

M

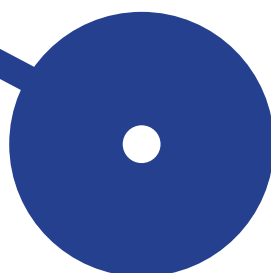
MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A DOCÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA - UM PROCESSO EMOCIONAL

Márcia Gomes Pinto

07/2025



Márcia Gomes Pinto

**A DOCÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA – UM PROCESSO
EMOCIONAL**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Coorientação: Professora Doutora Carla Serrão

Supervisão:

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Sónia Moreira

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

"I see your true colors shining through

I see your true colors and that's why I love you

So don't be afraid to let them show, your true colors

True colors are beautiful like a rainbow"

Cindy Lauper, 1986

Cumprida mais uma etapa da minha vida, agradeço às minhas orientadoras e a todos os professores supervisores.

À minha família, mãe, pai, avó Deolinda e avô Henrique, obrigada pelo vosso amor incondicional. Obrigada à avó Maria José e ao avô Luís, os meus anjos da guarda.

Aos meus amigos, Ju, Susana, Sérgio, Anita e Mariana obrigada pela vossa eterna amizade.

Agradeço também a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho:

Não tenham medo de mostrar as vossas verdadeiras cores.

A vossa essência é tão bonita como um lindo arco-íris.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular anual Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, para obtenção do grau de mestre pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento reúne um conjunto de dimensões reflexivas e descritivas acerca das experiências vividas pela professora em formação, bem como os pressupostos teóricos e legais que sustentam o trabalho realizado.

Num contexto cada vez mais digital e tecnológico, em que a desinformação deturpa a verdade, pareceu ser urgente recuperar o que é tangível: o pensamento crítico e as emoções que conferem humanidade às pessoas. Assim, foi de forma natural que surgiu a ideia do tema do presente Relatório, que articula a prática docente com a leitura mediada de textos literários, encarados como uma ferramenta de alfabetização emocional. A inteligência emocional é, neste âmbito, potenciadora de processos cognitivos cerebrais que promovem a atenção e impactam a compreensão leitora.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, foi permitido à professora em formação aprimorar estratégias de ensino, adaptar a teoria à prática em contexto real e familiarizar-se com o ambiente escolar. Desta experiência resultou um projeto investigativo, em que se recorreu à metodologia Investigação-Ação, procurando aferir a possível correlação entre atenção plena, compreensão leitora e inteligência emocional. Este projeto não só contribuiu para o desenvolvimento de estratégias que visam o aperfeiçoamento da compreensão leitora, como abre caminho para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Inteligência emocional; Compreensão leitora; Docência; Investigação-Ação.

ABSTRACT

This Internship Report was developed within the scope of the annual Curricular Unit Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, to obtain the master's degree from the Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. This document brings together a set of reflective and descriptive dimensions about the experiences lived by the teacher in training, as well as the theoretical and legal assumptions that support the work carried out.

In an increasingly digital and technological context, in which misinformation distorts the truth, it seemed urgent to recover what is tangible: critical thinking and the emotions that give people humanity. Thus, it was natural that the idea for the theme of this Report arose, which links teaching practice with the mediated reading of literary texts, seen as a tool for emotional literacy. In this context, emotional intelligence enhances cognitive brain processes that promote attention and impact reading comprehension.

During the Supervised Teaching Practice, the student teacher was able to improve teaching strategies, adapt theory to practice in a real context and familiarize herself with the school environment. This experience resulted in an investigative project, which used the Action-Research methodology, seeking to assess the possible correlation between mindfulness, reading comprehension and emotional intelligence. This project not only contributed to the development of strategies aimed at improving reading comprehension, but also paves the way for future research.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Emotional Intelligence; Reading Comprehension; Teaching Practice; Action Research.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	16
1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI	16
1.2. O SISTEMA EDUCATIVO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO	27
1.3. O PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO.....	33
1.4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	36
1.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO	40
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	43
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	43
2.1.1. A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CEB	44
2.1.2. A ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB	46
2.2. O PERFIL DAS TURMAS.....	48
2.2.1. A TURMA DO 1.º CEB	48
2.2.2. A TURMA DO 2.º CEB	50
2.3. REFLEXÃO DE CAPÍTULO	54
3. SER PROFESSOR – UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA. 57	
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E O SEU FUNCIONAMENTO	57
3.2. DA FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS À INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	61
3.2.1. A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB	62
3.2.1.1. PORTUGUÊS.....	64
3.2.1.2. MATEMÁTICA	66
3.2.1.3. ESTUDO DO MEIO	68
3.2.1.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO.....	69
3.2.2. A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB	71

3.2.2.1.	PORTUGUÊS.....	71
3.2.2.2.	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	73
3.2.3.	A INTEGRAÇÃO DE SABERES	76
3.3.	COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES	80
3.4.	REFLEXÃO DE CAPÍTULO	81
4.	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – LER PARA SENTIR, SENTIR PARA COMPREENDER: O IMPACTO DAS EMOÇÕES NA COMPREENSÃO LEITORA	83
4.1.	MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA.....	83
4.2.	QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	85
4.3.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	86
4.3.1.	LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	86
4.3.2.	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS - GRATIDÃO, NOSTALGIA, FRUSTRAÇÃO E COMPAIXÃO	90
4.3.3.	AS EMOÇÕES E A COMPREENSÃO LEITORA	94
4.4.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	100
4.4.1.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	101
4.4.2.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	102
4.5.	APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	103
4.6.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	105
4.6.1.	PRIMEIRA SESSÃO – “A GRATIDÃO É O MEU SUPERPODER”	106
4.6.2.	SEGUNDA SESSÃO – “FLORESTA EM MOVIMENTO: UMA ÁRVORE DE RECORDAÇÕES” 108	
4.6.3.	TERCEIRA SESSÃO – “O NOSSO IMPORTANTE LUGAR NO MUNDO”	110
4.6.4.	QUARTA INTERVENÇÃO – “A ESCOLHA É TUA”	113
4.7.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	116
4.8.	REFLEXÃO DE CAPÍTULO	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

REFERÊNCIAS CURRICULARES E NORMATIVAS.....	142
APÊNDICES	144
APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO “UM DIA NA FEIRA COM OS FANTÁSTICOS”	144
APÊNDICE B – “CIENTISTAS DA PRIMAVERA EM AÇÃO”	151
APÊNDICE C – “DA RÉGUA AO REINO: UMA VIAGEM DE DESCOBERTAS PELO MUNDO DA MATEMÁTICA E PELO MUNDO ANIMAL”	154
APÊNDICE D – UNIDADE DIDÁTICA “DE COROA À PALAVRA”: PLANIFICAÇÃO PORTUGUÊS.....	154
APÊNDICE E – UNIDADE DIDÁTICA “DE COROA À PALAVRA” – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	160
APÊNDICE F – TESTE APLICADO À TURMA	176
APÊNDICE G – RESULTADOS DO PRÉ-TESTE	181
APÊNDICE H – PLANIFICAÇÃO DA PRIMEIRA SESSÃO DO PROJETO “A GRATIDÃO É O MEU SUPERPODER”	184
APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA SESSÃO DO PROJETO “FLORESTA EM MOVIMENTO: UMA ÁRVORE DE RECORDAÇÕES”	187
APÊNDICE J – PLANIFICAÇÃO DA TERCEIRA SESSÃO DO PROJETO “O NOSSO IMPORTANTE LUGAR NO MUNDO”	190
APÊNDICE K – PLANIFICAÇÃO DA QUARTA SESSÃO DO PROJETO “A ESCOLHA É TUA”	194
APÊNDICE L – ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE COM OS RESULTADOS DO PÓS-TESTE	198

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Calendarização das fases do percurso formativo.....	59
Tabela 2 – Síntese das regências realizadas e respectivas articulações no 1.º CEB.....	64
Tabela 3 – Síntese das regências realizadas e respectivas articulações no 2.º CEB.....	72
Tabela 4 – Cronograma da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.....	103
Tabela 5 – Cronograma e organização das sessões para o projeto de investigação.....	107
Figura 1 – Momento de leitura realizado para o projeto “Escola a Ler”.....	82
Figura 2 – Diagrama da teoria de Freud.....	96
Figura 3 – Preenchimento do mapa mental.....	110
Figura 4 – Construção da árvore das recordações.....	111
Figura 5 – Realização do jogo de tabuleiro.....	113
Figura 6 –Atividade de atenção plena.....	115
Figura 7 –Atividade de motivação.....	115
Figura 8 –Atividade de compreensão leitora.....	116
Figura 9 –Construção do mural da compaixão.....	117

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIATURAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IA – Inteligência Artificial

IE – Inteligência Emocional

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PT – Português

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), sob o título “A docência e a compreensão leitora - um processo emocional”, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular anual de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Plano de Estudos do Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto. Ao abrigo do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a elaboração do RE é requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para o subsequente exercício da profissão docente na especialidade de ensino acima mencionada.

O título resulta da aprendizagem pessoal e profissional da mestranda, enquanto professora em formação, no seguimento das ações pedagógicas desenvolvidas e apoiadas pelos supervisores, pelas normativas legais para o desenvolvimento de boas práticas (Decreto-Lei n.º 240/2001) e pela leitura bibliográfica de saberes científicos de diversos investigadores, mencionados ao longo do presente relatório.

Para o título do RE foram consideradas três dimensões vivenciadas ao longo do percurso da mestranda no ano da PES: i) a atividade docente enquanto atividade relacional sujeita a pressões emocionais e sociais (desvalorização social e profissional; pressão por resultados; sobrecarga de trabalho; etc.); ii) a prática pedagógica que requer uma postura reflexiva e investigativa, fundamental para o desenvolvimento de novas abordagens e estratégias de ensino (construção da identidade docente); iii) a inteligência emocional (IE) enquanto potenciadora da compreensão leitora.

A professora em formação desenvolveu a sua atividade, no primeiro semestre, numa turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nas componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal e, no segundo semestre, numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

A prática pedagógica desenvolvida em colaboração com o par pedagógico, possibilitou a partilha de ideias e conhecimentos, numa atitude investigativa e reflexiva, procurando garantir o saber científico, pedagógico e cultural, de forma inclusiva, para que todos os alunos, independentemente

da sua nacionalidade, origem social, bagagem cultural, limitações físicas, psicológicas e especificidades ao nível da capacidade de aprendizagem, se sentissem parte integrante da "família escolar".

Ao longo deste percurso, surgiram dúvidas e questões que conduziram à necessidade de aprofundar conhecimentos e, como consequência, à definição de um projeto de investigação. Neste contexto, a par da prática pedagógica desenvolveu um projeto com a turma do 1.º CEB, aferindo a ligação entre as emoções e a compreensão leitora. O objetivo foi ampliar o vocabulário emocional; e trabalhar a conexão emocional dos alunos com os textos. Procurou também estimular a curiosidade e a motivação para a leitura através de emoções positivas, assim como promover a empatia, incentivando os alunos a colocarem-se no lugar dos personagens. Ademais, defendeu que, ao lerem textos literários e ao explorarem as emoções neles contidas, as crianças desenvolvem competências socioemocionais, tornam-se leitores mais críticos e reflexivos, indivíduos emocionalmente mais inteligentes e, assim, mais preparados para a vida em sociedade e cuidar da própria saúde mental.

Para sustentar esta abordagem, importa referir que existem muitos estudos (e.g., Gardner, 1994; Goleman, 1995; Goleman, 2005a; Goleman, 2005b; Salovey, 1999) que abordam a importância da educação emocional no ensino. Muitos afirmam que, embora a implementação do ensino da IE seja um processo complexo (que precisa do envolvimento da família e da escola), tem efetivamente um impacto positivo na vida dos alunos, nomeadamente no âmbito da saúde física e mental, controlo da ansiedade e até resultados escolares mais positivos.

O presente RE foi, assim, estruturado da seguinte forma: uma Introdução, na qual se apresentam o âmbito, a finalidade, os objetivos e a estruturação e quatro capítulos, que, apresentam, respetivamente o enquadramento curricular e profissional, a caracterização do contexto educativo, o desenho e implementação do projeto de investigação e, por fim, as considerações finais.

No capítulo 1, procede-se ao enquadramento curricular e profissional, sustentado por conceitos, teorias e contributos de diversos autores, de modo a fundamentar teoricamente a prática docente, na atualidade. Reflete-se sobre o que é significar ser professor no século XXI e os múltiplos desafios que a profissão enfrenta; sobre as transformações no sistema educativo que, perante

novos paradigmas sociais, exigem maior resiliência e criatividade por parte dos professores; sobre a importância da atitude investigativa e reflexiva, essencial para que os professores se adaptem às novas realidades sociais e tecnológicas e contrariem o declínio do estatuto socioprofissional; e, ainda, sobre a relevância das competências socioemocionais na prática pedagógica, num mundo cada vez mais radicalizado em ideias e em que os problemas relacionados com a saúde mental têm alastrado por docentes e alunos.

No capítulo 2, caracteriza-se o contexto educativo onde decorreu a prática pedagógica da professora em formação. Descreve-se o meio envolvente do agrupamento, a organização das escolas do 1.º e do 2.º CEB e o perfil das turmas envolvidas: uma do 2.º ano do 1.º CEB e outra do 5.º ano do 2.º CEB.

No capítulo 3, reflete-se sobre o papel da supervisão na formação inicial de professores e analisam-se as especificidades da docência nos dois ciclos de intervenção (1.º CEB e 2.º CEB). Apresentam-se também as iniciativas de dinamização e colaboração em projetos e atividades, fundamentando as opções pedagógicas e didáticas adotadas. Por fim, expõe-se o conhecimento adquirido ao longo do percurso formativo e a sua relevância para a prática profissional.

No capítulo 4, descreve-se o projeto de investigação realizado com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, desenvolvido em articulação com a formação supervisionada. Apresenta-se a motivação que conduziu à escolha da temática, define-se a questão de partida e os objetivos do projeto e faz-se o enquadramento teórico do mesmo, explanando a importância da leitura enquanto ferramenta interdisciplinar e promotora do desenvolvimento socioemocional. Considera-se que, ao compreenderem as emoções dos personagens e os temas subjacentes, as crianças são estimuladas a refletir criticamente sobre o mundo que os rodeia. Este projeto teve como base uma recolha de dados bibliográficos e conceções atuais de diversos investigadores. O desenho e implementação das sessões e intervenções educativas foram planeadas tendo em conta a fundamentação teórica e as necessidades identificadas na turma.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Neste primeiro capítulo, pretendeu-se fundamentar os aspetos centrais da prática docente. Dessa forma, optou-se por subdividir a reflexão pessoal em quatro tópicos: O professor no século XXI; O sistema educativo e mudanças na educação; O professor investigativo e reflexivo; e Competências socioemocionais na prática pedagógica. No final, segue uma reflexão conclusiva de capítulo.

Os objetivos deste capítulo prendem-se com a tomada de conhecimento, por parte da professora em formação, das exigências e das dificuldades inerentes à prática de ensino e com a análise dos documentos oficiais (o currículo nacional; as orientações programáticas relacionadas com o 1.º CEB e Português e História e Geografia no 2.ºCEB). No entanto, as Aprendizagens Essenciais (AE) para os dois primeiros ciclos do ensino básico, (homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), e as questões relacionadas com a pluridocência, o desafio da continuidade e integração curricular serão desenvolvidas no capítulo 3.

1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Em Portugal, tem-se verificado, um esforço no sentido de procurar adequar a escola às novas realidades sociais e culturais. No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 3 de agosto, encontra-se plasmado que a conceção e o desenvolvimento do currículo devem não só promover a aprendizagem dos conteúdos científicos, mas também, em cooperação com outros professores e o conselho docente, construir um currículo que responda à individualidade dos alunos, através de métodos que promovam a autonomia dos mesmos. Além disso, sublinha a importância em desenvolver, nos alunos, o respeito pela alteridade cultural e práticas de cidadania democrática.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, veio enfatizar a importância da educação para a cidadania, seja enquanto disciplina isolada ou passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, defendendo a autonomia pedagógica e organizativa das escolas e a liberdade dos professores na implementação de metodologias que visem atingir o conhecimento científico e a formação do aluno enquanto ser social. Em 2018, começou a ser implementada nas escolas portuguesas, públicas e privadas a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC), homologada pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que integravam o “Projeto de

Autonomia e Flexibilidade Curricular", alegando que os professores devem ter como missão preparar os alunos para a vida, para os valores democráticos e humanistas.

No seguimento da legislação referida anteriormente, concorda-se com Santos (2007), quando refere:

Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro (p.201).

Em 2021, foi publicado um relatório sobre a situação dos professores, pelo professor e investigador australiano Greg Thompson, que referia o seguinte:

Pay is too low, conditions are deteriorating, infrastructure to support teaching and learning is not a priority for government investment. There is a lack of respect evident in the ways teachers and teaching are represented by governments and elements of the mass media. Work has intensified, and many unions report concerns for their members' wellbeing due to the stress of a more complex job compounded by more and more being expected of teachers. Many teachers now face a future of precarious employment as permanent jobs are replaced with casual and short-term contracts (p.16).

[Os salários são baixos e as condições de trabalho têm vindo a deteriorar-se pois os governos não têm tido como prioridade investir no ensino. Existe uma falta de respeito para com o ensino e professores por parte dos governos e dos meios de comunicação social. As responsabilidades laborais têm-se intensificado e são cada vez mais complexas e os sindicatos têm denunciado situações de stress no trabalho por parte dos associados. Muitos professores enfrentam situações de trabalho precárias de trabalho temporário]

Relativamente à realidade portuguesa, Nóvoa (2024) refere que:

Para além da falta de professores, são muitos os indicadores que revelam as dificuldades da profissão docente: o declínio do estatuto socioprofissional; a ilusão de uma educação ubíqua, na qual todos seriam educadores; o aumento da violência e dos conflitos em meio escolar; a tendência para sobrevalorizar as tecnologias e subvalorizar o papel dos professores; a ausência dos professores no debate público; a perda de autonomia e a burocratização do trabalho docente (p.2).

Partindo do exposto, é neste contexto que o sistema nacional de ensino se procura equilibrar, enquanto a UNESCO defende que "Teachers are the cornerstone on which we build inclusive, equitable, quality education" (UNESCO, 2020, p.1) [Os professores são a pedra angular sobre a qual construímos uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade].

A par disto, Tedesco (2000) lembra de que não são as instituições escolares que criam o conteúdo do processo de socialização, mas sim "o conteúdo da socialização que define o modelo das instituições escolares" (p.26). Seguindo essa mesma premissa, entende-se que a escola não poderá estar dissociada do Estado, da família e da restante sociedade e que, a montante, ser professor no século XXI implica, não só, um empenho e resistência quase sobre-humanos por parte do docente, como também a urgência em redefinir o papel do professor na sociedade. O sucesso ou insucesso escolar não podem ser imputados maioritariamente ao professor. A fraca consideração social e estatal pelo docente contrasta com o papel cada vez mais pertinente desta figura social, tal é mencionado por Tedesco (2000): "a maior autonomia atribuída às escolas e as exigências mais complexas do trabalho pedagógico (...) exigem dos educadores níveis mais elevados de profissionalismo" (p.150).

e inevitavelmente,

uma das tendências mais claras das políticas educativas do futuro será a necessidade de fortalecer a educação básica. Quer se trate de preparar para o domínio dos códigos básicos (leitura, escrita, cálculo, outras línguas, informática, etc.), ou de constituir os pontos de referência culturais e as estruturas cognitivas básicas, o certo é que apenas com uma boa formação básica será possível desenvolver as capacidades requeridas pelo desempenho produtivo e pela condição do cidadão. (...) A educação básica é a que exige níveis mais elevados de profissionalismo especificamente pedagógicos (p.156).

Marques (2024) adverte para o relatório da UNESCO, "Reimaginar futuros juntos: um novo contrato social na educação", que insiste na educação enquanto processo relacional, em que estão envolvidos estudantes, professores, famílias e comunidades, projetando para a importância da vertente emocional dos relacionamentos e da aprendizagem:

In a new social contract for education, pedagogy should be rooted in cooperation and solidarity, building the capacities of students and teachers to work together in trust to transform the world (...) Pedagogies of cooperation and solidarity (...) of non-discrimination, respect for diversity, and reparative justice, and framed

by an ethic of care and of reciprocity. Of necessity, they require participatory, collaborative, problem-posing, and interdisciplinary, intergenerational, and intercultural learning (UNESCO, 2021a, p.50).

[No novo contrato social para a educação, a pedagogia deve estar enraizada na cooperação e na solidariedade, construindo as capacidades de alunos e professores para trabalharem juntos em confiança para transformar o mundo (...) Pedagogias de cooperação e solidariedade (...) de não discriminação, respeito pela diversidade e justiça reparadora, e enquadradas por uma ética de cuidado e de reciprocidade. Por necessidade, elas exigem aprendizagem participativa, colaborativa, investigativa e interdisciplinar, intergeracional e intercultural]

Espera-se, assim, que o professor do século XXI seja capaz não só de motivar os alunos para os conteúdos científicos, como também de promover competências socioemocionais e de regular comportamentos dentro e fora da sala de aula. No entanto, o professor é, também ele, um indivíduo emocional e social, sujeito a constrangimentos profissionais e pessoais que podem desestabilizar a sua atividade, gerar stresse e comprometer a sua saúde mental (Marques & Fóz, 2023). É seguindo este raciocínio que será explanado neste ponto o que desedifica a classe docente no século XXI e o que é exigido atualmente aos professores.

Para o presente projeto, entende-se ser pertinente salientar três realidades que têm vindo a evoluir e que, para além de terem implicações negativas no exercício da profissão de professor, dificultam o cumprimento das diretrizes que a UNESCO (2021a) protagoniza para o professor no século XXI: 1. A desvalorização profissional e consequente desmotivação docente (Cardoso, 2019; Pacheco, 2019); 2. O desafio da educação adaptativa de forma plena, que pretende a inclusão plena e o bem estar geral do aluno (competências de aprendizagem, competências sociais e emocionais) (Howard, 1994; Rief e Heimburge, 2000); 3. A evolução exponencial da Inteligência Artificial (IA) e os riscos que daí possam emergir como, por exemplo, a desumanização e extinção de várias profissões, nomeadamente a de professor (Carneiro, 2003; Leonhard 2017; Tedesco, 2000).

No que concerne à primeira realidade, uma prova clara da desmotivação da classe docente, em Portugal, foram as manifestações e greves que ocorreram ao longo do ano 2024 de norte a sul, largamente divulgadas através de todos os órgãos de comunicação social. Assim, dizia um artigo do jornal Público:

A educação em suspenso: falta de professores, greves e alunos sem aulas
A instabilidade crescente no sistema educativo já deixou milhares de alunos sem aulas. Esta realidade não só limita a aprendizagem dos alunos, como também acentua as desigualdades já existentes (...) Os motivos são válidos: docentes e não docentes são grupos que, ao longo dos últimos anos, têm sido alvo de uma progressiva desvalorização. Salários estagnados, falta de progressão na carreira, condições de trabalho cada vez mais exigentes, burocracia crescente, pouca renovação de professores o que leva a um profundo sentimento de desrespeito e muito desgaste profissional (Almeida & Azevedo, 2024).

Efetivamente, “o desafio profissional docente é confrontado com o desafio crescente da desprofissionalização, (...) incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo” (Pacheco, 2019, p.76).

Neste prisma, a transformação da escola num negócio, como refere Pinar (2007) “tutelada de acordo com o modelo da linha de montagem fabril” (p.53), a pressão para os bons resultados e a responsabilização do professor (Afonso, 2012), numa cultura escolar regulada por fatores de produtividade (medindo-se a eficiência escolar através de testes como por exemplo *The Programme for International Student Assessment _PISA*), em que se responsabiliza o professor “pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (Charlot, 2013, p.99), também têm contribuído para a desmotivação da classe docente.

A pressão do *ranking* das escolas e a cultura da prestação de contas, iniciada em Portugal no ano 2005, têm pesado na pressão exercida sobre os professores, sendo o processo de avaliação externa obrigatório para as escolas dos ensinos básico e secundário, “cumprindo-se em ciclos de quatro a cinco anos, com a identificação dos seguintes domínios: i) autoavaliação; ii) prestação do serviço educativo; iii) liderança e gestão escolar; iv) resultados (académicos e sociais)” (IGEC, 2012; Abrantes, 2018, citados por Pacheco, 2019, p.53).

Como acima referido, impera, na escola, uma abordagem curricular centrada nos resultados (Pacheco, 2019), que obriga os professores a um “contexto de *accountability*, concretamente, através de um perfil docente numa cultura de prestação de contas, de um currículo orientado para resultados de aprendizagem e standards e de uma escolarização restrita que provoca um impasse silencioso nos professores” (p.48).

Acresce ainda a "existência de uma *burocracia escolar*, ou seja, de tarefas administrativas atribuídas a professores no seu papel de desenvolvimento do currículo" (p.57).

Embora os teóricos do ensino se preocupem com o bem-estar docente, traduzido como "a motivação e realização do professor face às exigências e dificuldades profissionais (...)" e defendam que as "competências de resiliência" (Picado, 2011, citado por Barros et al., 2024) são cruciais para que se cumpram os "quatro pilares da aprendizagem: Aprender a Ser (...) Aprender a Conhecer (...) Aprender a Fazer (...) Aprender a Viver Juntos" (Relatório da Comissão Internacional para a Educação no século XXI, citado por Carneiro, 2003, p.373), emerge uma certa dicotomia, uma vez que, apesar de o bem-estar dos professores poder explicar variações no desempenho dos alunos (Vicente & Alexandre, 2021), nada se tem feito para promover esse bem-estar.

Outra responsabilidade que tem vindo a ser imputada à escola tem que ver com a promoção da cidadania. Se durante décadas era da responsabilidade da família a formação do núcleo básico da personalidade da criança, da chegada à escola em condições materiais e psicológicas de educabilidade (Tedesco, 2000), agora cabe à escola a formação integral dos alunos (Cardoso, 2019). Dessa forma, o professor foi acumulando responsabilidades e obrigatoriedade de competências ao mesmo tempo que foi sendo desprezado.

Tem-se verificado que "o trabalho docente se tem tornado cada vez mais um trabalho emocional" (Estrela et al., 2011), de autorregulação emocional e de preparação emocional dos seus alunos. O professor precisa de estar bem emocionalmente para que o aluno também possa estar bem. Um estudo realizado por Mota-Cardoso et al. (2002) revelou que a classe docente tende a apresentar sintomas depressivos e de ansiedade. Tomé et al. (2024) esclarecem o que se espera cada vez mais dos professores:

para além da promoção das aprendizagens escolares, tais como facilitar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, responder às diferenças individuais dos alunos ou trabalhar em colaboração com outros professores e pais para garantir o desenvolvimento holístico de seus alunos. O perfil dos professores do século XXI também supõe que sejam intelectualmente curiosos, capazes de recolher e analisar dados sobre a escola e a sala de aula, para agir sobre eles (p.297).

Não sendo, por isso, de estranhar que o bem-estar dos professores esteja cada vez mais no debate público, uma vez que se tem verificado

cada vez mais um desgaste e desmotivação por parte dos professores, pondo em risco a qualidade da instrução e prática docente. Professores stressados ou esgotados dificilmente podem operar de forma eficaz na sala de aula e ir ao encontro das suas expectativas, das expectativas da comunidade e dos pais (p.297).

O relatório do estudo "Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar", apresentado pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, concluiu que, dos professores que responderam ao questionário, em 2022, 60% assumem ter sentimentos de tristeza ou depressão (p.351).

Como refere Damásio (2003; 2004), a serotonina e a dopamina são neurotransmissores que influenciam a satisfação e o bem-estar e induzem a estados de motivação e alegria. Se existirem constrangimentos que levem a uma disfunção nesses neurotransmissores, o indivíduo perde a motivação e a esperança. Se um professor estiver desmotivado e/ou depressivo, estará numa situação de maior dificuldade em raciocinar rapidamente, em estabelecer uma boa comunicação com os alunos, afetando a capacidade de ensinar e gerir os relacionamentos entre alunos dentro da sala de aula (Palha, 2016). Além disso, as crianças costumam estar mais atentas às atitudes do que às palavras, tendendo a repetir as ações que observam (Goleman, 1995; 2005a; 2005b).

Nos países nórdicos, "a profissão de professor não é somente a mais valorizada socialmente, como também é a que exige uma qualificação de partida mais elevada por parte dos candidatos a professor" (Pacheco, 2019, p.78). É necessário revalorizar a profissão docente, assumindo o seu papel central na formação de uma sociedade, enquanto "principal artífice do futuro comunitário; ele é, sem margem para dúvidas, o inventor necessário e activo da história dos homens" (Carneiro, 2003, p.171), é preciso "libertar o próprio futuro dos professores, é necessário dar aos professores as condições que lhes permitam afirmar a sua posição no plano profissional e no plano público." (Nóvoa, 2024, p.12).

Relativamente à segunda realidade que tem vindo a emergir, o desafio da educação adaptativa de forma plena (personalizar a aprendizagem de acordo com as habilidades e dificuldades de cada aluno) que visa a inclusão plena e o bem-estar geral do aluno (competências de aprendizagem, competências sociais e emocionais), constitui um dos desafios mais difíceis exigidos aos professores (Pacheco, 2019), constituindo, compreensivelmente, um gatilho de ansiedade, uma vez que para que seja exequível seria necessário: estruturas físicas e pedagógicas adequadas,

recursos materiais, suporte de especialistas, nomeadamente psicólogos, número reduzido de alunos em sala de aulas, teorias de fácil aplicabilidade pedagógica, e especializar professores em NEE (Silva, 2022).

O relatório do Estudo "Observatório de Saúde Psicológica e Bem-Estar", já mencionado anteriormente, refere que a depressão e a ansiedade nos alunos comprometem os resultados dos mesmos:

as subescalas depressão, ansiedade e stresse revelam correlações positivas entre si, assim como as dimensões de desenvolvimento positivo (competência, confiança e conexão), evidenciando que tanto os estados negativos como os positivos se associam entre si e se opõem significativamente uns aos outros (negativos aos positivos) (p.343).

Apesar de a professora em formação ter percecionado que tem havido um esforço por parte das várias intervenientes (Politécnicos e docentes; professores cooperantes; agrupamentos escolares; professores e investigadores que têm desenvolvido estudos), faltam recursos e conhecimento, para cumprir a educação adaptativa e a inclusão equitativa de todos os alunos, numa escola que é, "por natureza, meritocrática (...) [e que] no modo como está organizada curricularmente, produz a desigualdade (...) [então] a democratização através da educação é um ideal que estará sempre confrontado com políticas e práticas de discriminação curricular" (Pacheco, 2019, p.82).

O aumento dos fluxos migratórios, geradores de diversidade étnica, cultural e linguística também constitui um desafio para os professores. Tal como refere Carneiro (2003), numa "conjuntura (...) do alastramento da rejeição do outro e num "tecido social assente numa tal prevalência negativista de atitude representa (...) perigo para a democracia e um enfraquecimento sério das perspectivas de paz no mundo" (p.75).

Têm vindo a público através da comunicação social, cada vez mais casos de *bullying* (e cada vez mais violentos) em contexto escolar, sob o olhar indiferente dos pares que ao invés de intervir optam por filmar e divulgar nas redes sociais.

O sociólogo Castells (2017) afirmou que a desigualdade mais importante é a que acontece na educação e na pesquisa porque se reflete em todo o resto, desde a desigualdade económica até

ao acesso à saúde e habitação, o que reforça a importância do papel da docência na formação da sociedade em geral e na formação do aluno em particular. O que se subscreve, uma vez que: i) a pesquisa permite descobrir onde se encontram determinadas debilidades e potenciar respostas (metodologias, currículos, estratégias) eficazes para a resolução das mesmas; ii) e a educação faculta o conhecimento científico necessário para ingressar no mercado de trabalho, podendo, também, desenvolver competências socioemocionais essenciais para todas as áreas da vida.

Em consonância com o exposto, Nóvoa (2017) refere que "A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva" (p.1123), em que as sinergias entre os diversos saberes são cada vez mais recorrentes. Como referem Cosme e Trindade (2013), ainda que o professor não consiga garantir as aprendizagens dos alunos, "deverá garantir, todavia, as condições que permitam a ocorrência destas mesmas aprendizagens" (p.1049) e, neste seguimento, entende-se ser pertinente a integração da aprendizagem emocional na ação educativa formal.

Quanto à última realidade, a evolução exponencial da Inteligência Artificial (IA) e os riscos que daí possam emergir como, por exemplo, a desumanização e extinção de várias profissões, nomeadamente a de professor, pode ser geradora também de ansiedade.

A Comissão Europeia, em 2022, apresentou um manual de "Orientações éticas para educadores sobre a utilização de inteligência artificial e de dados no ensino e na aprendizagem, em que referia o seguinte:

Da maneira como nos mantemos informados à maneira como tomamos decisões, a inteligência artificial (IA) está a tornar-se omnipresente na nossa economia e na nossa sociedade. Naturalmente, chegou também às nossas escolas (...) Muitos professores receiam que, à medida que a utilização e o impacto da inteligência artificial na educação se alarguem no futuro, estes sistemas venham a diminuir o papel dos professores ou até a substituí-los (pp.6-13).

Nesta linha, um artigo da revista digital Lider (2024) cita a Lei de IA da União Europeia, de 2021, para validar o risco da utilização da IA no setor da educação.

Também Bollemann (2024) apresentou o relatório "*Artificial intelligence and education – a teacher-centred approach to safety and health*", para a Agência Europeia para a Segurança e

Saúde no Trabalho, em que foram examinadas as oportunidades e os riscos associados à integração da IA nas escolas, para a saúde, segurança e bem-estar dos professores. Este relatório apontou diversos riscos: a falta de conhecimento sobre a aplicabilidade da IA poderá exigir maior carga cognitiva dos docentes (contribuindo para uma complexidade no exercício da profissão); o controlo e a vigilância digitais que utilizam dados em tempo real podem afetar a saúde mental e suprimir componentes de interação essenciais entre humanos; a tendência para o incremento da IA na educação associada à falta de competência tecnológica, gera o risco de desprofissionalização e aumento da ansiedade dos docentes; e o risco da "cristalização" da confiança na IA, quando se sabe que esta poderá apresentar informação incorreta.

No entanto, onde existem riscos também existem oportunidades, segundo Bollemann (2024) e a Lider (2024), se for desenvolvida uma estratégia proativa em que a saúde, a segurança e o bem-estar dos professores e dos alunos sejam objeto prioritário (através, por exemplo da autogestão do bem-estar e programas de apoio socioemocional) e, a par, for proporcionada formação contínua na IA em vez de substituir os professores, a IA poderá ser uma ferramenta de apoio:

permitindo-lhes conceber experiências de aprendizagem que capacitam os alunos para serem criativos, pensarem, resolverem problemas da vida real, colaborarem de forma eficaz, bem como criar experiências de aprendizagem que os sistemas de IA por si só não conseguem. Além disso, a IA pode automatizar tarefas administrativas repetitivas, permitindo dedicar mais tempo ao ambiente de aprendizagem. Desta forma, é provável que o papel do professor seja reforçado e evolua com as capacidades que as novas inovações da IA na educação proporcionarão (Comissão Europeia, 2022, p.13).

Com base nesta realidade, a professora em formação entendeu ser muito pertinente abordar este assunto que, por si só, se apresenta enquanto importante potencial desestabilizador ao nível emocional do docente (o receio do agravamento da desvalorização da profissão ou até a extinção da profissão), como poderá influenciar negativamente os alunos, uma vez que a facilidade do recurso à IA poderá gerar um retrocesso da capacidade criativa dos mesmos (preguiça em pensar, desinteresse em aprender, incapacidade de idealizar um futuro).

No seguimento deste raciocínio, com a inevitável evolução da IA, apresentam-se novos desafios aos professores: acompanhar a evolução e saber utilizar as ferramentas digitais, novos métodos de ensino para cativar o interesse dos alunos e até novos currículos como (por exemplo, ética digital e os perigos da internet). O consultor e futurólogo da era digital, Leonhard (2017), refere que:

Se não nos tornarmos mais proactivos nestas questões, antevejo uma explosão de inteligência exponencial, desenfreada e descontrolada na robótica, IA, engenharia biológica e genética que conduzirá derradeiramente a um fechar de olhos sistemático aos princípios básicos da existência humana, porque a tecnologia não tem ética (...) A engenharia cognitiva, através da edição directa do ADN humano embrionário, pode acabar por produzir indivíduos cuja capacidade cognitiva exceda o mais admirável dos intelectos humanos (...) apesar de ser capaz de simular interacções humanas (...) a tecnologia não sabe nem quer saber de felicidade, satisfação pessoal, realização, emoção ou valores e crenças (pp.37-41).

Com o avanço da IA, é cada vez mais importante formar pensadores e não repetidores de informação. Para Augusto Cury (2019), na educação, a dúvida é mais importante do que a resposta pois "O que determina a importância da resposta é a importância da dúvida" (2012, p.126) e que os professores devem aprender a questionar, uma vez que "A exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o stress positivo, e este stress abre as janelas da inteligência" (p.127).

