, n. 1, pp. 481-506.

Fonseca, I., & Fonseca, J. (1997). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.

Formosinho, J. F. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. *Máximo-Esteves, A Visão panorâmica da Investigação-Acção*.

Franco, M. A. (2015). *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. São Paulo: Educ. Pesqui.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura. 1ª Edição*. Lisboa: ASA.

Gibson, S. (2002). Using Web-Enhanced Problem-Based Learning in Teacher. Em D. Willis, *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2179-2182). Chesapeake, VA: AACE.

Giordano, E. (2008). *School clusters and teacher resource centres*. Paris: UNESCO.

Guedes, M. (15 de janeiro de 2013). *A importância das visitas de estudo!* Obtido de Colégio Pioto Diese: <http://pilotodiese.blogspot.pt/2013/01/a-importancia-das-visitas-de-estudo.html>

Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Edições ASA.

Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação dos afetos*. Porto: ASA.

Guimarães, F. T. (2014). *Que expectativas para o professor do século XXI?* Porto: Faculdade de Letras.

Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying of Writing Processe. Em L. W. Gregg, & E. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing*, (pp. 3-30). Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2009). *Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB*. Braga: Universidade do Minho.
- Hohman, M., & Banet, B. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste.
- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jean, G. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jean, J. G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Khatib, M. (2011). Literature . *EFL/ESL classroom. English Language Teaching*, 201-208.
- Klemm, B. &. (2003). Virtual Field Trips: Best Practices. *International Journal of Instructional Media*, pp.177-193.
- Laranjeira, R., Leite, T., & Pereira, S. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Le Boulch, J. (1984). *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Paris: Les Éditions ESF.
- Leão, D. M. (1999). *Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista*. Universidade Federal do Ceará.
- Lobo, F. R. (1991). *Corte na Aldeia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, A. C., & Rio Torto, G. (2007). *A semântica*. Lisboa: Caminho.

- Lopes, A. S., Choupina, C., & Monteiro, S. (2017). A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio? Em e. L. Correia, R. Leão, & S. Poças, *O Tempo dos Professores* (pp. 499–513). Porto: CIIE / FPCEUP.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Idel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lorente, M. (2004). A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. Em A. N. Isquendo, *As ciências do léxico. vol II* (pp. 19–30). Campo Grande: UFMS.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Lusa. (2009). Estudo diz que alunos vão muito carregados para a escola. *Diário de Notícias*.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies: a step by step guide*. Berkshire: MacGrawHill .
- Malta, I. (. (2003). Linguagem, Leitura e Matemática. Em H. Noronha, *Disciplinas Matemáticas em cursos superiores* (pp. 43–49). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Marcelo, C. (1999). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação.
- Marques, C. &. (2011). Criação de Podcasts do Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em *Estudos sobre Educação* (pp. 68–80). Nuances.
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

- Martins, A. F., Monteiro, I., & Choupina, C. (2017). A linguagem e a comunicação verbal influenciam a aprendizagem de conteúdos matemáticos? Qual a formação exigida ao professor de 1.º CEB?", Trabalho apresentado em Congresso Internacional "O Tempo dos Professores". Em *In O Tempo dos Professores – Programa e Resumos*. Porto: CIIE / FPCEUP.
- Martins, M. (2013). *O Léxico, estratégias de alargamento na LM e na LE no Ensino Básico e Secundário*. Porto: Universidade do Porto.
- Mata, L. (2009). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meinerz, C. B. (2018). Jogar com a História na sala de aula. Em M. P. Giacomoni, & N. M. Pereira, *Jogos e ensino* (pp. 73–87). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGGS Editora.
- Meireles, M. C. (2000). *A narrativa em supervisão – a oralidade na competência educativa do professor de Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendonça, A. (2015). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Menezes, L. T. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. Em J. P. (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 135–161). Lisboa: Instituto de Educação.
- Mizukami, M. d. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Nacarato, A. M. (2009). *A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana: ERIC.
- Naranjo, M. (. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Nascente, A. d. (2019). *Projeto Educativo*. Gaia.

Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

Neves, M. B. (2002). A poesia no ensino. Em Relâmpago, *Revista de Poesia*, nº10. (pp. 53– 60). Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava.

Neves, R. (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Braga: Universidade do Minho.

Nishida, S. M. (2011). *Funções Corticais Superiores*. São Paulo: Unesp – Instituto de Biociências.

Nóbrega, S. P. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: Do excesso de recursos à pobreza das práticas*. São Paulo: Conferência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Nóvoa, A. (2001). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Oliveira, B. M. (2018). *O texto em verso no desenvolvimento da*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Oliveira, C. S. (2013). *Compreensão Leitora e (In)sucesso Escolar*. Escola Superior de Saúde: Lisboa.

Otto, P. A. (2016). *A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental I*. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.

- Pacheco, N. M. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Parente, R. (2004). *A Narrativa na Aula de História. Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Paviani, J. (2004). *Disciplinaridade e interdisciplinaridade*. Porto: Campo das Letras.
- Pereira, N. M., & Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes., (pp. 113-128). Porto Alegre.
- Pereira, S. (2008). *A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro: In Sá, Cristina e Martins, Maria (orgs.), *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*.
- Pereira, T. R. (2013). *Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação Porto.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. . Porto Alegre: Revista Brasileira de Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: RJ: Forrense– Universitária.
- Piaget, J. (1981). *Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1998). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: RJ: Record, s.d.
- Pianoswki, F. (2007). Surrealismo, cadaver exquisito – construção do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquis. *Psikeba – revista de arte, Psicoanálisis y Estudios Culturales Vol. 05*.

- Piletti, C. (1985). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Pires, A. F. (2008). *Viver a Poesia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Canelas: Instituto Piaget.
- Pólya, G. (1986). From the preface of induction and analogy in mathematics. Em T. Tymoczko, *New directions in the philosophy of mathematics* (pp. 99–101). Boston: Birkhäuser.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pontes, V. &. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. Em (. F. Azevedo, *Formar* (pp. 69–87). Lisboa: Lidel.
- Price, R. R., & C., L. (2009). *Using Children's Literature to Teach Mathematics*. NC: Quantile.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio– Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Alfragide: Caminho.
- Rêgo, R. G., Rêgo, R. M., & Gaudêncio, S. J. (2003). *A Geometria do Origami*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Departamento De Didática de La Lengua y La Literatura.
- Ribeiro, C., Malta, W., & Magalhães, T. (2007). *O Castigo Físico nas Crianças*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, F. D., & Andrade, A. d. (2006). *A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública*. Paidéia: Ribeirão Preto.
- Rio-Torto, G. M., Rodrigues, A. S., Pereiral, I., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2016). *Gramática derivacional do português (2.ª ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

- Rocha, A., & Lago, C. d. (2011). *Escolar Gramática 1º Ciclo*. Lisboa: Texto.
- Rodrigues, N. J. (2012). *Álbum Narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?* Universidade do Minho: Instituto de educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2015). *Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da educação.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular : Para a autonomia das Escolas e Professores*. Direção-geral da Educação.
- Sá, A., & Zenhas, M. (2004). *Como abordar... A comunicação escrita na aula de Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Sá, C. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 363–372.
- Sá, C. (2015). Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa . Em C. Sá, & H. Lima, *Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português* (pp. 10–23). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2017). *Transversalidade VI: Projeto nos primeiros anos*. Universidade de Aveiro: UA Editora.

- Sá, C. M., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, A., & Paixão, S. (2011). *Dicionário Terminológico – Principais alterações*. Lisboa: Texto Editora.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). Didáctica del conocimiento del medio social e cultural . Em *la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, M. E. (1994). *Área escola/escola: desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Santos, M. E., Miguéns, M., Canelas, A. M., Rodrigues, A., Dias, A., Gregório, C., . . . Ramos, F. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Scheibel, M. R. (2009). Aprendizagem cooperativa: Uma opção metodológica para se trabalhar as questões da ciência e da tecnologia nos cursos de formação de professores.
- Schlechty, P. C. (1997). *Inveting better schools: an action plan for educational reform*. Jossey-Bass: 1st edition.
- Senior, R. (2005). *Authentic Responses to Authentic Materials*. Obtido de English Teaching.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Silva, A. (2010). *O ciclo da escrita*. Covilhã: Faculdade de artes e letras.
- Silva, A. C. (2012). Literatura infantil e a formação de conceitos matemáticos em crianças pequenas. *Ciências & Cognição*, 37-57.

- Silva, C. M. (2014). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, H., & Lopes, J. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel– edições técnicas.
- Silva, M. M. (2010). A ciência da terminologia: bases históricas e sua importância no século XXI. Em *In: Linguagens em interação III: estudos do léxico* (pp. 95–113). Maringá: Clichetec.
- Silva, S. R. (2014). *Formas e sentido(s) do livro-brinquedo*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.
- Silvia, F. A. (2010). *A importância da participação da família no ambiente escolar: desafios e propostas de aproximação*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- Sousa, I. M. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na Educação Superior: Um estudo no ensino superior politécnico português*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Speller, M. (2004). *Psicanálise & Educação*. Brasília: Editora Plano.
- Teixeira, J. (2005). Relações linguísticas de antonímia: O insucesso da Lógica e o valor da cognição humana. Em M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira, & A. S. Lemos, *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, M. (2010). A caminho de uma escrita multimodal. *Intercompreensão: revista de didática das línguas – abordagens plurais e multimodais*, 199–2014.
- Terra, E. (2005). *Português de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scípione.
- Toledo, M. A. (2006). *Solução de problemas na Matemática: um estudo de um modelo para solução de problemas matemáticos*.

Trindade, M. d. (2013). *A formação de palavras: análise de gramáticas do 3º e 4º anos*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

UNESCO. (1975). *Conference Internacional d'Education (35º)*. Paris: OIE.

Valadares, L. (2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.

Van Zee, E. H. (2001). Teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science* 38, 159-190.

Van, T. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL writing classes. *Journal of Second Language Writing*, 253-269.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.

Vilar, M. I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Vilela, M. (1994). *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Almedina.

Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática: léxico, dicionário e gramática*. Coimbra: Almedina.

Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Wellek, R., & Warren, A. (1971). Teoria da Literatura. *Publicações Europa-América*.