É difícil o ser humano competir com a IA em termos de base de memória de informação, mas também é verdade que, embora o saber esteja acessível a todos e em toda a parte, isso não é sinónimo de pleno conhecimento, já que "o progresso tecnológico não é o processo cognitivo" (Pacheco, 2019, p.44). O que distingue os humanos das máquinas são as emoções, o pensamento orgânico, a criatividade gerada pela sensibilidade e a capacidade de adaptação, pelo que não basta ter acesso à informação, é preciso transformá-la em conhecimento (interpretar, discernir, interrogar, escolher, ampliar ideias) e este é o mote principal para o desenvolvimento socioemocional das crianças de primeiro ciclo.

Biesta (2018) alerta para o facto de que:

aparentemente já não se sabe como será o futuro (...) está se usando um sistema educacional do século XX (...) para preparar crianças e jovens para o século XXI. (...) a educação precisa de uma revisão radical (...) Não se deve mais aborrecer as crianças e os jovens com conhecimentos porque o conhecimento será ultrapassado antes que eles cresçam (...) E os fatos estarão armazenados em seus dispositivos digitais pessoais ao invés de precisarem preservá-los "em suas cabeças (p.25).

É preciso, segundo Biesta (2018), "equipar as crianças e os jovens para um conjunto geral de habilidades (...) que lhes permitirá rápida e flexivelmente se ajustar ao desconhecido" (p.25).

A par da necessidade de maior profissionalização da classe docente, (Tedesco, 2000; Carneiro, 2003), há uma escassez global de professores. Estima-se que falem 12,9 milhões de professores no ensino primário (UNESCO, 2023), contratam-se pessoas sem habilitação para a docência (CNN, 2013), comprometendo a qualidade do ensino e das aprendizagens.

Os professores são apontados como os salvadores da sociedade (UNESCO, 2021b), no entanto, o professor do século XXI continua a ser confrontado com o declínio do estatuto socioprofissional (Nóvoa, 2024) e com múltiplos desafios que exigem mudanças na educação.

1.2. O SISTEMA EDUCATIVO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

O mundo atual está a mudar a uma velocidade imprevista. Como já se referiu no subcapítulo anterior, estamos perante avanços tecnológicos exponenciais que, embora ofereçam grandes oportunidades ao nível da produção, da saúde e do conhecimento, também configuram novas responsabilidades. O discurso de que a tecnologia incrementará o bem-estar deverá ser cauteloso (Leonhard, 2017).

Roberto Carneiro, perito e consultor nas áreas da educação e da formação, já nos finais do século XX, falava de uma "geração em transição". A sua obra *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem* (2003) começa com a afirmação:

A velocidade a que se processa a mudança é imparavelmente ascendente e dificulta a interiorização das crises. (...) o projecto sobrepõe-se à memória. (...) o projecto educativo assume utilidade na exacta medida em que apetrecha o indivíduo como agente de mudança. (...) O desafio pressupõe sentido de maturidade, discernimento e capacidade de consciência da justa medida das coisas, um conjunto de atributos que só a educação inicial e permanente pode oferecer (pp.11-12).

Nesse sentido, a mudança é real, progressiva e célere, exigindo do ensino (estrutura organizacional, diretivas e currículos, professores e alunos) uma metamorfose para que, no futuro próximo, tanto professores como crianças estejam preparados para a nova realidade tecnológica (geradora de uma nova classe de desempregados e de novas profissões), para uma nova realidade social (diferentes formas de comunicação e relacionamento, novos interesses, novas inquietações, novos tumultos), para uma nova realidade económica (novos processos produtivos,

maiores discrepâncias financeiras entre países e pessoas, novos desafios) e para nova realidade ambiental (gestão de recursos, tratamento do lixo eletrónico e químico, alterações climáticas).

Tal como Tedesco (2000), defende-se que é essencial fortalecer a educação básica,

Quer se trate de preparar para o domínio dos códigos básicos (leitura, escrita, cálculo, outras línguas, informática, etc.), ou de construir os pontos de referência culturais e as estruturas cognitivas básicas, o certo é que apenas com uma boa formação básica será possível desenvolver as capacidades requeridas pelo desempenho produtivo e pela condição de cidadão (p.156).

Cosme e Trindade (2013) referem o "co-protagonismo", em que o professor não pode ser visto como um mero instrutor, nem como um mero facilitador, mas sim como um "interlocutor qualificado": "o modo de pensar e organizar o seu trabalho, a forma como planifica e concebe a atividade dos alunos na sala de aula ou no modo como reflete e operacionaliza o processo de avaliação neste âmbito, são fatores determinantes para que os alunos sejam entendidos como protagonistas de um projeto de formação que é também o seu" (p.1049).

Se, durante décadas, o ensino não situou o aluno no centro das aprendizagens, assumindo um papel passivo, limitando-se a reproduzir conhecimento sem desenvolver o sentido crítico e a criatividade, enquanto o professor se limitava a expor a matéria (Carneiro, 2003), agora propõe-se uma escola em que "o aluno passará o centro do processo de aprendizagem" (Cardoso, 2019, p.32), e os professores devem ser "fazedores de futuro" (Carneiro, 2003), embora persista, na prática, uma tendência que "decorre da aplicação das receitas neoliberais, tendencialmente levadas a retratar os professores do culto do mercado como panaceia para os males dos sistemas educativos" (p.183).

Perante as transformações demográficas, Zeichner (1993) refere que "Para que os professores possam implementar, nas suas aulas, o princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos socioculturais gerais" (p.88), que é preciso formar os futuros professores para a diversidade cultural (alunos pobres, pertencentes a minorias étnicas e linguísticas).

Entretanto, Biesta (2013, 2018) alerta para o facto de o processo educacional não se dar apenas por meio de aspetos mensuráveis. Qualificação (conteúdos, conhecimento e habilidades dos alunos), socialização (posicionar os alunos ante as tradições, as regras de convivência social) e

subjetivação (formar enquanto sujeitos de suas próprias ações, por exemplo, situação em que a criança é responsável por realizar uma tarefa fora do olhar do professor) são três dimensões que devem ser tidas em conta no ensino e na pesquisa.

Como refere Cró (2005), parece consensual a ideia de que os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança em educação. Esta perspectiva fundamenta-se numa nova conceção da profissionalidade docente, que reconhece ao professor funções cada vez mais complexas e multifacetadas. São-lhes exigidas novas atuações, nomeadamente na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, de forma a desenvolver neles um pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo.

Já não basta o saber no domínio do progresso científico, o aluno é, antes de mais, uma pessoa, pelo que é preciso saber ser, saber fazer, saber viver juntos (Carneiro, 2003). Neste projeto de investigação, defende-se o conceito da "escola total", apostolado por Tedesco (2000), em que democracia, equidade e liberdade são ingredientes essenciais:

(...) formação integral da personalidade, através do desenvolvimento de capacidades como a criatividade, a solidariedade, a solução de problemas (...) a tensão entre racionalidade e subjetividade acompanhou todo o desenvolvimento histórico da educação e da pedagogia, gerando algumas contradições insolúveis- (...) A crise da modernização, baseada no domínio unilateral da racionalidade, provocou o que é sentido como uma ausência de fins, ausência de sentido segundo o qual orientar a acção social. (...) O desempenho produtivo e o desempenho da cidadania requerem , como vimos, o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento sistémico, solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, capacidade de trabalhar em equipa, etc.) que não se formam espontaneamente, nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos. (...) Incorporar cada vez mais actividades ligadas à formação da personalidade não implica, de nenhum modo, o abandono da função cognitiva da educação (pp.108-119).

Para Pacheco (2019),

as mudanças em curso na sociedade, determinadas, por exemplo, pelas tecnologias digitais e pelos movimentos migratórios, exigem uma nova compreensão do conhecimento e do modo como se aprende (...) é da relação pedagógica que se fortalece a motivação para aprender (p.9).

Para Cury (2019),

Os bons professores cumprem o conteúdo das aulas, os professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação. (...) Um bom professor educa os seus alunos para uma profissão, um professor fascinante educa-os para a vida (...) Os seus alunos adquirem um bem extraordinário: consciência crítica. (...) são promotores de auto-estima (pp.70-81).

Em entrevista ao Expresso, em 2016, Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE e responsável pelos testes PISA, refere o seguinte:

O sucesso educativo já não reside maioritariamente na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que sabemos e na sua aplicação criativa a situações novas. (...) o Google sabe tudo (...) Por isso, a educação tem cada vez mais que ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões.

Efetivamente, cada vez mais,

A educação será mais complexa, porque irá incorporando dimensões que antes eram menos integradas, ou visíveis, como as competências intelectuais, emocionais e éticas. (...) A escola deve, assim, ambicionar contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos, para que estes estejam preparados para elaborar pensamentos autónomos e críticos (...) reafirma o conceito de educação ao longo da vida (...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano, tanto no aspeto pessoal como profissional (Cardoso, 2019, p.26).

A UNESCO (2021b) propõe *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, firmando a importância do professor na construção de um novo contrato social da educação. No entanto, em Portugal, apesar de nos últimos anos se ter vindo a legislar no sentido de realizar uma mudança, o ensino continua a ser tratado com desdém (monetariamente, politicamente e socialmente). Na quase generalidade do ensino, persiste o excesso de regulamentação imposta pelo Ministério de Educação, a valorização da memorização, o pouco tratamento dado à individualidade, a priorização do mercado de trabalho em detrimento da vocação do aluno, a premiação pelas notas de avaliação e a preparação para os exames (Cardoso, 2019).

Reconhece-se a importância da Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro, que determina não só os direitos dos alunos, como os seus deveres; permite a criação de equipas multidisciplinares para acompanhamento de alunos que apresentem determinadas carências; prevê, no artigo 6.º, uma

cultura de cidadania (dignidade, democracia, responsabilidade, liberdade, identidade, respeito, humanismo); defende, no artigo 41.º, que o professor é o principal responsável pela condução do processo de ensino; e no artigo 42.º, protege a autoridade do professor, dentro e fora da sala de aula, nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica.

Defende-se o valor e o impacto da docência na qualidade da educação e a importância decisiva da formação inicial de professores, bem como a necessidade da formação contínua. O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, ao legislar sobre a formação e os conhecimentos necessários à docência, valoriza o rigor e a função docente. A licenciatura, o mestrado, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética, a iniciação à prática profissional e a prática supervisionada são decisivos para a excelência da profissão.

No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), é reconhecido que o século XXI será um período desafiante, mas também reconhece a escola enquanto vínculo "entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades" (Oliveira-Martins et al., 2017). Espera-se que, no final da escolaridade obrigatória, os alunos tenham desenvolvido múltiplas literacias como Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Autonomia e desenvolvimento pessoal; Bem-estar e saúde; Sensibilidade estética e artística; Saber técnico e tecnologias; Consciência e domínio do corpo.

Também o Despacho n.º 6944-A/2018, ao homologar as AE, isto é, ao exigir que um conjunto de conhecimentos (considerados essenciais) sejam obrigatoriamente adquiridos por parte dos alunos, atribui, ao professor, a responsabilidade de garantir a qualidade da educação.

Compreende-se e corrobora-se a necessidade do enquadramento das AE, pois, tal como Nóvoa (2017), defende-se que no exercício da profissão, "O alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural" (p.1120), como também se reconhece a importância da formação inicial de professores, a exigência no conhecimento das matérias, e a formação contínua (Decretos-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e n.º 241/2001, de 30 de agosto), uma vez que "a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição de conhecimento" (Nóvoa, 2017, p.1125). Tendo em conta estes novos desafios, admite-se o esforço jurídico, em habilitar profissionalmente para a docência

através do Decreto -Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que reconhece o valor e o impacto da docência na qualidade da educação (licenciatura, mestrado, prática supervisionada, didáticas, formação cultural, social e ética), no entanto, faltam medidas motivadoras (progressão na carreira e salários atrativos), faltam instrumentos que propiciem a formação contínua (como pós-graduações: em novas tecnologias; em NEE específicas; em IE; entre outras), falta apoio psicológico contínuo (lidar com a indisciplina dentro da sala de aula; gerir o *bullying* entre alunos; entre outros), falta ouvir os professores.

Embora se tenha regulamentado a "Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades" para a admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente, a falta de professores tem levado à "ilusão de uma educação ubíqua, na qual todos seriam educadores" (Nóvoa, 2024, p.2). Além disso, defende-se que deveria existir um mecanismo que aferisse a plena capacidade mental e emocional para ensinar. Um estudo realizado pela Universidade Nova de Lisboa, levado a cabo por Varela et al. (2018), na tentativa de "compreender o adoecimento docente" (p.186), concluiu que 76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional e que é possível correlacionar diretamente os índices de adoecimento no local de trabalho com a burocracia e a indisciplina dos alunos.

A par de tais desafios e, salvaguardando as diferenças que possam existir de país para país, "nas últimas décadas se produziu um claro processo de deterioração das condições de trabalho e do profissionalismo dos docentes" (Tedesco, 2000, p.150).

Há, ainda, um longo caminho a percorrer. Numa entrevista, realizada pela "Educação e Território", em 2016, ao psicopedagogo e investigador italiano, Francesco Tonucci, o mesmo refere que, apesar da massificação do ensino, a escola continua a ser para poucos, não só porque a maioria não tem apoio em casa, como pela falha na oferta de múltiplas linguagens. Para Tonucci, a escola de formação dos professores deveria ser muito parecida àquela que se defende para as crianças, uma vez que, embora os conteúdos sejam modernos, muitas vezes, o professor, quando se encontra pela primeira vez perante uma sala cheia de alunos, tende a relembrar o que vivenciou enquanto aluno e a aplicar exatamente a mesma metodologia dos seus antigos professores do ensino primário (Ribeiro, 2016).

1.3. O PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO

Atendendo ao exposto nos dois subcapítulos anteriores, é imperativo abordar a figura do professor enquanto investigador e pessoa reflexiva. Efetivamente, o ensino não é uma fórmula que possa ser aplicada universalmente, não é a soma de arte, mestria, ciência e vocação, é também uma profissão, que ocorre em situações imperfeitas (Hargreaves & Fullan, 2012, citados por Pacheco, 2019) e, embora a carreira docente enfrente uma crise resultante de múltiplos fatores (já abordados anteriormente), existe vontade, por parte dos professores, em resgatar o estatuto socioprofissional.

As adversidades crescentes avivam a necessidade que os professores têm em possuir "competências, julgamento, intuição, inspiração e capacidade de improvisação, devem decidir pela assunção de uma responsabilidade coletiva, de abertura ao *feedback* e demonstrando transparência" (Pacheco, 2019, p.33), ainda que, muitas vezes, continuem a ser "exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos" (Charlot, 2013, p.178). Segundo a UNESCO, "*Training is key to support effective leadership, but many teachers lack minimum qualifications*" (2020, p.2), o que implica, portanto, uma mudança no campo da formação de professores. Para Nóvoa (2017), "a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão" (p.1113).

Ser professor implica, cada vez mais, um "compromisso ético com a profissão (...) trabalhar em equipas (...) atitude investigativa em relação ao seu campo de trabalho (...) correr riscos e fazer experiências" (Esteves, 2002, pp.282-283). Para Shulman (2005), "*education is not education for under standing alone; it is preparation for accomplished and responsible practice in the service of others*" (p.53), defendendo que o professor deve "pensar" como um profissional, "agir" como um profissional e "pensar e agir" de maneira responsável e ética, ao serviço dos outros.

Também Freire (2009) defende que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito pelos saberes dos educandos, ética, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Efetivamente, "Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana" (Nóvoa, 2017, p.1127) e a reflexão sobre as próprias práticas "amplia a utilidade das experiências adquiridas através da prática" (Salovey & Sluyter, 1999,

p.321). O procedimento adotado não precisa de ser totalmente eficaz, mas deve permitir tirar conclusões sobre a sua utilidade e abrir espaço para novas investigações. Afinal, como destaca o autor, "o profissional reflexivo é um avaliador" (p.329), que analisa o que foi feito e verifica se realmente funcionou. Por isso, é fundamental valorizar o papel do professor como alguém que reflete e investiga sua própria prática.

De igual modo, Alarcão et al. (1996) afirmam que o "pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso" (p.54) e, efetivamente, ao longo do estágio tem-se verificado que é na ação que a formação proporciona a reflexão,

Quando alguém aprende uma nova profissão, é iniciado nas suas convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistemas de valores, conhecimento de casos típicos, esquemas de pensamento e de ação. (...) Esta situação de prática orientada, que tem como principal objetivo uma iniciação à profissão, não se pretende que seja – é preciso dizê-lo – uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação (p.18).

Quando Zeichner (1993), partindo da distinção feita por Dewey (1933) entre o ato humano que é reflexivo e o ato humano que é rotina, expôs o papel "subserviente" imposto aos professores, enquanto "técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam" (p.16), clarificou a importância do estágio, desta natureza, na formação dos professores, advertindo que, "para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores não basta olhar-se para o seu conteúdo curricular. É preciso ver-se também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa" (p.52) e que, a prática reflexiva permite que o professor em formação examine as suas teorias e as exponha aos colegas, tendo, assim, mais hipóteses de se aperceber das suas falhas e mais hipóteses de aprender o que se tem vindo a comprovar na formação docente pela PES, associada ao projeto de investigação.

No entanto, só pode existir pensamento reflexivo "se houver deliberadamente vontade de o exercer" (Alarcão, 1996, p.46) e, só existirá uma "nova escola, onde o saber não seja transmitido, mas sim construído" (p. 69). É verdade que "Não há dois professores iguais." (Nóvoa, 2017, p.1125), mas, em bom rigor,

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. (...) O mais importante é a constituição de uma casa comum,

na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Para que o Complexo tenha viabilidade é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a cidade, com uma rede de escolas parceiras (Nóvoa, 2019, pp.10-14).

Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 1992). Reconhece-se que existe, cada vez mais, o compromisso de muitos universitários, de distintas áreas do saber, que se dedicam à formação de professores. É inegável, o esforço que tem sido feito, no sentido de revalorizar a profissão, pela diversidade de estudos, artigos, conferências, colóquios, partilha de conhecimento e experiências, a nível nacional e internacional. Investigadores e profissionais da docência foram construindo redes na tentativa de responder aos problemas no ensino. Falta agora, a "casa comum" referida por Nóvoa (2017, 2019, 2024), que ligue os professores que se dedicam à formação docente e os professores da rede.

Nóvoa (2019) alerta para a importância dos conteúdos científicos, pois sem o domínio dos mesmos de nada servem sofisticadas técnicas de ensino. Sublinha a importância dos fundamentos e didáticas, da psicologia e do currículo, mas afirma, também, que todos estes requisitos não chegam para formar um professor se não se estabelecer uma relação com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

É necessário que os professores em formação aprendam a aplicar as diversas metodologias de ensino, que adquiram conhecimento de estratégias e/ou truques psicológicos para ultrapassar dificuldades comportamentais dentro da sala de aula, que possuam um espírito reflexivo e adaptativo (Martins, 2015).

O esquema organizativo da escola tradicional "não estimula a discussão nem a coresponsabilidade pelos resultados e obriga o docente a buscar "em privado" a solução dos problemas" (Tedesco, 2000, p.153). É, então, necessário desenvolver um trabalho em equipa,

formada por pessoas dotadas de capacidades e habilidades diferentes (...) desde as especialidades temáticas ou relacionadas com as exigências de trabalho em determinadas etapas do desenvolvimento da personalidade, até às capacidades pessoais para enfrentar os diferentes aspectos do trabalho institucional: gestão, negociação, ensino, avaliação, investigação, etc." (pp.154-155).

Os futuros professores devem estar recetivos à formação continua, a denominada "Educação Vitalícia", criada por Carlos Fuentes e defendida por Carneiro (2003), que se adaptem à evolução tecnológica, que procurem desenvolver fórmulas mutáveis e ajustáveis a cada realidade com que se venham a deparar, que procurem desenvolver a inteligência emocional e que tenham acesso a apoio psicológico em contexto escolar.

Para responder aos desafios, é necessário que a aprendizagem profissional docente não seja espartilhada e centrada numa só vertente (conhecimento, reflexividade, aprendizagem em contexto, resultados, rigor e método, pedagogia e didáticas), mas que o professor em formação esteja exposto a todas estas vertentes e que, seja também ele, portador de competências socioemocionais, para que, no exercício da profissão, seja mais eficaz.

1.4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após pesquisa literária de vários investigadores (e.g., Damásio, 2003, 2004; Goleman, 1995, 2005a, 2005b; Martín & Boeck, 2002; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Sluyter, 1999; Gardner, 2002), percebeu-se que convergem na ideia de que as emoções interferem na aprendizagem e concentração e que a ansiedade e o sofrimento podem provocar bloqueios de memória. Tais factos são de primordial importância para o projeto de investigação que será detalhadamente explanado no capítulo 4.

Na medida em que se pretende verificar até que ponto o desenvolvimento da IE é uma ferramenta importante para que os alunos cheguem à atenção plena (*mindfulness*) e tenham maior facilidade na compreensão dos textos (i.e., estejam focados e conseqüentemente obtenham melhor aproveitamento), entendeu-se que seria pertinente criar um subcapítulo direcionado para as competências socioemocionais na prática pedagógica.

Embora exista uma preocupação crescente em reconhecer a importância da IE e em promover a saúde mental no contexto escolar (Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar, 2019), a educação ainda se encontra bastante orientada para a produção "de acordo com as solicitações do sistema económico" (Carneiro, 2003, p.99). Apesar de se legislar para que seja conferida, às escolas, uma maior flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018,

de 6 de julho), para adequar a ação educativa às especificidades do aluno e da escola e contextualizar interdisciplinarmente os saberes, existem limitações logísticas (de organização de espaço e horário).

O "Manual Saúde Mental em Saúde Escolar - Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar" (mencionado no parágrafo anterior) baseou-se na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, nos estudos sobre inteligência emocional, desenvolvida por Daniel Goleman, Peter Salovey, David Sluyter, entre outros. Esse manual foi desenvolvido no âmbito da "escola global" (*Whole School Approach - WSA*), proposto pela UNESCO em 2017. Como referem Leite et al. (2024):

A WSA involves integrating several dimensions and stakeholders within the school system to work together towards common goals, such as promoting positive student outcomes, creating a safe and inclusive learning environment, fostering healthy relationships, enhancing teacher well-being, and engaging parents and the community in the educational process (...) involves the formal and informal and hidden curricula that shape students' values, beliefs, and behaviors (pp.637-638).

[A WSA envolve a integração de várias dimensões e partes interessadas dentro do sistema escolar para trabalhar em conjunto objetivos comuns, como promover resultados positivos para os alunos, criar um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, fomentar relacionamentos saudáveis, melhorar o bem-estar dos professores e envolver os pais e a comunidade no processo educacional (...) envolve os currículos formais, informais e outros que moldam os valores, as crenças e os comportamentos dos alunos]

António Damásio, neurocientista português, revolucionou a forma como se entende a relação entre emoções, sentimentos e cognição. As suas investigações demonstraram que as emoções não são meros "ruídos" no processo de pensamento, mas sim componentes essenciais para o raciocínio e a tomada de decisões. Damásio (2000) distingue as emoções dos sentimentos. As emoções são marcadores somáticos, respostas fisiológicas a estímulos (sensações corporais como um aperto no estômago, a sudação das mãos, ou aumento da frequência cardíaca), enquanto sentimentos são a experiência consciente dessas respostas. Os sentimentos permitem a reflexão sobre as emoções e aprender com as experiências.

Alunos e professores são pessoas, têm emoções, portanto, todos devem ser formados para a aquisição de competências socioemocionais. Quem ensina não pode ser um mero apresentador de matéria pois isso está ao alcance de qualquer criança através da internet. Aprender não é

decorar, é desenvolver um sentido crítico. É preciso "educar seres humanos em vez de produzir capital humano" (Varela et al., 2018, p.204).

É inegável que a escola "é uma preparação para a vida (...) provendo os alunos de competências vitais (no passado, saber ler, escrever e contar)" (Cardoso, 2019, p.24). Contudo, o mundo não para de mudar e tem-se transformado num "espaço público de educação e formação" (Pacheco, 2019, p.60), numa "forma de valorização do capital humano" (Foucault, 2010, p.286), num "espaço de trabalhar o conhecimento (...) atuar, dentro da sua especificidade, na redução das desigualdades escolares" (Pimenta, 2013, pp.98-99) mas, para que a prática corresponda aos intentos teóricos, é fundamental garantir, como já foi referido anteriormente, o bem-estar de alunos e professores.

Para Lopes e Oliveira (2020), o *burnout* e o stresse dos professores devem-se, maioritariamente, à sobrecarga de trabalho, à diversificação e complexidade das tarefas a desempenhar, ao aumento das responsabilidades atribuídas e à falta de autonomia. Também Varela et al. (2018) apontam como fatores de esgotamento emocional: a idade dos professores, o cansaço, a burocracia, a indisciplina, a hierarquia rígida e a falta de criatividade.

Ora, segundo Vicente e Alexandre (2021), tem-se verificado que este mal-estar tem vindo a crescer na profissão docente e que os alunos aprendem melhor em ambientes onde se sintam seguros e apoiados, pelo que as competências socioemocionais dos professores podem afetar o ambiente de aprendizagem e desencadear emoções que influenciam o comportamento dos alunos. Carvalho et al. (2019) alertam para o facto de, tanto a nível nacional como internacional, se verificar uma crescente incidência de problemas de saúde mental entre crianças e jovens, admitindo que os docentes, são "profissionais muito relevantes na aprendizagem socioemocional" (p.30).

Assim sendo, entende-se que seria pertinente que, ao longo do processo da qualificação académica, os professores em formação fossem devidamente preparados também para as relações interpessoais e para o autoconhecimento. Segundo Cró (1998), a dinâmica de formação dos professores e educadores tem de ser aquela que lhes permita adaptarem-se às mudanças e reconverterem-se face ao imprevisto. Também para Nóvoa (1992), a formação do professor deve ser feita, não só desenvolvendo os conhecimentos científicos da disciplina que cada um vai

lecionar, mas também para ajudar o futuro professor a ter um melhor conhecimento de si próprio, pois que a maneira como cada professor ensina está dependente daquilo que é como pessoa.

Para Amando (1994), a formação de professores poderá ser a estratégia para preparar especialistas na relação de ajuda, o professor, quando começa a trabalhar, deve ser capaz de entender os seus alunos como pessoas e deve ser corresponsável pelo seu desenvolvimento social e psicológico. Alguns estudos (e.g., Cejudo e López-Delgado, 2017; Allen et al., 2014) demonstraram que o desenvolvimento de competências emocionais interfere positivamente no desempenho profissional e no processo de ensino e aprendizagem.

Quando Cury (2019) fala dos sete pecados capitais dos educadores: a correção pública, a expressão da autoridade com agressividade, a crítica excessiva (comparação depreciativa), a punição e a imposição de limites sem dar explicações, o ser impaciente e desistir de educar, o não cumprir a palavra dada, o destruir a esperança e os sonhos (pp.85-102), entende-se que depreende que existem lacunas emocionais que necessitam de ser curadas.

A agenda Educação 2030 da UNESCO, pretende que, “By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes” [Até 2030, garantir que todas as raparigas e todos os rapazes concluam o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes] (p.66).

Desafiando as dificuldades da igualdade educacional, com uma agenda universal, em que não basta mensurar as áreas tradicionais, como a leitura e a matemática, mas também as habilidades necessárias em relação à sociedade e ao meio ambiente.

Em Portugal, encontrando-se plasmado na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, bem como em todas as posteriores atualizações, que cabe à escola a responsabilidade de garantir permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade e proporcionar, aos alunos, experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva.

Existem, atualmente, evidências de que professores com mais habilidades socioemocionais, além de serem um exemplo positivo de comportamento, relacionam-se melhor com os alunos,

conseguem regular melhor as situações de conflito e são mais capazes de motivar os alunos (Marques e Fóz, 2023).

O presente relatório propõe uma escola mais humanista, numa sociedade cada vez mais tecnológica e tecnizada, que está a ficar doente e que corrobora a importância dos professores no processo de "cura". Longe das ideias de desescolarização que têm vindo a tomar terreno e que eram defendidas da década de 70 por Everett Reimer¹ e Ivan Illich².

Se o objetivo da escola é preparar as crianças para a vida, a aprendizagem deve abarcar o intelecto e a emoção e o professor deve ser o exemplo. Como afirmam Märtin e Boeck (2002, p.181): "A gestão construtiva das situações problemáticas exige dos professores um grande número de qualidades emocionais". A ideia é revolucionária e não está oficialmente implementada, no entanto, não é nova, pedagogos como Maria Montessori e Celestin Freinet, entre outros, já defendiam "aprender com a cabeça, o coração e as mãos".

1.5. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

No enquadramento curricular e profissional deste capítulo, refletiu-se sobre os aspetos centrais da prática docente. Desde os constrangimentos profissionais e emocionais do professor do século XXI, passando pelo sistema educativo atual e as mais recentes mudanças sociais e legislativas, até à importância da prática de ensino supervisionada e das competências socioemocionais para a prática futura da profissão.

Não existem dúvidas quanto ao papel da escola e do docente; nem que o êxito dos alunos depende da qualidade da escola; nem que a qualidade da escola depende do bem-estar e sentimento de realização de quem aí trabalha; nem quanto à intenção da criação de leis que promovem a inclusão, a igualdade, adequação à diversidade, a cidadania, a autonomia na utilização de diferentes métodos. Mas como tornar a teoria exequível? O processo de ensino-aprendizagem pouco evoluiu, o que leva a questionar a quem cabe a "culpa": i) É da classe mais antiga que se mantém no ativo e que desgastada se mantém na lógica da memória? ii) É dos governos que não investem na educação (em meios humanos, em infraestruturas adequadas; em equipamentos

¹ Na obra *School is Dead* de 1971

² Na obra *Deschooling Society* de 1971

inovadores)? iii) É da falta de formação especializada de docentes em determinadas matérias (NEE, aptidões sociais e emocionais, IA)? iv) É do desânimo da classe face aos salários baixos, congelamento da progressão de carreiras, sobrecarga de trabalho burocrático, controle e avaliação desajustados, turmas demasiado grandes, imposição de práticas sem possuir os meios adequados, falta de autonomia? v) É do empobrecimento da sociedade e das famílias sem estrutura financeira e psicológica para proteger e educar os filhos?. Talvez estas questões possam ser respondidas pelo desenvolvimento de outros projetos de investigação, uma vez que não é essa a pretensão deste projeto. Nesta investigação, sabe-se que, a par dos teóricos que defendem a "revalorização" da profissão docente (e.g., António Nóvoa, José Augusto Pacheco, entre outros), toma corpo, entre alguns teóricos,

a ideia de uma *escola sem professores*. (...) os surtos tecnológicos que se fazem acompanhar de notáveis avanços no caminho da eficiência produtiva (...) esses sincretismos estiveram, historicamente, na base de sistemas totalitários que facilmente legitimaram os maiores atropelos aos direitos humanos em nome de projectos trans ou metapersonalistas ao serviço de uma determinada supremacia de pensamento. (...) Nunca como hoje, aprender se impôs tão fortemente como actividade social; jamais educar se afirmou tão enfaticamente como um dever cívico (Carneiro, 2003, pp.169-171).

E que se discorda em absoluto da "desescolarização", uma vez que aprender não é decorar, é desenvolver um sentido crítico. Quem ensina não é um mero apresentador de matéria, isso está ao alcance de qualquer criança através da internet. Para que se tenha um ensino básico de qualidade, o mesmo deve estar circunscrito a professores com formação base na educação, que passam pela prática de ensino supervisionada e que possuam competências socioemocionais, capazes de se adaptar à imprevisibilidade.

É fundamental que haja uma intervenção articulada e holística entre decisores, especialistas e professores, no desenho dos currículos e praticas de formação; se integrem professores nas equipas de investigação; se integrem professores no debate público; motivem os professores através de redes de cooperação, e salários apelativos; a formação se realize em ambiente de investigação, haja acesso gratuito a apoio psicológico e formação para aquisição de competências socioemocionais.

A escola do futuro, em que professores "entusiastas" preparam crianças e jovens para um futuro mais humanizado, pressupõe pessoas socioemocionalmente competentes; a equidade no ensino

(independentemente da origem, da etnia, do sexo, da cultura ou da língua); pressupõe, não só a existência de leis e regulamentos, como o cumprimento dos mesmos; implica investimento na educação (pelo ajuste estrutural no salário e nas condições de trabalho, pela formação profissional de nível superior, pelo apoio psicológico, pelo reconhecimento enquanto profissão de desgaste); escolas que desenvolvam projetos que atenuem as discrepâncias entre os alunos e a colaboração de uma sociedade inclusiva.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste ponto, pretende-se dar a conhecer o ambiente e enquadramento educativo bem como a estrutura física em que se inserem as escolas e as turmas em que decorreu a ação educativa. Considera-se que este ponto é fundamental para melhor se perceber as opções seguidas ao longo do ano letivo, de prática de ensino supervisionada, bem como a motivação, a escolha e a implementação do projeto de investigação.

A caracterização encontra-se sustentada em textos oficiais e na observação participante que o professor em formação desenvolveu no contexto educativo. De forma a conseguir uma caracterização mais detalhada deste agrupamento de escolas, recorreu-se à análise do Projeto Educativo do mesmo.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O agrupamento localizava-se na cidade do Porto e era constituído por quatro jardins de infância, três escolas básicas do 1.º CEB e uma escola básica do 2.º e 3.º CEB. No presente ano letivo, o agrupamento albergava aproximadamente 1000 alunos, contando com 231 agentes educativos, de forma a dar resposta a este universo de alunos.

O agrupamento assumia como lema do seu Projeto Educativo “Semear e Crescer para Florescer”. Assim procurava como grande missão “Formar cidadãos críticos, pensantes e com conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitissem encarar o futuro com segurança e empreendedorismo, contribuindo para uma melhoria da sua vida em particular e da sociedade em geral” (Projeto Educativo, 2024³, p.21).

No que concerne aos eixos estratégicos de ação, este Projeto Educativo pretende responder aos desafios da escola “desenvolver comportamentos assentes em valores éticos, melhorar os resultados académicos e promover a qualidade da aprendizagem” (Projeto Educativo, 2024, p.21). Tendo por base a missão, a visão, os valores definidos e os documentos orientadores em vigor,

³ De modo a zelar pela privacidade do agrupamento, o documento do Projeto Educativo deste agrupamento apenas será identificado como “Projeto Educativo, 2024”.

poder-se-á afirmar que a ambição do mesmo será dar resposta às necessidades do agrupamento, sustentando-se em quatro eixos estratégicos de intervenção: Resultados; Liderança e Gestão; Autoavaliação; Prestação do Serviço Educativo.

O Projeto Educativo pretendia ainda responder às necessidades de uma educação inclusiva e como tal, possuía a seu cargo uma equipa multidisciplinar de apoio, desempenhando um papel fundamental na identificação das medidas de suporte adequadas às características e condições individuais de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Como forma de responder às necessidades inerentes a escola apresentava: 1) um espaço dinâmico, agregador e plural, denominado de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que procurava dar apoio a crianças e jovens nas suas rotinas e atividades escolares, nomeadamente promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação e à vida autónoma, promover e apoiar a transição de ciclos de estudo e diversificar estratégias de acesso ao currículo; 2) clubes e parcerias de modo a desenvolver certos projetos, nomeadamente o Projeto Eco Escolas, Clube de Inglês, Clube das Artes, Clube Digital, Clube de Francês, Desenvolvimento e Organização dos Trabalhos Escolares (D.O.T.E).

A professora em formação teve a oportunidade de conviver e participar no projeto D.O.T.E do agrupamento que mantém parcerias com algumas entidades e instituições (nomeadamente a Escola Superior de Educação do Porto e a PSP – Escola Segura), visando promover a melhoria da prestação do serviço educativo e a criação de oportunidades de aprendizagem.

O estágio curricular foi realizado em duas instituições do presente agrupamento: uma escola básica de 1.º CEB e uma escola básica de 2.º e 3.º CEB.

2.1.1. A ESCOLA BÁSICA DO 1.º CEB

O estágio no 1.º CEB realizou-se numa escola básica do agrupamento, ao longo do segundo semestre do ano letivo. A estrutura física, que abrangia o Ensino Pré-Escolar e 1.º CEB, foi doada ao agrupamento de modo a evitar que os alunos atravessassem a linha de comboio e consequentemente, não estarem expostos à possibilidade de acidentes ferroviários. Tratando-

se, inicialmente, de uma casa habitacional antiga, foi alvo de obras de adaptação para o propósito enquanto estabelecimento de ensino.

O espaço escolar encontrava-se organizado por dois edifícios: 1) um edifício constituído por dois pisos; a sala do Pré-Escolar no piso inferior; e duas salas de 1.º CEB, um refeitório e a sala dos professores, no piso superior; 2) outro edifício térreo, onde se encontrava a cantina, duas casas de banho (uma para os alunos e outra para os professores), e um espaço de armazenamento de materiais para Educação Física e limpeza.

O ambiente físico da escola, apesar de antigo, era acolhedor, possuindo na entrada um painel com trabalhos dos alunos que era alterado consoante os projetos ou épocas festivas. Os corredores e outros locais, como a sala dos professores também se encontravam decorados. O espaço escolar possuía ainda uma área exterior ampla com campo de futebol de relva artificial e um parque infantil bem equipado.

Contudo, os únicos pontos, menos bons, a ressaltar eram o acesso ao espaço exterior, onde existia um pequeno coberto que, em dias de chuva, era manifestamente insuficiente para acolher todos os alunos (pré-escolar e 1.º CEB), o que obrigava a medidas alternativas de recreio, optando-se muitas vezes por manter os alunos na sala de aula e realizar atividades dinamizadas pelas auxiliares. Acrescia ainda o facto de não existirem rampas de acesso às salas de aula para alunos e/ou professores com mobilidade reduzida.

A inexistência de uma biblioteca escolar foi outro ponto identificado. Um espaço deste tipo com livros, computadores, jogos digitais educativos, manuais e livros digitais, espaço de leitura do conto, enriqueceriam o ambiente escolar, uma vez que "Os alunos não aprendem todos da mesma maneira, nem ao mesmo ritmo" (Cardoso, 2019, p.71). Segundo Fleming (2001), há alunos que aprendem melhor quando veem (os visuais), outros a ler e a escrever (os leitores), outros através da experiência (os cinestéticos), outros, ainda, com o que ouvem (os auditivos), pelo que se considera que a escola deveria ter à disposição o maior número de recursos e técnicas.

Além disso, um gabinete de apoio psicológico seria uma mais-valia para apoiar o bem-estar emocional de alunos e docentes.

A sala da turma de regências do 1.º CEB, onde a professora em formação esteve integrada, possuía três janelas grandes, ajustadas com estores, permitindo uma grande iluminação do ambiente, e uma porta de acesso ao piso inferior. Este espaço usufruía ainda de um armário, com diversos materiais, uma zona com lavatório e uma pequena biblioteca móvel com livros que foram doados pelos encarregados de educação. As paredes da sala encontravam-se todas decoradas com trabalhos dos alunos e alguns materiais pedagógicos fornecidos pelas editoras. As mesas, para dois alunos, dispunham-se em seis filas e três colunas, com a secretária da professora orientada para os alunos, com acesso a um computador e a internet, ao lado de dois quadros (um de caneta e outro com projetor).

Poder-se-á afirmar que esta disposição da sala seguia o modelo da escola tradicional, defendendo-se que a sala de aula deveria tomar como exemplo as bibliotecas escolares, pois são "um bom exemplo da forma como os alunos são protagonistas da sua aprendizagem" (Cardoso, 2019, p.130), onde, para além de livros, existem computadores e manuais digitais. Seria interessante adotar dias específicos em que se alterava a disposição das mesas em forma de "U" em atividades individuais sobre um tema comum, ou para debates em que o professor fosse mediador (EducaEthos, 2019), ou círculo, evitando que houvesse alunos mais escondidos e, por essa razão, estivessem mais inibidos na sua participação e/ou não conseguissem estar atentos.

2.1.2. A ESCOLA BÁSICA DO 2.º CEB

O estágio no 2.º CEB realizou-se na escola-sede do agrupamento, englobando 2.º e 3.º CEB e estando inscritos 378 alunos no ano letivo de 2024/2025.

O edifício escolar era constituído por uma zona de receção, secretaria, reprografia, refeitório, 17 salas de aula, dois laboratórios, uma sala multimédia, um auditório, um polivalente, um pavilhão desportivo, um espaço desportivo ao ar livre, um espaço lúcido ao ar livre, sala de professores e sala da direção do agrupamento, bem como, escadas e rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida.

Além disso, possuía uma biblioteca, devidamente equipada com uma grande diversidade de livros, mesas com computadores e um espaço de leitura, tornando-se um espaço valioso para a comunidade educativa. Ao longo da PES, observou-se a frequência regular deste espaço por parte

dos alunos e dos professores, para a realização de atividades de leitura, pesquisas, leituras autônomas, trabalhos de casa e requisição de livros.

As salas de aulas estavam equipadas com janelas que permitiam que todos usufríssem de luz natural, mesas e cadeiras bem cuidadas, um quadro para projeção e um projetor fixo, bem como um quadro branco, um pequeno quadro de cortiça, onde se encontra presente o lema do agrupamento e outras informações relevantes.

A disposição das mesas obedecia ao modelo tradicional, comportando dois alunos e dispostas em quatro filas e agrupadas em cinco linhas. Embora a maioria dos alunos tivessem uma boa visão para o quadro, os alunos sentados na última fila tinham necessidade de se levantarem do lugar para conseguirem ver melhor algumas palavras. Cury (2019) refere que dispor os alunos uns atrás dos outros na sala de aula é nocivo, "produz distrações (...) destrói a sua espontaneidade e segurança para expor ideias" (pp.123-124).

Na sala de aula da turma de regências, encontravam-se expostos alguns trabalhos de alunos de várias turmas, tornando a sala num espaço de partilha de conhecimento. O espaço físico da sala de aula possuía elementos que constituem um determinado ambiente de aprendizagem o que poderia condicionar a dinâmica de trabalho e aprendizagens (Forneiro, 2008).

Adicionalmente, a ausência de computadores em sala e as limitações na ligação à internet são fragilidades, dado que a tecnologia potencia novas formas de ensino e comunicação (Cardoso, 2019; Tedesco, 2000).

Por último, considera-se importante referir que, apesar das instalações da escola não serem modernas, as mesmas se encontravam sempre em condições dignas, limpas e arrumadas. O espaço exterior da escola era amplo, possuía um pavilhão, bancos e áreas verdes. Nos dias em que chovia, os alunos concentravam-se mais na zona interior, junto ao bar da escola.

2.2. O PERFIL DAS TURMAS

2.2.1. A TURMA DO 1.º CEB

O estágio realizado no 1.º CEB decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade. A presente turma era acompanhada diariamente por uma professora e uma auxiliar, e pontualmente, por dois professores de Ensino Especial. Esta era composta por 18 alunos (nove rapazes e nove raparigas), havendo dois alunos que usufruíam de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma destas crianças possuía Medidas Seletivas e outra com dificuldades de aprendizagem. Estes alunos, que usufruíam de NEE, participavam ativamente em todas as tarefas propostas, não demonstrando grande dificuldade em acompanhar a turma em questão.

No que toca à organização do tempo e das rotinas, as aulas iniciavam às 9h e terminavam às 15h30. O tempo era gerido pela professora cooperante entre as várias áreas do saber nomeadamente Português e Matemática na parte da manhã e Estudo do Meio da parte da tarde, mas com flexibilidade. Cardoso (2019) refere que a "atenção fragmentada" e "imaturidade emocional e social", indicando que "crianças entre os sete e os dez não conseguem estar atentas até um máximo de dez minutos" (p.54), apelando à interação e realização de tarefas. A professora cooperante acompanhava a turma desde o 1.º ano de escolaridade e procurava sempre utilizar estratégias eficazes para todos os alunos da turma, adaptando métodos para os alunos com dificuldades e promovendo um ambiente de respeito e cooperação na turma, sendo a palavra de ordem da turma "Respeito".

O lanche era fornecido pela escola e os alunos comiam durante o intervalo da manhã e da tarde. Embora, na turma em que a professora em formação exerceu a PES, apenas existisse uma criança assinalada em situação de carência económica, o Relatório do "Observatório Nacional de Luta contra a Pobreza" de 2024, refere que, em "2023, 4,9% da população portuguesa vivia em situação de privação material e social severa" (p.7) e que, no mesmo ano, "viviavam em Portugal 379 mil crianças em risco de pobreza ou exclusão social" (p.18).

Na turma, encontravam-se dois alunos de nacionalidade brasileira. Neste caso, não existia entrave linguístico, uma vez que a língua mãe era o Português, nem diferença cultural expressiva. As crianças estavam perfeitamente inseridas e devidamente acolhidas, demonstrando a vivência

de uma "democracia cultural na escola" (Carneiro, 2003, p.60). No entanto, numa época em que as

migrações contemporâneas atingiram grandes proporções (...) a par do perigo latente (...) da permanência de conceitos herdados de sistemas passados que deixaram de estar em fase com a realidade (...) é indispensável desligar etnicidade de cidadania (...) [combatendo o] nacionalismo monocultural (pp.56-57)

Destacava-se, ainda, o gosto pela leitura, cultivado diariamente: os alunos dirigiam-se espontaneamente à biblioteca da sala ao chegar. Durante este momento, estavam concentrados na sua leitura para depois se iniciar a aula. Curiosamente, quase na totalidade, os pais destas crianças possuíam um nível socioeconómico médio ou elevado e/ou pais com habilitações superiores, o que levou a inferir que, muito possivelmente, este fosse um dos motivos impulsionadores do gosto que demonstravam pela leitura. Sobrino et al. (2000) referem que ninguém nasce leitor e que o gosto pela leitura não se impõe, no entanto, salvaguardam que o "hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima propício na família" (p.39).

Conforme Silva (1988) afirma:

Se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar, então podemos inferir que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura (p.56).

Ler é mais do que ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas, mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto (Viana & Teixeira, 2002), também é saber interpretar, analisar criticamente e, posteriormente, utilizar essa informação na construção do conhecimento em novos contextos (Borges, 2022). Como refere Lerner (1989), "a leitura é o instrumento básico para todas as matérias escolares, o fracasso na escola se deve, frequentemente, à falta de aptidão para a leitura" (p.349). Segundo (Cadório, 2001), o hábito de ler, não só enriquece o pensamento, como desperta as emoções, a imaginação e a criatividade.

Como referem Sim-Sim et al. (1997), a fluência é o resultado da combinação da rapidez de decifração e a eficácia na extração do significado, por isso é tão importante a leitura, pois quanto mais a criança lê, maior será a sua consciência lexical e mais fácil será a compreensão.

a leitura não é uma atividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito (p.27).

Verificou-se que os alunos desta turma sempre demonstraram ser bastante curiosos, participativos e com bom aproveitamento. Tal poderia ser atribuído ao ambiente familiar salutar (depreendido por algumas afirmações por parte da professora cooperante), como também, pelo facto, da professora cooperante desenvolver com os alunos algumas tarefas de modo a incutir, nos mesmos, o sentido de responsabilidade, tais como: arrumar a biblioteca, distribuir o lanche, organizar a sala, fazer recados e ser o líder.

Para Lopes e Oliveira (2019), o comportamento dos alunos em ambiente escolar não só tem impacto na aprendizagem individual e afeta o desempenho de toda a turma, como também afeta a saúde mental e a eficácia dos educadores. Um estudo realizado em Portugal entre 2013 e 2015 e conduzido por Oliveira e Lopes (2015) concluiu que 90% dos 3000 professores participantes acreditam que, nos cinco anos anteriores à sua participação no estudo, a indisciplina aumentou ou aumentou significativamente.

Efetivamente, compreender o comportamento na sala de aula e identificar as causas das ações dos alunos deverá ser o primeiro passo para tomar medidas construtivas e adequadas. Sempre houve indisciplina na sala de aula, no entanto, nos últimos tempos, tendem a intensificar-se na frequência e gravidade, particularmente nas grandes cidades (Jesus, 1999; Renca, 2008).

Sabe-se que o comportamento em sala impacta o rendimento individual e coletivo, assim como a saúde mental dos professores. Embora esta turma do 1.º CEB não apresentasse episódios casos de indisciplina, importa reconhecer a relevância de prevenir comportamentos disruptivos, através de regras claras, rotinas consistentes e o envolvimento das famílias (Amado & Estrela, 2007; Amado & Freire, 2009).

2.2.2. A TURMA DO 2.º CEB

O estágio no 2.º CEB decorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade, nas componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). A docente destas componentes acumulava também o cargo de diretora da turma de regências, permitindo que a

professora em formação participasse em vários momentos de gestão de conflitos e questões relacionadas à direção de turma, como atendimentos aos encarregados de educação, reuniões intercalares de avaliação, reuniões de conselhos de turma, entre outros. Esta possibilidade permitiu que a professora em formação compreendesse as diversas burocracias inerentes e adquirisse competências relacionadas com a gestão de conflitos.

A presente turma era acompanhada pela professora das componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal três vezes por semana, em blocos de 45 minutos, às segundas, terças e quartas-feiras no período da manhã.

A turma na qual foram realizadas as regências, era composta por 21 alunos, dos quais sete do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Destes 21 alunos, dois apresentam Necessidades Educativas Específicas (NEE) e usufruíam de Adaptações Curriculares Significativas com medidas adicionais.

Um dos alunos apresentava Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), não verbal e até à data, o aluno não frequentava as aulas, por manifestar muitas dificuldades no cumprimento de regras e perturbar o seu normal funcionamento. A escola possuía um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que procurava acompanhar os alunos com diferenciação pedagógica. Assim, este aluno era acompanhado no CAA por uma docente de Educação Especial, assim como por outros docentes de áreas diferentes que, sempre que era possível, acompanhavam o aluno. Frequentava também outros espaços escolares: o ginásio, onde pratica Educação Física com um docente da área; e a sala de apoio, que contava com uma terapeuta e uma psicóloga. O outro aluno apresentava Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), frequentava as aulas e cumpria as regras estabelecidas.

Santos (2007) entende que a escola tem

como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos (p.19).

Apesar de existir a possibilidade de realizar "Programas Educativos Individuais" (PEI), Correia (2017) refere que, muitas vezes, os professores não se sentem à vontade para os elaborar, "não porque se sintam desmotivados para prover uma educação apropriada às necessidades desses alunos, mas, na maioria dos casos, por sentirem ter tido uma preparação inadequada nessas matérias" (p.7).

E, como defendem Pacheco et al. (2007), "os professores precisam ser apoiados na aquisição de habilidades e na compreensão de como melhorar as maneiras de comunicação e as relações sociais. Isso é especialmente necessário quando alguns alunos necessitam de maneiras especiais para compreender e serem compreendidos" (p.55).

Na turma havia quatro alunos de nacionalidade estrangeira: um aluno libanês, dois alunos brasileiros e uma aluna francesa, que se encontravam perfeitamente integrados socialmente, apesar das dificuldades do aluno libanês e da aluna francesa. A multiculturalidade na sala de aula é uma riqueza que deve ser valorizada e celebrada, mas com ela surgem novas questões sociais que não podem ser ignoradas. O aluno libanês comunicava-se em inglês e a aluna francesa já compreendia razoavelmente o português. Destaca-se que, nas horas de português, estes alunos eram direcionados para a biblioteca, onde tinham dois tempos de Português Língua Não Materna (PLNM) com o professor de apoio. Ao longo da PES, as planificações e regências foram planeadas conforme as características da turma, não descurando estas particularidades.

No entanto, na aula de História e Geografia de Portugal, era evidente a dificuldade destes alunos na compreensão da matéria, principalmente o aluno libanês. Embora a professora cooperante se preocupasse em aferir se estes alunos estavam a perceber o que era ensinado, a mesma não possuía conhecimento avançado da língua inglesa e era a colega de carteira do aluno que, tendo facilidade no idioma, ia ajudando o colega libanês numa ou outra frase que o mesmo pudesse não perceber.

Cada vez mais as escolas apresentam diversidade cultural resultado de um mundo globalizado que traz desafios e oportunidades completas: fluxos migratórios intensos, desigualdades sociais crescentes, ameaças à democracia e aos direitos humanos fundamentais. É, portanto, necessário ultrapassar esses desafios e, não só preparar os alunos para uma escola cultural e

linguisticamente diversa, como garantir que os professores possuam o apoio necessário para responder, de forma adequada, a esta realidade crescente.

Vive-se numa época em que "A coesão social vê-se atingida em cheio pelos confrontos étnicos, religiosos, linguísticos ou culturais." (Carneiro, 2003, p.55) e, certamente, não bastará cultivar uma "retórica pós-moderna da interculturalidade, papagueando ideias que vão fazendo moda, sem cuidarem de aprofundar a compreensão do que está em jogo nem evidenciando qualquer capacidade de ultrapassar a vacuidade dos chavões" (p.56).

Também acontece, segundo Teixeira e Bezerra (2007) que, por vezes, as culturas que vão surgindo na escola, vão sendo silenciadas por não estarem de acordo com a cultura padrão. Assim, seria interessante, desenvolver atividades, por exemplo nas aulas de HGP que mencionassem e comparassem costumes da terra natal dos alunos oriundos de outros países, chamando-os a partilhar as suas experiências, de forma a fazê-los sentir mais integrados.

É fundamental reconhecer estas mudanças recentes na Educação em Portugal e aproveitar a oportunidade de introduzir conteúdos relacionados com esta diversidade nas experiências de aprendizagem dos alunos. Deve, contudo, existir uma cooperação entre professor-aluno-instituição, para que estas ações educativas sejam "parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar" (Rebolo e Silva, 2017, p.181). A escola por si não conseguirá enfrentar esses desafios e realizar o seu papel se não existir esta colaboração entre os meios e mecanismos para atingir esse fim em suprimir as diferenças.

A turma do 5.º D sempre demonstrou ser uma turma com gosto pela aprendizagem, motivada e participativa. Esta apresentava, de modo geral, um comportamento exemplar e cumpria com as regras de funcionamento na sala de aula, também definidas no início do ano entre a diretora de turma e os alunos. Apesar disso, observou-se que, ao longo das semanas de estágio, observaram-se pontualmente algumas dificuldades, herdadas do 1.ºCEB, nomeadamente no que concerne a conhecimentos prévios, postura na sala de aula e hábitos.

Lopes e Santos (2013) alertam para o facto de os professores em formação não serem devidamente preparados para lidar com problemas de comportamento na sala de aula, o que leva, muitas vezes, à utilização de métodos de gestão ineficazes (Kaff et al., 2007). Embora, durante a prática

de ensino supervisionada, a professora em formação tenha observado os métodos utilizados pela professora cooperante e aferido a eficácia dos mesmos, pequenos comportamentos disruptivos, resultantes da desatenção e conversas entre os alunos, comprometiam o plano de aula, podendo acontecer, por vezes, não cumprir com rigor a planificação.

Lopes e Rutherford (1993) consideram que a sala de aula deve ser tida como um contexto social, sendo a gestão da sala de aula uma tarefa essencial para prevenir a indisciplina, apresentando algumas sugestões como: estabelecer e explicar as regras e procedimentos, desde o primeiro dia de aulas; fazer com que os alunos percebam que está atento ao que se passa, deslocando-se pela sala de aula enquanto expõe a matéria; apresentar os conteúdos com uma sequência lógica e com ritmos ajustados a cada atividade. Entende-se, pela experiência em ensino supervisionado, que estes procedimentos têm alguma eficácia.

Também foi interessante perceber que os alunos demonstravam maior gosto pela componente curricular de HGP e uma maior motivação nas aulas da mesma em detrimento da componente de Português. Nesta última, os alunos demonstraram maior interesse nos momentos de leitura, o que leva a pensar na possibilidade de criar e utilizar métodos mais criativos para trabalhar os restantes domínios como a Gramática, a Escrita, a Educação literária, e a Oralidade.

A interação pedagógica entre o professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno foi sempre fomentado, promovendo um bom ambiente entre a turma. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, este não era posto em prática pela docente, sendo o trabalho individual ou em grande grupo o mais recorrente. Contudo, ao longo da PES a professora em formação procurou alterar esta dinâmica e aplicar metodologias de trabalho colaborativo, sendo esta uma competência imprescindível presente no PASEO (Oliveira-Martins, 2017).

A explanação quanto à prática e realização de trabalho colaborativo desenvolvido será apresentada no capítulo 3 do presente RE.

2.3. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

O estágio curricular constitui um momento crucial na formação docente, permitindo um contacto direto com diferentes realidades escolares e ciclos de ensino (1.º e 2.º CEB).

Ao longo da PES, a professora em formação teve a oportunidade de conviver com as várias áreas do saber que compõem o currículo do 1.º CEB: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Expressão Artística e do 2.º CEB: Português e História e Geografia de Portugal.

No plano pedagógico, tornou-se clara a diferença entre as exigências do 1.º CEB, mais centrado no desenvolvimento de competências básicas, e do 2.º CEB, onde se evidenciou uma maior autonomia e diversidade nos estilos e ritmos de aprendizagem. De uma forma geral, o estágio permitiu consolidar uma visão abrangente do papel do professor, reforçando a importância da adaptação pedagógica às características e necessidades dos alunos.

A OCDE, em 2004, questionava se os professores inovavam e se procuravam explorar diferentes abordagens em sala de aula. Pela experiência vivida, e também pelo diálogo com outros professores em formação, é possível afirmar que sim. No entanto, a agenda da OCDE tende a promover uma uniformização dos resultados e da excelência mesmo reconhecendo que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, nem ao mesmo ritmo.

Como refere Pacheco (2019), "a atual agenda da OCDE é orientada para um processo rigoroso de mensuração, com a elaboração de testes" (p.92). Ainda assim, é preciso recordar que as pessoas não são algoritmos: respeitar a singularidade, a subjetividade, a multiplicidade, ritmos e contextos diferentes é um desafio constante perante algumas políticas de orientação no ensino.

A intervenção educativa, ao longo da PES, foi delineada com base em objetivos específicos para cada turma, tendo por finalidade promover a inclusão e participação ativa de todos os alunos, estimular o desenvolvimento das competências comunicativas e reflexivas, e garantir uma abordagem pedagógica diferenciada e ajustada aos ritmos de aprendizagem. Deste modo, os resultados atingidos demonstraram progressos significativos, nomeadamente na melhoria da concentração e da participação dos alunos em sala de aula. No 1.º CEB, observou-se um maior envolvimento nas atividades lúdicas e artísticas, refletindo um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas. Já no 2.º CEB, apesar da disparidade nos níveis de aprendizagem, foi possível notar uma evolução na capacidade de autonomia dos alunos e na sua predisposição para diferentes metodologias de ensino.

Para garantir uma abordagem ativa, as opções metodológicas seguiram os princípios de um ensino diferenciado e inclusivo, alinhado com as diretrizes dos documentos orientadoras do currículo. Assim, privilegiaram-se metodologias ativas, tais como atividades colaborativas, incentivando a autonomia e o pensamento crítico; e o uso de recursos digitais, potenciando novas formas de interação e aprendizagem através da tecnologia; e a avaliação formativa e contínua, permitindo uma melhor adaptação das estratégias pedagógicas às dificuldades e potencialidades dos alunos.

Com base na intervenção educativa, reforça-se a ideia de que a educação deve ser moldada pelas necessidades dos alunos, sem perder de vista os desafios impostos pelas políticas de ensino. A cooperação entre agentes educativos surge como elemento-chave para enfrentar estas complexidades, promovendo um ensino mais adaptado e eficaz. Assim, se confirma a relevância da cooperação entre professores, entre professores e escolas, universidades e psicólogos, entre escolas e câmaras municipais, organismos públicos e particulares; e da existência de um "espaço institucional, com capacidade de decisão e de organização, que junte os diversos actores da formação de professores" (Nóvoa, 2024, p.5).

3. SER PROFESSOR – UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo tem por objetivo refletir acerca da importância da prática de ensino supervisionada para a formação inicial de professores, bem como, espelhar todo o trabalho desenvolvido na PES. Assim sendo, entendeu-se que, num primeiro ponto, seria importante explicar como esta se organiza e o seu funcionamento.

Posteriormente, dar a conhecer o percurso trilhado ao longo do ano letivo e, em simultâneo, apresentar uma análise reflexiva das intervenções educativas, estabelecendo uma ligação entre os pressupostos teóricos e aquela que foi a prática educativa desenvolvida pela mestranda ao longo deste período.

Embora se tenham realizado diversas intervenções nos 1.º e 2.º CEB, optou-se por apresentar detalhadamente, apenas uma intervenção, correspondente a cada um dos ciclos de estudos, remetendo para um outro subcapítulo, uma reflexão geral, daquilo que é ser professor em cada ciclo de estudos, evidenciando as suas particularidades e desafios aliados aos pressupostos teóricos, assim como, a apresentação dos vários projetos que a professora em formação acompanhou e nos quais colaborou (em cooperação com o restante corpo docente), no âmbito dos contextos educativos frequentados.

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E O SEU FUNCIONAMENTO

Em Portugal, a formação de professores incorpora, obrigatoriamente, uma vertente prática durante todo o percurso académico. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (já mencionado no contexto do subcapítulo 1.2., a PES é uma Unidade Curricular introdutória à prática profissional, que inclui a realização de um estágio profissional, culminando com a elaboração de um relatório final.

No caso da professora em formação, este estágio confere a qualificação profissional para lecionar no 1.º CEB e no 2.º CEB, nas componentes curriculares de Português e HGP, além da obtenção do

título de Mestre. O presente estágio decorreu no período compreendido entre sete de outubro de 2024 e vinte e oito de maio de 2025, perfazendo um total de 400 horas.

Conforme descrito no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) e como mencionado anteriormente, o principal objetivo passa por “Mobilizar conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos numa perspectiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da pessoalidade, valorizando a sua experiência pessoal, convicções, valores e saberes” (CREC, 2022, p.7), com recurso a ferramentas de teorização e questionamento crítico da realidade educacional, promovendo uma atitude profissional crítica e investigativa que facilite a tomada de decisões em diversos contextos.

Para além das horas dedicadas ao estágio em sala de aula nos contextos educativos, foram também reservadas horas para os seminários, ministrados por vários docentes, nos quais se abordaram temas relacionados com as diferentes áreas curriculares de ambos os ciclos do ensino básico. Neste sentido, e para garantir o acompanhamento na preparação das regências, estavam previstas horas de Orientação Tutorial (OT) para cada estudante, sendo também salientado o trabalho autónomo dos estudantes. Conforme apresentado na tabela infra, em que se descreve a distribuição das horas de estágio, considerando o novo modelo implementado para este ano letivo, o estágio curricular decorreu em semestres distintos, para cada ciclo de estudos.

Tabela 1

Calendarização das fases do percurso formativo

MÊS	SEMANAS				
OUT 24	7-11 O	14-18 OC	21-25 R	28-1nov R	
NOV 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	25-29 R	
DEZ 24	2-6 R	9-13 R	NATAL		NATAL
JAN 25	6-10 R	13-17 R	INTERRUPÇÃO LETIVA		INTERRUPÇÃO LETIVA
FEV 25	INTERRUPÇÃO LETIVA		17-21 O	24-28 OC	
MAR 25	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R	
ABR 25	31mar-4 R	PÁSCOA	PÁSCOA	22-25 R	
MAI 25	28abr-2 R	5-9 (R)	12-16 R	19-23 R	26-30 R

O: Observação; OC: Observação e cooperação; R: Regência

Sem estágio	Observação/Cooperação	Regências 1.º/2.º CEB
-------------	-----------------------	-----------------------

- O: Observação** 1 semana em cada semestre
- OC: Observação/cooperação** 1 semana em cada semestre
- R: Regências** 10 semanas em cada semestre

Fonte: Documento orientador da PES, 2024/2025

Ao analisar a tabela, percebe-se que o período de observação teve, inicialmente, a duração de duas semanas e funcionou do mesmo modo em ambos os ciclos. Durante este período, foi possível, aprofundar os conhecimentos sobre as características e dinâmicas das turmas, antes do início do período de regências, tratando-se de um procedimento fundamental para o entendimento de cada contexto educacional (tanto para o 5.º ano como para o 2.º ano), ao nível das dinâmicas e práticas pedagógicas, comportamentos e interesses dos alunos, de forma a posteriormente se realizar uma planificação adequada.

Os ciclos de supervisão decorreram nas semanas destinadas às regências: duas manhãs supervisionadas no 1.º CEB, distribuídas pelas várias áreas do saber; e quatro blocos de 50 minutos supervisionados no 2.º CEB, distribuídos pelas componentes de Português e HGP.

No que diz respeito ao processo de supervisão, a professora em formação começava por fazer um levantamento de ideias junto da professora cooperante, depois elaborava a planificação assente numa fundamentação pedagógico-didática onde expunha e justificava didaticamente todos os momentos previstos e, por fim, reunia com os professores supervisores, expondo os conteúdos a abordar e as estratégias que pretendia mobilizar.

Após a análise das propostas teóricas e da planificação elaborada, os professores supervisores davam o seu parecer sobre a planificação construída, apoiando e aprimorando as ideias da professora em formação, permitindo que a mesma desenvolvesse competências de planificação e de reflexão sobre essa mesma construção pedagógica e didática.

Considera-se que a cooperação, a orientação e o conhecimento transmitido pelos professores supervisores contribuíram não só para "aprender a ser professor" (Alves, 2020), como constituíram um "barómetro" emocional que contribuiu para esbater possíveis inseguranças e orientar para a autonomia. Ao analisar, comentar, retificar e propor caminhos mais eficientes, os professores supervisores transformaram-se em bússolas para seguir o caminho idealizado.

A professora em formação, após proceder às alterações necessárias, preparava a aula observada, operacionalizando a planificação previamente elaborada e discutida, para ser avaliada em contexto de sala de aula. Por fim, ocorria o último processo do ciclo de supervisão, que consistia numa reunião de pós-observação, cujo objetivo primordial era a elaboração de uma narrativa

reflexiva acerca da prática educativa decorrida na observação. As narrativas reflexivas assumiam um papel central no desenvolvimento profissional docente uma vez que permitiam ao professor em formação olhar criticamente para a sua ação, identificar pontos fortes e aspetos em melhoria, construindo conhecimento a partir da experiência. Segundo Perrenoud (1993), refletir sobre a prática é essencial para transformar a experiência em saber profissional. Nesse sentido, a escrita reflexiva não é apenas um exercício de análise, mas um instrumento de aprendizagem contínua e de tomada de consciência pedagógica. Na visão e conceção da professora em formação, a elaboração das narrativas reflexivas possibilitou o distanciamento crítico da ação, ajudando numa melhor compreensão das decisões tomadas, os efeitos produzidos nos alunos e as implicações para a prática futura. Tal como refere Bolívar (2002), “A narrativa é uma forma de reconstrução da experiência, permitindo ao professor dar sentido à sua prática e construir conhecimento pedagógico a partir dela” (p.11).

No que concerne à construção e planificação das aulas, estas seguiram uma lógica e um fio condutor, tal como é previsto nos documentos orientadores da PES, com vista a verificar-se uma progressão dos mestrandos. Deste modo, apenas as primeiras regências de cada semestre foram assentes e baseadas numa área curricular. Após esses momentos, todas as restantes regências, foram articuladas horizontalmente entre as diversas áreas do saber do 1.º CEB e entre as diferentes áreas do 2.º CEB organizadas em Unidades Didáticas (UD).

Esta opção demonstra a importância que a planificação assume no trabalho docente, funcionando como um fio condutor do ensino e devendo ser vista como um instrumento estruturante que orienta o professor no processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhe estruturar as suas aulas de forma coerente e intencional (Cohen e Fradique, 2018). Além disso, o ato de planificar é não só importante para a prática pedagógica, em sentido estrito, como é um elemento indispensável ao desenvolvimento docente (Duarte & Moreira, 2020).

Nesse sentido, e de modo a promover o espírito reflexivo e crítico do professor em formação, a PES pressupõe também a construção de um Arquivo de documentos individual⁴, isto é, uma

⁴ O arquivo de documentos elaborado pela mestranda encontra-se presente para visualização no seguinte link: https://www.dropbox.com/scl/fo/aej595eb7pbnlll04cjx4/ALvkLzFWkH1a_X4_4J-Fffw?rlkey=7cr638ier1zj8qt1kiyaqj7pm&st=0cc4r0ow&dl=0

plataforma de registo com o objetivo de apoiar o processo de formação dos mestrandos. Esta plataforma, criada pela mestranda, reflete a sua evolução ao longo da PES e funciona como uma ferramenta de apoio, reunindo materiais didáticos, pedagógicos e educativos mobilizados neste percurso formativo, podendo ser revisitados e utilizados em contexto profissional.

3.2. DA FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS À INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Para se refletir sobre a PES, considera-se essencial perceber e analisar de que modo os seus pressupostos moldam a ação docente inicial e as conceções educativas dos mestrandos.

Dado o papel relevante que este percurso assume na formação de professores, torna-se pertinente compreender o conceito de Supervisão. Para Glickman (1985, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p.23) a Supervisão é entendida como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação – ação”. Seguindo e partilhando a mesma linha de raciocínio, Alarcão (2020) explica que a supervisão é um processo em que um professor experiente orienta um futuro docente num caminho de desenvolvimento humano e profissional, apoiando-o ao longo de todo o percurso formativo, elemento supervisor apoia o professor em formação ao longo de todo o seu percurso formativo, orientando-o e fornecendo-lhe ferramentas para aprender a ensinar.

Segundo Alonso e Roldão (2005) ser professor,

não pode ser associado ao mero domínio de conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação (...) e tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático, diretamente resultante do domínio de técnicas e da repetição organizada de rotinas de sala de aula (p.18).

Neste sentido, a importância deste conceito inserido na formação inicial de professores é cimentada no papel conferido ao docente em formação, em constante tensão entre o desejável e o possível (Duarte & Moreira, 2020). Este momento é determinante para a construção da sua identidade profissional, apoiada na “socialização dos sujeitos (...) na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e supervisão” (Ribeiro, 2000, p.89).

Assim, a PES é percebida como a “via possível” para a formação global do futuro docente, que parte da imersão em situações educativas reais, levando o professor em formação a “enfrentar situações sempre novas” (Ribeiro, 2000, p.90). Foi ciente desta grande importância e relevância da prática de ensino como formação de futuros professores, bem como na sua importância para o desenvolvimento integral do aluno, que a professora em formação orientou toda a sua prática pedagógica sob a contemporânea perspectiva construtivista da aprendizagem. Nesta abordagem, o aluno é o alvo principal, passando de um processador do conhecimento para o construtor do seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o passando a estar no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem (Carvalho & Freitas, 2010).

Cabe, portanto, ao professor criar condições para que esta aprendizagem se concretize de forma intencional e articulada na sala de aula. Dentro deste foco construtivista, é da responsabilidade do professor assegurar um ambiente que possibilite aos alunos reconhecerem e refletirem criticamente sobre as suas próprias ideias (Valadares & Moreira, 2009).

3.2.1. A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

Ao refletir sobre o contexto no 1.º CEB, é essencial reconhecer que o docente deve possuir um conhecimento generalista de todas as áreas curriculares. Assim, o professor deste ciclo assume uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança nomeadamente quanto às aprendizagens académicas e sociais, quanto ao nível afetivo, emocional e moral (Silva, 2012).

Atendendo à organização no 1.º CEB, esta fomenta a integração disciplinar e a articulação de saberes, promovendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na prática pedagógica, assegurando a promoção de aprendizagens significativas devidamente contextualizadas e articuladas. Deste modo, existe um afastamento de uma visão fragmentada do conhecimento, que tende a caracterizar outros ciclos de ensino. Arends (1994, citado por Alarcão & Leitão, 2006), propõe quatro dimensões que se agregam numa prática educativa eficaz, nomeadamente “domínio de um conjunto de conhecimentos existentes relativos ao ensino e à aprendizagem”, “domínio de um repertório de práticas educativas”, “atitude e competências para abordar todos os aspetos do seu trabalho de uma forma reflexiva” e, ainda, “conceção de «aprender a ensinar» como um processo contínuo” (p.17). Estas dimensões reforçam a responsabilidade de o professor

desenvolver conhecimentos, competências, capacidades e atitudes em múltiplas áreas curriculares. Deste modo, o professor deve procurar adotar uma prática pedagógica inovadora e inclusiva, distanciando-se de abordagens tradicionais, para garantir aprendizagens significativas, contribuindo para a formação de alunos conscientes, autónomos, críticos e participativos. As práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planeadas, metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos (Moreira, 2004).

Ciente desta função, a professora em formação, ao longo da sua prática no 1.º CEB, procurou promover experiências de aprendizagem significativas nas diferentes áreas curriculares, nomeadamente: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística. De seguida, apresenta-se um quadro síntese das diferentes regências realizadas no 1.º CEB e respetivas articulações.

Tabela 2

Síntese das regências realizadas e respetivas articulações no 1.º CEB

Títulos das intervenções	Áreas do saber
“A gratidão é o meu superpoder”	Português
“Cientistas da primavera em ação”	Estudo do Meio e Educação Artística
“Partes do todo: Da natureza à matemática”	Estudo do Meio e Matemática
“Da régua ao reino: Uma viagem de descobertas pelo mundo da matemática e pelo mundo animal”	Matemática, Estudo do Meio e Educação Física
“Floresta em movimento: uma árvore de recordações”	Português, Estudo do Meio e Educação Física
“O nosso importante lugar no mundo”	Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Física
“A escolha é tua”	Português
“Um dia na feira com os fantásticos”	Português, Matemática e Estudo do Meio

3.2.1.1. PORTUGUÊS

No término do 1.º CEB, segundo as AE (DGE, 2018a), exige-se que na área do saber de Português, os alunos sejam capazes: i) no domínio da oralidade, a compreender discursos, o significado de palavras e identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária; expressar-se de forma adequada; ser capaz de descrever e elaborar narrativas e emitir opiniões; ii) no domínio da leitura, ler de forma fluente; iii) no domínio da educação literária, desenvolver o gosto e o hábito de leitura, recorrendo aos recursos e estratégias disponibilizados no Plano Nacional de Leitura (PNL); iv) no domínio da escrita, redigir uma carta, um e-mail ou uma história, cumprindo as normas ortográficas e sinais de pontuação; v) no âmbito da gramática, ter consciência linguística e dominar as regras que estruturam a língua e que regulam o seu uso.

Nesse sentido, a professora em formação ao longo das regências, procurou percorrer os vários domínios desta área. Para exemplificar algumas das atividades desenvolvidas, destaca-se “Um dia na feira com os fantásticos”, na qual foram trabalhados os diferentes domínios da disciplina de Português.