Zanchetta, J. (2007). *Por que, afinal, a leitura de jornais na escola?*

Documentação legal e outros documentos orientadores

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães V. F. (2015). Programas e metas curriculares de Português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damião, H. et al. (2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto. Diário da República- I Série n.º 198. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República- I Série n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 255/1998 de 11 de agosto. Diário da República n.º 84/1998, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa. Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República- I Série A n.º 15/2001. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a reorganização curricular do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República- I Série A n.º 241/2001. Ministério da Educação, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República I – Série n.º 176/2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República I – Série n.º 131/2013. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República- I Série n.º 129. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República- I Série n.º 129. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República- II Série n.º 245/2011. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Despacho n.º 5634-F/2012 de 1 de março. Diário da República – II Série n.º 82/2012. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações.

Despacho n.º 15971/2012, 14 de dezembro. Diário da República – II Série n.º 242/2012. Ministério da Educação, Lisboa. Define o calendário da implementação das Metas Curriculares.

Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril. Diário da República – II Série n.º 74/2013. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Revogação do programa de Matemática.

Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho. Diário da República – II Série n.º 143/2013. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico.

Despacho n.º 2109/2015, 27 de fevereiro. Diário da República – I Série n.º 41/2015. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Novo Programa para o Ensino Básico.

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

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República- II Série n.º 143. Educação- Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Lisboa. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República- I Série n.º 138. Educação- Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República- I série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República I- série n.º166, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º54/2018 de 6 de julho. Diário da República I- série n.º 129, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva que visa a criação de escolas inclusivas.

Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: DEB.

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

Ministério da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais do 1.º ciclo do ensino básico.

Ministério da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018e). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018f). Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2018g). Aprendizagens Essenciais de Matemática do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018h). Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018i). Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018j). Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano do 2.º ciclo do ensino básico.
- Ministério da Educação (2018k). Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.
- Ministério da Educação (2018l). Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano do 2.º ciclo do ensino básico.
- Ministério da Educação (2018m). Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano do 2.º ciclo do ensino básico.
- Ministério da Educação (2018n). Aprendizagens Essenciais de Português do 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico.
- Ministério da Educação (2018o). Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano do 2.º ciclo do ensino básico.
- Ministério da Educação (2018p). Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico.
- Portaria n.º 266/2011, 14 de setembro. Diário da República I – Série n.º 177/2011. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aplica, a partir do ano letivo de 2011-2012, o programa de Língua Portuguesa do ensino básico, homologado em 31 de março de 2009, e estabelece o respetivo calendário.
- Ribeiro, A. et al. (2013). Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Unicef. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

MANUAIS ESCOLARES

Espadinha L. & Dimas M. J. (2017). Plim! – Estudo do Meio – 2.º ano. Lisboa: Texto Editores

Melo P. & Costa M. (2017). Plim! – Português – 1.º ano. Lisboa: Texto Editores

Melo P. & Costa M. (2017). Plim! – Português – 2.º ano. Lisboa: Texto Editores

Barros E. S., Faria J., Matos R. & Fidalgo S. (2016). Palavra puxa palavra – Português – 6.º ano.
Lisboa: ASA

APÊNDICES

Apêndice A – Síntese descritiva das Unidades Didáticas (integra o tema; objetivos; motivação para estagiária; motivação para os alunos e textos)

Tabela 5 Unidades Didáticas articuladas entre o 1.º CEB e o 2.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Unidades Didáticas	Descrição	Ciclos, n.º de aulas e articulações
UD “Viva à liberdade”	Tema: 25 de abril Objetivos: (I) Conhecer a palavra liberdade com diferentes significados (II) Conhecer esta data importante e significativa na história de Portugal Motivações para a estagiária: (I) Conceber uma UD em torno de um tema agregador Motivações para os alunos: (I) Leitura com diferentes entoações (II) Caça ao tesouro à descoberta do próximo livro. (III) Criação do cravo Textos: (I) “A liberdade é um caracol” de José Jorge Letria (II) “O tesouro” de Manuel António Pina	1.º CEB (UD3): duas aulas (3,5+1,5’) Articulação horizontal: Aula 1: Português e Estudo do Meio Aula 2: Português, Estudo do Meio e expressões artísticas 2.º CEB: Português (UD3): duas aulas (100’+50’)
UD “Há conquistas ... e tantas conquistas”	Tema: Portugal no Passado Objetivos: (I) Conhecer a figura histórica Salgueiro Maia (II) Reconhecer datas próximas (III) Reconhecer os números ordinais e compreender o texto. (IV) Reconhecer características acerca da “Carreira da Índia” Motivações para a estagiária: (I) Continuar uma unidade em torno do 25 de abril (II) Proporcionar uma visita virtual (III) Utilizar diferentes fontes históricas Motivações para os alunos: (I) Intertextualidade que se cruzava no texto (II) Surpresa das hiperligações (III) Conhecer as músicas relativas à época (IV) Descoberta a partir de hieróglifos (V) Observação de uma feira de produtos provenientes da Índia (VI) Visita virtual a uma nau Textos: (I) “O rapaz da bicicleta azul” de Álvaro Magalhães (II) Texto informativo site “TAG” (III) RTP1 minuto (IV) Entrevista de Celeste no 5 para a meia noite (V) Fontes históricas: visita virtual; gráficos; mapa referente à “Carreira da Índia”	1.º CEB (UD4): uma aula (1,5) Articulação horizontal: Português e Estudo do Meio 2.º CEB: Português (UD4): uma aula (50’) História e Geografia de Portugal (UD4): duas aulas (50’+50’)
UD	Tema: Viagens Objetivos: (I) Valorizar a autora Luísa Ducla Soares (II) Utilizar leitura lúdica com acesso a diversas hiperligações	1.º CEB (UD5): três aulas (1,5+2’+1,5)

“Viagens pela terra e pelo mar”	(III) Valorizar formas de conhecimento a partir da leitura de livros impressos e físicos ou por meio da navegação em sites (IV) Construir um origami de acordo com as instruções (V) Explorar o mapa do mundo com os locais visitados pela nau (VI) Identificar coordenadas de um itinerário quadriculado (VII) Resolver problemas de um ou dois passos (VIII) Distinguir a colonização portuguesa das ilhas atlânticas e do Brasil (IX) Referir as principais características dos contactos dos portugueses com os povos ameríndios. Motivação para a estagiária: (I) Conhecer a autora Ducla Soares da obra “Nau mentireta” – justifica a atribuição do título da unidade (II) Criar o origami em conjunto com a turma (III) Utilizar diversos materiais Motivação para os alunos: (I) Conhecer a autora através do computador e dos livros na biblioteca (II) Reconhecer os sons que se encontrava na leitura da obra (III) Conhecer uma nau (IV) QR-Codes descobrir desafios matemáticos através do telemóvel Textos: (V) “A nau mentireta” de Luísa Ducla Soares (VI) Fontes históricas: documentos sobre os Índios; imagens e vídeo da escola virtual	Aula 1: Português e Estudo do Meio Aula 2: Português, Estudo do Meio, Matemática e expressões artísticas. 2.º CEB: História e Geografia de Portugal (UD4): uma aula (50’)
UD “SE os disparates não existirem na tua vida ... ela não vale a pena ser vivida”	Tema: Disparates Objetivos: (I) Formar opiniões (II) Identificar classe de palavras (III) Ler com diferentes entoações (IV) Conhecer os autores das obras (V) Produzir textos Motivações para a estagiária: (I) Visualizar uma entrevista sobre o autor António Mota (II) Realizar a atividade “Cadáver esquisito” (III) Gravar a leitura com diferentes entoações Motivações para os alunos: (I) Leitura com diferentes entoações (II) Leitura do livro com auxílio de diversos áudios (III) Criação do esquema em conjunto (IV) Observação das ilustrações (V) Atividade “Cadáver esquisito” Textos: (I) “Se eu fosse muito alto” de António Mota (II) “Se as maçãs tivessem dentes” de Milton e Shirley Glaser (III) “Escola dos disparates” de Vergílio Alberto Vieira	1.º CEB (UD6): duas aulas (1,5’+1h) Articulação horizontal: Aula 1: Português Aula 2: Português e expressões artísticas 2.º CEB: Português (UD5): duas aulas (50’+50’+50’)

Tabela 6 Unidades didáticas no 1.º CEB (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Unidades Didáticas	Descrição	Ciclos, n.º de aulas e articulações
--------------------	-----------	-------------------------------------

UD 1 "Sonhos com formas"	Tema: Sólidos Geométricos Objetivos: (I) Consciencializar o professor em formação da conceção de uma UD no 1.º CEB e sua operacionalizar (II) Compreender o sentido do texto; (III) Identificar sólidos geométricos (IV) Realizar construções e dobragens. Motivações para a estagiária: (I) Motivar as práticas articuladas no 1.º CEB, abordagem da obra com um conteúdo da área de matemática – ilustrações relacionavam-se com os sólidos geométricos (II) Criar um mobile de sólidos geométricos Motivações para os alunos: (i) Montar o puzzle relativamente à capa do livro (ii) Manipular materiais recicláveis que faz lembrar sólidos geométricos (iii) Criar os sólidos geométricos Texto: "O sonho de Mariana" de António Mota	1.º CEB: duas aulas (2'+1,5) Articulação horizontal: Aula 1: Português Aula 2: Português, matemática e expressões artísticas
UD 2 "A crescer, colorida se transforma"	Tema: Plantas cultivadas e plantas espontâneas Objetivos: (I) Identificar as plantas cultivadas e plantas espontâneas (II) Conhecer o percurso dos produtos até à chegada do supermercado (III) Realizar experiência e observar a reprodução de uma semente (IV) Identificar os serviços Motivações para a estagiária: (I) Interligar um conteúdo do programa com o trabalho experimental (germinação) (II) Lecionar ciências sociais para aula supervisionada Motivações para os alunos: (I) Observar a feira de produtos cultivados e espontâneos (II) Recortar produtos de variadas revistas para preencher coluna (III) Realizar atividade experimental com a germinação de uma semente Texto: (I) Vídeo promocional do Lidl	1.º CEB: duas aulas (1,5+1') Articulação horizontal: Aula 1: Estudo do meio e expressões artísticas Aula 2: Estudo do meio

Tabela 7 Unidades didáticas no 2.º CEB Português e História e Geografia de Portugal (Fonte: Elaboração pela professora estagiária)

Unidades Didáticas	Descrição	Ciclos, n.º de aulas e articulações
UD "Imaginarium"	Tema: Imaginação Objetivos: (I) Explorar um cartaz, (II) Preparar os alunos para a criação de um cartaz e (III) Recriar história a partir de ilustrações. Motivações para a estagiária: (I) Ler um texto não literário (II) Relembrar a estrutura de um cartaz (III) Implementar uma atividade interativa – um jogo (IV) Explorar o GoogleEarth como forma de compreender o poema Motivações para os alunos: (I) Exploração dos locais descritos no poema através do GoogleEarth (II) Jogar o jogo "Quem é quem" Textos: (I) Cartaz publicitário "Imaginarium" (II) "Poemas com asas" de Jorge Sousa Braga e Cristina Valadas (III) "Sonho de Mariana" de António Mota	2.º CEB: Português (UD1): Três aulas (50'+50'+50')
UD	Tema: Heróis	2.º CEB:

“Sê o herói”	Objetivos: (I) Analisar estrutura da notícia autonomamente (II) Preparar os alunos para a criação de uma notícia de acordo com a leitura do livro “Teresa de Calcutá” Motivações para a estagiária: (I) Ajudar os alunos a relembrar a estrutura de uma notícia bem como serem capazes de analisarem autonomamente (II) Ler textos diversos como a notícia Motivações para os alunos: (I) Turma organizada em grupos sorteado por uma roleta virtual (II) Trabalho cooperativo através de guião Textos: (I) Notícia “Cão australiano surdo e parcialmente cego recebe honras policiais por salvar menina perdida” (II) Notícia “Criança de 11 meses descoberta com vida em escombros de prédio na Rússia”. (III) “Teresa de Calcutá” de Natasha Rosenberg e M.ª Isabel Sanchez Vegara.	Português (UD2): Duas aulas (50’+50’)
UD “Mistérios para resolver”	Tema: Resolver Mistérios Objetivos: (I) Introduzir o jogo (II) Expressar opiniões (III) Utilizar argumentos Motivações para a estagiária: (I) Acrescentar um jogo (II) Colocar a turma a trabalhar em grupo Motivações para os alunos: (I) Modificação da sala de aula (II) Introdução do jogo (III) Criação, em conjunto, de razões para cada objeto (IV) Julgamento criado na sala de aula – cada aluno com tarefa – argumentar e contra-argumentar Textos: (I) O caso misterioso ladrão de cores!” de Richard Byrne	2.ª CEB: Português (UD6): Duas aulas (100’+50’)
UD “Uma viagem no tempo”	Tema: Sociedade medieval Objetivos: (I) Conhecer os aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV (II) Caracterizar domínios senhoriais nobiliárquicos e eclesiásticos (III) Reconhecer cartas de foral e refletir nas diversas fontes apresentadas. Motivações para a estagiária: (I) Integrar diversas fontes: escritos, imagens e vídeos (II) Dividir a turma em grupos Motivações para os alunos: (I) Divisão da turma em grupos (II) Trabalho cooperativo através de documentos escritos preencher esquema (III) Visualização de um vídeo sobre o mosteiro (IV) Quis para consolidar conteúdos Textos: (I) Imagens sobre os grupos sociais e documentos escritos (II) Vídeo da Escola Virtual (III) Documento escrito sobre carta foral e concelhos	2.ª CEB: História e Geografia de Portugal (UD1): Duas aulas (50’+50’)
UD “Crise do século XVI”	Tema: Crise do século XIV e problema de sucessão ao trono Objetivos: (I) Referir as causas sociais que desencadearam a crise de 1383–85 (II) Referir a existência em Portugal da trilogia da fome, peste e guerra. (III) Conhecer as causas e consequências do problema sucessório ao troco (IV) Hierarquizar conhecimentos (V) Escolher a sucessão ao trono através de organização de ideias Motivações para a estagiária: (I) Situar na centralização de diversos documentos (II) Observar esquema genealógico e oferecer aos alunos a oportunidade de opinar Motivações para os alunos: (I) Visualização de imagens	2.ª CEB: História e Geografia de Portugal (UD1): Duas aulas (50’+50’)

	(II) Explorar documentos Textos: (I) Vídeo com diversas imagens relacionadas com a crise do século XIV (II) Documentos escritos sobre a peste negra (III) Esquema genealógico do séc. XIV (IV) Audição do vídeo da escola virtual sobre o tratado de Salvaterra de Magos	
UD “À descoberta da América”	Tema: Descoberta da América Objetivos: (I) Reconhecer o Tratado de Alcáçovas (II) Identificar o navegador que descobriu a América (III) Estabelecer a relação entre a descoberta da América por Cristóvão Colombo (IV) Identificar o tratado de Tordesilhas (V) Identificar as propostas feitas pelo papa e por Portugal (VI) Analisar um mapa Motivações para a estagiária: (I) Integrar mapas na sala de aula (II) Utilizar a literatura nas aulas de história Motivações para os alunos: (I) Legendar mapas em conjunto (II) Consolidar a aula através de um quis (III) Áudio livro Textos: (I) Documento escrito sobre o Tratado de Alcáçovas (II) Mapa do Tratado de Alcáçovas (III) Áudio livro do Instituto Camões “Os donos do mundo” (IV) Mapa relativo à viagem de Cristóvão Colombo em 1492 (V) Mapa com as propostas do Papa e de Portugal para a solução do conflito (VI) Documento escrito do tratado de Tordesilhas	2.º CEB: História e Geografia de Portugal (UD1): Duas aulas (50'+50')

Apêndice B – Plano de aula do 2.º ano (UD seis)

<u>Professora Estagiária:</u> Catarina Ferreira <u>Professora cooperante:</u> Marisa Soares <u>Professora supervisora:</u> Elisa Silva Turma 2ºFG Tempo: 1,5 + 1h		
“SE os disparates não existirem na tua vida ... ela não vale a pena ser vivida”		
Conteúdos	Domínios/Descritores	Experiências de aprendizagens
<u>Escrita</u> - Ortografia <u>Oralidade</u> - Expressão oral <u>Leitura</u> - Leitura de texto informativo <u>Oralidade</u> - Escuta-ativa	<u>Escrita</u> - Formar frase com os elementos em concordância <u>Oralidade</u> - Exprimir opinião <u>Leitura</u> - Ler silenciosamente de um texto informativo <u>Oralidade</u> - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registar.	27-05-2019 1,5 1. Apresentação da Unidade didática ““SE os disparates não existirem na tua vida ... ela não vale a pena ser vivida” - Encontra-se espalhada pela sala todas as palavras que fazem parte do título da UD - Um aluno de cada grupo vai à vez buscar uma das palavras e coloca em cima da sua mesa - Após encontrarem as 15 palavras vão construir o título. - Diálogo com os alunos: • Que palavras encontraram? • Que título construíram? • Há alguma palavra tem mais destaque? Qual? • Porque será que tem mais destaque? • Há alguma palavra que rima? • Então a aula vai se centrar no quê? - No projetor começa a aparecer todas as palavras e a construção do título. 2. Conhecer o autor António Mota - Visualização da entrevista do autor compilada com a biografia • https://www.youtube.com/watch?v=uKQevinpyjg • https://www.youtube.com/watch?v=H3lXkfHRh9k - Entrega de um texto à procura do intruso. - Visualização do vídeo novamente para procurar pelo intruso. À PROCURA DO INTRUSO António Mota nasceu no dia 16 de Julho de 1957 em Vilarelho, Ovil no concelho de Baião. Além de ser um escritor português é também médico. Em 1983 ganhou o prémio da associação portuguesa de escritores, em 1996 o Prémio António Botto e em 1990 o Grande prémio Gulbenkian de Literatura para crianças e jovens. A professora que mais marcou o autor foi a primeira professora, D. Teresa, porque não sabia contar histórias. Quando começou a frequentar o teatro descobriu a poesia. Na sua estreia tinha apenas duas frases e ficou sem voz. Quando era mais pequenino achava que os escritores só tinham uma mão. A ideia que tinha era que essas pessoas estavam muito longe e que fossem muito pobres.

- Porque é que o menino queria ser alto?
- Para dar palmadas nos sinos gigantes podia ser umas mãos pequeninas?
- Que palavra tem mais destaque?
- O que está a acontecer à palavra? Está a diminuir ou a aumentar?
- Então como poderíamos ler?
 - A professora lê a palavra com o tom de voz a aumentar
 - O aluno experimenta ler.



Ilustração 2.

- Diálogo com os alunos:

- Nesta imagem que palavra tem mais destaque?
- O que está a acontecer à palavra esconder?
- Então como poderíamos ler?
 - Aluno experimentar ler a palavra com o tom a diminuir.



Ilustração 3.

- Ler a palavra muito devagar, pois as letras estão afastadas uma das outras.
- O aluno experimenta ler muito devagar a palavra



Ilustração 4.

- O texto em forma de onda.
- Todos em conjunto ler em forma de onda com o auxílio dos braços

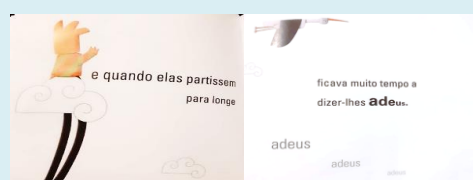


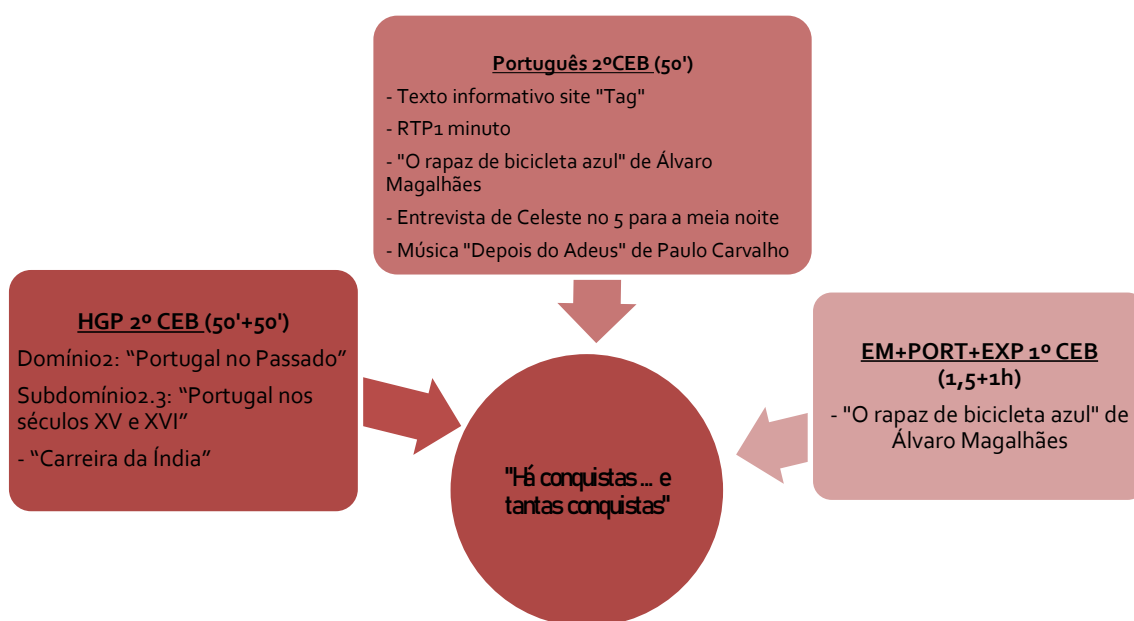
Ilustração 5.