Relativamente à Educação Literária, ao longo das várias regências foram exploradas as seguintes obras: *Totó 2 vezes totó* de Márcia Trabulo; *A gratidão é o meu superpoder* de Alicia Ortego; *A árvore das recordações* de Britta Teckentrup; *A mãe está sempre comigo quando chegam os trovões* de Bea Taboada; e *Sem desvios* de Stéphanie Demasse-Pottier.

Neste âmbito, procurou-se recorrer as diferentes obras literárias de modo a proporcionar aos alunos o contacto com diferentes tipos de texto e, simultaneamente, promover uma série de competências importantes que são características deste domínio. Isto é, como referem Viana et al. (2010),

(...) ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências (...): i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo) (p.10).

Nesta regência em particular, o livro a ser trabalhado foi o *Totó 2 vezes totó* de Márcia Trabulo.

No âmbito do domínio da oralidade, a título ilustrativo, no mapa de articulação denominado “Um dia na feira com os fantásticos”, realizou-se uma atividade de expressão oral. Nesta, foi solicitado aos alunos para que estivessem atentos à apresentação de um conjunto de imagens de feiras e mercados acompanhadas de um texto informativo (cf. Apêndice A). Partindo desta apresentação, os alunos, com as questões orientadoras da professora em formação, foram identificando e destacando os pontos principais presentes nas imagens bem como as ideias principais do texto, explorando o significado de certas palavras e estabelecendo diálogo entre o grupo turma, promovendo desta forma a expressão oral de todos os elementos da turma.

Estas atividades de expressão oral permitem ao aluno a organização mental da informação lida e observada para posterior exposição dessas ideias. Além disso, sendo um tema que foi ao encontro do quotidiano dos alunos permitiu que o levantamento de conhecimentos prévios dos mesmos ajudasse nesta construção e organização das ideias mentalmente.

No que concerne ao domínio da leitura, foram trabalhadas diferentes modalidades, como: leitura silenciosa, leitura em voz alta e leitura intercalada. A título de exemplo destaca-se uma atividade em que o foco foi a leitura intercalada da obra mencionada anteriormente. Este domínio implica a integração de etapas fundamentais para o processo de compreensão e construção de sentidos de um texto: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Deste modo, a professora em formação procurou recorrer a diferentes estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura de forma a promover a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, promover a interação com o texto e fomentar a reflexão do texto lido.

Assim, antes da leitura, na etapa da pré-leitura, foi realizado, em grande grupo um exercício de ligação entre os diferentes alimentos vendidos na feira e a sua forma de acomodação no saco de compras. Este momento promoveu não só discussão e partilha de ideias entre o grupo como levou à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos ao recordarem como costumam armazenar os seus alimentos no saco de compras.

Durante a leitura, optou-se pela leitura intercalada. Para isso, dividiu-se os versos presentes no texto consoante o número de elementos presentes em cada grupo. Seguidamente, cada aluno do grupo leu um verso do texto e, no-final da cada estrofe, o grupo lia em uníssono. Após esta leitura,

foram explorados diferentes níveis de compreensão (literal, crítica e reorganizativa) através de diálogo com os alunos segundo questões orientadoras.

Como atividade de pós-leitura, a professora em formação recorreu à estratégia “Uma mentira e uma verdade” para a compreensão da obra. Nesta etapa, os alunos foram confrontados com várias frases em que tiveram de se pronunciar acerca da veracidade ou falsidade das mesmas. Em grupo, os alunos discutiam acerca das suas ideias e transmitiam a resposta. Efetivamente, este momento foi crucial para a compreensão da obra não só porque os alunos confrontaram as informações lidas com os seus conhecimentos prévios como desenvolveram o seu espírito crítico. Tal como refere Brito (2003), “A leitura só se efetiva quando promove uma transformação no leitor, quando ele se apropria do conteúdo e o ressignifica” (p.176).

Por fim, no que ao domínio da escrita diz respeito, destaca-se a atividade “À maneira de...”. Uma atividade de escrita prevê um conjunto de etapas tais como: planificação, textualização e revisão. Para a primeira etapa (planificação), a professora em formação entregou uma folha branca a cada grupo de trabalho. Essa folha continha um diagrama com uma palavra presente no texto lido *Totó 2 vezes totó*. Cada aluno presente no grupo escreveu outra palavra que rimasse com a apresentada. A folha ia circulando por todos os elementos do grupo. Para esta etapa de planificação, cada elemento do grupo teve cerca de 3 minutos para a escrita da sua palavra. Ao longo deste processo, foi dada a possibilidade aos alunos de consultarem o dicionário.

Na fase seguinte, a textualização, os alunos usaram as palavras reunidas para descrever um dia na feira. Depois, cada grupo leu o seu texto em grande grupo, permitindo a revisão coletiva, feita em diálogo com a professora em formação. Este momento de partilha foi crucial não só para o processo de revisão como para o desenvolvimento da reflexão e espírito crítico dos alunos.

3.2.1.2. MATEMÁTICA

Em relação às restantes áreas de ensino, no final do 1.ºCEB, os Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e nº 6605-A/2021, de 6 de julho, estabelecem que os alunos desenvolvam as seguintes competências e conhecimentos: uma predisposição positiva para aprender; que adquiram conhecimentos matemáticos (conceitos, procedimentos e métodos) relativos aos temas Números, Álgebra, Dados e Probabilidades, e Geometria e Medida; que desenvolvam a

capacidade de resolver problemas; que desenvolvam raciocínios abstratos; que desenvolvam o pensamento computacional (abstração, decomposição, reconhecimento de padrões, análise e definição de algoritmos).

Seguindo esta linha, a professora em formação teve a oportunidade de explorar os seguintes temas e tópicos: Capacidades Matemáticas (Resolução de problemas e Comunicação Matemática), Números (Frações, Multiplicação e divisão) e Dados (Questões estatísticas, recolha e organização de dados).

A título de exemplo, a mestranda destaca uma atividade desenvolvida na mesma regência descrita anteriormente "Um dia na feira com os fantásticos". Nesta área, a mestranda optou por trabalhar o tema das Capacidades Matemáticas, nomeadamente no tópico Resolução de problemas cujo principal objetivo foi estimular a reflexão e pensamento crítico dos alunos aquando na resolução dos problemas.

Para a presente atividade, a professora em formação recorreu ao método de AC denominado "Think-Pair-Share". Para a operacionalização do presente método, os alunos foram divididos em pares ou trios, consoante o número de alunos do grupo. Foi entregue a cada par uma folha correspondente a cada desafio. Cada par teve apenas 7 minutos para resolver cada desafio. Após este tempo, cada par partilhou e debateu com o outro par do grupo a sua estratégia de resolução e os resultados obtidos. Posteriormente, cada par teve cerca de 5 minutos para ir ao quadro e demonstrar e explicar a sua resolução com a restante turma (cf. Apêndice A).

Efetivamente, este tipo de abordagem na Matemática não só promove a aquisição de competências matemáticas, mas também desenvolve capacidades sociais, de comunicação e de pensamento crítico entre os alunos ao discutirem as suas resoluções com os outros. A partilha de soluções em grupo permite que os alunos verbalizem os seus processos de pensamento e confrontem com diversas formas de resolver um certo problema. Este confronto pode levar à identificação de erros, à validação de estratégias ou até à descoberta de novas formas de resolver um problema. Como aponta Brodie (2010), a discussão em grupo "não só clarifica o pensamento do aluno, como também valoriza o erro como oportunidade de aprendizagem" (p.19).

Além disso, a comunicação matemática (oral e escrita) é uma competência fundamental. A interação entre os pares durante a resolução das tarefas e a posterior comparação dos resultados contribui para o desenvolvimento dessa competência, incentivando o uso de vocabulário matemático preciso e o raciocínio lógico (Martins, 2009).

3.2.1.3. ESTUDO DO MEIO

No Estudo do Meio, segundo as AE (DGE, 2018b), os alunos devem: desenvolver o autoconhecimento e atitudes de autoestima e de autoconfiança; valorizar as suas raízes, reconhecer a diversidade e respeitar outros povos culturas; identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e suas inter-relações; saber a sua nacionalidade e localizar-se no espaço e no tempo; realizar e perceber experiências científicas simples; perceber o contributo da ciência para o progresso tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida.

Neste sentido, e indo ao encontro do previsto nos documentos curriculares, a professora em formação destaca o trabalho experimental. A experimentação permite que o aluno seja um agente ativo no processo de aprendizagem. Ao manipularem materiais e ao realizarem experiências, os alunos deixam de ser recetores passivos de informação e tornam-se construtores do seu próprio saber. Como afirmam Matos e Freire (2006), “A experiência direta, vivida, é a base da construção do conhecimento. O trabalho experimental permite que o aluno confronte ideias, formule hipóteses, observe, registre e tire conclusões” (p.121).

Além disso, a inclusão do trabalho experimental nesta área do saber favorece a formação de uma atitude científica nos alunos e contribui para o desenvolvimento de competências de investigação e de pensamento crítico (Ponte et al., 2003).

Tendo em consideração o exposto precedente, uma atividade experimental realizada na regência denominada “Cientistas da primavera em ação” baseou-se na questão-problema “Será possível uma flor mudar de cor?”. Partindo desta, os alunos foram divididos em grupos de trabalho e foram entregues rosas brancas a cada grupo, um copo com água, corante alimentar com cor e o protocolo experimental. Os alunos seguiram o protocolo com a orientação da professora em formação e realizaram a atividade. No final, após a discussão dos resultados foi construído um relatório final em conjunto (cf. Apêndice B).

Efetivamente, esta atividade proporcionou um ambiente significativo de aprendizagem, pautado pela curiosidade científica e pelo trabalho colaborativo. Este tipo de atividades experimentais além de desenvolverem competências de investigação e pensamento crítico também fomentam a partilha entre o grupo, a responsabilidade e a comunicação entre os pares (Vygotsky, 1978). Ao longo da presente regência, o grupo demonstrou resiliência e foco, bem como curiosidade e interesse na verificação do resultado obtido.

3.2.1.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Em relação às áreas de Educação Artística e Cidadania e desenvolvimento, no final do 1.ºCEB, os Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e n.º 6605-A/2021, de 6 de julho estabelecem as competências e conhecimentos que os alunos devem desenvolver.

No que concerne à Educação Artística (artes visuais; expressão dramática/teatro; dança; e música): tendo em conta que à mesma idade cronológica pode não corresponder o mesmo nível de desenvolvimento, deverão ser desenvolvidos gradualmente, diferentes aprendizagens e domínios como: (cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo). A par deste aspeto, o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. Espera-se que tudo isto seja desenvolvido em diferentes contextos (turma, escola, comunidade), de forma integrada nos conteúdos das várias disciplinas quer em ambientes físicos quer digitais.

A arte oferece um espaço seguro onde as crianças podem representar os seus sentimentos, vivências e identidade, muitas vezes com mais liberdade do que nas linguagens verbais. Como afirmam Lowenfeld & Brittain (1977), "A prática artística, especialmente na infância, constitui um espaço de projeção emocional e construção da identidade" (p.15). Neste sentido, no ponto 4.6.4. do presente RE, é exemplificada uma atividade desenvolvida nesta área.

Relativamente à Cidadania e Desenvolvimento, no 1.º CEB, devem ser desenvolvidos assuntos como os direitos humanos; a igualdade de género; a interculturalidade; o desenvolvimento sustentável; a educação ambiental; e saúde. Todos estes aspetos devem ser abordados de forma transversal, com o contributo de todas as disciplinas constantes nas matrizes curriculares-base (alínea b), do n.º 3, do artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Por sua vez, em Educação Física, procura-se garantir que, ao longo do 1.º CEB, sejam desenvolvidas, por blocos, capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo (perícias e manipulações; deslocamentos e equilíbrios), nomeadamente a resistência geral, a velocidade de reação simples e complexa, a flexibilidade, o controlo de postura, o equilíbrio dinâmico, de aceleração e de apoio instável e ou limitado e o controlo da orientação espacial.

Acresce referir que a incorporação da Educação Física no currículo do 1.º CEB vai muito além do desenvolvimento motor. Esta é fundamental para a promoção de valores sociais e pessoais, como o respeito, a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade e a superação. Ademais, como refere Piaget (1976), a educação física, quando orientada pedagogicamente, é uma via poderosa para a interiorização de normas sociais, promovendo a autorregulação e o respeito mútuo, estando também indiretamente a educar para a cidadania e desenvolvimento do aluno. Como afirma Mendes (2011), “A prática da Educação Física no 1.º ciclo deve ser entendida como parte essencial da educação global da criança, e não como uma área acessória” (p.18).

Neste sentido, a professora em formação destaca uma atividade realizada para a área de Educação Física na regência denominada “Da régua ao reino: Uma viagem de descobertas pelo mundo da matemática e pelo mundo animal”.

Esta aula partiu do conteúdo de Matemática “Unidades de medida” abordado nesta aula. Para esta atividade, a professora em formação recorreu ao espaço exterior da escola (recreio). Primeiramente, dividiu a turma em pequenos grupos e entregou um giz e uma fita métrica a cada grupo. Consoante as orientações da professora, os alunos tinham de se deslocar de diversas formas e de marcar a medida solicitada (cf. Apêndice C).

A realização desta atividade foi uma abordagem dinâmica e inovadora que promoveu o envolvimento ativo de todos os alunos. Efetivamente, ao recorrer à Educação Física com base em conceitos matemáticos abordados permitiu que os alunos consolidassem esses conceitos abstratos de forma concreta.

3.2.2. A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB

No que respeita ao 2.º CEB, o saber docente está diretamente relacionado com o conhecimento específico de cada componente curricular (Português e HGP), sendo a essência da docência apoiar os alunos na construção da sua própria conceção do mundo e, em última instância, da sua realidade.

Apresenta-se de seguida, uma tabela síntese das diferentes regências e articulações realizadas compiladas em UD.

Tabela 3

Síntese das regências realizadas e respetivas articulações no 2.º CEB

Títulos das intervenções	Áreas do saber
“Crenças e culturas nos primórdios da Península Ibérica”	2 aulas de História e Geografia de Portugal
“Valores que nos guiam: uma jornada de descoberta pela Fada Oriana”	2 aulas de Português
“Tecnologia e Emoção”	2 aulas de Português e História e Geografia de Portugal
“De coroa à palavra”	2 aulas de Português e História e Geografia de Portugal

Como é possível observar no quadro síntese, a mestrandia não realizou regências de cada componente curricular de forma isolada, como também promoveu a articulação de saberes, construindo UD que interligavam o Português e a História e Geografia de Portugal.

3.2.2.1. PORTUGUÊS

No que diz respeito à área de Português, ao longo da escolaridade, o trabalho de um professor consiste em transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito (Duarte, 2008). Esta construção linguística é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, uma vez que o

conhecimento sobre a língua é um fator determinante nesse sucesso. Embora a língua seja transversal, é na didática específica que o professor de Português encontra princípios orientadores para sua prática educativa, abrangendo domínios como a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Gramática e a Educação Literária. Assim, a responsabilidade do professor de Português é traçar os percursos de aprendizagem que transformem o conhecimento empírico dos alunos em conhecimentos superiores, desenvolvendo competências de reflexão sobre a língua – a metalinguagem. Essa transformação permite aos alunos conhecer o funcionamento da língua portuguesa e aplicá-lo em diferentes contextos comunicativos de forma cada vez mais eficiente.

Em Português, segundo as AE (DGE, 2018c), pretende-se que os alunos desenvolvam, em grau progressivo de exigência, a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua. Espera-se que os alunos sejam capazes de: apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, refletindo as capacidades de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua; dominar diversos géneros de escrita, com diversidade vocabular, correção linguística, correção ortográfica e conhecimento gramatical quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua.

A título de exemplo, apresenta-se e reflete-se sobre a UD “De coroa à palavra”. O elemento-chave para a presente UD foi o livro *A Rainha das rãs não pode molhar os pés* do autor Davide Cali.

Neste prisma, para a presente UD, considerando que é fundamental na área de Português a existência de momentos para a leitura, uma vez que “(...) ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades” (Viana & Martins, 2009, p.17), foi desenvolvida uma breve atividade de reconhecimento do autor e do ilustrador da obra, através da escuta ativa (das respetivas biografias), tendo sido entregues, aos alunos, folhas com um texto onde existiam lacunas de palavras para que os alunos completassem com o que estava em falta. Após este momento, através de um diálogo orientado, estimulou-se a troca de inferências acerca do possível conteúdo da obra partindo do título do livro, criando uma certa dinâmica e promovendo a curiosidade para a leitura (cf. Apêndice D).

A professora em formação procedeu à leitura parcial do conto e propôs-se uma atividade que consistia na dramatização da parte que já havia sido lida. Nesta etapa, solicitaram-se voluntários

(quatro alunos), que assumiram o papel de moscas, rãs e rainha das rãs, tendo-se previamente explicado os papéis e o que se pretendia. Posteriormente, leu-se a obra na íntegra, havendo em primeiro lugar momentos de leitura silenciosa e de seguida leitura por personagens, envolvendo todos os alunos da turma. A par da leitura de cada parte da obra, iam sendo realizadas pausas para a compreensão da mesma, através de algumas atividades nomeadamente uma atividade de compreensão inferencial e de compreensão crítica. Além disso, procurou-se estabelecer a ligação entre o poder e o símbolo do poder (coroa) e a hierarquia existente entre as rãs, de modo a existir também uma ligação ao conteúdo que seria abordado também na aula seguinte de HGP. Por fim, foi realizada uma atividade de síntese em que foram abordadas as funções sintáticas (sujeito e predicado) paralelamente à compreensão reorganizativa da obra.

Como forma de finalizar esta aula, foi proposto aos alunos uma atividade de escrita que percorreu os diferentes momentos (planificação, textualização e revisão). Para o momento de planificação foi entregue uma folha a cada aluno com uma atividade denominada "Rei/Rainha por um dia". Nesta, os alunos tinham de preencher uma nota biográfica (como se emitissem um cartão de cidadão). Posteriormente, para o momento da textualização, os alunos deveriam elaborar um texto narrativo sobre o que fariam se fossem rei ou rainha por um dia. No final, no momento da revisão, foi sugerido aos alunos que apresentassem à turma o seu texto. Esta atividade gerou grande entusiasmo entre os alunos.

3.2.2.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No que concerne ao ensino de HGP, é importante que o professor adote uma perspetiva democrática, diversificada e inclusiva (Conselho da Europa, 2018). Esta visão é fundamentada pelas mudanças sociais, culturais e políticas, e exige uma prática educativa que abandone o "senso comum" (Barca, 2004, p.1), encarando os alunos como participantes ativos e não apenas recetores de informação. Os alunos devem estar no centro da aprendizagem através da colocação de propostas intelectualmente desafiadoras, posicionando-se numa determinada perspetiva histórica, mas conseguindo conjeturar e respeitar outros prismas.

Quando Félix (1998) questiona "Para quê ensinar a História hoje?", ele destaca a necessidade de compreender as mudanças do mundo ao longo dos tempos, de perceber a complexidade do mundo em que se vive atualmente e, posteriormente, de ser capaz de imaginar o futuro tendo em

conta o que se passa no presente. Essa consciência histórica é fundamental, na medida em que permite reconhecer a identidade de um povo e projetar na sociedade essa identidade, defendendo-se a importância da abordagem multidisciplinar para melhor perceber a sua importância.

O docente de HGP assume o papel de "agente social" na sala de aula, promovendo, nos seus alunos, o espírito crítico acerca dos acontecimentos apresentados e lidos. Nesta perspetiva, a aula-oficina é uma grande potenciadora do conhecimento histórico amplo e contextualizado, que permite criar percursos de aprendizagem onde os alunos teorizem sobre o passado e problematizem a realidade presente (Barca, 2004). Para este tipo de metodologia ativa, torna-se fundamental o trabalho de análise de fontes históricas e historiográficas. Estas práticas educativas permitem que cada aluno adquira competências sociais e de tomada de decisão eficazes (Barca, 2019).

Além disso, não se pode negligenciar o uso da tecnologia, enquanto aliada, cabendo ao professor de HGP direcionar os alunos para os desafios da IA aquando do desenvolvimento do seu espírito crítico. Segundo Valente (2020), "A educação do futuro depende do desenvolvimento das competências digitais e do espírito crítico dos alunos, preparando-os para os desafios trazidos pela inteligência artificial e outras tecnologias emergentes" (p.45).

Em HGP, pretende-se que os alunos adquiram um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal e que percebam a importância desta para conhecer as suas características físicas e humanas e a sua evolução histórico-cultural, para melhor gerir o território e os seus recursos, respeitar o ambiente, promover a inclusão, respeitar a diversidade e valorizar os direitos humanos. No 5.º ano do 2.º CEB, as AE (DGE, 2018d) definem o estudo da Península Ibérica: localização, quadro natural e primeiros povos, seguido do estudo da Formação de Portugal até ao período da Restauração. No 6.º ano de escolaridade, as AE (DGE, 2018e) incluem o estudo de Portugal no Passado: do século XVIII à atualidade, seguido do tema "Portugal Hoje".

Relativamente a componente curricular de HGP, partindo da UD "De coroa à palavra", abordou-se a sociedade medieval portuguesa do século XIII. Para tratar o tema, recorreu-se ao modelo de aula oficina, uma vez que, como já se referiu anteriormente, é uma estratégia de ensino que permite "construir saberes" pela troca de experiências e reflexões entre os alunos. Desta forma,

os alunos desenvolvem um trabalho colaborativo, promovendo valores, como o respeito, a solidariedade, a escuta e a aceitação e respeito por opiniões diferentes. Esta metodologia procura organizar o trabalho em sala de aula, através de um método aberto “que se vai construindo gradualmente em função das respostas e das intervenções dos alunos” (Unesco, 1989, p.50).

É impossível, numa aula de HGP, não se recorrer à análise de fontes históricas e historiográficas, pelo que se procurou manter como foco a aprendizagem dos alunos, sendo estes os próprios construtores do seu conhecimento, sendo muito importante a articulação entre Português e HGP para uma melhor compreensão e desenvolvimento da consciência histórica.

Como forma de iniciar a aula, estabeleceram-se grupos de trabalho e as respetivas funções de cada elemento do grupo (mediador do silêncio, mediador do tempo, porta-voz e secretário). Como momento de motivação, os alunos ouviram três canções referentes a um ambiente palaciano, um canto gregoriano e um ambiente popular, respetivamente. Este momento inicial permitiu a abordagem aos grupos sociais, promovendo logo de imediato um momento de discussão e de partilha em grande grupo com ideias iniciais dos alunos. Após esta fase, realizou-se uma explicação clara das regras da aula oficina. De seguida, foram entregues aos alunos envelopes numerados com os desafios propostos e com o tempo dispensado para a conclusão de cada desafio. Foram entregues três desafios, sendo que cada um tinha que ver com um grupo social (nobreza, clero e povo). Como forma de registo, os alunos receberam também um guião de orientação para a análise das fontes presentes em cada desafio e para o registo das mesmas numa cartolina que foi entregue posteriormente (cf. Apêndice D).

Esta experiência comprovou a importância de proporcionar novas metodologias de aprendizagem aos alunos e de permitir uma articulação dos conceitos sem a existência de compartimentos. Acredita-se que é neste sentido que se deve ensinar e encontrar estratégias inovadoras para este entendimento do que é a História, por parte dos alunos.

Por fim, importa sublinhar que a visão da História compartimentada, com uma única visão dos acontecimentos deve ser abandonada, e só uma “organização de ideias (...) contribuirá para fortalecer relações conceptuais entre passado, presente e futuro.” (Barca, 2019, p.124). Isto é, considerando a ligação entre o saber docente, na criação de ambientes educativos inclusivos e enriquecedores, e o saber específico do professor de HGP, mediador de diálogos e discussões

sobre as concepções dos alunos, a relação conceptual deve ser estabelecida através de uma compreensão de que as atitudes tomadas num determinado espaço e tempo não devem ser julgadas à luz dos valores dos nossos dias.

3.2.3. A INTEGRAÇÃO DE SABERES

A professora em formação encaminhou também as suas práticas pedagógicas no sentido de responder à necessidade de integrar saberes, reconhecendo que a aprendizagem se torna mais significativa quando diferentes áreas do conhecimento dialogam entre si. Esta preocupação esteve presente tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB – sendo particularmente essencial neste último, dada a tendência de compartimentação disciplinar como já foi referido no início deste capítulo.

No que diz respeito ao 1.º CEB, como explanado no subcapítulo 3.2.1., esta valência privilegia, por natureza, uma abordagem mais integrada. Neste contexto, será realizada uma apresentação e reflexão de uma regência que articulou de forma intencional e integrada os saberes do Estudo do meio e da Matemática. Esta culminou num momento de supervisão da professora em formação que se denominou “Da régua ao reino: uma viagem de descobertas pelo mundo da matemática no mundo animal” (cf. Apêndice E).

Neste mapa de articulação, procurou-se explorar as unidades de medida convencionais e não convencionais na área do saber de Matemática, articulando-a com Estudo do Meio, abordando os seres vivos animais, nomeadamente os animais, as suas características e os seus modos de vida. Uma vez que se estava perante uma turma motivada e comunicativa, de forma a apelar à participação do grupo, e com vista à construção do conhecimento procurou-se atender aos conhecimentos prévios dos alunos e seleccionar recursos didáticos (tabelas de registo, *PowerPoint*, caixa mistério, objetos para unidade de medida: um livro, fita métrica; cartolinas para completar frases e colagem de imagens) que desafiassem e promovessem a intervenção dos alunos, tornando-os no centro da aprendizagem. Tal como referem Ausubel, Novak & Hanesian (1968), os conhecimentos prévios dos alunos são “(...)o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem(...). Verifique isso e ensine-o de acordo” (p.4).

Neste prisma, o ensino deve ser estimulante e motivador. Para tal, a professora em formação procurou direccionar a sua prática para uma seleção de estratégias e de recursos didáticos que

respondessem aos objetivos de aprendizagem por si colocados, em função das particularidades de cada componente curricular, enriquecendo as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, este processo formativo dos alunos.

Assim, a predisposição do aluno para aprender certo conteúdo escolar é destacada por Moreira (2012) como a condição mais difícil de ser satisfeita, pois não se trata apenas da motivação extrínseca do aluno, mas da motivação intrínseca, dependente da vontade do indivíduo. Portanto, cabe ao professor promover estratégias que vão ao encontro deste cenário, como por exemplo a aplicação de métodos de Aprendizagem Cooperativa (AC).

Nesta aula, os alunos estavam sentados em grupos, tendo sido colocado em prática o método de AC, atribuindo a cada aluno um papel e uma função no início da aula, acreditando-se que abriria caminho para uma aprendizagem criativa, autônoma e colaborativa. O facto de os alunos terem a noção que possuíam um papel importante ao longo das atividades permitiu não só desenvolver o sentido de responsabilidade dos mesmos, como também o envolvimento mais a fundo em cada momento da aula, procurando a entre ajuda e o respeito entre todos. Deste modo, indo ao encontro do construtivismo, a organização dos alunos em grupos cooperativos e a atribuição de funções específicas, levou à promoção de uma aprendizagem ativa, em que cada aluno participou, refletiu e interveio no processo. Este tipo de organização cooperativa e a valorização da entreajuda são condições essenciais para uma aprendizagem significativa, promovendo a criação de um ambiente seguro, estimulante e afetivo. A perspectiva socioconstrutivista sublinha que o conhecimento se desenvolve através da interação social. A aprendizagem cooperativa, com papéis definidos e interdependência positiva, valoriza essa dimensão, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, com apoio mútuo e mediação constante (Vygotsky, 1978).

Partilhando o pensamento de Viana e Ribeiro (2020) defensores de que “o caminho a traçar incluiu criar situações que desafiem o aluno a pensar, que se situem além do que ele já consegue fazer sem dificuldades(...)” mostrando que “(...) ensinar a compreender é ensinar a pensar.” (p.2), na regência em questão, para o momento de motivação da aula apresentou-se aos alunos uma caixa mistério que continha dentro uma curiosidade. Para poderem aceder à chave para abrir a caixa, os alunos teriam de responder acertadamente a duas questões que estavam num envelope fechado. De forma a manter a motivação do aluno procurou-se que este elemento acompanhasse

toda a parte da aula de Matemática, cativando e orientando a atenção dos alunos para o foco da aula e deste modo, contemplar também uma ligação para o conteúdo de Estudo do Meio, permitindo uma articulação de saberes mais coesa.

Assim, a regência iniciou-se com Matemática, abordando-se conceitos como as unidades de medida convencionais e não convencionais, recorrendo a vários elementos da sala de aula para se aplicar as medições. No fim deste momento, foi ainda construído um gráfico de barras como sistematização do conteúdo e de apoio à compreensão do mesmo.

No que concerne à área do Estudo do Meio, pretendeu-se estabelecer uma ligação com Matemática por meio da última questão da caixa mistério que permitiu realizar a ponte para esta área. Partindo da premissa de que o trabalho em conjunto, com o mesmo objetivo de aprendizagem, estimula a produção de uma solução comum (Fernandes, 1997), e de que a possibilidade de o grupo discutir as diferentes formas de resolver o mesmo problema estimula a criatividade, podendo-se chegar mais rapidamente à solução, formaram-se grupos de trabalho e entregou-se a cada grupo uma folha giratória (Kagan, 1994) com uma classe de animais (aves, mamíferos, répteis e anfíbios). Cada folha contemplava quatro partes com questões acerca de uma classe, sendo que cada grupo ficou responsável por uma classe. Para tal, os alunos trabalharam em colaboração de modo a que, ao fim dos 20 minutos, discutissem ideias em grupo e partilhassem as descobertas com os restantes grupos.

A aplicação deste recurso teve como objetivo desenvolver habilidades de trabalho em equipa, melhorar a capacidade de defesa de um ponto de vista e desenvolver a capacidade de escuta dos restantes colegas, respeitando as suas ideias e opiniões. É importante salvaguardar que, antes da passagem para a folha giratória, se realizou uma análise pormenorizada de fontes, numa perspetiva mais histórica acerca do conceito "domesticar", recorrendo à ideia do uso dos animais para o trabalho na agricultura, permitindo uma comparação com os dias atuais. Posteriormente, foi realizada uma análise de uma fonte acerca das características dos animais e dos seus modos de vida. Este momento de análise foi acompanhado de uma atividade de registo e compreensão das mesmas. Só após este tratamento indispensável de fontes é que se passou para o registo na folha giratória. No final da atividade, cada grupo realizou uma síntese das características e modos de vida de cada classe animal.

Tal como referem Brooks e Brooks (1993 e 1999),

numa sala de aula construtivista, o professor procura conhecer os entendimentos dos estudantes acerca dos conceitos e, a seguir, estrutura oportunidades para os estudantes refinarem e reverem estes entendimentos colocando-os em contradições, apresentando-lhes novas informações, colocando-lhes questões, encorajando-os à pesquisa (...).

A articulação com as várias áreas foi visível ao longo de toda a regência, mas principalmente na análise de fontes, remetendo para as ciências sociais e humanas do Estudo do Meio. Nesta análise, que tinha como objetivo a compreensão dos modos de vida e características das várias classes dos animais, os alunos destacaram informações relevantes para, posteriormente exporem os conhecimentos na construção da sua folha giratória. Foi esta construção do seu conhecimento através da análise pormenorizada das fontes, bem como a articulação com as medições que deu origem à tarefa da folha giratória bem como à compreensão e consolidação dos vários conhecimentos adquiridos aquando da realização das atividades de Educação Física da parte da tarde. Este fio condutor lógico e coerente (Pais, 2012) permitiu não só uma maior motivação dos alunos ao longo de todo o dia para uma construção de conhecimento articulada e com sentido (Duarte & Moreira, 2020) como também permitiu desenvolver o raciocínio e as capacidades matemáticas ligadas à comunicação matemática.

Na continuidade deste compromisso com a integração curricular, a professora em formação procurou, no 2.º CEB, desenvolver práticas semelhantes, agora articulando as áreas curriculares (Português e HGP) de modo a promover a interdisciplinaridade, mostrando aos alunos a importância dos diversos saberes e a forma como os mesmos se encontram interligados.

Como referido nos subcapítulos anteriores, no âmbito deste trabalho, foram desenvolvidas duas UD, “De coroa a palavra” e “Tecnologia e emoção”, nas quais as duas áreas se articularam de forma a enriquecer as aprendizagens.

Embora a experiência tenha corrido sem quaisquer percalços, poderão surgir dificuldades uma vez que a integração curricular exige um trabalho em equipa em que as áreas tendem a estar compartimentadas. Além disso, implica a disponibilização de mais tempo e recursos, o que leva à resistência por parte de alguns docentes. Assim, reafirma-se o papel do professor como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, cabe a este a responsabilidade de desenvolver

atividades que criem conexões entre as duas áreas curriculares de forma a promover uma aprendizagem mais significativa (Rato & Ramalho, 2019).

Em síntese, esta articulação curricular, para além de estabelecer conexões entre diferentes áreas do currículo, permite o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, consideradas competências importantes para o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de inferências acerca da importância das aprendizagens para a vida prática (Joana, 2023).

3.3. COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

Neste ponto, pretende-se demonstrar a dinamização e/ou colaboração em projetos por parte da professora em formação.

Ao longo da prática no 2.º CEB, destaca-se a colaboração no projeto do agrupamento “Escola a Ler” da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Este projeto tinha três eixos estruturantes de atuação “1 – ensinar e aprender; 2 – apoiar as comunidades educativas; 3 – conhecer e avaliar” (Projeto “Escola a Ler”, 2024⁵) e é da responsabilidade da RBE, do Plano Nacional de Leitura 2027 e da Direção-Geral de Educação. Tendo resultado da agregação de todas as propostas da área da leitura integradas no Plano Escola+ 21/23, este projeto visava “trabalhar a leitura de forma sistemática, estruturada e diversificada e constituir uma rede colaborativa de trabalho e partilha, no âmbito desta medida” (Projeto “Escola a Ler”, 2024).

Assim, durante a permanência da mestranda no 2.º CEB, todas as quartas-feiras do mês, no tempo destinado à biblioteca, contemplado no horário da professora cooperante, e percebendo que a biblioteca do 1.º CEB (da escola ao lado do centro de estágio do 2.º CEB) não estava a ser utilizado, foi proposto pela professora da biblioteca deslocar-se à escola do 1.º CEB. Nesse contexto, realizaram-se sessões de leitura de livros, acompanhadas de atividades de compreensão, às turmas do 1.º e 2.º anos, de forma rotativa. Isto é, numa semana estavam

⁵ De modo a zelar pela privacidade do agrupamento, o documento do projeto “Escola a Ler” apenas será referenciado como “Projeto “Escola a Ler”, 2024”.

presentes as turmas do 1.º ano e, na semana seguinte, as turmas do 2.º ano de escolaridade, durante cerca de meia hora.

Nesses momentos de leitura, a mestranda e a sua díade criavam um ambiente para cada leitura (fig. 1), recorrendo à leitura expressiva e à criação de um ambiente imersivo, seguido de atividades de compreensão textual. Para o presente projeto, realizou-se uma seleção criteriosa de livros na biblioteca da escola sede do agrupamento de modo a trabalhar com as crianças diversos temas transversais às várias áreas do saber, como a Matemática, o Português e o Estudo do Meio.

Figura 1

Momento de leitura realizados para o projeto “Escola a Ler”



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

3.4. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

O decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal, consagra a prática de ensino supervisionada, permitindo que o professor em formação aplique, em contexto real, os conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolva as suas competências e a sua capacidade de resposta perante o imprevisto.

Ao longo do percurso pelo 1.º CEB e pelo 2.º CEB, a professora em formação destaca que esta experiência se revelou desafiante, mas ao mesmo tempo gratificante. Aliado ao trabalho

desenvolvido pela mestranda, o acompanhamento e a orientação prestados pelos professores supervisores foi crucial no percurso de crescimento profissional.

Como refere Alarcão (2020), na prática de ensino supervisionada, a aprendizagem processa-se,

na interacção com as tarefas, na interacção com o pensamento e a acção dos outros, incluindo o pensamento que vai ficando gravado na escrita, e na interacção com o próprio pensamento. É a praxis experienciada em contexto social, entendida na sua dimensão material e mental e a aprendizagem concebida numa perspetiva socioconstrutivista (p.16).

Pela experiência, concluiu-se que o apoio regular e presencial da equipa de supervisão, constituída pelos professores das escolas cooperantes, pela colaboração das docentes da ESE do Porto, pelo coordenador de curso e pela disponibilidade das docentes para a orientação, permitiu:

- i) uma evolução gradual e contínua em contexto da prática profissional;
- ii) o reforço dos saberes adquiridos ao longo da licenciatura;
- iii) um processo contínuo de autorreflexão;
- iv) a vontade de fazer mais e melhor;
- v) a certeza de se estar no caminho certo.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – LER PARA SENTIR, SENTIR PARA COMPREENDER: O IMPACTO DAS EMOÇÕES NA COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, apresenta-se o projeto de investigação desenvolvido no âmbito de PES, mais concretamente ao longo da prática educativa realizada no 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

O projeto desenvolvido intitula-se *Ler para sentir, sentir para compreender: o impacto das emoções na compreensão leitora* e foi implementado, seguindo a teoria explanada no capítulo 1, obedecendo ao paradigma do professor reflexivo e investigador. A mestranda, ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, não só aprofundou a temática, como foi questionando e avaliando, com o apoio das orientadoras, a sua prática educativa.