	<u>Expressão Plástica</u> - Representar com diferentes materiais	- A palavra adeus a desaparecer - Ler cada vez mais baixinho 1h E tu? - Diálogo com os alunos: Se pudessem escolher uma coisa do livro para serem muito altos, escolhiam o quê? (apenas os que estão no livro) Tinha de ser algo que ajuda a que fiquemos muito altos. O que nos pode ajudar a ser altos? Se quisessem ser uma girafa qual era a função? - Criar numa folha com diferentes materiais para representar o que queriam ser.
--	--	--

Apêndice B.1. – Desenhos criados por aluno do 2.º ano “Se eu fosse muito alto”



Apêndice C – Unidade Didática “Há conquistas ... e tantas conquistas”



Apêndice C.1. – Preenchimento de lacunas utilizado no 6.º ano de escolaridade

Era uma vez um país que não tinha _____ de _____ vivia de _____.

Em 1932, António de Oliveira de _____ passa a comandar o país. Assim, começa o período chamado de _____. Novo regime _____ de inspiração _____.

Apêndice D – Planificação das aulas da UD um do 1.º CEB

Professora Estagiária: Catarina Ferreira		
Professora Cooperante: Marisa Soares		Turma: 2.º FG ano
"Sonhos com formas"		
Recursos	Tempo	Articulação
- Livro "Sonho de Mariana" de António Mota - PowerPoint - Som para entrada do sonho de Mariana - Esquema de compreensão do texto - Puzzle da capa "O sonho de Mariana" - Capa do livro com os elementos paratextuais - Seis etiquetas dos elementos paratextuais - Materiais recicláveis - Moldes para sólidos geométricos	2h + 1,5	Português Matemática Expressões

Conteúdos	Dominios/Descritores	Experiências de aprendizagens
Diálogo Adequação resposta - pergunta Leitura, objetos de leitura, elementos paratextuais e compreensão do texto	Leitura - Coloca hipóteses a partir de pormenores visualizados	18 de fevereiro de 2019 <u>Apresentação da Unidade didática</u> - Apresentar o título da unidade didática “Sonhos com formas” - Apresentar o que vai ser feito e as atividades - Mostrar a escolha do livro “O sonho de Mariana <u>À descoberta do livro</u> - A professora mostra o livro tapado e vai destapar aos poucos com o mínimo de informação. - Projeção da capa do Livro “O sonho de Mariana” - Os alunos colocam hipóteses de resposta a partir de questões orientadoras do diálogo  - Colocação no quadro da capa do livro em peças de puzzle separadas - Os alunos aleatoriamente vão ao quadro reconstituir a capa - A professora lê a capa do livro (o título, o autor e a ilustradora) - Exploração da capa: Elementos paratextuais (título, autor...)  - No quadro uma reprodução da capa em tamanho A3 apenas com a ilustração - Distribuição pelos grupos de seis etiquetas com elementos em falta na capa. - A professora vai pedindo os elementos e os grupos respondem, de acordo com a etiqueta que possuem: O título, o autor e a ilustradora. - Quem escreveu? - Qual o título? - Quem é a ilustradora? - À medida que os grupos identificam o elemento em falta, dois alunos vão ao quadro colocar a etiqueta no local adequado
O livro Elementos paratextuais (título, autor, ilustrador, editora)	Leitura Identifica as informações da capa do livro	

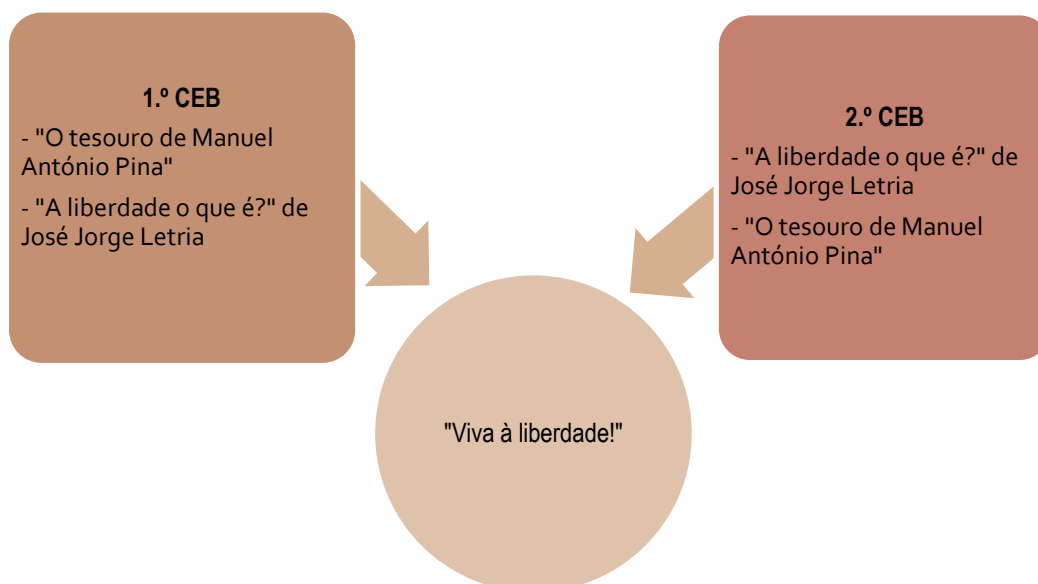
Compreensão de texto Categorias da narrativa (personagens, lugar, tempo, ação.	Leitura Antecipa o conteúdo da história a partir do título	"O sonho da Mariana" António Mota Danuta Wojciechowska
Compreensão e expressão	Leitura Responde a perguntas de compreensão Identifica - Personagens - Tempo - Lugar - Acontecimentos Relaciona conteúdos e situações da história com experiências pessoais.	5. Do título ao conteúdo/ assunto da história • Diálogo com os alunos, orientado por ilustrações do livro projetadas: - Qual é a história deste livro? 6. Leitura do conto "O sonho da Mariana" pela professora acompanhada pela projeção das ilustrações, com introdução de som quando Mariana entra no sonho. https://www.youtube.com/watch?v=91AH3W9VGa4 • Fazer circular o livro pelos grupos para contacto e observação 7. Compreensão do texto: personagens, espaços, tempo, acontecimento • Diálogo com os alunos: pergunta resposta - Quais as personagens que participam na história? - Onde se passa? - Quando se passa? - E o que é que retrata?
Compreensão do texto	Leitura Lê um esquema-síntese de compreensão	• À medida que os alunos vão respondendo, a professora regista as respostas no quadro, de modo a obter um esquema-síntese, para a visão global da obra. • Leitura do esquema final – visão global da obra - A professora lê com os alunos; os alunos oferecem-se para ler
Produção de texto	<u>Escrita</u> • Identifica informação em falta num registo escrito • Copia informação adequada	• Distribuição do esquema semipreenchido • Os alunos copiam do quadro a informação em falta.
Cidadania do ambiente	Identificar os materiais	<u>19 de fevereiro de 2019</u> 1. Cada grupo tem vários materiais recicláveis em cima da mesa - Os alunos podem manipular os objetos e observar as diferenças e o que faz lembrar 2. Atividade: O sonho da Mariana em forma geométrica

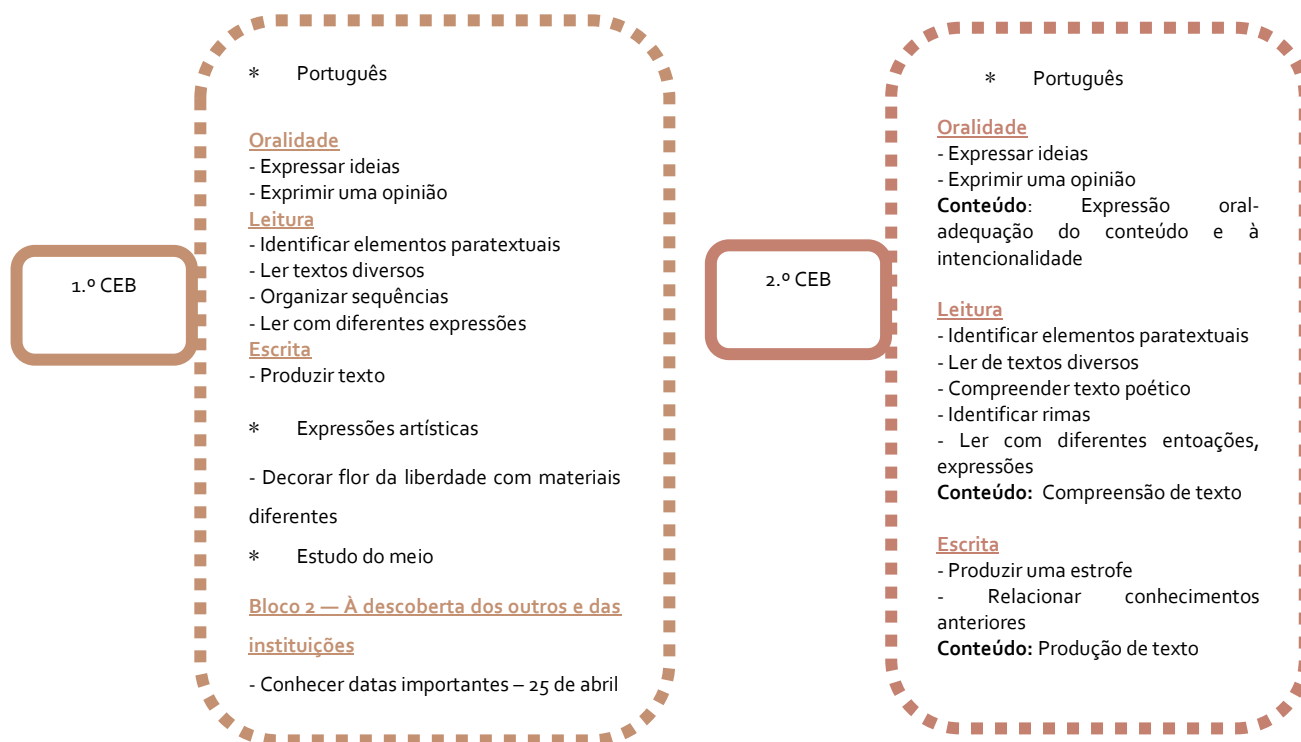
	Identificar sólidos geométricos <u>Leitura</u> Relaciona conteúdos e situações da história com experiências pessoais <u>Oralmente</u> - Argumentar, justificar a escolha Faz construções Faz dobragens	• Projeção da ilustração  • Comparar características dos materiais com a ilustração • Cada grupo pensa num material / num sólido geométrico para atribuir ao sonho da mariana • Oferecer uma cor sonho da Mariana • Preenchimento do cartão do sonho de Mariana Sonho Cor: Sólido geométrico: • Oralmente, cada grupo apresenta oralmente a forma do sonho da Mariana e justifica a sua escolha. 3. Criação do mobile • Após os alunos escolherem um sólido geométrico este tem de estar presente na criação do mobile com a cor que escolheram • Escrever no quadro com as etapas da planificação do sólido geométrico <u>Planificação do sólido geométrico</u> • Colorir • Recortar • Montar - A turma está dividida em 6 grupos: 5 com 4 pessoas e 1 grupo com 5 pessoas. (previamente dividida) - Criação de um mobile de sólidos geométricos - Consoante o número de alunos em cada grupo – 4/5 moldes de sólidos - Cada aluno vai colorir o seu molde com lápis de cor e só depois vai construir - Depois de estar construído irá estar preso num fio. - Com folhas coloridas criam as faces do seu sólido geométrico que vai estar no mobile desta forma conseguem perceber que os poliedros têm faces e os não poliedros não têm faces.
Expressões	Identifica sólidos geométricos Distingue poliedros de não poliedros	

Apêndice D.1. – Criação do mobile dos sólidos geométricos utilizado na 1.ª UD da mestranda



Apêndice E – Unidade Didática "Viva à Liberdade"





Apêndice E.1. – Guião orientador da escrita “Escrever à maneira de José Jorge Letria”, 2.º ano de escolaridade (Aula 1 UD3)

Escrever à maneira de...

“A liberdade
é um caracol
a brincar com o sol.”

José Jorge Letria

1. Iniciar com a “A liberdade é...”
2. No 2º verso tem de ser um animal
3. O 2º e o 3º verso tem de rimar

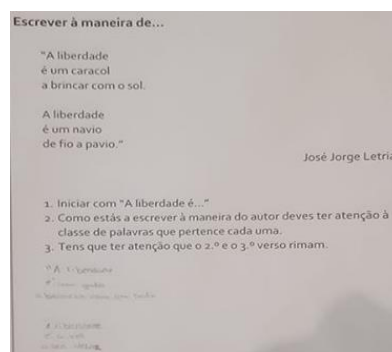
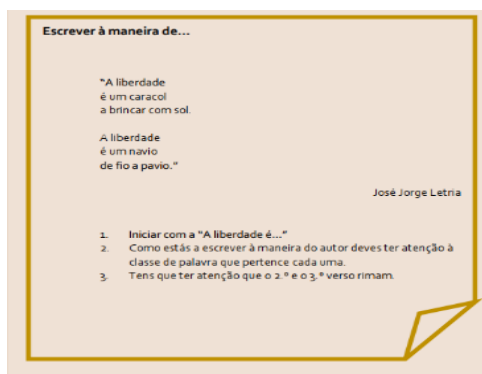
Apêndice E.2. – Esquema realizado pela professora estagiária em interação com os alunos de 2.º ano de escolaridade para desenvolvimento da competência lexical (aula 1 DA UD3)



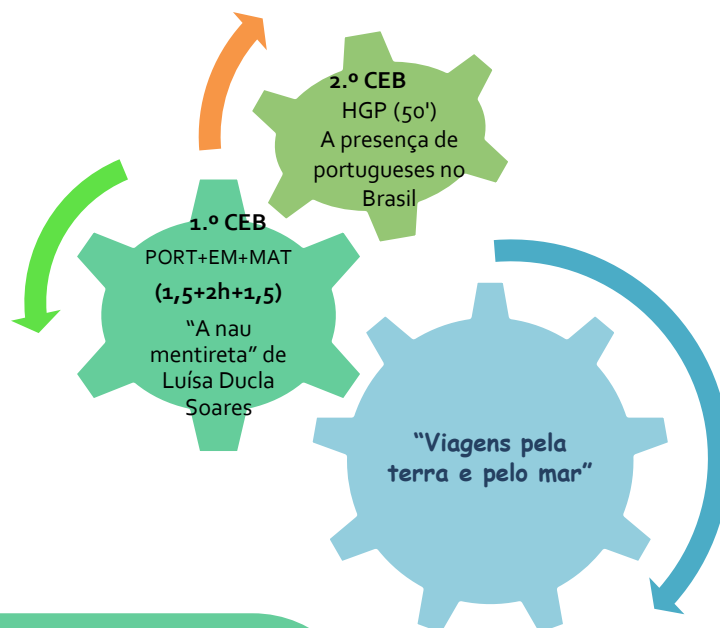
Apêndice E.3. – Alunos a decorar flor da liberdade com marcadores; papel crepe, etc.



Apêndice E.4. – Guião de orientação para escrita de poesia com vista a escrever à maneira de ...” realizado por aluna do 6.º ano de escolaridade



Apêndice F – Unidade Didática “Viagens pela terra e pelo mar”



1.º CEB

* Português

Leitura

- Identificar e referir o essencial de textos lidos
- Ler texto com diferente entoação e expressão.

Conteúdo: Leitura e compreensão do texto

Oralidade

- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e regist
- Partilhar ideias e sentimentos

Conteúdos: Registo de informação relevante; escuta-ativa

Escrita

- Registar a informação essencial
- Pesquisar e registar a informação adequada.

Conteúdos: Registo de informação

* Matemática

Números naturais:

- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.
- Representar frações
- Resolver problemas que envolvem sequência

Geometria e medida:

- Identificar as coordenadas num itinerário quadriculado

* Estudo do Meio

Sociedade/natureza/Tecnologia

1. Elaborar itinerários

Sociedade

1. Reconhecer locais em mapas
2. Reconhecer datas e factos sobre pessoas importantes
- 3.

* Artes visuais

Experimentação e criação

- Criar formas com folha de papel (origami) e integrar formas de linguagem de artes visuais nas suas experimentações físicas

1.º CEB

* Atividades

- Pesquisa da biografia e obras da autora Luísa Ducla Soares tanto na sala de computadores como na biblioteca
- Criação de cartão de identidade para autora e ilustradora do livro “A nau mentireta”
- Leitura e compreensão do livro “A nau mentireta” de Luísa C Soares
- Coordenadas para a descoberta de desafios matemáticos
- Criação de Origami

* Materiais

- Livro “A nau mentireta” de Luísa Ducla Soares
- Ilustrações do livro de Manuela Bacelar
- PowerPoint com hiperligações para a leitura
- Mapa para esquema de compreensão do livro
- Computadores
- Biblioteca
- Cartolinas para cartão de identificação dos autores
- Imagens das capas dos livros da autora
- Guiões para a pesquisa
- Folhas coloridas para a construção do barco em origami
- Desafios matemáticos

Apêndice F.1. – Guião orientador para viajar pelo mundo de Luísa Ducla Soares, (Aula 1 UD5)

Guião

A viagem pela vida da autora Luísa Ducla Soares

- Em cada computador tem que estar apenas 3 alunos no máximo
- Têm que dividir tarefas:
 - 1.º aluno está a pesquisar no computador
 - 2.º está a ler as informações e a transmitir ao colega
 - 3.º está a registar todas as informações na tabela
- Para viajares pelo mundo da autora podes visitar os seguintes sites, aqui tens dois exemplos:
 - Porto Editora
 - Wikipédia
- Nestes sites tens que pesquisar as informações sobre a autora e registar na seguinte tabela:

Nome completo	
Nascimento	
Nacionalidade	
Formação	
Melhor obra/ a mais popular	
Prémios	
Outras Obras	

5. Confirmar todos os registos para depois apresentares à turma.

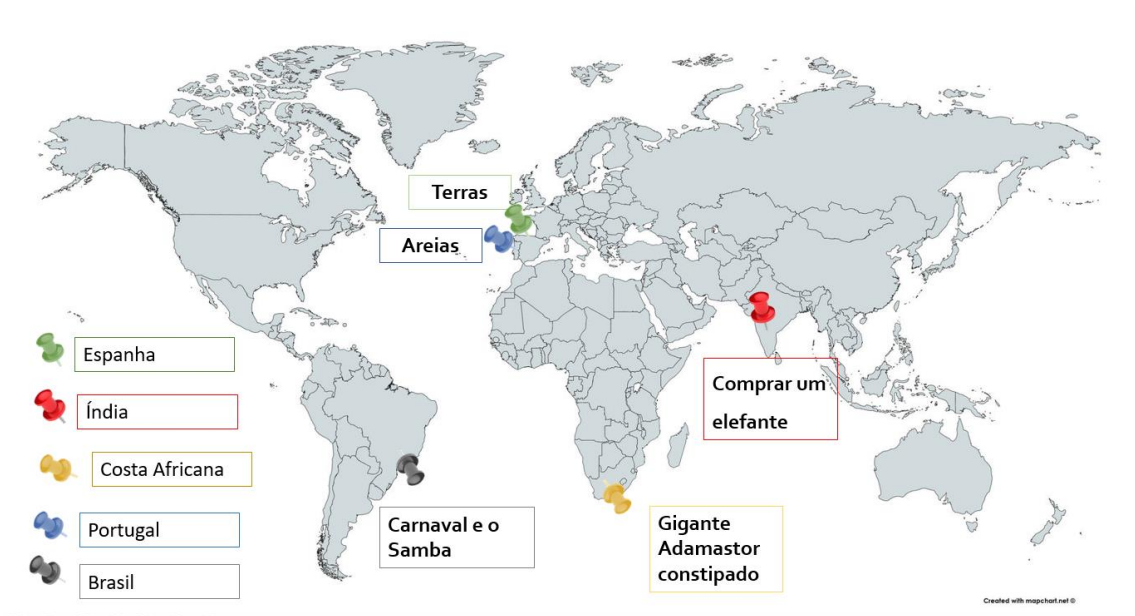
Guião

A viagem pela vida da autora Luísa Ducla Soares

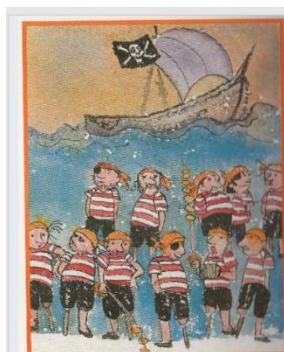
- Têm que se juntar em grupo tendo 3 alunos no máximo
- Têm que dividir tarefas:
 - Se for 3 elementos:
 - 1.º aluno está a pesquisar os livros que são da autora
 - 2.º está a transmitir as informações e ajudar na pesquisa
 - 3.º está a registar todas as informações no guião
 - Se for 2 elementos:
 - 1.º aluno está a pesquisar os livros que são da autora e a transmitir informação ao colega
 - 2.º está a registar as obras no guião
- Viajar pelos livros da autora Luísa Ducla Soares
 - Pesquisar na biblioteca da escola obras que a autora escreveu