Entende-se que, a mestranda ampliou o seu conhecimento, construindo um caminho profissional cimentado e positivo que, certamente, contribuirá para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, em última instância, para o aperfeiçoamento do currículo (Villacañas, 2022, pp.3-4).

Ao longo deste capítulo, inicialmente, apresenta-se, a motivação e a justificação da temática. De seguida, delinea-se a questão partida bem como os objetivos do projeto. Depois, realiza-se um enquadramento teórico que sustenta a abordagem do projeto. Seguidamente, apresenta-se a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados, o desenho e implementação das sessões interventivas. Por fim, analisam-se os resultados de forma crítica e reflexiva, culminando com as considerações finais acerca da investigação desenvolvida e de toda a prática vivenciada.

4.1. MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA

Num mundo cada vez mais marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas aceleradas, as emoções desempenham um papel essencial na forma como as crianças processam e compreendem o mundo ao seu redor. A par disto, a leitura, mais do que uma atividade de descodificação de palavras, é uma experiência profundamente emocional, capaz de conectar o

leitor com histórias, perspectivas e realidades distintas. Por isso, a integração da literacia emocional à compreensão leitora revela-se numa constante importância, especialmente no contexto atual.

A investigação tem demonstrado que a literatura infantil tem um impacto positivo na literacia e no desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças (Arnold et al., 1994; Cabral, 2016; Doyle & Bramwell, 2006; Lysaker & Tonge, 2013; Nikolajeva, 2013). No entanto, pela pesquisa efetuada, percebe-se que a aplicabilidade, em Portugal, ainda é praticamente inexistente. Assim, pretende-se perceber de que modo a relação entre as diferentes variáveis: motivação, autorregulação emocional, leitura e compreensão de textos convergem e se influenciam. Como afirma Cury (2019), “A memória dos computadores é escrava de estímulos programados. A memória humana é um canteiro de informações e experiências para que cada um de nós produza um fantástico mundo de ideias” (p.71).

É cada vez mais necessário, desde cedo, o estabelecimento de uma relação intrínseca entre as diferentes variáveis acima mencionadas, para desenvolver cidadãos ativos, socialmente aptos e emocionalmente estáveis para um bom aproveitamento escolar.

Assente neste contexto, o presente projeto propõe investigar e compreender de que forma é que trabalhar e desenvolver a compreensão leitora dos alunos com uma abordagem emocional pode beneficiar na compreensão de emoções presentes nos textos e na compreensão das mensagens e ideias subjacentes às narrativas, levando a uma ampliação do vocabulário emocional dos alunos. Nesta perspetiva, o presente projeto é motivado pela necessidade de explorar de que modo o aumento da IE e da atenção plena pode contribuir para melhorar a compreensão leitora. Essa abordagem pode enriquecer a compreensão leitora e contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos pois como afirma Gomes (2011), “(...) a leitura é ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de aprendizagem, além de prática social e cultural relevante” (p.281).

Neste prisma, destaca-se como variável dependente do presente projeto a compreensão leitora dos alunos, isto é, o resultado que se pretende observar e como as variáveis independentes o desenvolvimento da IE (capacidade de reconhecer e gerir emoções) e da atenção plena (estar focado e presente) destes alunos, ou seja, os fatores influência para atingir esse fim. No final,

avalia-se o impacto desses dois fatores (variáveis independentes) no desenvolvimento da compreensão leitora (variável dependente).

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Um professor, como refere Rosales López (2009), para além do seu envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, em particular na sala de aula, necessita de assumir um papel de investigador, uma vez que só assim é que vai construindo uma identidade profissional particular quanto à escola, ao ensino ou à sociedade. Assim, para o processo de investigar a questão de partida constitui-se como uma etapa imprescindível.

De acordo com a observação em contexto de sala de aula, na turma do 1.º CEB, formulou-se uma questão de partida: “De que forma a integração da atenção plena e da inteligência emocional contribui para o aperfeiçoamento da compreensão leitora?”.

Neste sentido, determinou-se como objetivo central da investigação: Analisar o impacto da IE na compreensão leitora. Em consonância com o objetivo primordial da investigação definiram-se objetivos específicos, tais como:

- i) Analisar a evolução do reportório emocional dos alunos;
- ii) Analisar a evolução da atenção plena ao longo de cada atividade.

Como objetivos pedagógicos a atingir ao longo de cada intervenção educativa focada no projeto, delinearão-se:

- i) Desenvolver a IE dos alunos;
- ii) Aperfeiçoar a compreensão de textos alargando o vocabulário emocional;
- iii) Fomentar a prática da atenção plena antes da realização de atividades.

Pretendeu-se desenvolver, nas crianças da turma do 1.º CEB, a compreensão leitora e o vocabulário emocional, integrando a investigação na linguagem oral e leitura em contexto interdisciplinar. Afinal, ser capaz de interpretar o texto não só contribuirá para o sucesso nas outras disciplinas como para assimilar mais facilmente conteúdos e desenvolver pensamento

crítico e, no futuro, será uma ferramenta indiscutível para a integração na vida social e no mundo laboral.

4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.3.1. LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Quando se reflete acerca da competência-chave e indispensável aos cidadãos surge a leitura. Ler é absolutamente necessário para o desenvolvimento pessoal e para o sucesso escolar e, para além de uma necessidade, é também um direito de cada cidadão. Efetivamente, tal como sugerem Ribeiro et al. (2014) “Atingir a idade adulta sem um sólido domínio desta competência, representa um sério obstáculo ao desenvolvimento pessoal (...) em certas circunstâncias, pode mesmo constituir um fator de exclusão social” (p.7).

Um dos grandes desafios dos professores de educação básica é ensinar a ler e a desenvolver hábitos de leitura nos alunos. Contudo, infelizmente, com o avanço das tecnologias, cada vez menos os jovens se interessam pela leitura. Segundo Versílio (2010):

Um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, a leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita. O contato com os livros ajuda ainda a formular e organizar uma linha de pensamento. Dessa forma, a apreciação de uma obra literária é uma aliada na hora de elaborar uma redação. A leitura também pode ser uma opção para as férias, pois é uma ótima técnica para memorização de conteúdo (p.88).

É fundamental formar bons leitores. Isto é, a escola deve oferecer condições favoráveis para a prática da leitura, e é importante levar as crianças a considerarem a leitura como uma atividade prazerosa, interessante e desafiadora. Formar leitores é algo que requer, portanto, compromisso e dedicação para desenvolver mais do que a capacidade de ler, mas também o gosto pela leitura, pois uma prática de leitura que não desperte o desejo de ler, não é uma prática pedagógica eficiente.

Neste âmbito, o ato de ler não se trata apenas de retirar informação da escrita e decodificar letra a letra ou palavra por palavra. Esta é uma atividade que necessita de dedicação e compreensão, não para formar escritores profissionais, mas sim para formar pessoas capazes de ler e escrever

com eficiência. As crianças, e conforme referido por Ferreiro (2000, p.198), “não aprendem simplesmente porque veem ou escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente como o que o meio lhe oferece”.

Neste seguimento, Ribeiro e colaboradores (2010) afirmam que a leitura pressupõe compreensão. Assim, para aprender a ler, é necessário aprender o código e adquiri-lo a um nível que permita a descodificação imediata do texto, mas também é necessário existir a construção do significado. A expressão “Ler é compreender” (Viana et. al., 2018, p.10) é um dos traços mais marcantes e importantes das atuais concepções da leitura.

Na perspectiva de Sim-Sim et al. (2007), a leitura é definida como “um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (p.27). Assim sendo, é fundamental que se proporcione, aos alunos, um ensino que lhes permita melhorar a compreensão do que leem, articulando com o ensino de estratégias e a entrega de ferramentas para essa melhoria (Ferreira & Gonçalves, 2018).

Segundo Micaelo e Sim-Sim (2006), a compreensão leitora pode ser entendida como “uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia que o leitor dispõe” (p.40), pelo que mobiliza estratégias cognitivas que permitem: ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que estão a ler e a antecipar o conteúdo e organizar a informação nova com base nesse conhecimento prévio, podendo, posteriormente, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido.

Neste contexto, Viana et al. (2018) elencam um conjunto de elementos que se interligam e que podem influenciar a capacidade dos alunos de compreender um certo texto. As autoras classificam esses fatores em três grandes categorias: os que se originam no próprio texto, no contexto em que ocorre a leitura e nas características individuais do leitor.

Relativamente à primeira categoria, dentro destes fatores incluem-se variáveis como: a estrutura do texto, que decorre conforme a intenção do autor; o conteúdo, que terá influência direta na compreensão do leitor, uma vez que para que este conteúdo seja compreendido pelo leitor é necessário que o mesmo seja adequado aos conhecimentos possuídos pelo leitor; e o vocabulário, que pode ser um dos principais obstáculos para a compreensão. Neste sentido, segundo Viana et

al. (2018): "(...) há que prestar uma atenção especial à análise do vocabulário, antecipando os vocábulos que podem não ser conhecidos" (p.4).

No que concerne ao contexto em que ocorre a leitura, deve-se ter em consideração as condições psicológicas, físicas e sociais do leitor de modo a privilegiar uma motivação para a leitura adequada ao contexto presente. Esta variável demonstra-se como importantíssima pois "Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor" (p.6).

Assim, assume-se que quando o leitor se encontra motivado, tende a envolver-se mais com a leitura, o que, inevitavelmente, melhora sua compreensão. No entanto, não se pode descuidar o facto de que o próprio texto pode atuar como um motivador. Assim, em contexto de 1.º CEB, os textos selecionados para o ensino da leitura devem ser cuidadosamente escolhidos, pois não se trata de um fim, mas de um ponto de partida para a exploração de textos mais complexos e integrados. Além disso, o conhecimento dos interesses das crianças é essencial para selecionar textos que estimulem a leitura, garantindo que o aluno se identifique com o conteúdo.

Neste sentido, as crianças ao serem estimuladas para a leitura vão desenvolvendo conhecimentos linguísticos implícitos que depois terão influência na aprendizagem. As crianças que já têm um vocabulário mais amplo terão menos dificuldades para aprender a ler, e o desafio será, principalmente, aprender a forma escrita das palavras. Já a criança com um vocabulário mais restrito terá que dar um passo adicional, desenvolvendo tanto a compreensão oral quanto a escrita. O ensino explícito do vocabulário, como apontam Duarte (2011) e McGuinness (2006), é uma estratégia essencial para melhorar a compreensão leitora. Quanto mais rico o vocabulário do aluno, mais fácil será para ele integrar e compreender os textos lidos.

Quanto à última categoria, entende-se que o leitor se encontra no centro da compreensão leitora, isto é, as suas estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura que ativa, são determinantes na forma como o mesmo interpreta um texto. O leitor traz consigo um repertório de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, influenciam os processos de leitura. No entanto, como ressaltam Viana et al. (2018), esses processos e estratégias nem sempre são os mais adequados, principalmente pela falta de um ensino explícito dessas capacidades. As estruturas cognitivas do leitor incluem o que ele conhece sobre a língua e os

conhecimentos que possui acerca do mundo, adquiridos através de experiências anteriores, como a fala e a interação social. Ou seja, uma criança ao ler uma palavra associa: 1. conceitos associados a essa palavra; 2. a emoções que essa palavra remete; 3. conhecimentos prévios. Neste caso, a estrutura cognitiva ativa-se para dar significado à palavra e ao contexto.

Tendo em consideração o exposto precedente, na presente investigação-ação, de todos os fatores influenciadores da compreensão, deu-se especial relevo à capacidade de foco atencional, ao interesse, à motivação e à intenção do leitor, como variáveis psicológicas fundamentais para o desenvolvimento do processo de compreensão leitora (Giasson, 2005). Para tal, foram usadas técnicas de atenção plena (*mindfulness*), que visaram treinar o processo atencional, criando condições e apoiando o envolvimento e a imersão na leitura, livre de distrações e confusão mental, como será desenvolvido no subcapítulo 4.6.

Sabe-se que a compreensão leitora envolve dois grupos principais de competências cognitivas: as competências básicas, que envolvem o reconhecimento de letras e palavras (descodificação); e as competências de ordem superior, que se referem à construção de significado dentro do texto. Para que a compreensão seja significativa, é essencial que a criança consiga realizar a descodificação das palavras de forma automática. Contudo, a falta de prática pode levar a que o aluno se foque na identificação das palavras prejudicando a compreensão do sentido global do texto (Coelho, 2011).

Essa constatação remete a reflexão para o conceito "meta compreensão", desenvolvido por Flavell (1981), que se refere ao conhecimento que o leitor tem sobre suas próprias aptidões e estratégias de leitura. Para este teórico, este conhecimento pode ser dividido em três áreas: o conhecimento sobre os seus recursos e limites cognitivos; o conhecimento sobre a atividade de leitura em si; e o conhecimento sobre as estratégias úteis para superar dificuldades de leitura. É aqui que a presente investigação considera que variáveis como: a atenção plena (foco no momento presente); o interesse (ligado ao envolvimento pessoal com o texto); a motivação e a intenção (energia e propósito para ler), funcionam como fatores facilitadores da meta-compreensão (compreensão leitora).

Segundo Giasson (2000), leitores capazes possuem um bom domínio da meta compreensão, pois sabem quando compreendem ou não o que estão a ler, sabem identificar e descodificar o que

perceberam acerca do que leram e o que não entenderam, e, de certa forma, conseguem refletir para superar eventuais dificuldades. Assim sendo, considera-se pertinente que, em contexto de ensino, os alunos desenvolvam competências socioemocionais para aprenderem, também, a autorregular a sua leitura. Esta autorregulação envolve a capacidade de monitorar a compreensão e utilizar estratégias para corrigir falhas. Estas estratégias devem ser apreendidas desde cedo, uma vez que os alunos que não utilizam estas estratégias têm mais dificuldade em lidar com problemas de compreensão (Bronson, 2000).

O ensino da compreensão de textos requer que os alunos conheçam diferentes tipos de textos e aprendam, ao mesmo tempo, estratégias gerais para acompanhar e controlar a sua leitura, assim como estratégias específicas para a compreensão de cada tipo de texto. Ensinar a compreender é, portanto, ensinar formas de abordar o texto de maneira consciente de modo a formar leitores críticos, autónomos e capazes, como se prevê no PASEO. Como destaca Sim-Sim (2007), as “Estratégias de compreensão são ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem” (p.15).

4.3.2. EMOÇÕES SECUNDÁRIAS – GRATIDÃO, NOSTALGIA, FRUSTRAÇÃO E COMPAIXÃO

Para o presente projeto de investigação, a mestrande pretendeu avaliar o impacto da IE (conhecer e saber quais são essas emoções, atribuir um nome às mesmas e reconhecê-las em contexto) e da atenção plena (presença e intenção) na melhoria da compreensão leitora dos alunos.

Neste sentido, após leitura cuidada do livro *Emocionário* de Rafael R. Valcarcel e Cristina Nuñez Pereira, selecionaram-se quatro emoções secundárias: a gratidão, a nostalgia, a frustração e a compaixão.

As emoções secundárias trabalhadas nas intervenções não foram escolhidas ao acaso, pelo contrário. Procurou-se selecionar emoções secundárias que tivessem uma importante relevância para o desenvolvimento social e emocional dos alunos e permitissem promover competências como a empatia, a regulação emocional e autorreflexão dos alunos.

Neste prisma, no que diz respeito à gratidão, a neurociência descobriu que a atividade cerebral da gratidão se concentra numa área do cérebro onde os dois hemisférios se encontram (área associada ao vínculo social e alívio do stress). Quando ativada, esta área encarrega-se de baixar a resposta dos órgãos ao stress, isto é, o ritmo cardíaco abranda e os músculos relaxam, o cérebro liberta dopamina e serotonina, promovendo uma sensação de bem-estar geral, dando oportunidade ao corpo de se regenerar (Fox et al., 2013). As pessoas que têm prática regular de gratidão, são mais saudáveis e têm relacionamentos melhores, tornando-se mais resistentes à negatividade (Emmons, 2009).

Por sua vez, a nostalgia é uma emoção que tem três funções: (1) fortalece a identidade; (2) reforça as conexões e os laços sociais (tradições e rituais da cultura); e (3) reforça o sentido da vida. A nostalgia, é uma emoção complexa que se distingue da saudade, da melancolia e da ruminação. Passa por recordar o passado, mas confronta-o com o presente e molda as expectativas para o futuro. Leva à reflexão, ao autoconhecimento e crescimento pessoal. Acabando por ter uma função regulatória, permitindo caminhar para o equilíbrio psicológico, ou seja, constitui " um recurso ativo e uma estratégia de enfrentamento para lidar com eventos difíceis" (Ribeiro et al., p.12).

No que concerne à frustração, esta surge quando uma pessoa se sente impedida de alcançar um objetivo desejado, podendo levar a sentimentos de insatisfação, irritação, desânimo, stress, ansiedade, dificuldade de concentração e baixa autoestima (Andrade & Romanholi, 2023). No entanto, também é passando pela frustração que a criança aprende a perseverar, resolver problemas e desenvolver a resiliência.

Segundo Rocha (2010), no contexto escolar, uma relação interpessoal positiva, entre professores e alunos (em que o professor reconhece as frustrações e entende as necessidades dos seus alunos), facilita a aprendizagem e a motivação, podendo resolver alguns problemas comportamentais. Acrescenta ainda que:

(...) a tolerância à frustração é um mecanismo vital, presente em diversos graus, em todos os seres vivos e que apresenta valor tanto biológico como psicológico. Implica uma aptidão em atrasar a satisfação das necessidades, e coloca em destaque o papel de um processo inibitório, capaz de desviar a tensão através de outros modos de resolução (...) a intolerância à frustração é a categoria fundamental associada à raiva (...) é também um indicador significativo de ansiedade e depressão. Portanto, a tolerância à frustração pode evitar

problemas psicológicos, nomeadamente a raiva, a ansiedade e a depressão (...) para além de apresentar um papel importante a nível cognitivo, a intolerância à frustração encontrava-se altamente relacionada com emoções negativas (pp.26-28).

Por fim, a compaixão é uma emoção complexa que envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia) e agir de maneira compassiva para aliviar o sofrimento do outro. Como referem Salovey e Sluyter (1999), a empatia e a compaixão favorecem a ligação interpessoal e promovem a sociabilização. É, no entanto, necessário ressaltar a diferença entre a compaixão (associada ao controle e ao altruísmo) da aflição (que resulta da motivação individualista de aliviar o próprio sofrimento) (Rodrigues & Serrão 2021) e explicar isso às crianças.

Por norma, a escola atribui uma ênfase exagerada à competição (ser o primeiro a chegar; tirar a melhor nota; o que lê melhor; a medalha de melhor aluno), excluindo a maioria dos alunos. Talvez seja tempo de ensinar as crianças a importarem-se com o outro, equilibrando as atividades competitivas, elogiando o esforço e não o resultado, criando uma rotina em que todos se cumprimentam e partilham novidades, desenvolvendo jogos de cooperação, promovendo a amizade nos currículos de leitura e ciências sociais, e incentivar os mais aptos (para determinada atividade) a apoiar e ajudar os colegas.

Para Bornemann e Singer (2020), a compaixão é tanto uma emoção quanto uma motivação (o desejo de aliviar o sofrimento). Segundo Sterling (2020), a compaixão ativa várias áreas do cérebro, nomeadamente o córtex pré-frontal (envolvido no processamento cognitivo e emocional), o córtex cingulado anterior (ligado à regulação emocional), e o sistema límbico (regulador das emoções e do stress). Quando alguém ajuda outra pessoa, recebe um impulso de dopamina que proporciona uma boa sensação. Os psicólogos que estudam a Neurociência da Compaixão dizem que, os que manifestam, regularmente, compaixão, revelam uma redução da ansiedade.

Depois de enumeradas e justificada a escolha destas emoções secundárias, importa ainda referir que a competência emocional pressupõe: reconhecer as próprias emoções, saber controlar as próprias emoções, utilizar o potencial existente, saber pôr-se no lugar dos outros e criar relações sociais (Salovey & Mayer, 1990). Efetivamente, segundo Damásio (2000), "a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor" (p.61) e

as respostas às emoções podem ser visíveis (como por exemplo a sudação das mãos perante a ansiedade), mas também podem ser invisíveis (como a libertação de norepinefrina, serotonina e dopamina) que transformam temporariamente o modo como muitos circuitos neurais funcionam e quando as emoções passam a sentimentos, se verificam modificações biológicas e cognitivas. Ora estes factos científicos levam ao interesse pela aplicabilidade do desenvolvimento emocional em contexto escolar.

Os estudos desenvolvidos por Damásio (1994) têm implicações profundas para a educação: 1. aprendizagens significativas – a aprendizagem é mais eficaz quando é emocionalmente relevante para o aluno. As emoções podem aumentar o envolvimento, a curiosidade, a motivação e a retenção de informações. Criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções, é fundamental para a aprendizagem significativa; 2. desenvolvimento do raciocínio: as emoções desempenham um papel crucial no desenvolvimento do raciocínio crítico e na resolução de problemas; ao reconhecer e gerir as suas emoções, os alunos podem tomar decisões mais informadas e eficazes; é importante que os educadores/professores promovam a literacia emocional, ajudando os alunos a desenvolver a capacidade de identificar, compreender e regular suas próprias emoções e as dos outros.

Goleman (1995), baseado nos estudos de Salovey e Gardner, menciona os cinco domínios principais que caracterizam a inteligência emocional: “1. Conhecer as nossas próprias emoções. A autoconsciência (...) 2. Gerir as emoções. Lidar com as sensações de modo apropriado (...) 3. Motivarmo-nos a nós mesmos. (...) 4. Reconhecer as emoções dos outros. A empatia (...) 5. Gerir relacionamentos” (pp.63-64).

Se, como defendem os autores, as emoções fazem parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisões; se o desenvolvimento social e o desenvolvimento cerebral exercem influência recíproca; se o desenvolvimento do controlo das emoções é fundamental para o desenvolvimento do intelecto emocional da criança; se a IE fomenta o autocontrolo, a empatia, a capacidade de adaptação e a capacidade para resolver problemas; então é pertinente trabalhar o controlo emocional e a inteligência emocional das crianças, e este projeto é pertinente, independentemente dos resultados que venha a obter.

Antes de perceber a relação entre emoções, regulação emocional e leitura, é imprescindível compreender a definição de emoções dos processos pelos quais estas podem ser reguladas. Para Pardal (2012) "as emoções constituem um domínio interdisciplinar que une várias ciências da vida (biologia, psicologia, sociologia e antropologia)" (p.15). Segundo Ekman (2011), as emoções influenciam a qualidade de vida dos seres humanos. Contudo, se se considerar, como Vaz (2009), o conceito de emoção enquanto processo multicomponencial (em que diferentes fatores interagem em rede, contribuindo de forma determinante para a experiência da emoção, como por exemplo, o contexto em que a mesma ocorre, a memória acessória, as experiências anteriores) para despertar a emoção e, posteriormente, o indivíduo atribuir um significado a essa ativação, sendo capaz de diferenciar as diferentes reações fisiológicas e atribuí-las a determinada emoção, é necessário, segundo Felicori (2017) "um estímulo inicial interno, como a memória episódica, ou externo, como a situação a que o indivíduo atribui atenção, para conduzir a uma ativação fisiológica imediata (p.40).

4.3.3. AS EMOÇÕES E A COMPREENSÃO LEITORA

Para Reeve (2008), as emoções têm três funções: adaptativa (prepara o organismo para a ação); social (permite através de códigos verbais e não verbais a interação social); e motivacional (direciona o comportamento), não existindo emoções positivas nem emoções negativas, pois todas são necessárias, apenas precisam de ser reguladas.

Como refere Pardal (2012):

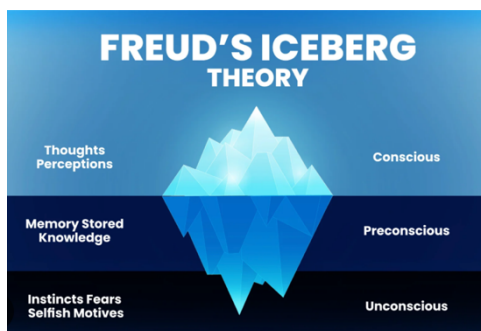
Existem emoções discretas que emergem nos primeiros anos de vida (interesse, alegria, tristeza, raiva, nojo/repugnância e medo) e outras emoções que surgem com o desenvolvimento e a socialização (vergonha, culpa, timidez e desprezo) (Izard, 1991; Izard & Ackerman, 2004), sendo que cada uma destas emoções tem efeitos distintos no sistema cognitivo e comportamental (Izard et al., 2002). Cada uma destas emoções desempenha uma função adaptativa única na motivação, organização e regulação do comportamento humano (Izard & Ackerman, 2004). As emoções também influenciam a formação da personalidade e as diferenças individuais nas respostas ao meio ambiente. O contributo que as emoções dão para a formação da personalidade efetua-se através de três mecanismos, nomeadamente, o da influência contínua, o dos limares da ativação e o da estabilidade dos padrões de emoção (Izard & Ackerman, 2004) (pp.17-18).

No que diz respeito ao processo de leitura, a mente do aluno encontra-se em multitarefas. Esta multitarefa na mente da criança impede que esta leia os textos de forma cuidada e crítica, mesmo ao ponto de não saber, exatamente, o que acabou de ler. Logo, quando um aluno apresenta, por exemplo a ansiedade, pode estar preocupado em não conseguir concluir uma tarefa a tempo (avaliação), o seu ritmo cardíaco pode alterar (sensação) ou concentrar-se na sua competência (intencionalidade), pode ter sentimentos desagradáveis em relação à vida (sentimento), apresentar-se inquieto (comportamento motor) e pode relacionar-se mal com as pessoas ao seu redor (relacionamento interpessoal).

Para melhor fazer entender o que foi dito até aqui, faz-se uso da metáfora do *iceberg*, utilizada por Sigmund Freud (1915). A parte visível do iceberg (fig. 2) representa a mente consciente, enquanto a parte submersa (de dimensão muito maior do que a que está à vista), simboliza a mente inconsciente, onde se escondem memórias e desejos, que vão despertar emoções e influenciar comportamentos:

Figura 2

Diagrama da teoria de Freud



Fonte: Simply Psychology (2024)

Portanto, quando as crianças choram ou riem, ficam agressivas ou afetuosas, demonstram agressividade, são indiferentes ou empáticas, são inseguras ou confiantes, se isolam ou procuram interação, são medrosas ou corajosas, aprendem facilmente ou têm dificuldades de aprendizagem, tudo isto apenas reflete o que se passa na parte invisível do *iceberg*. Isto é, na parte invisível do iceberg, encontram-se as emoções, os sentimentos e os pensamentos. O ambiente familiar, o suprimento das necessidades básicas essenciais, os problemas de saúde, a existência ou não de estímulos, as capacidades socioemocionais, o meio cultural, etc., terão impacto na

autoestima, no autoconhecimento, nos níveis de ansiedade, nas emoções geradas e sentimentos desenvolvidos e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Perante o exposto, os comportamentos não surgem do nada. Por isso é tão importante capacitar professores e alunos de inteligência emocional: identificar as suas próprias emoções e as emoções dos outros; gerir e regular as próprias emoções; adquirir flexibilidade do pensamento; desenvolver a capacidade de resolver problemas; aumentar a resiliência; melhorar a empatia; firmar a autoestima; aprender a lidar com o *stress*.

Note-se que, em 2019, foi publicado, pela Direção-Geral da Saúde, o "Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar" (Carvalho et al., 2019), que visa a implementação de aprendizagens (autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais, tomada de decisão responsável), como forma de melhorar o desempenho académico, o comportamento em sala de aula e reduzir a ansiedade e o isolamento social dos alunos.

Tendo em conta todo o enquadramento teórico e contextual desenvolvido, considera-se que a presente investigação assume especial relevância, uma vez que procura articular a dimensão emocional com o processo de compreensão leitora no contexto educativo. Apesar de não existirem "fórmulas mágicas para unir pesquisa e prática" (Zins et al., 1999, p.331), os estudos analisados evidenciam que as emoções constituem um "dom que faz parte da lista dos dispositivos inatos da regulação automática da vida". Neste sentido, crianças com competências emocionais mais desenvolvidas tendem a apresentar maior atenção e foco (Goleman, 1995, 2005a, 2005b), o que é particularmente relevante quando se reconhece que, entre as múltiplas capacidades exigidas para a compreensão leitora – como a descodificação, fluência, vocabulário, estrutura frásica, raciocínio e memória –, a atenção é também um requisito fundamental. Assim, a investigação justifica-se por explorar esta relação entre emoção e atenção no desenvolvimento da competência leitora.

Assim, interessa abordar o tema do *mindfulness* (atenção plena) e a sua aplicabilidade durante a leitura de um texto, para que longe de ruídos mentais e distrações, as crianças absorvam os detalhes, descodifiquem palavras e significados. Partindo de toda a pesquisa bibliográfica, sabe-se que, as crianças munidas de literacia emocional (habilidade de reconhecer, compreender e gerir

emoções, tanto as próprias quanto as dos outros), conseguem controlar melhor as emoções e ampliar o estado de atenção.

Ao empregar, simultaneamente, as duas variáveis (IE e atenção plena), acredita-se que os leitores serão mais capazes de interpretar as emoções dos personagens, de compreender os temas subjacentes, de se conectar com a mensagem do autor, de ampliar o vocabulário emocional, de reconhecer e regular as emoções que sente durante a leitura do texto.

Neste aspeto, entende-se relevante salientar que a literacia emocional e a IE estão intimamente relacionadas, mas referem-se a conceitos distintos, com focos e ênfases diferentes. Sendo a Literacia emocional a capacidade de reconhecer, compreender, expressar e nomear emoções, tanto em si próprio como nos outros, através da linguagem e da reflexão e a IE a capacidade de perceber, compreender, gerir e usar as emoções de forma eficaz para pensar e agir adequadamente em diferentes contextos sociais, entende-se que neste prisma a literacia emocional, a IE e a atenção plena se reforçam mutuamente. Isto é, a atenção plena aumenta a consciência das emoções, enquanto a literacia emocional e a IE em conjunto aprimoram a capacidade de regular as emoções durante a leitura e, conseqüentemente, aprimoram a atenção plena. A criança, estando emocionalmente consciente e atenta, muito provavelmente, fará uma análise do texto mais reflexiva e com espírito crítico, não se deixando influenciar tanto pelo preconceito, ficando disponível para considerar diferentes perspectivas e interpretações.

Evidentemente que os valores, os preconceitos e as habilidades emocionais da família em que a criança vive, influencia a maior ou menor literacia emocional da mesma (Goleman, 1995), pois a família "(...) é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional (...) não só através das coisas que os pais dizem e fazem diretamente às crianças, mas também (...) como lidam com os seus próprios sentimentos" (pp.211-212).

No entanto, embora cada criança seja sujeita, em contexto familiar e social, a diferentes normas, crenças, culturas, realidades económicas, distúrbios psicológicos, etc., a infância é

uma janela de oportunidades crucial para enformar propensões emocionais que durarão a vida inteira; os hábitos adquiridos durante a infância ficam gravados nas ligações sinápticas básicas da arquitectura neuronal, e são por isso mais difíceis de modificar numa fase posterior da vida (Goleman, 1995, p.248)

Para a UNESCO (2021a):

Active learning recognizes (...) the need to engage cognitively and emotionally in order to cultivate knowledge, the ability to translate knowledge into action, and the disposition to act. Pedagogical practices are based on generations of experience, reflection, and study, all of which need to be continually recast in the light of the exigencies of the present and the future. Powerful motivators of learning are authenticity (understanding the relationship of what is learned to the world we inhabit) and relevancy (understanding the relationship of what we learn to our values). Project- and problem-based learning provide many opportunities for authentic, relevant learning and tap into our intrinsic interest in knowing and understanding (p.50)

[A aprendizagem ativa (...) reconhece a necessidade de engajamento cognitivo e emocional para cultivar o conhecimento, a capacidade de traduzir o conhecimento em ação e a disposição para agir. As práticas pedagógicas baseiam-se em gerações de experiência, reflexão e estudo, que precisam ser continuamente reformulados à luz das exigências do presente e do futuro. A autenticidade (compreender a relação do que é aprendido com o mundo em que vivemos) e a relevância (compreender a relação do que aprendemos com nossos valores) são poderosos motivadores da aprendizagem. A aprendizagem baseada em projetos e problemas oferece muitas oportunidades para uma aprendizagem autêntica e relevante e explora nosso interesse intrínseco em conhecer e compreender]

Ora, as crianças que frequentam o 1.º CEB, encontram-se numa fase do ciclo de vida rica em mudanças, "(...) dos 7 aos 11-12 anos, dá-se a aquisição da reversibilidade do pensamento (...) O pensamento da criança torna-se cada vez mais móvel (...) [permitindo-lhe] efectuar as suas ações em pensamento ou interiormente" (pp.200-201), havendo uma maior necessidade de utilização de estratégias de regulação emocional com eficácia (Steinberg, 2005).

Neste sentido, a ligação entre as emoções e a compreensão leitora realizada para o presente projeto torna-se ainda mais evidente e importante, ou seja, ao seleccionar estratégias adequadas ao contexto e com o objetivo de se alargar o leque/vocabulário emocional dos alunos através da leitura e compreensão de obras literárias seleccionadas para o efeito, tal como refere Sénéchal (2006) as crianças que leem por prazer adquirem mais vocabulário e, por essa razão, apresentam uma melhor compreensão leitora, do que as que leem apenas por obrigação. A leitura literária, associada ao prazer de ler, contribui também para a motivação para a leitura e o desenvolvimento de um Projeto Pessoal de Leitor, um forte preditor do sucesso na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996).

Sabendo-se que para melhor servir os alunos, é fundamental uma salutar dimensão relacional entre professor-aluno, professor-direção escolar, aluno-aluno, escola-família, deve empreender-se uma estratégia relacional que promova o bom ambiente geral como um todo. Dever-se-á colocar a "Educação Relacional" no topo da agenda educativa, acreditando-se que proporcionará maior sucesso educativo e uma melhoria do bem-estar de todos os grupos profissionais envolvidos no "ecossistema" educativo. Entendendo-se que, para isso, é muito importante a literacia emocional para professores e alunos.

No que diz respeito ao eixo relacional professor-aluno e até aluno-aluno (em ambiente do 1.º CEB), entende-se que, a leitura de livros infantis, é importante para o desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente no reconhecimento, expressão e regulação emocional e também na empatia (Fernandes & Mata, 2017). Assim, através da leitura literária, é possível desenvolver, gradualmente, a habilidade de perceber o que os outros estão a pensar e a sentir, isto é, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, conhecida por empatia. E a empatia envolve aspetos emocionais e cognitivos, que acompanham o desenvolvimento da criança que, gradualmente, vai desenvolvendo a sua literacia emocional (compreensão, expressão, regulação). Efetivamente, a criança capaz de perceber o que os outros sentem, estará mais apta em viver em sociedade, reconhecendo e aceitando a diferença, sendo menos preconceituosa, preocupando-se com o que acontece aos outros (Veiga & Santos, 2011).

Na leitura literária, os alunos são confrontados com personagens que possuem personalidades distintas, que expressam emoções diversas perante as situações que vão decorrendo ao longo da ação e que, não só permitem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como também mobilizam a memória e os neurónios-espelho e esta ligação emocional poderá despertar a atenção plena, o interesse pela leitura e, no futuro, o gosto e o hábito de ler.

Num estudo levado a cabo por Barnes e Bloom (2014), concluiu-se que as crianças se sentem mais atraídas por atividades relacionadas com o mundo social que as rodeia e que preferem livros que envolvam situações de interação com características humanas. Pela leitura, a criança identifica-se com algumas personagens e com o que elas sentem, tiram conclusões por inferência, imaginam novas histórias e imaginam-se nelas. E o professor orienta o aluno, para que estabeleça comparações entre a ficção e a realidade, para que identifique os estados emocionais das personagens, o que gera tais emoções e quais as consequências das mesmas.

Para o presente projeto de investigação foram escolhidos quatro livros infantojuvenis para alargar o vocabulário emocional a emoções mais complexas denominadas de secundárias (gratidão, nostalgia, frustração e compaixão). Para a escolha teve-se em atenção as emoções que se pretendia desenvolver, a riqueza de vocabulário, histórias que retratassem interações sociais e próximas da vida quotidiana, para que as crianças se conseguissem rever nos personagens, nas emoções e no contexto.

Pode dizer-se que a leitura mediada dos textos literários escolhidos, foi encarada como uma ferramenta de alfabetização emocional, permitindo que se expandisse o diálogo e interação entre os alunos e se favorecesse a inclusão.

4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta que a metodologia constitui uma fase imprescindível no delineamento de um projeto de investigação (o que é preciso saber, porquê e como) e, pretendendo atingir os objetivos propostos, para responder à pergunta "De que forma a integração da atenção plena e da inteligência emocional contribui para o aperfeiçoamento da compreensão leitora?" (subcapítulo 4.2), a presente investigação adotou a metodologia de investigação-ação como eixo estruturante do seu desenvolvimento. Procurou-se, deste modo, através do desenvolvimento da metodologia de investigação-ação, integrar, de forma complementar, métodos de análise quantitativa e qualitativa, para avaliar a correlação entre IE, atenção plena e compreensão leitora.

A Investigação-Ação é uma metodologia que se baseia na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994). Isto é, durante todo o processo constrói-se conhecimento através da reflexão sobre a ação realizada, contribuindo para a expansão do conhecimento quer dos envolvidos no estudo, quer no próprio investigador do estudo, que se enquadra. E que, como afirmam Duarte e Moreira (2020): "a investigação-ação contraria lógicas positivistas e experimentalistas da investigação em educação" (p.151), por se tratar de uma metodologia mais flexível, que combina diferentes métodos de trabalho, baseando-se numa interação constante e ajustada ao contexto, concluiu-se ser a metodologia adequada para o presente projeto de investigação.

Assumiu-se, para esta investigação, a vertente colaborativa e participativa, em que se pretende uma articulação entre o conhecimento técnico do investigador e o conhecimento prático da turma do 1.º CEB, pretendendo-se um ciclo de ação e de reflexão crítica. Aliás, Duarte e Moreira (2020), consideram que esta metodologia é adequada para investigações levadas a cabo por professores, numa perspetiva de construção de conhecimento, uma vez que apresenta experiências realizadas em contexto real, permitindo que o professor e investigador reflitam sobre as situações e tomem decisões fundamentadas.

O primeiro passo foi observar os alunos em sala de aula, perceber o que poderia ser melhorado, recolher o máximo de informações possíveis acerca do tema e, depois, planear as sessões. Assim sendo, observar para depois planificar qual a melhor abordagem passível a adaptações entendeu-se ser o caminho lógico a seguir. Como referem Duarte e Moreira (2020), o uso da observação acontece, porque permite um maior envolvimento no contexto que se está a observar e, como tal, quem protagoniza a investigação apercebe-se de situações mais concretas e particulares.

4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Assume-se o carácter qualitativo da investigação, uma vez que, "Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)" (Amado, 2017, p.301), tendo-se avaliado, pela observação direta, a atenção plena dos alunos, fazendo-se o registo numa grelha para posterior análise. No processo investigativo, foram implementadas técnicas de autoconsciência, autorregulação e empatia, ao longo de várias sessões, em que, depois, os alunos, com a orientação do professor em formação, foram levados a refletir sobre as suas emoções e, pelo feedback dos alunos, e pela observação direta, o professor avaliou a eficácia destas técnicas e analisou os resultados.

Verifica-se o carácter quantitativo na presente investigação, aquando da realização de inquérito por questionário, denominado de inquérito inicial e inquérito final, no que concerne à verificação do leque emocional dos alunos aliado à compreensão dos textos.

Para a fase da recolha de dados, com o objetivo de avaliar o impacto da intervenção no desenvolvimento da compreensão leitora e do vocabulário emocional dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB, procedeu-se à recolha de dados através de inquérito inicial, aplicado sob a forma de um pré-

teste (prévio à intervenção, 5 de março) e de um inquérito final que serviu de pós-teste (após o desenvolvimento do projeto de investigação, 20 de maio), utilizando os mesmos instrumentos de avaliação em ambos os momentos.

Atendendo ao foco e objetivo do inquérito inicial, procurou-se: i) verificar a IE e a literacia emocional dos alunos, relativamente ao seu reportório emocional, ao reconhecimento de emoções, ao controlo das próprias emoções e à empatia; ii) perceber o nível de compreensão leitora dos alunos.

O inquérito inicial foi lido em voz alta e explicado, pela professora em formação, para de forma a garantir que todos os alunos compreendiam as instruções, estando cada aluno munido de um exemplar. Não foi estabelecido nenhum tempo limite para a sua duração, embora a conclusão tenha demorado aproximadamente 45 minutos. Foi esclarecido que não existiam respostas certas e erradas e que era composto por cinco tarefas (cf. apêndice F).

Tabela 4

Cronograma de aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Inquérito inicial (Pré-teste)	Grelhas de observação da atenção plena	Inquérito final (Pós-teste)
5 de março - aplicação do pré-teste	5 de março, 11 de março, 9 de abril, 29 de abril e 14 de maio - sessões do projeto	20 de maio - aplicação do pós-teste
Grelha de observação da atenção ao longo das aulas antes das sessões.	Grelha de observação da atenção ao longo da realização das atividades das sessões dedicadas ao projeto.	Grelha de observação da atenção ao longo das aulas após as sessões.

4.4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este projeto de investigação foi dinamizado numa turma do 1.º CEB, do 2.º ano. A turma era constituída por 18 alunos, havendo dois alunos que usufruíam de Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo estes últimos também participado no projeto.

Este grupo tinha uma postura ativa em sala de aula, caracterizava-se como sendo bastante curioso e participativo e com apreciação pela leitura, tendo já adquiridos tais hábitos, o que facilitou a implementação do presente projeto. A caracterização mais detalhada da mesma encontra-se presente no capítulo 2 do presente RE.

4.5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Tal como elencado no ponto 4.4.1 deste capítulo, para a recolha dos dados, aplicou-se um inquérito inicial e um inquérito final (cf. Apêndice F).

O inquérito inicial, aplicado na forma de pré-teste, teve como objetivo verificar o reportório emocional dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB, avaliar a amplitude das suas competências emocionais e aferir o nível da sua compreensão leitora. Esta análise, permitiu verificar se os alunos conheciam as emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, nojo, medo) e as emoções secundárias (gratidão, nostalgia, frustração, compaixão), se conseguiam associá-las a determinado contexto, e verificar o nível de compreensão leitora dos alunos no que diz respeito aos quatro níveis: literal, inferencial, reorganizativa e crítica.

A primeira tarefa do pré-teste denominou-se “As emoções do dia a dia” (cf. Apêndice F) em que os alunos tinham de associar uma imagem de uma expressão facial à respetiva emoção (tristeza, raiva, alegria, nojo, gratidão, frustração e nostalgia). Ao analisar os vários resultados obtidos nesta tarefa, concluiu-se que 83% dos alunos possui conhecimento das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, nojo, medo). No entanto, no que respeita às emoções secundárias, 72% dos inquiridos desconhece estas emoções (gratidão, nostalgia, frustração, compaixão) (cf. Apêndice G, Gráficos 1 e 2).

A segunda tarefa intitulou-se “As emoções e os seus contextos” (cf. Apêndice F) e era também um exercício de associação, neste caso, das emoções secundárias a serem trabalhadas (gratidão, nostalgia, frustração e compaixão) a diferentes situações. Ao avaliar se os alunos conseguiam relacionar as emoções a determinado contexto, apenas 19% dos alunos demonstrou conseguir fazê-lo (cf. Apêndice G, Gráfico 3).

A terceira tarefa denominada “Compreensão do texto” (cf. Apêndice F) consistia na leitura de um pequeno texto para responderem a quatro questões sobre o mesmo; um exercício de seleção da emoção adequada a diferentes passagens textuais; outro de ordenação das emoções atendendo aos diferentes momentos da obra; e, por fim, uma pergunta para emitirem uma opinião sobre uma determinada situação. Ao longo desta tarefa, o objetivo primordial consistia em perceber o nível de compreensão dos alunos (literal, inferencial, reorganizativa e crítica). Assim, verificou-se que a maioria dos alunos (83%) demonstrou compreensão literal do texto (cf. Apêndice G, Gráfico 4). Quanto ao raciocínio dedutivo e indutivo, 67% conseguiram realizá-lo (cf. Apêndice G, Gráfico 5). No nível da compreensão reorganizativa, 61% organizaram corretamente os acontecimentos (cf. Apêndice G, Gráfico 6). Já na compreensão crítica, 89% foram capazes de emitir juízos de valor (cf. Apêndice G, Gráfico 7).

A par desta tarefa, ao correlacionar as competências emocionais com a compreensão dos textos, concluiu-se que 56% dos alunos da turma conhece e compreende as emoções e os sentimentos subjacentes ao estado de espírito dos personagens da história. Contudo, uma percentagem considerável dos alunos (44%) apresentou dificuldades, o que motivou a mestranda a seguir o propósito inicial da investigação.

De modo a criar um fio condutor no processo de análise e avaliação dos dados recolhidos, a mestranda preencheu também grelhas de avaliação da atenção plena dos alunos, durante as aulas, antes da implementação das sessões (que não faziam ainda parte do projeto) e posteriormente, nas aulas restantes após a realização das sessões, de forma a poder comparar o antes e o depois da atenção dos alunos durante as aulas.

Ao longo das aulas desenvolvidas antes da aplicação das sessões, foi elaborada uma grelha de observação direta, onde se foi registando o grau de atenção de cada aluno, numa escala de 1 a 10. Pela observação e análise, percebeu-se que 56% dos alunos estiveram ocasionalmente atentos, 33% dos alunos demonstraram estar frequentemente atentos ao longo das sessões, e 11% dos inquiridos demonstraram raramente estar atentos às aulas (cf. Apêndice G, Gráfico 8).

Perante os resultados do pré-teste, a mestranda delineou um conjunto de quatro sessões que fossem ao encontro das necessidades da turma.

4.6. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Neste subcapítulo, serão apresentadas as sessões dinamizadas, demonstrando a relação entre os dois pressupostos da metodologia adotada: a investigação e a ação.

No âmbito do projeto, e considerando os resultados obtidos no inquérito inicial sob a forma de pré-teste, a mestranda procurou desenhar um conjunto de sessões que contribuíssem para a realização de aprendizagens significativas no âmbito da IE e da compreensão leitora, atendendo aos objetivos definidos no capítulo 4.2. Ao longo das diferentes sessões, existiu a preocupação de mobilizar estratégias educativas diversificadas, concorrendo para os objetivos pedagógicos deste projeto.

Para isso, foram selecionadas quatro emoções secundárias e quatro obras literárias para o trabalho destas emoções, procurando-se mobilizar diferentes estratégias de compreensão leitora, potenciando a construção de conhecimentos significativos neste domínio. Justifica-se o recurso a obras para o trabalho de emoções pois, concordando com Salovey e Sluyter (1999), a literatura é a moradia das inteligências emocionais, tal como a arte, a música, o teatro e os valores. Aqui, parece ser pertinente referir a importância destes recursos/ valências para trabalhar os fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental, defendidos por Piaget:

a maturação nervosa; o exercício e a experiência adquirida na acção efectuada sobre os objectos; as interacções e as transmissões sociais; e, por fim, a equilibração que é, para Piaget, o mais importante dos factores de desenvolvimento (...) esta construção obedece sempre às mesmas necessidades e opera-se pelo mesmo mecanismo interno, a equilibração, definida como uma auto-regulação (Golse, 2005, p.193).

De salientar que todas as sessões planificadas seguiram uma lógica de construção bem como um fio condutor claro e coeso entre elas. Procurou-se seguir a implementação e desenvolvimento da emoção mais simples para a mais complexa, consoante a análise do inquérito inicial realizado previamente. Além disso, para estimular a atenção plena e facilitar o trabalho com as emoções, a mestranda planificou atividades de *mindfulness* específicas para cada sessão.

Na tabela 5, é apresentado o cronograma elaborado pela mestranda para a organização e implementação das sessões do projeto.

Tabela 5

Cronograma e organização das sessões para o projeto de investigação

Sessão n.º 1	Sessão n.º 2	Sessão n.º 3	Sessão n.º 4
11 de março	9 de abril	29 de abril	14 de maio
<u>Emoção:</u> Gratidão	<u>Emoção:</u> Nostalgia	<u>Emoção:</u> Frustração	<u>Emoção:</u> Compaixão
<u>Livro:</u> <i>A gratidão é o meu superpoder</i> , de Alicia Ortego.	<u>Livro:</u> <i>A árvore das recordações</i> , de Britta Teckentrup.	<u>Livro:</u> <i>A mãe está sempre comigo quando chegam os trovões</i> , de Bea Taboada.	<u>Livro:</u> <i>Sem desvios</i> , de Stéphanie Demasse-Potier.

Acresce referir que, em todas as sessões, foi elaborado um quadro das emoções denominado "Hoje sinto-me.." para ser preenchido no início da aula e após a aula.

4.6.1. PRIMEIRA SESSÃO – “A GRATIDÃO É O MEU SUPERPODER”

A primeira sessão teve lugar no dia 11 de março, durante a primeira parte da manhã, perfazendo um total de uma hora e 30 minutos, tendo como foco a emoção gratidão, para a presente intervenção. Embora se tenha selecionado um conjunto de livros, acabou por se optar apenas por um, nomeadamente *A gratidão é o meu superpoder*, da autora Alicia Ortego. Tendo esta sessão como tema a "gratidão" e não tendo sido uma aula de articulação, o título atribuído correspondeu ao próprio título da obra (cf. Apêndice H).

Foram definidos, como objetivos específicos: i) desenvolver nos alunos a consciência da emoção gratidão; ii) aprofundar a compreensão de sentidos do texto; iii) mobilizar experiências e saberes prévios no processo de construção de sentidos do texto; iv) relacionar a emoção com atitudes concretas. A obra escolhida foi o mote para a emoção a ser trabalhada. Para além da leitura e compreensão da obra, pretendeu-se alargar o vocabulário emocional dos alunos, integrando esta nova emoção no seu leque emocional.

Como já referido no capítulo anterior, no início de cada sessão, foi preenchido o quadro “Hoje sinto-me..”, para registar as emoções expressas pelos alunos, com o objetivo de ajustar as sessões, também, às necessidades dos mesmos. No final da sessão, esta atividade foi repetida, permitindo analisar eventuais alterações nos estados emocionais.

De seguida, foi dinamizada atividade de atenção plena, com o objetivo de favorecer a concentração: os alunos, de olhos fechados, foram convidados a focar-se nos sons externos (estalidos dentro da sala, ruídos no corredor, etc.) e internos (emanados pelo interior do corpo) (Teufel, 2018).

No momento da pré-leitura, procedeu-se à exploração da capa do livro, incentivando os alunos a observar pormenores da imagem e a antecipar o conteúdo da história. Para explorar as conceções iniciais sobre a emoção em estudo, cada aluno completou a frase “A Gratidão é...” em *post-its* coloridos, que foram colocados num “pote da gratidão”. Apenas no final da sessão, estes contributos foram lidos e debatidos em grupo.

Para o momento da leitura literária, cada aluno recebeu um exemplar da obra em formato livreto. A leitura integral foi realizada pela professora em formação, seguindo-se um diálogo orientado para destacar aspetos como o título, o autor, as personagens presentes, os vários momentos da história e o papel de cada interveniente. Posteriormente, foi proposta uma atividade de compreensão reorganizativa, na qual os alunos organizaram, por ordem cronológica, os vários momentos em que a personagem principal expressou “gratidão”. Os resultados foram discutidos em grupo, esclarecendo algumas dúvidas.

Num momento subsequente, os alunos deslocaram-se ao exterior da sala para selecionar um objeto da gratidão existente na escola, justificando a sua escolha perante os colegas.

De regresso à sala de aula, foram lidos os *post-its* recolhidos inicialmente no pote, promovendo-se uma reflexão partilhada sobre as ideias apresentadas. Cada aluno elaborou uma nova definição de gratidão, registando-a em *post-its* que deram origem à árvore da gratidão da turma.

A sessão incluiu ainda a visualização do vídeo “Feijões da Gratidão”, que foi discutido em grupo. Foram entregues, a cada aluno, cinco feijões, que deveriam ser transferidos do bolso esquerdo

para o direito à medida que identificassem momentos de gratidão vivenciados ao longo da atividade. No final, contaram-se os feijões, permitindo a reflexão sobre a experiência.

No final da sessão, foi preenchido o quadro das emoções, o que possibilitou a comparação dos registos iniciais com os registos finais.

4.6.2. SEGUNDA SESSÃO – “FLORESTA EM MOVIMENTO: UMA ÁRVORE DE RECORDAÇÕES”

A segunda sessão teve lugar no dia 9 de abril, com a duração de uma manhã completa (três horas) e teve como foco a emoção "nostalgia". Após a análise de várias obras optou-se pelo livro *A árvore das recordações*, da autora Britta Teckentrup. Esta sessão articulou-se com a área de Estudo do Meio, tendo como título “Floresta em movimento: uma árvore de recordações”.

Foram definidos como objetivos específicos: i) desenvolver nos alunos a consciência da emoção nostalgia; ii) promover a compreensão de sentidos do texto; iii) mobilizar experiências e saberes prévios no processo de construção de sentidos do texto; iv) associar a emoção a atitudes concretas; v) identificar as principais características de uma raposa.

Antes do início da sessão, preencheu-se o habitual quadro das emoções. Seguiu-se um momento de atenção plena, no qual, em círculo, os alunos realizaram movimentos livres e exercícios de respiração guiados pela professora em formação, imaginando-se como árvores (Teufel, 2018).

Como atividade motivacional, foi reproduzida a música “Melodia da Saudade”, de Fernando Daniel. Após a audição realizou-se um diálogo entre os alunos, orientado pela mestrandia, para destacar palavras-chave da letra, bem como emoções e sentimentos evocados.

No momento de pré-leitura, a capa da obra foi projetada num *PowerPoint* e os alunos foram convidados a inferir o possível conteúdo da história, a partir da análise dos elementos visuais.

Uma vez que se pretendia realizar, nesta sessão, uma articulação de saberes com a área de Estudo do Meio e, tendo em conta que a história tinha como personagens uma raposa e outros animais, exploraram-se as características destes animais (grupo, espécie, alimentação, habitat

natural, etc.). Em grande grupo, elaborou-se o bilhete de identidade da raposa, com recurso à visualização de raposas reais.

Realizou-se, depois, a leitura literária, em voz alta, pela mestranda, com a colaboração do seu par pedagógico, por unidades de sentido, acompanhada pela projeção das ilustrações em *PowerPoint* e por música instrumental de fundo, criando um ambiente mais imersivo/envolvente.

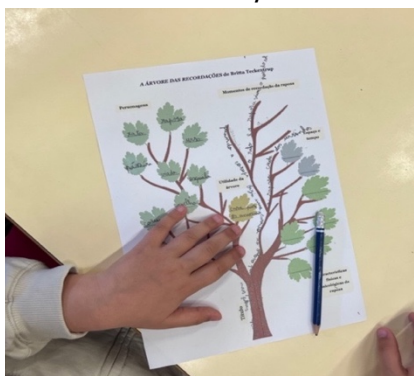
De seguida, cada aluno recebeu um exemplar da obra em formato livreto e leu, em voz alta, uma unidade de sentido, após leitura silenciosa prévia. Esta leitura foi seguida de um diálogo orientado sobre o conteúdo da mesma, destacando vários aspetos, como: personagens, espaço, tempo, emoções das personagens e evolução da história.

Nesta altura, a partir do bilhete de identidade elaborado inicialmente, construiu-se um novo específico para a raposa da ficção, destacando desta vez, as suas características psicológicas e comportamentais, realçando o processo da personificação.

De seguida, para consolidar a compreensão da obra, cada aluno elaborou um mapa mental (fig. 3) em formato de árvore, preenchendo as diferentes “folhas” com informações, segundo o tema de cada ramo: título da obra; personagens; caracterização física e psicológica da personagem principal; o espaço e o tempo da ação; os momentos de recordação; e a utilidade da árvore na história.

Figura 3

Preenchimento do mapa mental

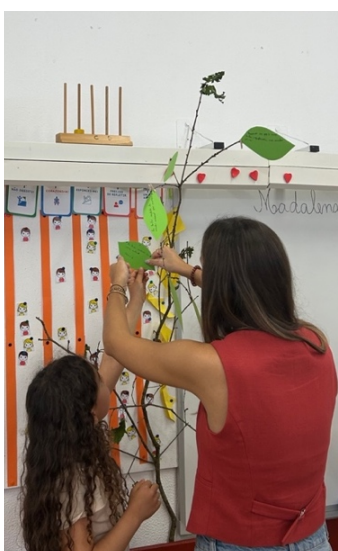


Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

A sessão conclui-se com a atividade “A minha árvore das recordações”. Numa primeira fase, dialogou-se sobre o significado da palavra “recordação” e a forma como as memórias despertam a emoção “nostalgia”. De seguida, cada aluno escreveu, numa folha de cartolina em forma de folha de árvore, um momento nostálgico da sua vida (fig.4). Cada uma leu o seu testemunho em voz alta, explicou o que sentiu e como lidou com a recordação. Por fim, as folhas foram afixadas numa árvore real, colocada na sala de aula, com a ajuda de molas de madeira (cf. Apêndice I).

Figura 4

Construção da árvore das recordações



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

No final da sessão, a mestranda solicitou aos alunos que refletissem acerca de como se estavam a sentir e que preenchessem novamente o quadro das emoções, como habitualmente.

4.6.3. TERCEIRA SESSÃO – “O NOSSO IMPORTANTE LUGAR NO MUNDO”

A terceira sessão dedicada ao projeto de investigação teve lugar no dia 29 de abril, com uma duração total de quatro horas e 30 minutos. Desta vez, pretendia-se abordar a emoção “frustração”. Após uma análise criteriosa de várias obras, foi selecionada a história *A mãe está sempre comigo quando chegam os trovões*, da autora Bea Taboada.

A sessão incluiu uma articulação com a área de Matemática, sob o título “O nosso importante lugar no mundo”. De acordo com os documentos orientadores, definiram-se como objetivos específicos para esta sessão: i) desenvolver nos alunos a consciência da emoção frustração; ii) desenvolver a compreensão de sentidos do texto; iii) mobilizar experiências e saberes prévios no processo de construção de sentidos do texto; iv) relacionar a emoção frustração com atitudes concretas; v) desenvolver a orientação e a percepção espacial.

Tal como nas sessões anteriores, iniciou-se com o preenchimento do quadro das emoções. Seguindo-se a atividade para relaxamento e atenção plena, que consistiu no seguinte: a professora em formação apagou as luzes e colocou o som de chuva; pediu-se aos alunos que fechassem os olhos e realizassem alguns exercícios de respiração (inspiração de quatro segundos e expiração de seis a oito segundos). Posteriormente, cada aluno recebeu um post-its e voltou a fechar os olhos, concentrando-se no som das gotas de água a cair numa tigela, registando no papel quantas gotas conseguiram ouvir (Teufel, 2018).

Como atividade motivacional, manteve-se a sala com a luz apagada, substituindo-se o som da chuva por uma tempestade forte e trovões. A mestranda questionou os alunos sobre como se sentiram ao ouvir este som e quais as sensações que habitualmente experienciam durante uma tempestade.

No momento de pré-leitura, realizou-se a atividade “As emoções do outro”, recorrendo a uma apresentação com imagens da personagem principal da obra a expressar diferentes emoções. Nesta etapa, os alunos, com orientação da mestranda, identificaram as possíveis emoções da personagem, permitindo estabelecer logo um diálogo sobre aspetos e elementos presentes na obra, tais como as características físicas da menina, os espaços e ambientes, e as emoções que a menina estaria a sentir.

Para o momento de leitura, cada aluno, à semelhança das sessões anteriores, recebeu um exemplar da obra em formato livreto. Esta leitura foi enriquecida com um pequeno teatro, construído pela professora em formação: uma caixa de cartão (60x40) pintada, 10 cenários em cartão (imagens digitalizadas do livro), e personagens em cartão (digitalizadas do livro), suportadas por um pauzinho em madeira para se poderem movimentar. Enquanto lia o texto em voz alta, teve a colaboração preciosa do seu par pedagógico que ia movimentando as figuras e

trocando os cenários, criando uma narrativa visual dinâmica. No final, estabeleceu-se o diálogo orientado acerca do conteúdo da obra, em que os alunos foram identificando as personagens, as reações dos mesmos e as emoções sentidas pelas personagens.

De modo a dar continuidade à compreensão da obra, percorrendo os vários tipos de compreensão (reorganizativa, crítica, literal e inferencial), realizou-se o jogo “A luta contra os trovões”, organizando grupos de quatro a cinco alunos. Cada grupo de trabalho recebeu um tabuleiro de jogo, um conjunto de cartas amarelas e um conjunto de cartas azuis, um dado e um amuleto. As regras do jogo foram explicadas previamente. O jogo consistia em lançar o dado (até três), avançar casas e responder a perguntas de acordo com a cor da casa. Nas casas com trovões, era possível recorrer à ajuda de um colega. O objetivo era alcançar o “porto seguro”. O primeiro elemento de cada grupo a atingir a meta recebia um ponto (fig. 5).

Figura 5

Realização do jogo de tabuleiro



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

Por fim, e após a conclusão do jogo, foi apresentado um excerto de um vídeo presente no site da *RTP Ensina* sobre a emoção frustração. Depois da visualização, a mestranda estabeleceu um diálogo orientado com os alunos, relacionando o conteúdo do vídeo com a obra explorada anteriormente. Também se esclareceu o significado desta emoção e exploraram-se outras emoções associadas à frustração (como raiva, medo, ciúme).

Posteriormente, para articular com a área da Matemática, partiu-se do facto de a personagem se orientar emocionalmente pela mãe, para se explorar o conceito de orientação espacial. Recorrendo-se ao suporte *PowerPoint*, apresentaram-se diferentes perspetivas de orientação espacial, mostrando como a perceção varia consoante a posição de cada observador. Dessa forma, os alunos posicionaram-se em diferentes locais da sala e descreveram o que viam, comparando perspetivas com os colegas. Estabeleceu-se a ideia de diferentes perspetivas consoante o local onde cada pessoa se encontra, chamando alguns alunos para se posicionarem num certo local e indicarem o que veem e como veem certos objetos, estabelecendo comparação com os restantes colegas. No final da sessão, os alunos preencheram novamente o quadro das emoções (cf. Apêndice J).

4.6.4. QUARTA INTERVENÇÃO – “A ESCOLHA É TUA”

A quarta e última sessão do projeto de investigação da mestranda teve lugar no dia 14 de maio, durante a primeira parte da manhã, perfazendo um total de uma hora e 30 minutos. Nesta sessão, trabalhou-se a emoção "compaixão", tendo sido escolhida a obra *Sem desvios*, da autora Stéphanie Demasse-Pottier. O título atribuído à sessão foi “A escolha é tua”.

Em conformidade com os documentos orientadores, definiram-se como objetivos específicos: i) desenvolver nos alunos a consciência da emoção compaixão; ii) desenvolver a compreensão de sentidos do texto; iii) mobilizar experiências e saberes prévios no processo de construção de sentidos do texto; iv) compreender o significado da emoção compaixão e relacioná-la com atitudes concretas; v) reconhecer as quatro emoções secundárias trabalhadas nas sessões anteriores.

Como habitualmente, a sessão iniciou-se com o preenchimento do quadro das emoções criado pela mestranda. De seguida, realizou-se a atividade de atenção plena, que, nesta sessão, explorou o sentido do olfato. Pediu-se aos alunos que fechassem os olhos e cheirassem alguns objetos (flores, um livro, cola, água e um vaso com terra), de forma a adivinharem de que objeto se tratava (fig.6) (Teufel, 2018).

Figura 6

Atividade de atenção plena



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

Seguiu-se o momento da atividade motivacional, em que a professora em formação apresentou uma "caixa mistério", na qual colocou um espelho. Quando reuniu os alunos, explicou-lhes que dentro da caixa se encontrava algo capaz de mudar o mundo. Um a um, os alunos abriram a caixa e, surpreendidos, observaram o reflexo dos seus próprios rostos. A partir desta descoberta, foram conduzidos a uma reflexão orientada sobre as formas de cada um contribuir para construir um mundo melhor (fig.7).

Figura 7

Atividade de motivação



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

Para a pré-leitura, a mestranda apresentou uma mochila que continha alguns objetos simbólicos (um pedaço de pão embrulhado, um pequeno coração feito de cartolina, uma moeda, e uma

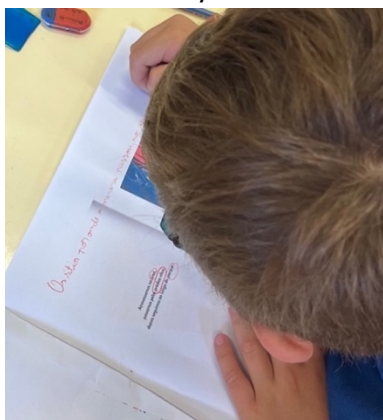
imagem da obra *Sem desvios*). Os alunos foram desafiados a descobrir, com as pistas/objetos, que estavam dentro da mochila, o tema da história que iria ser lida. Esta atividade, em grande grupo, pretendeu trazer para reflexão, valores e situações, expressos na obra escolhida, como a partilha, o carinho, o afeto e as dificuldades financeiras, de forma a que os alunos criassem inferências sobre o conteúdo da obra.

No momento da leitura, a história foi apresentada em formato áudio, narrada pela própria professora em formação, enquanto os alunos acompanhavam a projeção das imagens em *PowerPoint*. De seguida, entregou-se, aos alunos, um exemplar da obra impresso em formato livreto e promoveu-se um diálogo orientado sobre aspetos pertinentes presentes na história como as personagens, a razão de escolha daquele título por parte da autora, os caminhos da personagem principal e emoções sentidas pela personagem (cf. Apêndice K).

Partindo de um guião previamente delineado, a professora em formação orientou os alunos a sublinharem e a registarem anotações na margem do texto, de forma a facilitar a compreensão e a organização das ideias (fig.8).

Figura 8

Atividade de compreensão leitora



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

Posteriormente, desenvolveu-se uma discussão orientada sobre o significado da emoção "compaixão" e a forma como esta se manifestava na história, relacionando-a com o conceito de "empatia" (a capacidade psicológica de sentir o que os outros sentem). Para consolidar a temática, realizou-se a atividade "O nosso mural da compaixão": numa cartolina grande branca, com o título

da atividade no centro, cada aluno pintou a palma da sua mão com uma cor à sua escolha. Os alunos foram pintando as suas mãos sobrepostas entres eles, simbolizando a compaixão, a solidariedade e entreaajuda (fig.9).

Figura 9

Construção do mural da compaixão



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação

Tratando-se da última sessão do projeto de investigação, a mestranda considerou pertinente revisitar todas as emoções trabalhadas. Para tal, realizou-se um jogo final com recurso ao baralho de cartas "Playmento", composto por cartas com e com questões. Sentados em círculo, cada aluno retirava, à vez, duas cartas (uma com a expressão facial e outra com a questão) e colocava a questão ao colega do lado direito, de acordo com a emoção representada. O entusiasmo neste jogo foi elevado, os alunos demonstraram uma atitude agregadora, participativa, partilhando experiências, esclarecendo dúvidas e evidenciando o alargamento do vocabulário emocional.

No final da sessão, a mestranda questionou os alunos sobre como se sentiam naquele momento e solicitou-lhes o preenchimento do quadro das emoções pela última vez.

4.7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo, pretende-se analisar e comparar os resultados do inquérito inicial e do inquérito final, confrontando os resultados antes da implementação das sessões e após a implementação das sessões.

A análise dos resultados do inquérito final permitiu verificar que as sessões desenvolvidas pela mestrandia, ao longo do projeto de investigação, influenciaram positivamente os resultados relativamente ao conhecimento das emoções básicas, do conhecimento das emoções secundárias e da capacidade de relacionar estas últimas com os contextos concretos. Também, no que respeita aos níveis de compreensão leitora, se registou uma melhoria com exceção da compreensão reorganizativa e da compreensão crítica, cujos valores se mantiveram inalterados.

Embora a mestrandia tenha procurado percorrer todos os níveis de compreensão leitora, é possível que, durante os momentos de leitura literária, tenha existido uma maior incidência, ainda que inconsciente, nos níveis de compreensão literal e inferencial, dado o enfoque principal nas emoções. No entanto, esta hipótese poderá ser explorada em investigações futuras, a desenvolver por outros investigadores e profissionais.

Antes da realização das sessões, 83% dos alunos revelavam conhecimento das emoções básicas, enquanto apenas 28% reconheciam as emoções secundárias trabalhadas (gratidão, nostalgia, frustração e compaixão). Por sua vez, depois das sessões, 94% dos alunos demonstraram conhecer as emoções básicas e 78% reconheceram as emoções secundárias o que revela um aumento expressivo do vocabulário emocional, mesmo tendo sido realizadas apenas quatro sessões (cf. Apêndice L, Gráficos 9 e 10).

No que respeita à capacidade de os alunos relacionarem as emoções secundárias aos contextos (situações vivenciais), antes da intervenção, apenas 19% dos alunos eram capazes de o fazer, tendo esta percentagem subido para 67% (cf. Apêndice L, Gráfico 11). Esta evolução significativa reforça a pertinência do projeto de investigação, uma vez que demonstra um aumento da consciência emocional, individual e coletiva, potenciando a empatia e promovendo um ambiente mais positivo na sala de aula.

Tendo em conta que um dos objetivos era precisamente alargar o vocabulário emocional e desenvolver a inteligência emocional dos alunos, considera-se que este propósito foi alcançado, evidenciado na evolução registada.

No âmbito da compreensão leitora, os resultados permitem igualmente identificar progressos. Antes das sessões, 83% dos alunos eram capazes de identificar informações explícitas no texto

(compreensão literal), passando esta percentagem para 89%, após a intervenção. Embora o aumento não seja muito significativo, lembra-se que se realizaram apenas 4 sessões, acreditando-se que uma continuidade do trabalho, muito provavelmente, permitiria uma evolução mais acentuada e mais alunos seriam capazes de melhorar a compreensão literal (cf. Apêndice L, Gráfico 12).

Relativamente à compreensão inferencial, antes das sessões, 67% dos alunos conseguiam realizar raciocínios dedutivos e indutivos a partir da informação presente no texto, enquanto, após as sessões, a percentagem subiu para 72% (cf. Apêndice L, Gráfico 13). Já a compreensão reorganizativa manteve-se inalterada, o que pode dever-se ao facto de esta dimensão requerer a leitura atenta, conhecimentos prévios e a prática, requisitos que não foram trabalhados neste projeto (cf. Apêndice L, Gráfico 14). Também pode dar-se o caso de não existir correlação forte entre a IE e a capacidade de classificar, esquematizar, resumir e sintetizar, embora se acredite que aqueles que têm a capacidade de acalmar a ansiedade para evitar pensamentos intrusivos; de gerir as emoções; e de se automotivarem; tendam a ser mais "produtivas e eficazes em tudo o que fazem" (Goleman, 1995, p.63). Seria interessante desenvolver um estudo em que se trabalhassem as capacidades de gerir emoções e a automotivação, nas crianças, e se avaliasse o impacto neste nível de compreensão.

Quanto à compreensão crítica, que implica a emissão de juízos, o posicionamento do aluno em relação a um texto, e requer a leitura atenta, o conhecimento prévio e um raciocínio fluido, a percentagem de alunos com esta competência manteve-se estável nos 89%, igual à registada antes da intervenção (cf. Apêndice L, Gráfico 15).

Seguindo o pressuposto de Ferreira e Gonçalves (2018), que defendem a necessidade de criar estratégias para os alunos melhorarem a compreensão do que leem, entende-se que os resultados obtidos são globalmente positivos, ainda que se identifiquem áreas a aprofundar.

No que respeita à capacidade de sintetizar e construir uma representação mental do que foi lido (Micaelo & Sim-Sim, 2006), as alterações foram pouco significativas, evidenciando que este aspeto tal como a compreensão crítica, exige mais tempo de prática e metodologias específicas.

No que diz respeito à atenção, outro dos objetivos pedagógicos definidos, também se registou uma melhoria. Antes da implementação das sessões, 11% dos alunos estavam mais desatentos durante as aulas e, após as quatro sessões, verificou-se que deixou de haver alunos com níveis baixos de atenção, tendo aumentado a percentagem de alunos frequentemente atentos (cf. Apêndice L, Gráfico 16). Esta evolução demonstra que, embora a atenção plena possa ser estimulada em crianças do 1.º CEB, esta é uma das funções cognitivas superiores exige a ativação de circuitos neuronais que depende do desenvolvimento da criança. Os alunos da turma do 2.º ano do 1.º CEB variavam entre os 7 e os 8 anos, não existindo nenhum aluno com défice de atenção, pelo que se partiu do princípio de que, nestas idades, conseguiriam estar atentos num período médio de 15 a 45 minutos (Caraballo, 2021), variando de indivíduo para indivíduo (interesse na tarefa, saúde mental e física, etc.). Importa, assim, reforçar a importância de planear pausas e atividades diversificadas para manter a concentração dos alunos durante as aulas.

4.8. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

O início deste projeto caracterizou-se pela pressão da responsabilidade de realizar um projeto que fosse pertinente e pelo desafio de estabelecer a ligação entre as referências teóricas e aquilo que é a prática educativa. As sessões foram desenhadas de forma a estabelecer uma conexão entre as competências emocionais e a compreensão leitora, sem que nenhuma fosse descurada e, não esquecendo os documentos orientadores para a prática pedagógica, nomeadamente o PASEO (Oliveira Martins et al., 2017) e as AE (DGE, 2018).

Para a realização das sessões, desenvolveram-se atividades que promovessem o envolvimento de todos os alunos, que os motivassem e que lhes permitissem criar uma conexão emocional com o texto de forma a que alargassem o seu vocabulário emocional com do desenvolvimento da compreensão leitora nos seus quatro níveis.