Obras

Apêndice F.2. – Mapa quadriculado (compreensão da obra "A nau mentireta" de Luísa Ducla Soares utilizado na aula 2 UD5)

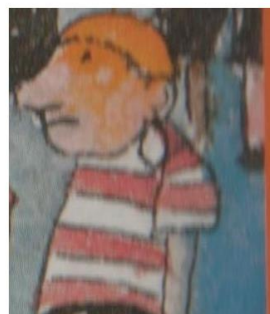


Apêndice F.3. – Desafios matemáticos realizados na Aula 3 UD5



Onze piratas, todos com pernas de pau, decidem ir comprar sapatos. No total quantos sapatos devem comprar?

Onze piratas decidem ir comprar sapatos. No total quantos sapatos devem comprar?



Que fração representa a parte vermelha da camisola do pirata?



Observa a imagem com atenção. Rodeia os múltiplos de 2.

Múltiplos são todos os números pares
Regra: Terminam em 0,2,4,6 e 8.

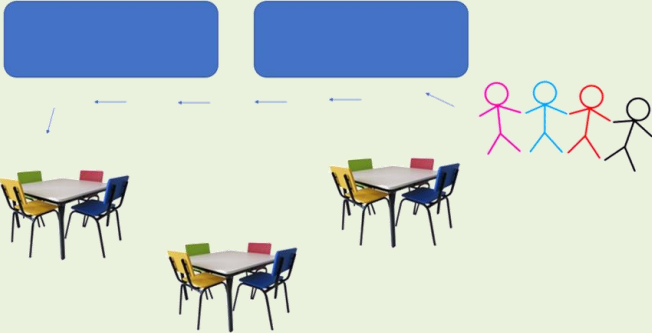


Observa a sequência das cores do vestido. Qual é a cor do sétimo folho do vestido?

Apêndice F.4. – Origami criado por aluno do 2.º ano



Apêndice G – UD dois “A crescer, colorida se transforma”

Plano de aula 13-03-2019			
Professora Estagiária: Catarina Ferreira Professora Cooperante: Marisa Soares Supervisora Institucional: Cristina Maia	<u>Turma</u> 2.º FG ano 25 alunos	<u>Tempo</u> 1,5+1h	<u>Articulação</u> Expressões Artísticas Estudo do Meio
"A crescer, colorida se transforma"			
<u>Conteúdos programáticos</u> Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade	<u>Objetivos</u> - Observar as diferentes plantas existentes: - Plantas cultivadas - Plantas espontâneas - Identificar as plantas que são cultivadas e as que são espontâneas - Realizar experiência e observar a reprodução de uma semente - Identificar que os produtos expostos no supermercado proveem da agricultura - Identificar os serviços		<u>Avaliação</u> Grelha de registo de observação direta
<u>Experiências de aprendizagem</u>			<u>Tempo</u>
Momento inicial 1. Feira na sala de aula - Em fila, os alunos caminham pela feira - As etiquetas dos produtos são poemas que fazem parte do livro "O herbário" - Após observarem a feira sentam-se no lugar  - Acompanhado pelo efeito sonoro de uma feira - Vários produtos que proveem da terra estão expostos - Exploração desses produtos			15 min

- Diálogo com os alunos:

- Que produtos estão aqui expostos?
- São produtos que utilizam todos os dias?
- Onde podem ir buscar estes produtos?

5 min

Desenvolvimento da aula

1. Entrega de um bloco de notas a cada aluno
- Neste bloco está inserido alguns esquemas que vão ser preenchidos pelos alunos.
2. Reconhecer as plantas que são cultivadas e as que não são
- Diálogo com os alunos:

- Os produtos que estão expostos são todos cultivados?
- Quais os produtos que não são cultivados?

(Mostrar exemplos de plantas não cultivadas aquelas que estão expostas)

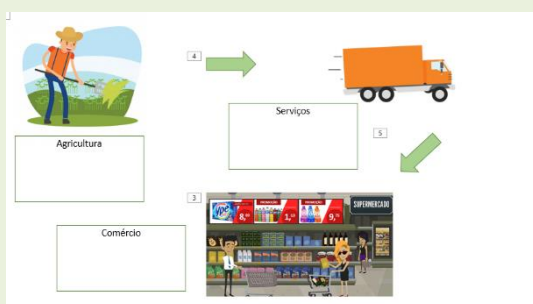
- E os produtos cultivados de onde provém?
- As sementes que trouxeram são cultivadas?

3. Mostrar vídeo promocional do Lidl

- Diálogo com os alunos:

- Como nasceram estes produtos?
- Antes ir para os supermercados por onde passam estes produtos

15 min

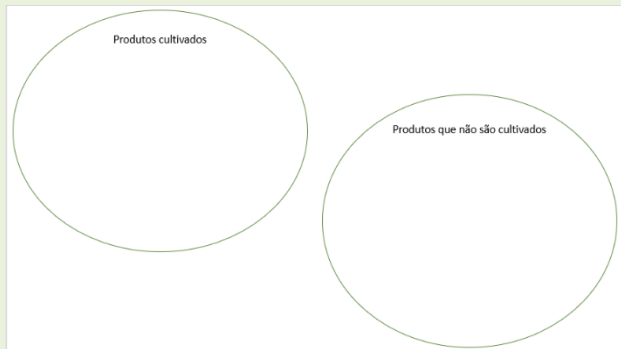


- Os alunos à medida que referem o itinerário de um produto as imagens começam a aparecer
- Sendo que, vão dizendo o que é cada ponto do itinerário.
- A professora regista as respostas dos alunos sobre o conceito de agricultura, serviços e comércio.
- Registo pelos alunos no esquema, com as respostas que foram dadas pelos mesmos.



4. Produtos cultivados e produtos que não são
- Alunos realizam um exercício de agrupar os produtos que são cultivados e os que não são.
- Podem escrever produtos que estão expostos ou outros.
- Os alunos escrevem no diagrama que está no bloco.
- Alguns alunos apresentam o seu diagrama

15 min



- Diálogo com os alunos:

- Como chamamos então às plantas que não são cultivadas?

5. Plantas espontâneas vs plantas cultivadas

- Diálogo com os alunos:

- Porque temos na feira produtos que não são cultivados?



- Como chamamos a essas plantas?
- Que plantas espontâneas podemos observar na feira?
- Quais as diferenças entre plantas espontâneas e plantas cultivadas

- Observar a diferença entre as plantas

- Entrega de um esquema semipreenchido



- Alunos preenchem esquema com o que falta

Consolidação

6. Folheto promocional de Supermercado

- Tabela: Produtos cultivados e produtos espontâneos

- Recortar e colocar em cada coluna

15 min

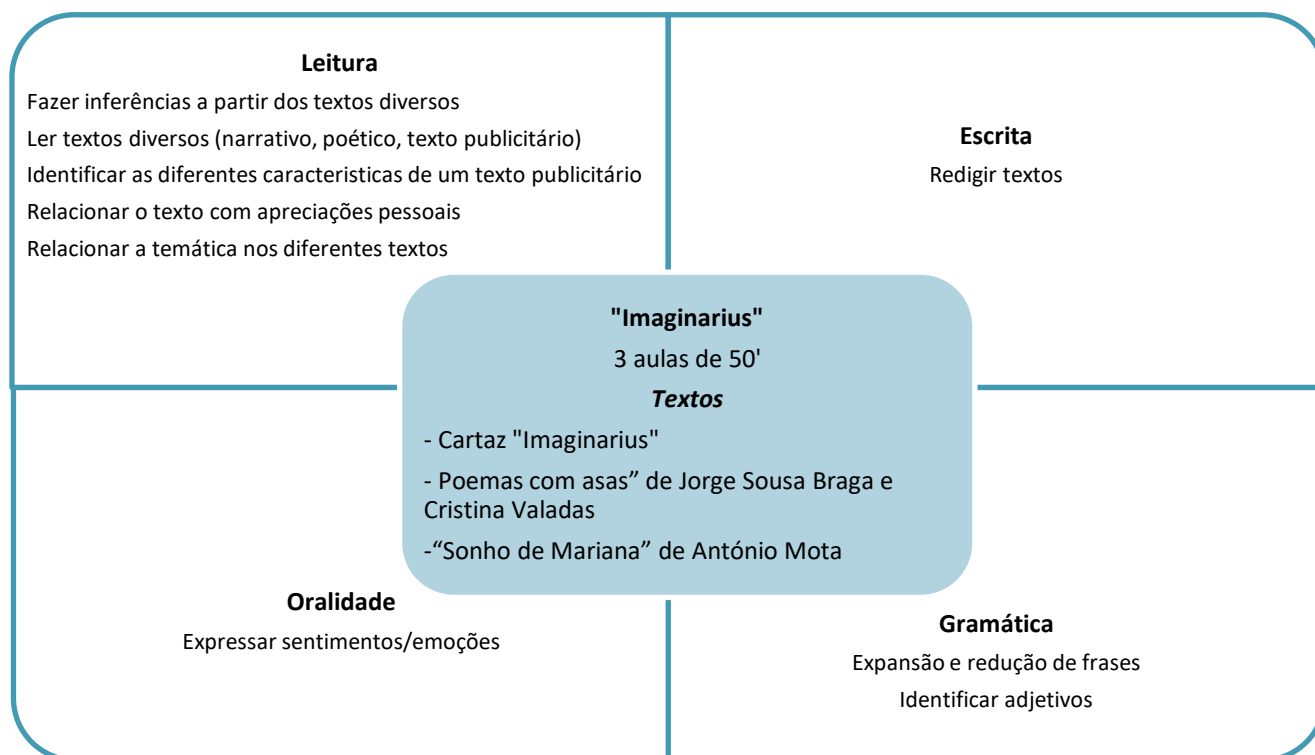
25 min

Produtos Cultivados	Produtos espontâneos	
- Apresentação dos produtos cultivados e produtos espontâneos pelos alunos <u>Parte da tarde</u> Previamente foi pedido à turma para trazerem sementes - Cada aluno apresenta a semente que trouxe - B.I. da semente - Cada aluno preenche o B.I. da semente • Desenhar a semente • Nome vulgar • Faz parte da alimentação? • É cultivada ou espontânea? - Germinação das sementes <u>Material</u> • Copo de plástico • Algodão branco • Semente • Cola - Cola o B.I. da semente juntamente com a identificação do aluno. - Em cada pacote de leite encontra-se algodão no fundo. - Humedecer o algodão - Colocar a semente		