Observou-se um incremento em todas as áreas à exceção da compreensão reorganizativa (que se manteve nos 61% dos alunos) e da compreensão crítica (que se manteve nos 89% dos alunos), percentagens que, sendo consideradas razoáveis, se entende que tinham margem para crescimento, desde que se tivesse havido tempo para perceber as causas para depois se implementar um projeto que trabalhasse estes níveis de compreensão.

Sendo o propósito geral deste projeto de investigação, promover a leitura literária e incentivar a exploração das emoções por parte dos alunos, como forma de os professores ajudarem os alunos a se tornarem leitores mais competentes e indivíduos mais empáticos e atentos, entende-se que na sua generalidade se obtiveram resultados positivos.

O maior constrangimento para a maior eficácia da aplicação do projeto foi, definitivamente, o tempo. Acredita-se que, se as sessões fossem desenvolvidas por mais tempo, os resultados poderiam ser ainda mais promissores, podendo-se, inclusivamente, descobrir o que se poderia fazer para incrementar, principalmente, a compreensão reorganizativa. No entanto, também se entende que perante a existência de apenas um semestre para o desenvolvimento do projeto e, atendendo à necessidade de as sessões decorrerem no tempo de aula curricular (sendo gerido com a professora cooperante), conseguiu-se cumprir a maioria dos objetivos propostos. Além disso, considera-se importante salientar a escassez de bibliografia e estudos acerca da ligação entre emoções e compreensão leitora, o que também se tornou num constrangimento, uma vez que dificultou a fundamentação científica das propostas pedagógicas.

Contudo, o presente estudo demonstrou ser coeso e marcante para as crianças uma vez que, antes da implementação das sessões, 56% dos alunos eram capazes de reconhecer e compreender as emoções dos personagens, bem como de identificar as emoções que o texto lhes suscitava e justificar essas emoções. Após a realização das sessões, esta percentagem aumentou para 72%. Os alunos desta turma evidenciaram uma evolução de 11% no conhecimento das emoções básicas, e de 50% no conhecimento das emoções secundárias e de 48% na capacidade de distinguir as emoções e associá-las aos respetivos contextos.

Quanto à avaliação dos níveis de compreensão leitora, registou-se uma melhoria de cerca de 7% na compreensão literal e 5% na compreensão inferencial.

Em suma, respondendo à questão de partida da investigação, os resultados obtidos neste estudo permitem afirmar que existe uma forte possibilidade de as emoções exercerem um impacto positivo na compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o presente RE, entende-se por bem a realização de uma análise final e reflexão acerca do percurso de construção do presente documento bem como do caminho formativo percorrido pela mestrandia, evidenciando todas as aprendizagens alcançadas, todos os desafios, dificuldades e constrangimentos enfrentados e as perspectivas para o futuro enquanto docente em início de carreira.

Desde o início, existia, por parte da professora em formação, a ideia romantizada de que com o exercício da sua profissão iria mudar para melhor o futuro dos seus alunos e da sociedade. Ao longo da prática pedagógica supervisionada, percebeu-se que, apesar de existir muita vontade por parte dos vários intervenientes no processo em fazer a diferença, existem vários constrangimentos alheios e, por vezes, difíceis de contornar nomeadamente conciliar e articular o projeto da mestrandia com o tempo disponível mediante o plano curricular. Ainda assim, este percurso revelou-se essencial, uma vez que a articulação entre a prática letiva e a investigação permitiu uma constante reflexão crítica sobre a ação, fomentando uma postura de professora-investigadora, desenvolvendo não só um conjunto de competências pedagógicas, investigativas como também emocionais, permitindo a aquisição de estratégias para lidar com o imprevisto.

Neste seguimento, a PES desempenhou um papel fundamental na consolidação de todas as etapas do ciclo de supervisão (observação, ação e reflexão) A observação permitiu identificar as características das turmas, pontos fortes e as áreas de melhoria, ajustando a prática às necessidades reais do contexto educativo. Na ação na implementação das atividades planeadas reforçou estratégias de gestão de tempo e resolução de imprevistos. Por sua vez, a reflexão pós-ação, verificou-se ser primordial para promover uma postura crítica e autocrítica, pois só através da análise contínua da prática é possível evoluir e melhorar.

No que diz respeito à relação com os alunos, esta fluiu de forma natural, estabelecendo-se um clima de respeito mútuo e de escuta ativa. Para além disso, importa destacar o papel essencial das professoras cooperantes na integração da professora em formação, uma vez que fomentaram o desenvolvimento habilidades de comunicação, de estratégias de gestão da sala de aula e de resolução de problemas.

Relativamente à planificação das aulas, a PES possibilitou um crescimento da mestranda, confirmando-se a necessidade de existir uma planificação flexível a par de uma gestão de tempo no decorrer das aulas, considerando o conteúdo curricular, as estratégias de ensino mais adequadas e a aquisição de competências para atuar de forma reflexiva no ambiente escolar. Quanto à avaliação, concluiu-se que é, efetivamente, um processo contínuo de recolha e análise de dados sobre o desempenho dos alunos, tendo uma função diagnóstica. Contudo, a mestranda ao longo da PES percebeu que este processo não deve ser visto apenas como a diagnóstico à aquisição do conteúdo pedagógico, mas também considerando o que é exposto nas AE (Conhecimentos, Capacidades e Atitudes) ou seja, o desenvolvimento emocional e atencional dos alunos a par dessa aquisição de conhecimentos.

A par da prática letiva, o projeto de investigação trouxe uma dimensão complementar e articulada. Partindo do pressuposto de que a dimensão afetiva influencia diretamente o modo como os alunos se envolvem com os textos e constroem sentidos a partir deles promoveu-se a compreensão leitora através da integração das emoções no processo de leitura. Este trabalho, realizado com uma turma do 1.º CEB, evidenciou que quanto mais cedo forem desenvolvidas as competências emocionais, maiores são as probabilidades de formar adultos mais conscientes, equilibrados e preparados para os desafios da sociedade atual, marcada pela aceleração tecnológica e pela crescente multiculturalidade.

Embora o tempo disponível tenha limitado o desenvolvimento do projeto a quatro sessões - uma por cada emoção secundária - os resultados alcançados revelaram-se positivos, indicando que uma intervenção mais prolongada poderia aprofundar não só a compreensão leitora, mas também o desenvolvimento de outras competências emocionais e atencionais. Apesar de se ter verificado que nas duas turmas de regência (1.º CEB e 2.º CEB) não existiam casos de grandes dificuldades na compreensão leitora nem casos difíceis ao nível comportamental, esta constatação reforça a importância de integrar o trabalho emocional na prática pedagógica, em articulação com os conteúdos curriculares, sem descurar a sua relevância para a formação de comportamentos mais conscientes e respeitadores.

Neste sentido, este percurso de formação dedicado ao ano da PES foi efetivamente desafiante, quer ao nível físico, quer ao nível mental para a mestranda em formação. No que respeita às aprendizagens adquiridas pela professora em formação, considera-se que a PES e o projeto de

investigação permitiram à mestranda a construção de um perfil reflexivo, uma vontade ainda maior em aprender e aplicar práticas inovadoras, nunca descorando a humildade e a resiliência que a profissão docente exige.

Findada mais uma etapa, avizinha-se um longo caminho da vida da mestranda. Como futura docente, pretende-se preparar os alunos para serem cidadãos ativos, com espírito crítico, conscientes, responsáveis, humildes e emocionalmente inteligentes. Deste modo, não importa apenas ensinar e educar para o aprender a fazer, é também fulcral educar as crianças do futuro para aprenderem a ser, a estar e acima de tudo a conhecer as suas emoções e as dos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, M. (2024). *Inteligência Emocional – O que é? – Comunique com eficácia, tome melhores decisões, tenha êxito e seja feliz*. Alma dos Livros.
- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 481–484.
<https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>
- Afonso Joana, S. R. M. (2023). *Articulação curricular, inovação pedagógica e mudança educativa* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal).
- Alarcão, I. (2020) *A supervisão no campo educativo. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos*, 8. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/11c4-196>
- Alarcão, I., Lalanda, M. C., Abrantes, M. M., Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., Moreira, P., Amaral, M. J., Moreira, M. A., Ribeiro, D., Ramos, M. A., Gonçalves, R. E., Infante, M. J., & Silva, M. S. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora
- Alarcão, I., & Leitão, L. (2006). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Albuquerque, A., & Ramos, M. (2021). *O Ensino da Língua Portuguesa na Escola*. Lisboa: Editora Educação.
- Allen, V. D., MacCann, C., Mathews, G., & Roberts, R. D. (2014). *Emotional Intelligence in Education: From pop to emerging science*. In R. Pekrum & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 162–182). Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/290162471_Emotional_intelligence_in_education_From_pop_to_emerging_science
- Alonso, C., & Roldão, M. C. (2005). *Professores: Formação, identidade e profissão*. Porto Editora.

- Almeida, P.P. & Azevedo, M. (2024, dezembro, 6). A educação em suspenso: falta de professores, greves e alunos sem aulas. *Público*.
<https://www.publico.pt/2024/12/06/opiniao/opiniao/educacao-suspenso-falta-professores-greves-alunos-aulas-2114717>
- Alves, A. F. (2010). *Gratidão: um estudo longitudinal sobre o impacto pessoal e relacional* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. ULisboa.
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3050/1/ulfp037537_tm.pdf
- Alves, M. G. (2020). Aprender a ser professor: proposta de um modelo de análise. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 111-124. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.08>
- Alves Martins, M. (1996). Pré-história da aprendizagem da leitura. ISPA.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*, 53-70.
- Amado, J. (2004). *Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. Teoria e Prática da Educação*, 7(2), 206-214.
[https://scholar.google.pt/scholar?q=Amado,+J.+\(2004\).+Indisciplina+e+violencia+na+escola:+conceitos,+interrogações+e+respostas.+Teoria+e+Prática+da+Educação+o&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.pt/scholar?q=Amado,+J.+(2004).+Indisciplina+e+violencia+na+escola:+conceitos,+interrogações+e+respostas.+Teoria+e+Prática+da+Educação+o&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Amado, J. & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola - Compreender e prevenir. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação - Novos e velhos temas* (pp. 334-363). Almedina.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Almedina.

- Amado, J. (Ed.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J. (2017) *Manual de Investigação em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amando, M. A., (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Eds), *Para intervir em educação Contributos dos Colóquios*. Edições Cidine.
- Andrade, E. & Romanholi, A. C. (2023). *A relação dos jovens com o sentimento de frustração e suas possíveis consequências*. UNISALES. https://unisaes.br/wpcontent/uploads/2023/06/a-relacao-dos-jovens-%09com_o-sentimento-de-frustracao-e-suas-possiveis-consequencias.pdf
- Antunes, R. R. & Silva, A.P. (2019). *Fundamentos para a formação dos educadores no século XXI – Liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiritual*. Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Barca, I. (2004). *Educação para a Cidadania e História*. Editora UMinho.
- Barca, I. (2019). *Relações entre Passado, Presente e Futuro na Educação Histórica*. Editora Educação.
- Barnes, J. L., & Bloom, P. (2014). *Children's preference for social stories*. *Developmental Psychology*, 50(2), 498–503. <https://doi.org/10.1037/a0033613>
- Barros, B. C. P. S. M. (2024). *A importância do bem-estar das educadoras na percepção dos comportamentos das crianças* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação].

- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação*, 41(1), 21-29. <https://dx.doi.org/10.15448/1981-2018.1.29749>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Álvarez, S. B. dos Santos & T. M. Baptista, Trad.; Coleção Ciências da Educação, Livro 12). Porto Editora.
- Bolívar, A. (2002). La narrativa como investigación y como formación. *Revista de Educación*.
- Bollemann, U. (2024, agosto, 27). *Artificial intelligence and education – a teacher-centred approach to safety and health*. European Agency for Safety and Health at Work EU-OSHA. https://osha.europa.eu/sites/default/files/documents/AI-and-education_EN.pdf
- Borges, A. J. O. (2022). *Hábitos de leitura de crianças em final de ciclo* [Dissertação de mestrado, ESE – Politécnico de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41701/1/ALEXANDRA_BORGES.pdf
- Bornemann, B. & Singer T. (2020). Compaixão – uma perspectiva da neurociência cognitiva. *Ciência Contemplativa*. <https://cienciacontemplativa.org/2020/12/05/compaixao-neurociencia-resource-bornemann-singer/>
- Branquinho, C., Noronha, C., Morais, B., Ferreira, DE., Gaspar, E., Rodrigues, N. N., & de Matos, M. G. (2024). Perceção da satisfação, qualidade de vida percebida e competências socioemocionais dos alunos nas escolas portuguesas. In M. G. de Matos, C. Branquinho & N. N. Rodrigues (Coords.), *Observatório da Saúde Psicológica e do Bem-Estar* (pp. 173–191). Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/p/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/observatorios/observatorio-da-saude-psicologica-e-do-bemestar>
- Britto, L. P. L. (2003). Alfabetização e letramento: Interfaces (2ª ed.). Contexto.

Brodie, K. (2010). *Teaching Mathematical Reasoning in Secondary School Classrooms*. Springer.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.

Caraballo, A. (2021). O tempo de concentração das crianças de acordo com a idade [Online].
Disponível em: <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/aprendizaje/el-tiempo-de-concentracion-de-los-ninos-segun-su-edad/>

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.
Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cardoso, J.R. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*.
(2ª ed.). Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A., Von Amann, G., Almeida, C. T., Xavier, M., Santos, B. E., Pereira, F., Ladeira, L., Lima, R. & Lopes, I. C. (Coord.). (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. DGS
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental-em-Saude%20Escolar_2019.pdf

Castells, M. (2017, outubro). *A educação é o bem prioritário*. Fronteiras.
<https://www.fronteiras.com/leia/exibir/manuel-castells-a-educacao-e-o-bem-prioritario>

Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). *Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros*. *Psicología Educativa* 23, 29-36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Coelho, V. (2011). *Psicologia da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.

- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura (2022). *Orientações éticas para educadores sobre a utilização de inteligência artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/07>
- Correia, L. de M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial – Guia Prático para Educadores e Professores*. Flora Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. LivPsic.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e continua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto Editora.
- Cró, M. L. (2005). Sucesso dos Alunos versus Formação de Professores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. II Secção: Artigos de Homenagem (pp.313–337).
- Cury, A. (2019). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. (2ª ed.). Pergaminho.
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa – as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (15ª ed.). Publicações Europa-América.
- Demasse-Pottier, S. (2025). *Sem desvios*. Orfeu Negro.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C.Heath.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Duarte, P., & Moreira, I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*.
- Educaethos, (2019, novembro, 20). *7 formas de organização do ambiente da sala de aula*. Educaethos. <https://educaethos.com.br/organizacao-da-sala-de-aula/>
- Emmons, R. A. (2009). *Obrigado! Como a gratidão pode torná-lo mais feliz*. Estrela Polar.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, P. (1997). *Aprender em cooperação*. Porto Editora.
- Ferreira, M., & Gonçalves, C. (2018). *Do Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade*. *Saber & Educar*, 25, 1-11.
- Fernandes, A., & Mata, L. (2017). Estás triste? Tenho medo! Que raiva! Ele está alegre. Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais. *REIPE - Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, Extr. (1), 259-263.
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Neil Fleming.
- Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Edições 70.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia* (39ª ed.). Paz e Terra.

- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Artmed Editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2005a). *Emoções destrutivas e como dominá-las: um diálogo científico com o Dalai Lama*. (2ªed). Temas e Debates.
- Goleman, D. (2005b). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (3ª ed.). Temas e Debates.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. MC Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Coleção cadernos do CRIAP. Asa Editores.
- Kaff, M. S., Zabel, R. H., & Milham, M. (2007). *Revisiting cost-benefit relationships of behavior management strategies: What special educators say about usefulness, intensity, and effectiveness*. *Preventing School Failure*, 51(2), 35–45.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.35-45>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente.
- Leite, A. R. V. D. F. (2016). *Conceção de um Programa de Saúde Mental Positiva para docentes do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem do Porto].
Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/17329>
- Leite, C., Monteiro, A., Sampaio, M., & Silva, A. (2024). The whole-School approach and transformative learning: The case of a portuguese school. *International Journal of Instruction*, 17(2), 635–650. DOI:10.29333/iji.2024.17235a
- Leonhard, G. (2017). *Tecnologia versus humanidade – o confronto futuro entre a máquina e o homem*. Gradiva.

- Lerner, J. (1989). *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin. <https://pt.scribd.com/document/490228344/Learning-disabilities-theories-diagnosis-and-teaching-strateg-nodrm-pdf>
- Lider. (2024, setembro, 16). Como estão as tecnologias de IA a afetar a segurança e o bem-estar dos professores? *Revista Líder Magazine*. <https://lidermagazine.sapo.pt/como-estao-as-tecnologias-de-ia-a-afetar-a-seguranca-e-o-bem-estar-dos-professores/>
- Lopes, A. (2011). *O trabalho docente entre sofrimento e prazer. Os últimos 20 anos*. In Leite, C., Pacheco, J. A., Moreira, A. F. & Mouraz, A. (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 128–136). Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Psiquilíbrios.
- Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (2019). *Indisciplina em sala de aula: Aspectos culturais organizacionais e dos professores*. Psicologia da educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI (pp. 445–476). Climepsi Editores.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69595?mode=full>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). *Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis*. School Effectiveness and School Improvement, 31(4), 641–659.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Lopes, J. & Rutherford, R. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – Identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.
- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5–24.
doi:10.1387/RevPsicodidact.4615
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. In. O. Sousa e A. Cardoso (Ed)., *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp.55-73). CIED.
- Marques, A. & Fóz, A. (2023). *Saúde mental do professor: entenda como o autocuidado impacta nas práticas docentes*. EuroConecte. <https://neuroconecte.com/saude-mental-do-professor-entenda-como-o-autocuidado-impacta-nas-praticas-docentes/>
- Marques, R. (2024). *Educação Relacional, uma chave para o futuro*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticias/ver?id=238486>
- Märting, D. & Boeck, K. (2002). *O que é a Inteligência Emocional: como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações*. Pergaminho.
- Martins, A. (2009). Trabalho colaborativo e resolução de problemas matemáticos. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 11(2), 279-296.
- Martins, E. C. (2021, abril, 26). *Educar para as emoções na escola: Experiência de um programa de inteligência emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Conferência on-line (Webinar), Instituto Politécnico de Lusofonia, Lisboa. <https://videoconfcolibri.zoom.us/j/87188663902?pwd=VFptZ3d0T2RIZ0ZSbmhrbU>
- Martins, E. C. (2024, maio). *Prática educativa e inteligência emocional no contexto escolar: Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Português*. *Revista Travessias*, (18, 2), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v18i2.32778>
- Martins, G. O. (Coord.). (2017, fevereiro). *Perfil dos alunos para o século XXI: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Martins, I. P. (2015, abril, 29), *Formação inicial de professores: um debate inacabado*. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro.

https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Isabel_Martins_CNE_29_abril_2015.pdf

Matos, A., & Freire, I. (2006). *Ensinar e aprender no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

Mendes, R. (2011). *Educação Física e formação integral*. Edições Afrontamento

Micaelo, M. & Sim-Sim, I. (2006). *Determinantes da compreensão leitora*. In I. Sim-Sim (Coord), *Ler e ensinar a ler*, (pp. 35-62). Edições ASA.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R.C., Gonçalves, G., & Ramos, M., (2002). *O Stress Nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. D. Quixote.

Nóvoa, A. (1992b). *Vidas de Professores*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. 47(166), 1106-1133.

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?format=pdf&lang=pt>

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Revista Educação Sociedade e Culturas (ES&C)*, i(67), 1-14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>

Observatório Nacional de Luta contra a Pobreza (2024). *Pobreza e exclusão social em Portugal – Relatório 2024*. EAPN. https://www.unicef.pt/media/4741/onlcp_pes_final.pdf

Oliveira, C. R., & Lopes, J. (2015). *Indisciplina escolar: Um estudo com professores do Ensino Básico, Secundário e Superior*. Assembleia da República.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Supervisão, profissionalidade e desenvolvimento: Um percurso de formação*. Porto Editora.
- Oliveira, M. R. (2014). A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor, formação, saberes e problemas* (pp. 17-32). Porto Editora.
- Ortego, A. (2024). *A gratidão é o meu superpoder*. Jacarandá Editora.
- Pacheco, J. A., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Artmed.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Palha, M. (2016). *Uma caixa de primeiros socorros das emoções*. Letras e Diálogos.
- Pardal, A. C. R. (2012). *Regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem & satisfação com a vida - Estudo de Tradução e Validação do Regulation of Emotion Questionnaire 2 para a população portuguesa* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. UC.
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23430/1/Ana%20P..pdf>
- Pereira, B., & Pinto, A. P. (Coords.). (2001). *A escola e a criança em risco: Intervir para prevenir*. Edições ASA.
- Piaget, J. (1976). *O juízo moral na criança*. Edições 70.
- Pimenta, S. G. (2013). Políticas públicas e necessidades da educação básica e formação de professores. In Libâneo, J. C., Suanno, M., V. & Limonta, S. V. (Org.), *Qualidade da escola pública. Políticas educacionais, didáticas e formação de professores* (pp. 91-106). CEPED.
- Pinar, W.F. (2007). *O que é a Teoria Curricular?* Porto Editora.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., & Brocardo, J. (2003). *Investigar para aprender no 1.º Ciclo*. Lisboa: APM.

- Rato, V., & Ramalho, S. (2019). *A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: Um percurso com duas turmas de 5.º ano*. In Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (ENAPP), abril 2019 (pp. 185–192). Associação de Professores de Português.
- Reeve, J. (2008). *Motivação e emoção* (4ª ed.). LTC.
- Renca, A., A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: Percepções de alunos e professores*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>
- Ribeiro, M. (2000). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Ribeiro, M. G. C., Rodrigues, S. X. V. F., Oliveira, D. F., Claudino, T. R. G. & Menezes, T. S. B. (2023). O efeito da nostalgia no âmbito psicológico. *Revista Sociedade em Debate*, 5(1).
<https://www.sociedadeemdebate.com.br/index.php/sd/article/download/77/67/24>
- Ribeiro, R. (2016, setembro, 21). *Francesco Tonucci: A criança como paradigma da cidade para todos*. Educação e Território. Associação Cidade Escola aprendiz.
<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>
- Rief, S.F., & Heimburge, J.A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. (1.º Vol.). Porto Editora.
- Rocha, F. M. D. (2010). *Elaboração, implementação e avaliação de um programa de intervenção sobre tolerância à frustração face a relações interpessoais em grupo* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto UP. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118938/2/313284.pdf>
- Rodrigues, A.R., & Serrão, C. (2021). *Renascer: Como a Pandemia o Pode Acordar?* Editora – Influência.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale*. In Pennebaker, J. (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Sage Journals*, Vol (9), Artigo 3. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1999). *Inteligência Emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Editora Campus.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Sénéchal, M. (2006). *Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure*. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59–87.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 51–60.
- Shulman, L. (2005). *Signature pedagogies in the professions*. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://direct.mit.edu/daed/article/134/3/52/27370/Signature-pedagogies-in->
- Silva, E. B. P. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da R.A.M.* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/687>
- Silva, E. T. (1988). *Leitura e realidade brasileira* (4ª ed.). Mercado Aberto.
- Silva, R. P. (2022). *Inclusão Escolar: Os fatores que dificultam o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41209/1/RENILDA_SILVA.pdf

- Silva, V. A., & Rebolo, F. (2017). *A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor*. <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/1483/pdf>
- Silva, V. S. R. (2017). *Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios finais entre 2012 e 2015* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, ESES]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1818/1/relatoriofinal_VAN_SI_LVA_DEFINITIVA.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamater - a_simsim.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamater_a_simsim.pdf)
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos. Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. PNEP, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrino, J. G., Rebanal, J. F., Martinez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P. & Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Sterling, P. (2020). *What is health? Allostasis nad the evolution of human design*. The MIT Press.
- Taboada, B. (2023). *A mãe está sempre comigo quando chegam os trovões: Um livro para compreender e aceitar as emoções*. Alma dos Livros.

- Teckentrup, B. (2018). *A árvore das recordações*. Edicare Editora.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo - educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, C., & Bezerra, R. (2007). Escola, Currículo e Cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia* (7), 55-63.
- Teufel, I. (2018). *Programa Mindfulness Youth Start: Com várias atividades, modelos para reproduzir e informações adicionais* (C. Serrão, I. Pinho & D. Fernandes, Trads., Adapt. & Eds.; E. Jambor & J. Lindner, Eds.; V. Mayerhofer, P. Stromberger & H. Pokornig, Design gráfico). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Thompson, G. (setembro, 2021). *The global report on the status of teachers 2021. Report of a survey conducted by EI in 2020*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Tomé, G., Gaspar T., Branquinho C., Noronha C., Moraes B., Rodrigues N. N. & de Matos, M. G. (2024). Bem-estar e satisfação com a vida entre os professores: situação dos professores portugueses. In M. G. Matos, C. Branquinho, & N. N. Rodrigues, (Coord.). *Observatório da Saúde Psicológica e do Bem Estar* (pp. 297-309). Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://www.dgeec.medu.pt/p/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/observatorios/observatorio-da-saude-psicologica-e-do-bem-estar>
- UNESCO. (1989). *A educação para o século XXI: Problemas e desafios*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO, (2020). *World Teachers' Day 2020 Fact Sheet*. UNESDOC. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world_teachers_day_fact_sheet_2020.pdf

- UNESCO (2021a). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO (2021b). *Whole School Approach. Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack for Global Citizenship Education*. (pp. 174-202). GCED. https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/1554885be57ff8c7ed500be187e6eca/asset-v1:UNESCO+UNESCO-04+2021_01+type@asset+block/Whole_school_approach.pdf
- UNESCO, (2024). *World Education Statistics 2024*. UNESCO Institute for Statistics <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/09/WorldEducation-Statistics-2024.pdf>
- Valadares, A. V., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: a sua fundamentação e implicação*. Coimbra: Editora Almedina.
- Valente, S. & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología Y Educación*, (7,1), 12-24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>
- Varela, R., Santa, R., Oliveira, H. M., Matos, A. C., Rolo, D., Leher, R. & Areosa, J. (2018). *Desgaste, condições de Vida e trabalho em Portugal: Uma perspectiva multidisciplinar*. Universidade Nova de Lisboa. https://doi.org/10.14195/1647-8622_20_9
- Veiga, F., & Santos, E. (2011). *Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy*. In Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina.

- Viana, F. L., Martins, M. A., & Costa, A. S. (2010). *Avaliação da leitura: Contribuições dos modelos de processamento*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 559–567.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300021>
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Diferentes níveis de compreensão da leitura. Projeto LER*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://ler.edulog.pt/texto/compreensao-da-leitura>
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA. <https://hdl.handle.net/1822/10477>
- Vicente, I. & Alexandre, F. (2021). *O bem-estar do professor como fator impactante no sucesso educativo dos alunos*. *Eduletters*. <https://fep.porto.ucp.pt/pt-pt/asset/24026/file>
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. EDUCA.
- Zins, J. E., Travis III, L. F. & Freppon, P. A. (1999). *Como ligar a pesquisa à programação educacional, de modo a promover o aprendizado social e emocional*. In Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Orgs), *Inteligência Emocional da criança* (pp. 319–338). Editora Campus.

REFERÊNCIAS CURRICULARES E NORMATIVAS

Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português, 2.º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português, 2.º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português, 2.º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português, 5.º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 5.º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569-5572. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5572 - 5575. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012, páginas 3476-3490. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, páginas 2819 - 2828. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Diário da República, 2.ª série – N.º 90 – 10 de maio de 2016, Parte C. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ministério da Educação.

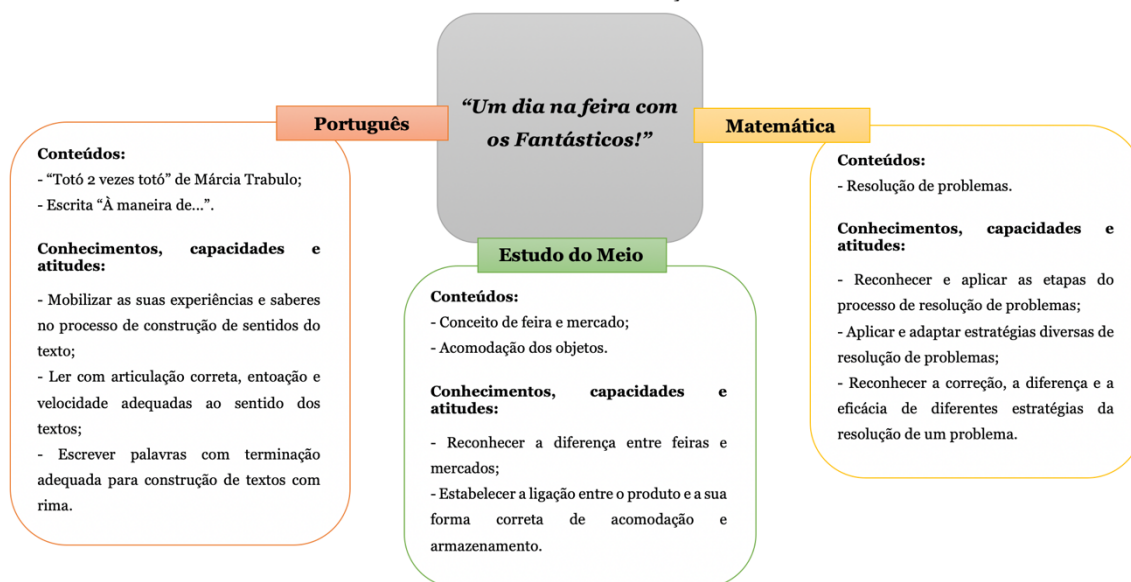
Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico. Diário da República, 2.ª série – N.º 138 – 19 de julho de 2018. Ministério da Educação.

Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro. Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República, 1.ª série – N.º 172 – 05 de setembro de 2012, páginas 5103 – 5119. Assembleia da República.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO “UM DIA NA FEIRA COM OS FANTÁSTICOS”

MAPA DE ARTICULAÇÃO



PLANO DE AULA N.º 7 (19.05.2025)

Sumário: Análise do texto “Totó 2 vezes totó” de Márcia Trabulo. Atividade de escrita. Resolução de problemas relacionados com a obra.

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
- Reconhecer a diferença entre feiras e mercados;	<p>Ao longo da manhã, a turma e a sala estarão organizadas por quatro grupos de trabalho, sendo que dois grupos serão de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos. Cada elemento do grupo terá um papel e uma função diferente que serão estabelecidos no início da aula e reforçados ao longo de toda a manhã (Apêndice I).</p> <p>1.ª parte da manhã (9h-10h30):</p> <p>Motivação (5´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um conjunto de imagens, acompanhadas de um texto informativo que retratam e explicitam os conceitos de “feira” e de “mercado” (Anexo I). <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma feira? - Já foram a alguma feira? - Como funciona uma feira? Como estão dispostos os produtos? - Como são vendidos os produtos? - O que podemos comprar numa feira? - Qual a diferença entre feira e mercado? - Como é que os vendedores costumam falar nas feiras? 	Imagens de feiras e mercados	

<p>- Estabelecer a ligação entre o produto e a sua forma correta de acomodação;</p> <p>- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos;</p>	<p>- Os preços podem ser negociáveis?</p> <p>- Onde costumam fazer as vossas compras?</p> <p>- Que cuidados temos de ter quando fazemos compras numa feira?</p> <p>Momento de Pré-Leitura (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de ligação entre as compras presentes na obra e outras para além dessas, e os espaços onde as podemos transportar. (Apêndice II). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Como é que acomodamos estes produtos no caminho para casa?</p> <p>- Vamos ver se a personagem da história que vamos ler hoje tem a mesma opinião e arruma e transporta os alimentos no mesmo local que nós.</p> <p>Momento de Leitura (25’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega da obra, em papel, aos alunos. • Leitura da obra “<i>Totó 2 vezes totó</i>” de Márcia Trabulo, em voz alta, por parte das professoras, por unidades de sentido (Apêndice III). • Explicação da modalidade de leitura em voz alta a ser realizada pelos alunos - cada elemento do grupo lê um verso da quadra e o último verso é lido em conjunto. • Leitura da obra, em voz alta, por parte dos alunos. <p>Momento de Pós-Leitura (20’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da obra através de questões orientadoras e de um pequeno jogo “Uma mentira e uma verdade” (Apêndice IV). <p><u>Questões orientadoras:</u></p>	<p>Livro em papel</p>	<p>Linguagens e Textos</p>
--	--	-----------------------	----------------------------

<p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;</p> <p>- Escrever palavras com terminação adequada para construção de textos rimados;</p>	<p>- Qual o título da história?</p> <p>- Qual é a personagem principal?</p> <p>- Já vos aconteceu algo semelhante ao que aconteceu a este menino?</p> <p>- Será que a mãe do Totó lhe deu uma oportunidade de mostrar que ele aprendeu com o erro? Se fosses tu, davas uma nova oportunidade ao Totó?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da estrutura da obra através de um diálogo orientado com os alunos de modo a preparar a atividade de escrita realizada a seguir. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Estamos perante que tipo de texto?</p> <p>- Como se divide o texto?</p> <p>- O que é uma estrofe?</p> <p>- Quantos versos constituem as estrofes do texto?</p> <p>- Quais são os versos com as palavras que rimam?</p> <p>Atividade de escrita (30’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de planificação da escrita “À maneira de...”, aplicando o método de Aprendizagem Cooperativa (AC) “Mesa Redonda”. Entrega de uma folha branca a cada grupo com uma das palavras presentes no texto. Cada aluno terá de escrever outra palavra que rime com a apresentada e a folha vai circulando por todos os elementos do grupo. Para esta etapa cada elemento terá 3 minutos e pode consultar o dicionário para pesquisar palavras (Apêndice V). 	<p>Folhas brancas</p>	<p>Ênfase</p> <p>Informação e Comunicação</p> <p>Raciocínio e Resolução de problemas</p>
---	---	-----------------------	--

<p>- Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas;</p> <p>- Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas;</p> <p>- Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um texto rimado, segundo as indicações, por cada grupo, com as palavras que escreveram e outras (Apêndice VI). • Apresentação dos textos construídos por cada grupo à turma. <p>2.ª parte da manhã (11h-12h30):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de um conjunto de frases a cada grupo com ações que o Totó fez ao longo da história para a realização de uma atividade de ligação das ações do menino, relacionando-as com a multiplicação, uma vez que o próprio título conduz para operação, ex: O Totó comprou 2 pacotes de manteiga → O Totó 2 vezes totó comprou 4 pacotes de manteiga OU ex: O Totó foi fazer compras à feira e trouxe 1 dúzia de morangos → O Totó 2 vezes Totó foi fazer compras à feira e trouxe 2 dúzias de morangos (Apêndice VII). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que significa “2 vezes totó”? Quer dizer o dobro? - Imaginem que era mesmo duas vezes. Se o Totó compra dois pacotes de manteiga, o “Totó 2 vezes totó” quantos compraria? <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos passos necessários para a resolução de um problema. • Resolução de problemas, baseados na obra, através do método de AC “Think-Pair-Share”. Dentro de cada grupo, os alunos são divididos em pares ou trios, consoante o número de alunos do grupo. Será entregue a cada par uma folha correspondente a cada desafio. Cada par terá 7 minutos para resolver cada desafio (este tempo será cronometrado e projetado)*. Após este tempo, cada par irá partilhar e debater com o 	<p>Desafios</p>	
---	--	-----------------	--

	<p>outro par do grupo a sua estratégia de resolução e os resultados obtidos, para este momento têm 5 minutos. Posteriormente, cada par terá 5 minutos para ir ao quadro, que será dividido ao meio, demonstrar e explicar a sua resolução com a restante turma (Apêndice VIII).</p>		
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Grelha de observação direta (Apêndice IX).</p>		

*O tempo poderá ser ajustável mediante o ritmo de trabalho da turma e as suas necessidades.

Grupos e papéis:

Grupo 1 – Filipa (secretário), Mateus e Yara (mediadores do tempo), André C. (guardião do silêncio), João C. (porta-voz)

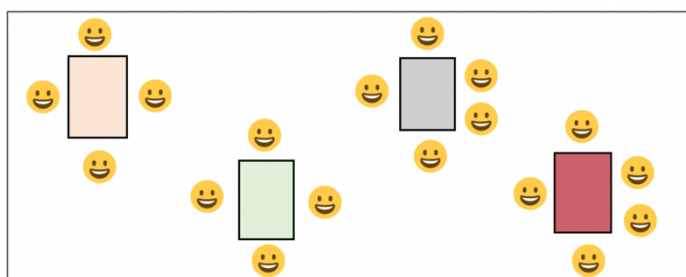
Grupo 2 – Francisca (mediador do tempo), João Gabriel (guardião do silêncio), Diogo (porta-voz), Benedita (secretário)

Grupo 3 – Sofia (porta-voz), César e Gabriel (mediadores do tempo), Jéssica (mediador do silêncio), Leonor (secretário)

Grupo 4 – Matilde (mediador do silêncio), Lya (mediador do tempo), Mário Rui (porta-voz), André S. (secretário)

Papéis e respetivas funções:

Secretário – registar as ideias do grupo; mediador do tempo – controlar a duração da atividade; mediador do silêncio – controlar o nível de ruído do grupo; porta-voz – partilhar com todos as ideias do grupo.



- Faz a ligação entre as compras (coluna A) e os sítios/formas que as podemos transportar (coluna B) no caminho para casa.