Apêndice G.1. – Feira de plantas cultivadas e espontâneas criada pela mestrandia para o 2.º ano de escolaridade



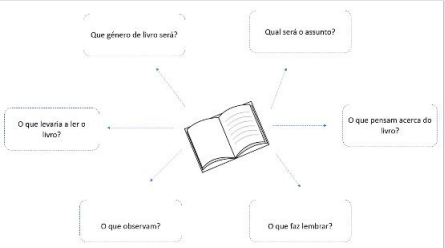
Apêndice H – Unidade didática um “Imaginarius” 6.º ano de escolaridade (português)



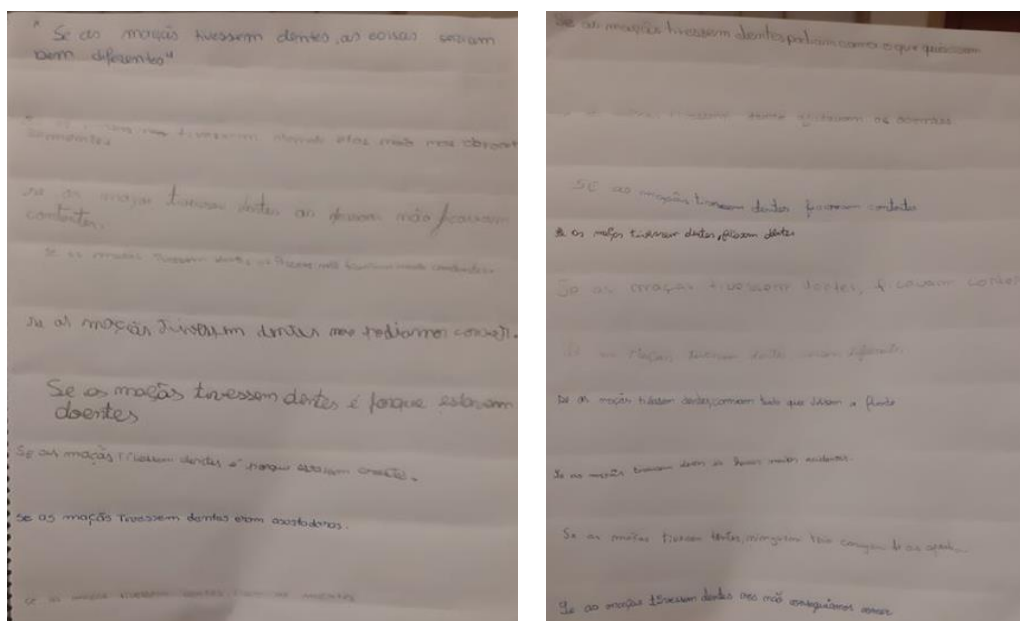
Apêndice I – Planos de aula da unidade didática uma “Sê o herói!” – 6.º ano de escolaridade

<u>Professora Estagiária:</u> Catarina Ferreira <u>Professora cooperante:</u> Carla Rema Turma 6ºG Tempo: 50'		
Sê o herói!		
Conteúdos	Domínios/Descritores	Experiências de aprendizagens
<u>Leitura</u>	<u>Leitura</u>	<u>27-02-2019</u> - Divisão da turma em quatro grupos através de um sorteio (cada grupo com 4/5 elementos) - Apresentar Unidade didática - Retratar o título da UD “Sê o herói” - Diálogo com os alunos:

Estrutura de uma notícia	- Ler uma notícia - Identificar elementos de uma notícia	- O que vos faz lembrar? - O que sugere? 3. Leitura da notícia “Cão australiano surdo e parcialmente cego recebe honras policiais por salvar menina perdida” pela professora. 4. Projeção da notícia 5. Estrutura da notícia - o Descoberta dos elementos (Lead, título, corpo da notícia) que fazem parte da notícia - o Os alunos vão ler silenciosamente para identificar os elementos - o Cada grupo vai refletir onde se insere cada elemento. - o Diálogo com os alunos: - Como deve estar o título? - Para que serve o título? - O título está adequado? Porquê? - O que deve conter o lead? - O que ficamos a saber? - Onde inicia o lead e onde termina? - E para que serve o corpo da notícia? - O corpo da notícia inicia e acaba a onde? Cada grupo tem um guião para análise da notícia “Criança de 11 meses descoberta com vida em escombros de prédio na Rússia”
<u>Escrita</u> Registo e organização da informação que se encontra na notícia	<u>Escrita</u> - Saber preencher um guião - Organizar informação contida num texto	Guião de análise (a) - Em que jornal foi publicada a notícia? (b) - Qual o título? - Lead: Quem? O quê? Quando? Onde? - Corpo da notícia: Como? Porquê?
<u>Leitura</u> Compreensão de uma notícia	<u>Leitura</u> - Reconhecer as características de uma notícia - Compreender o sentido da notícia	(c) - O que há em comum entre o título e o lead? 6. Projetar a notícia - o Discutir sobre o que cada grupo respondeu no guião 7. Síntese - o Diálogo com os alunos - O que é que as duas notícias têm em comum? - o Oralmente completar o sumário: Hoje conhecemos_____ (heróis) que salvaram pessoas e ficamos a conhecê-los através de uma _____ (notícia).

Leitura Compreensão de um texto Elementos paratextuais	<u>Leitura</u> - Identificar elementos paratextuais de um texto - Fazer inferências	Em cada notícia vimos onde estava o título, o lead e o _____ <u>28-02-2019</u> 1. A turma encontra-se dividida como ficou estipulado na aula anterior. 2. Diálogo com os alunos sobre o assunto da aula anterior: - Que outros heróis conhecem? - Onde costumam ver heróis? 3. Apresentação do próximo herói - Projeção da capa do livro “Teresa de Calcutá” e observação da mesma 4. À descoberta do livro ○ Através de um esquema orientador:
Oralidade Interpretação do texto	<u>Oralidade</u> - Expor opinião pessoal	5. Descobrir a história ... ○ Comentários à parte final do texto por parte dos alunos 
Leitura Compreensão do texto	<u>Leitura</u> - Identificar aspetos relevantes do texto - Identificar ideias principais <u>Escrita</u> - Registar informação	6. Leitura do texto por parte da professora acompanhado pelas ilustrações 7. Compreensão leitora – projeção de um esquema ○ Diálogo professora-alunos com base nas questões orientadoras – para a construção do esquema ○ À medida que os alunos respondem, a professora vai preenchendo o esquema. ○ Preenchimento do esquema de compreensão com lacunas ○ Distribuição do esquema semipreenchido aos alunos ○ Alunos registam o que falta a partir do esquema projetado 7. Relação entre o livro e as notícias anteriores ○ Diálogo com os alunos: - O que tem em comum os textos?

Apêndice J – Resultados da atividade “Cadáver esquisito” no 6.º ano de escolaridade UD 5



Apêndice K – Plano de aula de História e Geografia de Portugal (UD4 “Há conquistas ... e tantas conquistas”)

Data 26-04-2019		
Professora Estagiária: Catarina Ferreira Professora Cooperante: Cristina Silva Supervisora: Cristina Maia	<u>Turma</u> 5º G ano 21 alunos	<u>Avaliação</u> Grelha de registo de observação direta

Percentagem de produtos exportados e importados no séc. XVI

	Unidade	Séc. XVI
Produtos que Portugal levava para a Índia	% Export.	0,18
Produtos que Portugal trazia da Índia	% Import.	0,58

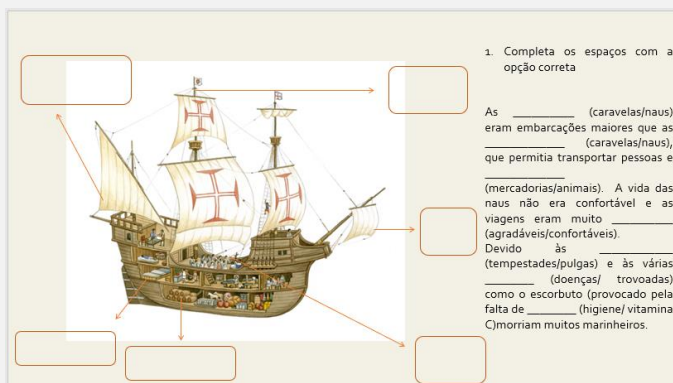
Imgl. Carregamentos da "Carreira da Índia" do séc. XVI

- Diálogo com os alunos:

- Que tabela é esta que estamos a observar?
- Vai mais produtos de Portugal para a Índia ou da Índia para Portugal?
- Como podemos ver isso?
- Que diferença é que vemos nas percentagens?
- Então o que podemos dizer sobre as relações comerciais entre a Índia e Portugal?

2. Visita virtual à nau de Vila do Conde

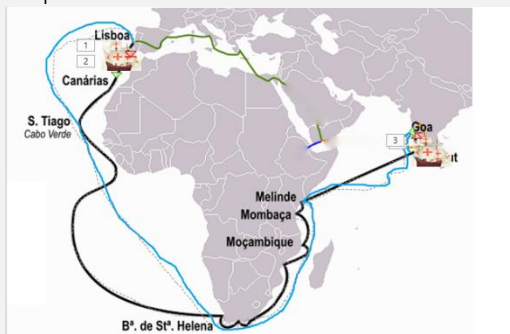
http://porto.360portugal.com/Concelho/VilaConde/NauQuinhentista/index.php?startscene=scene_286#



- Ao longo da visita há um guia para falar sobre a vida das naus (audição) e de todos os seus compartimentos.
- Os alunos completam um esquema sobre a vida das naus enquanto estão a ouvir pela 2.ª audição.
- Correção em conjunto e oralmente.

3. "Carreira da Índia"

- Mostrar o seguinte mapa que mostra o percurso das naus juntamente com as especiarias que eram exportadas e importadas:



- Diálogo com os alunos:

- Que percurso é este que estamos a observar?
- Eles partem de que local?
- Para chegar a onde?
- Que meio transporte podemos observar?
- Se olharmos para a barra cronológica vemos que esta viagem é feita todos os dias? Todos os meses?
- Porque é que após a descoberta continuavam a ir para a Índia?
- Porque continuavam a ir todos os anos?

10 min

10 min

- Em conjunto e oralmente caracterizar a “carreira da Índia” em que têm que referir os seguintes pontos: • De onde partiam? • Onde queriam chegar? • Meio de transporte utilizado • Se a viagem era feita todos os anos • Que produtos levavam? • Que produtos traziam? - Registo no caderno por parte dos alunos	8min
<u>Consolidação</u> - No quadro está projetado uma questão com 3 diferentes e possíveis respostas. - Cada resposta com uma cor diferente: azul, amarelo e verde - Em conjunto e oralmente a professora lê a pergunta e pede para os alunos pensarem e depois levantarem a cor que acham que está correta	7min

**Apêndice L – Plano de aula de História e Geografia de Portugal para o 5.º ano de escolaridade
(UD3 “À descoberta da América”)**

<u>Plano de aula (1)</u> Data 21-03-2019		
Professora Estagiária: Catarina Ferreira Professora Cooperante: Cristina Silva Supervisora: Cristina Maia	Turma 5º G ano 21 alunos	Avaliação Grelha de registo de observação direta
<i>“À descoberta da América... por engano”</i>		
<u>Conteúdos programáticos</u> <u>Domínio2:</u> “Portugal no Passado” <u>Subdomínio2.3:</u> “Portugal nos séculos XV e XVI” - Tratado de Alcáçovas - A chegada de Cristóvão Colombo à América	<u>Orientações curriculares</u> <u>Metas curriculares</u> Objetivo geral: Portugal do século XIII ao século XVII Descritores de desempenho: - Reconhecer o Tratado de Alcáçovas - Identificar o navegador que descobriu a América	Aula 50’

Experiências de aprendizagens

Momento inicial

1. Questão inicial
 - Projção no quadro "A expansão marítima estava a ter muito sucesso. Mas o reino de Castela também se tinha lançado nesta aventura e foi necessário fazer..."
 - Diálogo com os alunos
 - Porque é que Castela também se lançou na expansão marítima?
 - O que será que foi necessário fazer?
 -

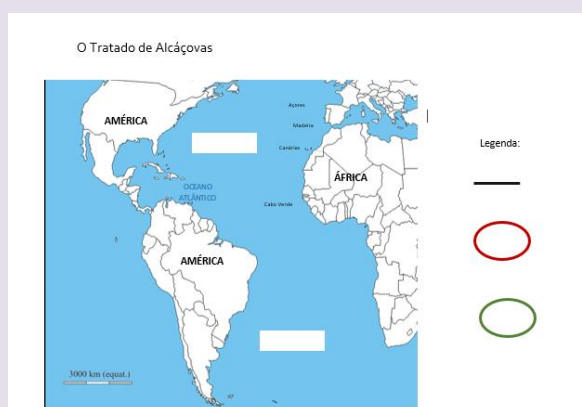
Desenvolvimento da aula

1. Tratado de Alcáçovas
 - Leitura do documento anexo 2:

"Em 1480, foi assinado o Tratado de Alcáçovas, entre Portugal e Castela. Este tratado estabeleceu a posse das ilhas Canárias para Espanha. Foi traçado um paralelo (...) a sul das ilhas Canárias: os territórios a descobrir para sul deste paralelo ficavam para Portugal enquanto os territórios a descobrir a norte seriam de Castela. Desta forma, as Canárias ficaram a pertencer a Castela, mas Portugal garantiu a posse da Madeira e dos Açores, da costa ocidental de África e de Cabo Verde."

- Diálogo com os alunos:

- No ano de 1480 foi assinado por dois reinos o tratado de Alcáçovas. Que reinos foram esses?
 - O que estabelecia este tratado?
2. Mapa do tratado de Alcáçovas



- Marcar no mapa a linha paralela estabelecido no tratado de Alcáçovas
- No espaço em branco referir se é território português ou Castela
- Rodear de cor correspondente à legenda se as ilhas pertencem a Portugal ou Castela
- Completar a legenda

3. Cristóvão Colombo

- Áudio livro do Instituto Camões "Os donos do mundo" (até à página 14)

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/a-aventura-dos-descobrimentos.html>

- Diálogo com os alunos:

- Quem é Cristóvão Colombo?
- O que é que o navegador queria descobrir?
- Qual foi a proposta que fez a Portugal?
- Porque é que Portugal não aceitou?
- Então, quem financiou a sua viagem?
- Colombo chegou ao local certo? Como é que ele soube que não tinha chegado à Índia?

4. Descoberta de Colombo...

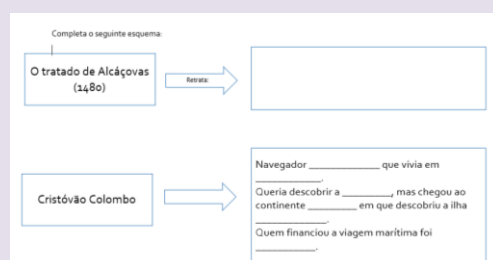


Anexo4: Viagem de Cristóvão Colombo em 1492

- Diálogo com os alunos:

- A onde chegou Colombo?
- Onde é que ele queria chegar?

5. Esquema de compreensão



6. Curiosidade

- Mostrar o anexo 5
- Leitura da respetiva legenda

- Diálogo com os alunos:

- Por que razão era necessário colocar um padrão?



Anexo5: Padrão a representar a presença portuguesa (1482)

Consolidação

- Cada aluno tem dois cartões: verde corresponde a verdadeiro e vermelho corresponde a falso.
- A professora vai referir algumas frases e a turma mostra o cartão que acha correto
- As frases falsas são corrigidas em conjunto.

- **Responder com o cartão se é verdadeiro ou falso:**

- I. O padrão era utilizado para marcar a presença de Castela.
- II. O tratado de Alcáçovas divide a Terra através de um paralelo traçado a sul das Canárias.
- III. O tratado de Alcáçovas foi assinado em 1479 por tália e Portugal.
- IV. Colombo chegou às Antilhas em 1492.
- V. Cristóvão Colombo era um navegador português que vivia em Itália.
- VI. Cristóvão Colombo descobriu o caminho para a Índia.
- VII. Quem financiou a viagem de Colombo foi Castela.

ANEXOS

Anexo 1 – Poema no livro “A liberdade é?” de José Jorge Letria

“A liberdade
é um caracol
a brincar com o sol.

A liberdade
é um navio
de fio a pavio.

A liberdade
é um computador
a chorar de saudade.

A liberdade
é o dia, com fantasia,
a dar luz à noite.”

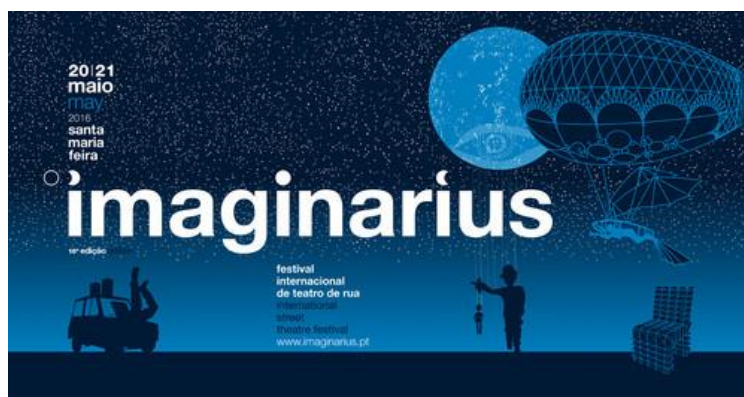
Livro “A Liberdade o que é?”

Autor José Jorge Letria

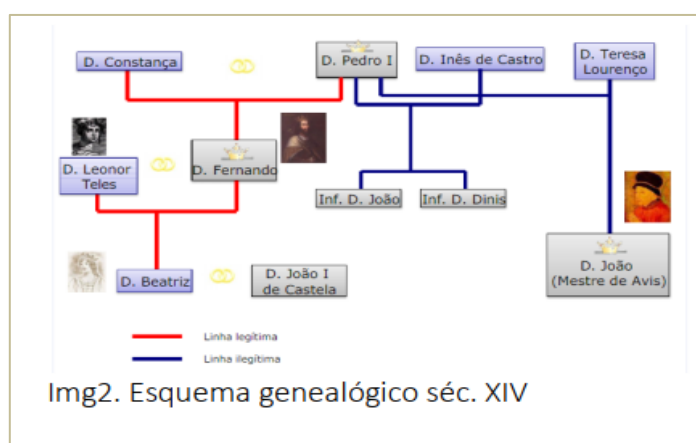
Anexo 2 – Imagens relativas à “revolução dos cravos” (Aula de Português, 2.º ano de escolaridade, aula 1 UD 4) (Fonte: Comunidade, cultura e arte)



Anexo 3 – Cartaz “Imaginarius” de Santa Maria da Feira utilizado na UD dois no 6.º ano



Anexo 4 – Esquema genealógico do século XIV utilizada no 5.º ano de escolaridade na UD dois



(Fonte: Blog Chaves antiga)

M

MESTRADO

Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de
Portugal do 2.º CEB

**Transversalidade do conhecimento
linguístico e sua operacionalização em
diferentes áreas**
Catarina Ferreira