Coluna A	Coluna B
	Saco das compras
	Embrulhado num papel
	Saco de refrigeração
	Na parte superior do saco das compras
	
	

- Identifica qual é a mentira e qual é a verdade, consoante o que leste na história, nos pares de frases apresentados.

A mãe mandou o Totó à feira.
O pai mandou o Totó à feira.

O Totó comprou manteiga, açúcar e agulhas.
O Totó comprou manteiga, sal e agulhas.

A mãe ficou desolada porque da sua encomenda não sobrava nada.
A mãe ficou animada porque da sua encomenda não sobrava nada.

A mãe do Totó ralhou com ele porque o Totó se portou mal.
A mãe do Totó ralhou com ele porque o Totó não foi responsável.

Grupo A

- Escreve uma palavra que rime com a seguinte palavra e passa a folha ao teu colega de grupo.

MANEIRA

Grupo B

- Escreve uma palavra que rime com a seguinte palavra e passa a folha ao teu colega de grupo.

TRANSPORTAR

Grupo C

- Escreve uma palavra que rime com a seguinte palavra e passa a folha ao teu colega de grupo.

PERDER

Grupo D

- Escreve uma palavra que rime com a seguinte palavra e passa a folha ao teu colega de grupo.

ESPETOU

- Escreve agora, em conjunto com o teu grupo, um texto rimado em que retratem a vossa ida à feira. Nessas compras compraram ovos, cenouras e tecido. No teu texto deves obedecer às seguintes regras:

- ter duas quadras;
- ter versos que rimem;
- utilizar as palavras que registaram na folha anterior e outras possíveis palavras que vocês queiram, sendo que ovos, cenouras e tecido também têm de fazer parte.

DESAFIO 1

O Totó foi à feira fazer compras e gastou 12€. Pagou com uma nota de 20€. Quanto é que recebeu de troco?



O que eu sei



Esquemático ou desenho



Respondo




DESAFIO 1

O Totó comprou manteiga, sal e agulhas. Descobre qual foi o valor de cada um dos produtos que ele comprou.

 +  = 9€

 X  = 15€

 X  = 12€

 +  +  = 12€


Esquemático ou desenho

Respondo

DESAFIO 2

O Totó passou por outra bancada da feira. E comprou mais coisas. A bancada tinha 22 cm de comprimento e 7 cm de largura. Calcula o **perímetro** e a **área** da bancada.

O que eu sei



Esquemático ou desenho

Respondo

DESAFIO 2

Nessa bancada o Totó queria comprar 1 dúzia de ovos, 1 saco de cenouras e 2 m de tecido. Mas quando olhou para a bancada do lado reparou que vendia os mesmo produtos. Compara os preços de cada bancada e assinala qual a bancada em que o Totó gastará menos dinheiro a fazer as suas compras.

Bancada do Sr. José	Bancada da D. Isabel
1 m de tecido = 5€	1 m de tecido = 7€
Saco de cenouras = 4€	Saco de cenouras = 3€
Meia dúzia de ovos = 3€	Meia dúzia de ovos = 3€

Ênfase

Esquemático ou desenho

Bancada do Sr. José Bancada da D. Isabel

DESAFIO 3

Quando o Totó chegou a casa, a sua mãe fez um bolo para a sua família com alguns dos ingredientes que ele comprou: cenouras, manteiga e ovos. A sua família é composta por 6 pessoas e a receita que a mãe utilizou foi a seguinte. Qual a quantidade de ingredientes de que a mãe vai precisar para fazer o bolo?

O que eu sei

Receita para 3 pessoas
 1 cenoura grande
 50g de manteiga
 4 ovos
 250g de açúcar
 250g de farinha

Esquemático ou desenho

Respondo

DESAFIO 3

O bolo que a mãe do Totó fez deu para 14 fatias. Cada familiar vai comer pelo menos uma fatia. Se cada familiar quiser comer mais bolo, quantas fatias cada um pode comer para que todos comam a mesma quantidade?

O que eu sei

Esquemático ou desenho

Respondo

Ênfase

Feira antigamente



Feira atualmente



Mercado do Bolhão, Porto

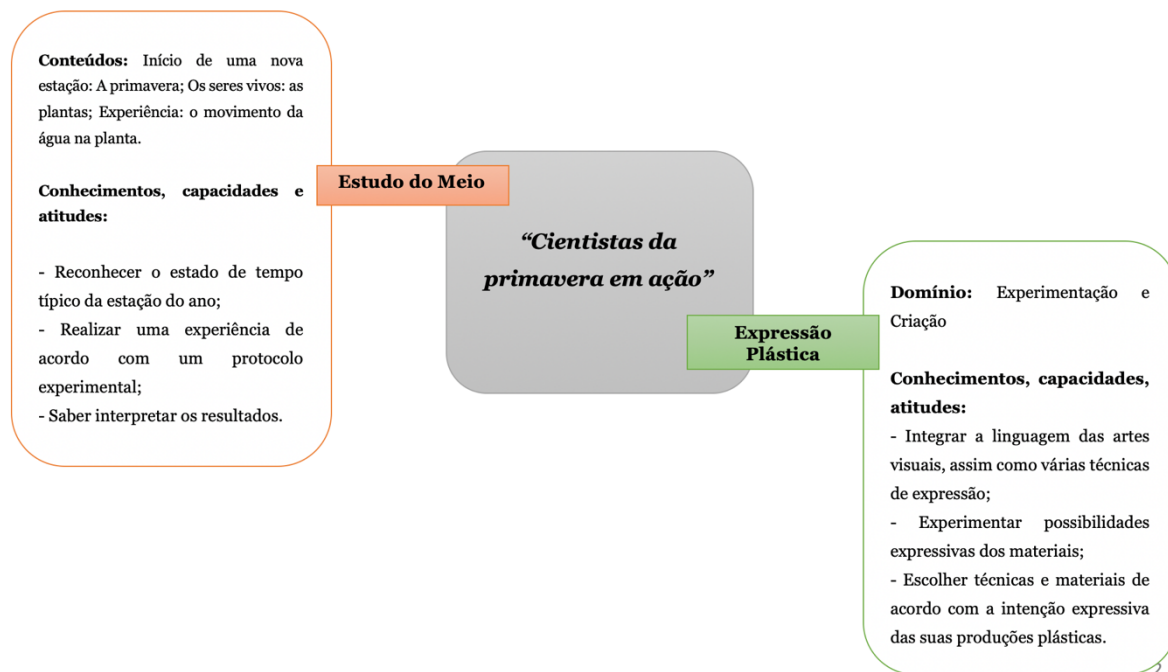


Há muito, muito tempo, as pessoas precisavam de um lugar para comprar e vender alimentos, roupas e outros objetos importantes. Foi assim que surgiram as **feiras**. Nas feiras, os comerciantes traziam os seus produtos de várias cidades e montavam bancas para vender. Estas aconteciam em dias específicos. Hoje, ainda existem feiras em muitas cidades, onde as pessoas compram frutas, legumes e até artesanato diretamente dos produtores.

Com o passar do tempo, surgiu uma ideia diferente: os **mercados**. Ao contrário das feiras, os mercados costumam ficar abertos todos os dias. Estes são grandes espaços cobertos, onde os vendedores têm as suas lojas fixas ou até supermercados modernos.

APÊNDICE B – “CIENTISTAS DA PRIMAVERA EM AÇÃO”

MAPA DE ARTICULAÇÃO



PLANO DE AULA N.º 2 (18.03.2025)	
Sumário: “Cientistas da primavera em ação” descoberta das mudanças da natureza com a chegada da primavera. Revisão das partes constituintes da planta. Atividade de ciências experimentais “O movimento da água na planta”.	

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
<p>Estação do ano: A primavera</p> <p>- Reconhecer o estado de tempo típico da estação do ano;</p>	<p>Momento Inicial (10´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de atenção plena: <ul style="list-style-type: none"> - Música de fundo; - Colocação de uma venda nos alunos; - Entrega de alguns elementos da natureza (folhas, terra, paus, flores) e solicitar aos alunos que respirem fundo e sintam com os seus sentidos cada objeto (audição, olfato, tacto). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentra-te no cheiro e no tacto desse objeto. Sente o objeto. - O que sentes? O que ouves? - A que te cheira? O que sentes quando cheiras esse objeto? - Qual a sensação que sentes quando tocas nesse objeto? - O que farias com esse objeto? - Que emoção sentes neste momento? - Qual achas que é o objeto? <p>Desenvolvimento 1ª parte (15´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à estação do ano que está a chegar: primavera. - O que acontece à natureza quando chega a primavera? 	<p>Vendas</p> <p>Folhas, terra, paus, flores</p>	<p>Saber científico, técnico e tecnológico;</p>

<p>- Respeitar e operacionalizar um protocolo experimental;</p> <p>- Reconhecer os resultados e refletir sobre os mesmos;</p> <p>- Experimentar possibilidades expressivas de diversos materiais;</p>	<p>- Como ficam as árvores?</p> <p>- Como nos vestimos?</p> <p>- Como ficam os dias?</p> <p>- Que animais começam a aparecer nesta altura do ano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo, em grande grupo, sobre as mudanças que acontecem na natureza nesta estação (Apêndice I). <p>Desenvolvimento 2ª parte - Atividade experimental (30'):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de uma flor branca. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Quais são os elementos constituintes das plantas?</p> <p>- Será que as flores podem mudar de cor? Como?</p> <p>- Se não, porquê?</p> <p>- Vamos fazer uma experiência que nos vais ajudar a desvendar este mistério.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em 3 grupos de 6 elementos (Apêndice II). • Lançamento da questão-problema: “Será possível mudar a cor de uma flor?” • Entrega do protocolo experimental (Apêndice III). • Registo dos alunos acerca das suas ideias através da resposta à pergunta inicial do protocolo. • Partilha das ideias, em grande grupo. • Entrega de uma flor branca por grupo, bem como dos materiais necessários. • Leitura do protocolo (Apêndice III) pelas professoras e auxílio aos grupos durante da atividade experimental. 	<p>Roleta de jogo</p> <p>Flores brancas</p> <p>Protocolo experimental</p> <p>Corante alimentar</p> <p>Garrafa de água</p> <p>Água</p> <p>Palhas de plástico</p>	<p>Sensibilidade estética e artística.</p>
---	--	---	--

<p>- Escolher técnicas de acordo com a intenção expressiva das produções plásticas.</p>	<p>Atividade de Expressão Plástica (35') (Apêndice IV):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Expressão Plástica – representação de uma flor da primavera com recurso a materiais diversos. • Entrega de uma folha branca, duas palhinhas e tintas, a cada aluno. • Apresentação da ideia pretendida (Apêndice IV). • Fixação na sala de aula dos trabalhos dos alunos. 	<p>Tintas</p> <p>Folhas brancas</p>	
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Grelha de observação direta (Apêndice V).</p>		

Nome do grupo: _____

“Cientistas em ação”

O Movimento de água na planta

Questão-Problema: Em que sentido se movimenta a água na planta?

Será possível mudar a cor de uma flor?
Escreve o que pensas.

Material

- Flores brancas;
- Garrafa de água;
- Água;
- Corante alimentar.

Procedimento

1. Coloca um pouco de água na garrafa.
2. Adiciona à água algumas gotas de corante.
3. Agita com cuidado para que a água fique bem colorida.
4. Coloca uma flor na garrafa.
5. Regista o que acontece ao longo de alguns dias.

A minha previsão:

Faz um desenho mostrando como achas que irá ficar a flor:

Registos

Desenha o que vais observando, indicando a data no teu desenho:

Conclusão

Materiais:

- Tintas;
- Palhinhas;
- Folhas brancas;
- Pincéis;
- Cotonetes.



APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA “DE COROA À PALAVRA”: PLANIFICAÇÃO PORTUGUÊS

PLANO DE AULA				
Lição n.º 57 e 58	Turma: 5.º D	06/01/2025		
Sumário: Análise da obra “A Rainha das Rãs não pode molhar os pés”. Funções sintáticas: sujeito simples, composto e predicado. Produção escrita: Rei/Rainha por um dia.				
Domínios: Oralidade, Leitura, Gramática e Escrita.				
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	🕒	AVALIAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do sumário. <li style="text-align: center;">Atividade de conhecimento do autor • Apresentação de uma pequena biografia do autor e do ilustrador do livro. • Realização de uma atividade de escuta ativa (apêndice 1). <li style="text-align: center;">Momento de leitura dramatizada • Entrega da obra, em formato de livro, aos alunos. • Diálogo inicial acerca do título da obra. <u>Questões orientadoras:</u> - As rãs têm rainhas? - As rãs não podem molhar os pés? 	🕒	Grelha de observação direta (apêndice 7).

	- Ler textos com características narrativas;	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecem animais que têm rainhas ou reis? (referência para o mundo animal irracional e para os seres humanos). - Conhecem algum país que seja representado por um rei ou uma rainha? • Explicação aos alunos, por parte das professoras, do momento de dramatização que terão de realizar. Será realizada uma leitura dramatizada com recurso a alguns objetos mencionados no texto (anel, moscas, entre outros). Serão escolhidos 4 alunos (3 rãs que cantam, 1 aluno que vai deixar cair o anel no lago). As professoras serão o narrador. • Leitura da primeira parte da obra (situação inicial) pelas professoras com encenação feita pelos alunos (apêndice 2). • Atividade de antecipação através da frase: “E o que faz a rainha das rãs? A rã com a coroa não sabia.”. Os alunos regressam aos seus lugares para continuação da aula. 		
--	--	---	--	--


	<p>- Realizar leitura em voz alta e silenciosa.</p> <p>- Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;</p> <p>- Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra lida.</p>	<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- O que faz uma rainha/rei?</p> <p>- O que será que esta rainha vai fazer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa dos alunos, da segunda parte da obra (luta pelo poder). • Leitura dos alunos, em voz alta e por personagens. • Discussão acerca do poder da rainha das rãs e da hierarquia que se vivia no lago. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- “Mas por que razão é que uma rã que encontra uma coroa passa a ser rainha?” O que define o rei/rainha? Qual o símbolo do poder nesta história?</p> <p>- “A rainha e as rãs conselheiras estavam sempre esfomeadas e as outras rãs tinham de apanhar muitas moscas para elas.”</p> <p>- Todas as rãs do lago eram iguais como no início? Quando pensamos na sociedade a que grupos sociais este excerto do texto faz alusão?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa, por parte dos alunos, da terceira 		
--	--	--	--	--

		<p>parte da obra (perda do poder).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, por personagens, pelos alunos. • Atividade de compreensão de verdadeiro ou falso relativa à terceira parte da obra (apêndice 3). • Explicitação das respostas, por parte dos alunos. <p><u>Questão orientadora:</u></p> <p>“No mergulho, a rã tinha perdido a coroa. Imediatamente ordenou: “Procurem a minha coroa!” Mas as rãs responderam: “Quem és tu para nos dar ordens?” “Sou a vossa rainha!” “Não tens coroa! Não podes ser rainha!”</p> <p>- Por que razão é que a rainha das rãs deixou de ser rainha?</p> <p>- As rãs do lago continuaram a respeitar a rainha mesmo sem esta ter coroa?</p> <p>- Será que é o símbolo (coroa) que impõe o respeito ou é a função?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da quarta parte da obra (situação final) pelas professoras. 		
--	--	--	--	--

<p>Funções sintáticas: sujeito simples, sujeito composto e predicado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar o sentido global de um texto; - Identificar o tema, ideias principais e pontos de vista; - Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes); - Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto) e predicado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo final acerca da obra. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que era a coroa da rainha das rãs? - Por que é que para as rãs o anel é uma coroa e para os humanos é um anel? (alusão ao tamanho) - O que aconteceu às rãs que viviam no lago? <p style="text-align: center;">Atividade de síntese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão das funções sintáticas sujeito e predicado e registo no caderno da explicação do PowerPoint. • Atividade de síntese com recurso à gramática: ligação entre sujeito e predicado paralelamente à compreensão reorganizativa da obra (apêndice 4). - <u>Primeiro momento:</u> Construção de frases com sentido. - <u>Segundo momento:</u> Organização das frases por ordem cronológica. - <u>Terceiro momento:</u> Identificação do sujeito e do predicado nas frases. - <u>Quarto momento:</u> Substituição do sujeito pelo pronome adequado. 	
---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos de natureza narrativa. 	<p>Produção Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a atividade de escrita: Rainha/Rei por um dia (apêndice 5). • Atividade de escrita: escrita de um texto narrativo (apêndice 6). 	<p>Atividade de escrita</p>
--	--	---	-----------------------------

“Davide Cali nasceu na Suíça, em 1972. Estudou contabilidade, mas as palavras e as imagens sobrepuseram-se aos números. Aos 22 anos, começou a colaborar com a revista italiana Linus, como autor-ilustrador de Banda Desenhada. Depois, aos poucos, a sua vontade de contar histórias levou-o a publicar livros para crianças. O estilo de Davide Cali caracteriza-se por um humor transbordante, um forte sentido de ritmo e também pela capacidade de criar diferentes camadas de leitura. Davide Cali e Marco Somà trabalharam em parceria para o livro “A Rainha das Rãs não pode molhar os pés”. Marco Somà é ilustrador e nasceu em Itália, em 1983. Estudou pintura na Academia de Arte e as suas ilustrações já foram selecionadas para a Feira do Livro de Bolonha. O trabalho conjunto destes dois artistas culminou na maravilhosa obra que vão ler hoje!”




Eu sou _____.

Nasci na Suíça em _____.

Estudei contabilidade, mas aos 22 anos comecei a colaborar com a revista italiana Linus, como autor-ilustrador de _____.

Escrevi o livro “_____” e tive a ajuda do ilustrador _____ para realizar a ilustração da minha obra.

Eu sou Marco Somà e nasci em _____ em 1983. Estudei _____ na Academia de Arte. As minhas ilustrações já foram selecionadas para a Feira do Livro de Bolonha.



- 3 rãs (3 alunos) que se posicionam em roda, no lago, a saltar e a apanhar as moscas, a dormir sestadas e a brincar com as libélulas, a cantar;
- Moscas;
- As 3 rãs procuram no fundo do lago o que caiu (1 aluno atira para o lago a coroa);
- Uma das rãs encontra a coroa.

Afirmações	Verdadeiro	Falso
Organizou-se um concurso de saltos para divertir as rãs conselheiras.		
As rãs queriam que a rainha das rãs saltasse para mostrar que é a melhor em tudo.		
O silêncio que se fez após o salto da rainha teve que ver com o facto de a rainha não saber saltar bem.		
A rainha das rãs continuou a ser rainha após este salto.		
As rãs atiraram bolas de lama à rainha das rãs porque esta não tinha coroa.		

Primeiro momento: Construção de frases com sentido.

Segundo momento: Organização das frases por ordem cronológica.

1. Uma rã encontrou a coroa e, desde aí, tornou-se a rainha das rãs do lago.
2. As rãs conselheiras começaram a aconselhar a rainha das rãs sobre aquilo que ela devia ou não fazer.
3. Tinham de apanhar moscas para a rainha e as suas conselheiras as outras rãs do lago.
4. As rãs organizaram um concurso de saltos no lago.
5. A rainha das rãs saltou para a água e perdeu a coroa.
6. As rãs deixaram de ver a rainha das rãs como tal por já não ter coroa.
7. Um homem apanhou a coroa das rãs que estava no lago.
8. As rãs do lago deixaram de ter rainha e tudo voltou ao normal no lago.

Terceiro momento: Identificação do sujeito e do predicado nas frases.

Uma rã (sujeito) encontrou a coroa e, desde aí, tornou-se a rainha das rãs do lago. (predicado)

As rãs conselheiras (sujeito) começaram a aconselhar a rainha das rãs sobre aquilo que ela devia ou não fazer. (predicado)

Tinham de apanhar moscas para a rainha e as suas conselheiras (predicado) as outras rãs do lago. (sujeito)

As rãs (sujeito) organizaram um concurso de saltos no lago. (predicado)

A rainha das rãs (sujeito) saltou para a água e perdeu a coroa. (predicado)

As rãs (sujeito) deixaram de ver a rainha das rãs como tal por já não ter coroa. (predicado)

Um homem (sujeito) apanhou a coroa das rãs que estava no lago. (predicado)

As rãs (sujeito) deixaram de ter rainha e tudo voltou ao normal no lago. (predicado)

Quarto momento: Substituição do sujeito pelo pronome adequado.

Ela encontrou a coroa e, desde aí, tornou-se a rainha das rãs do lago.

Elas começaram a aconselhar a rainha das rãs sobre aquilo que ela devia ou não fazer.

Elas tinham de apanhar moscas para a rainha e as suas conselheiras.

A rainha das rãs mudou o seu comportamento enquanto era a rainha no lago. O que farias tu se fosses rei/rainha de um país? Imagina que foste um rei ou uma rainha no passado e completa a tua ficha biográfica para que possamos ficar a conhecer a tua personalidade!

Rei/Rainha por um dia

Nome: _____

Cognome: _____

Nascimento (local, data): _____

Reinado (início e fim): _____

Local onde vives: _____

Principais acontecimentos da tua vida:

Família ou relacionamentos importantes:

Estudos, formação e interesses:

Traços de personalidade (defeitos e qualidades):

Feitos, medidas ou decisões tomadas durante o reinado:

Escolhe um dos feitos que seleccionaste na tua ficha biográfica e conta com mais pormenor. No teu texto narrativo deves mencionar:

- Título;
- Os intervenientes da história;
- Como tudo aconteceu;
- Onde aconteceu;
- Quando aconteceu.

O teu texto deve conter no máximo 100 palavras.

APÊNDICE D – UNIDADE DIDÁTICA “DE COROA À PALAVRA” – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

PLANO DE AULA				
Lição n.º 29		Turma: 5.º D		14/01/2025
Sumário: A sociedade medieval portuguesa no século XIII: O modo de vida de cada grupo social.				
Domínio: “Portugal do século XIII ao século XVII”; Subdomínio: “Portugal do século XIII”.				
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	⌚	AVALIAÇÃO
<p>Os grupos sociais da sociedade portuguesa no século XIII;</p> <p>O modo de vida do clero;</p> <p>O modo de vida da nobreza;</p> <p>O modo de vida do povo.</p>	<p>-Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo);</p> <p>-Identificar as formas de divertimento de cada grupo social.</p>	<p style="text-align: center;">Motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção, no quadro, dos grupos de trabalho (os mesmos da aula anterior) e indicação para os alunos se sentarem nos respetivos lugares (Apêndice I). • Audição de canções e sons alusivos ao ambiente diverso de cada grupo social na Idade Média (clero – canto gregoriano; nobreza – música de ambiente palaciano, trovadores; povo – música de ambiente popular) (Fonte 1). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Que diferenças notam nas três músicas? - Todos os ambientes são iguais? 	5’	Grelha de observação direta (Apêndice VII).

		<p>- Que música associam ao ambiente da nobreza? E do clero? E do povo? Porquê?</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p style="text-align: center;"><u>Instruções para a aula oficina:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção das instruções para a aula e leitura em voz alta com os alunos. <p><u>1.º</u> Nesta aula vão ter de concluir 3 desafios. Terão 3 envelopes e em cada envelope terão 1 desafio e o seu respetivo guião de orientação.</p> <p><u>2.º</u> Só poderão abrir os envelopes quando a professora der indicação.</p> <p><u>3.º</u> Terão 12 minutos para a conclusão de cada desafio.</p> <p><u>4.º</u> Os grupos que conseguirem completar todos os desafios ganham. Os grupos que não conseguirem completar os desafios, avançam na mesma para o desafio seguinte.</p> <p><u>5.º</u> Terão no quadro um cronómetro que vos ajudará na gestão do tempo.</p> <p><u>6.º</u> Em cada grupo têm uma cartolina que será para o</p>	40’	
--	--	--	-----	--

		<p>registo da informação.</p> <p>7.º No final dos 3 desafios terão de apresentar à turma o que concluíram e escreveram na cartolina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicação do início, com o cronómetro projetado. - “Podem abrir o primeiro envelope”. <p style="text-align: center;"><u>Desafio 1 – nobreza</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise das fontes consoante o solicitado no guião de orientação para este desafio (Apêndice II). • Análise de uma fonte (fonte 2) que ilustra onde vivem os nobres. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Onde vivia o senhor? - A sua propriedade é grande ou pequena? - Como se encontra dividida? <ul style="list-style-type: none"> • Análise de uma fonte (fonte 3) que retrata como vivia a nobreza na Idade Média. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vivia a nobreza? - Onde ocupava os seus tempos livres, este grupo 		
--	--	--	--	--

		<p>social?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A que atividades de dedicavam os nobres? - Como eram animados os saraus? - Como se alimentavam os homens da nobreza? - O que comiam nas suas festas? Realizavam grandes banquetes ou eram festas simples? <ul style="list-style-type: none"> • Registo na cartolina. • Indicação do término do tempo, com o cronómetro projetado. - “Podem abrir o segundo envelope”. <p style="text-align: center;"><u>Desafio 2 - clero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise das fontes consoante o solicitado no guião de orientação para este desafio (Apêndice III). • Análise de uma fonte (fonte 4) que retrata onde viviam os membros do clero e o seu modo de vida. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Onde vivia o clero? - Quais eram as dependências do mosteiro? - De que se ocupavam? 		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Registo na cartolina. • Indicação do término do tempo, com o cronómetro projetado. - “Podem abrir o terceiro envelope”. <p style="text-align: center;"><u>Desafio 3 – povo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise das fontes consoante o solicitado no guião de orientação para este desafio (Apêndice IV). • Análise de duas fontes (fontes 5 e 6) que retratam o dia a dia de um camponês e os divertimentos do povo. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que fazia um camponês no seu dia a dia? - De que se ocupava? - Que funções possuía? - O povo tinha que fazer um trabalho mais pesado do que os restantes grupos sociais? - Como se divertia o povo? - Existe alguma semelhança com os divertimentos da nobreza? <ul style="list-style-type: none"> • Registo na cartolina (Apêndice V). 		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Indicação do término do tempo, com o cronómetro projetado. - “Terminou tudo.” <p style="text-align: center;">Consolidação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, de cada grupo, à turma. <p>Estratégia de recurso: Caso sobre tempo, realização de um jogo com perguntas retiradas de um pote (Apêndice VI).</p>	5'	
--	--	---	----	--

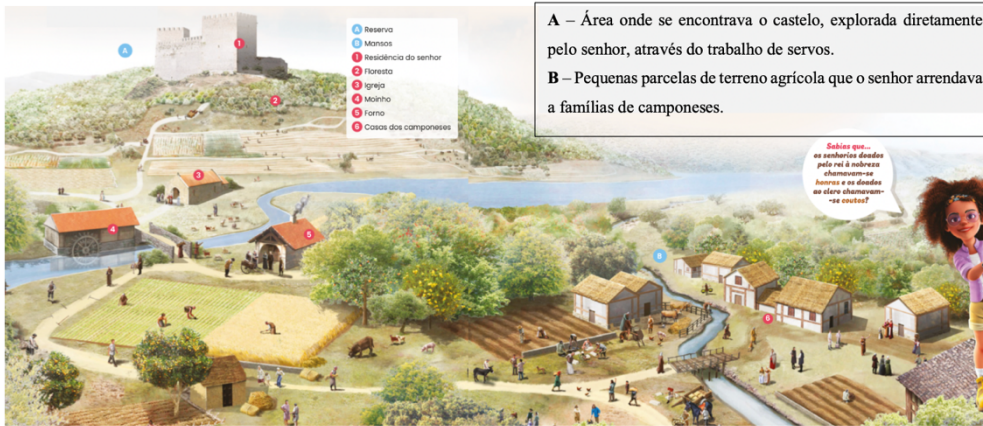
Fonte 1 – Canções e sons alusivos a cada grupo social na Idade Média

Canto gregoriano: https://www.youtube.com/watch?v=11A4wqv8_wo&list=PLvQF-6CC5XkkCxB-65YPKJRWsWOHj0I3E

Som de ambiente palaciano: <https://www.youtube.com/watch?v=-hrt9o2qzWM&list=PLwspCTvIIAtNWYNszbbFmeFJ9-EBB6No7>

Música de ambiente popular: <https://www.youtube.com/watch?v=Ywj0K-oRc5A&list=PL7V0rxFQkzdn1WVT4IVwFQtkdN-gcauL1>

Fonte 2 – Reconstituição de um senhorio nobre



Fonte: Areal Editores

Fonte 3 – Passatempos de um nobre

A) Torneios e caçadas

“Correr em cavalo guarnecido, jogar a lança [...], andar com as armas, entrar em torneios, esgrimir*, caçar cervos**, ursos, javalis, e outros exercícios semelhantes, pertence ao ofício de cavaleiro, pois com tudo isto se acostumam a feitos de armas.”

*Manobrar armas

**Mamíferos ruminantes

Ramon Llull, *Livro da Ordem da Cavalaria*, Lisboa, Assirio & Alvim, 2002

B) Saraus



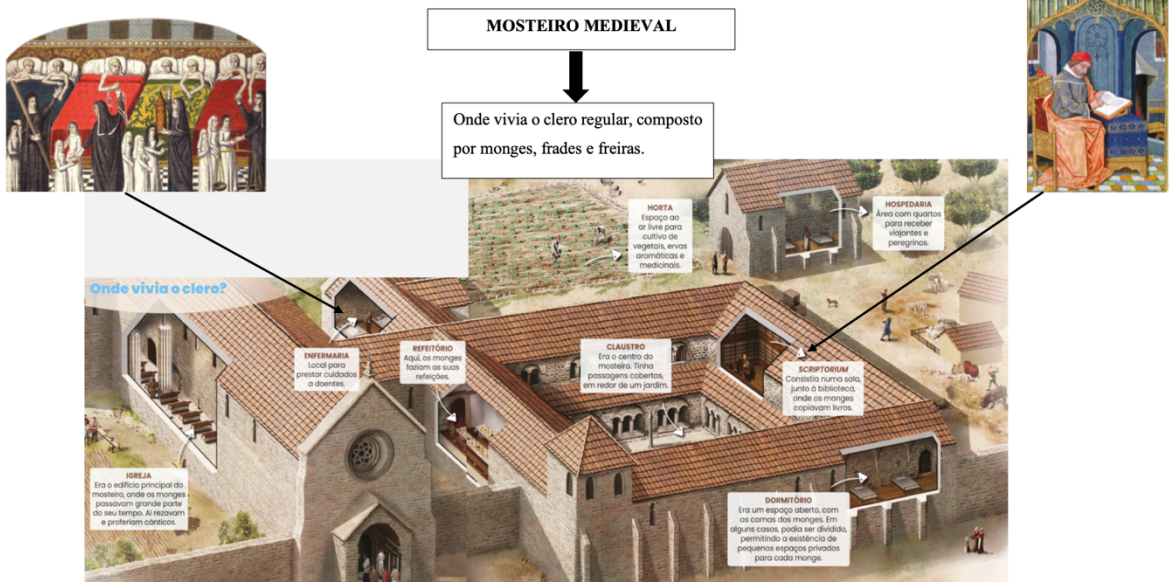
Fonte: Areal Editores

C) Banquetes

“O jantar pelas 11 ou 12 horas e a ceia ao cair da tarde. [...] É conhecida a preferência pela caça, da perdiz ao gamo, do veado à lebre, do coelho ao javali. [...] O homem medieval da alta sociedade apreciava o melhor dos animais: lombos, presuntos e peitos, rejeitando as patas, as orelhas, as cristas. [...] Quanto à hortaliça, de que muito fruía ricos e pobres, a variedade é enorme.”

Maria José Azevedo Santos. Visão História. N.º 28, 2015, pp. 40-42

Fonte 4 – Modo de vida do clero



Fonte 5 – O dia a dia de um camponês



Fonte: Areal Editores

“(…) Em agosto chegavam os intermináveis dias de ceifar* o trigo (...), levá-lo para a eira**. Durante este tempo, o trigo dos servos*** fica no campo até ser colhido o do Senhor. Quando o trigo do lavrador é enfim ceifado e empilhado no carro aparece o cobrador, que retira a parte do Senhor. Pobre do que tente tirar-lhe alguns molhos! Em setembro, vem a verificação dos porcos: um em cada oito tem de ser levado ao senhor. Pelo S. Miguel (setembro) é a renda a pagar pela terra. Pelo Natal, vão as galinhas para o castelo. (...). Paga ao moleiro, porque és obrigado a moer no moinho do senhor, e também a ele tens de pagar.”

*cortar, colher

**terreno liso onde se secam os cereais

***criado, não livre

Lectures Historiques de Vairois de Varson (adaptado).

Fonte 6 – Os divertimentos do povo

“É um espetáculo pitoresco (um dia de feira), o de toda essa gente falando alto ou gritando, gesticulando (...). Nisto apareceram os jograis*. Um deles traz à trela um urso que dança ao som do pandeiro. De seguida, uma rapariga que exhibe alguns números de ginástica (...). Então, depois de prenderem o urso a uma estaca, a pequena canta, acompanhada à viola pelo homem. Junta-se muita gente em redor, que aplaude e lança aos jograis moedas.

*artistas de rua

Sánchez Albornoz, *Uma ciudad hispano-cristiana hace un milénio*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1947 (traduzido e adaptado).

DESAFIO 1 – A Nobreza

Olá novamente!

Ontem, estiveste a completar desafios sobre a sociedade portuguesa no século XIII. Hoje vamos continuar a aventura pela descoberta de mais curiosidades acerca dos grupos sociais da sociedade medieval portuguesa!

Querem ficar a saber mais sobre cada um dos grupos sociais?

Completem o próximo desafio!

- 1.º Retira a fonte número 1.
- 2.º Analisa, com atenção, a imagem e a sua legenda.
- 3.º Completa na cartolina, no local indicado para a nobreza, onde esta vivia.
- 4.º Retira a fonte número 2.
- 5.º Lê com atenção o documento A.
- 6.º Sublinha no texto A os passatempos de um nobre.
- 7.º Analisa com atenção a imagem B.
- 8.º Lê com atenção o documento C.
- 9.º Sublinha no texto C o que comia um nobre nos seus banquetes.
- 10.º Completa na cartolina como vivia este grupo social.

DESAFIO 2 – O Clero

Completem o próximo desafio!

- 1.º Retira a fonte número 3.
- 2.º Analisa com atenção a imagem e a sua legenda.
- 3.º Lê com atenção a legenda de todos os espaços do mosteiro.
- 4.º Escreve na cartolina, no local indicado para o clero, o que te é solicitado.

DESAFIO 3 – O Povo

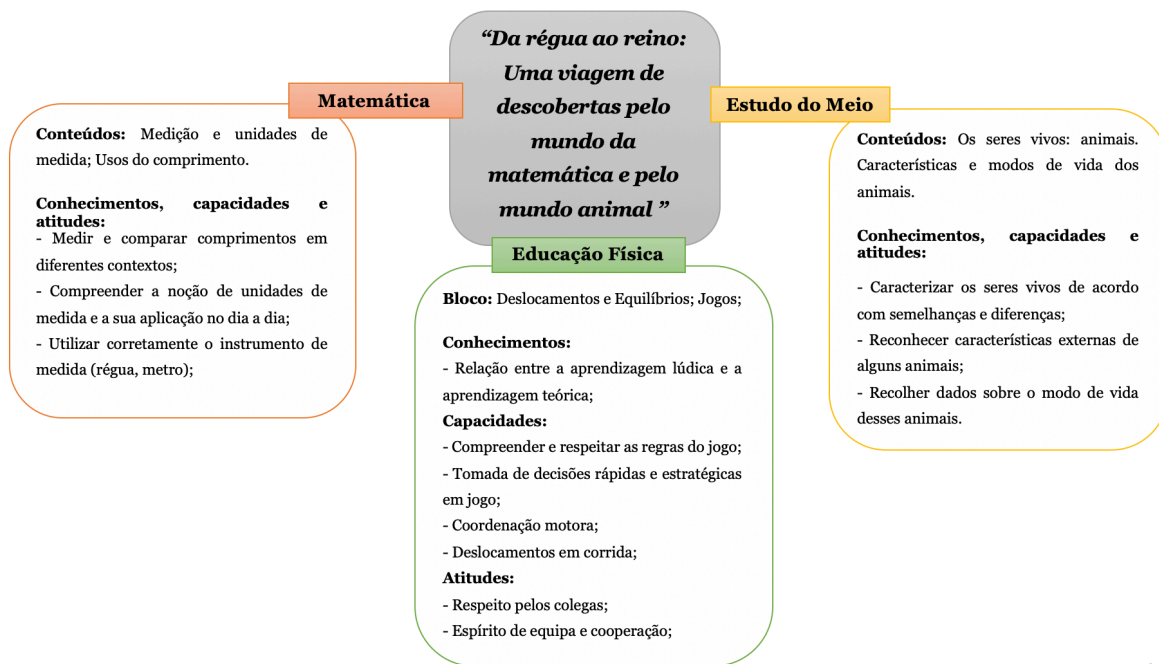
Completem o próximo desafio!

- 1.º Retira a fonte número 4.
- 2.º Analisa com atenção a imagem e lê com atenção o texto.
- 3.º Discute com o teu grupo, a resposta às seguintes questões:
 - O que fazia o camponês no seu dia a dia?
 - O que ceifavam os camponeses?
 - Todo o trigo que o camponês retirava da terra pertencia a quem?
 - A quem é que o camponês tinha de pagar?
- 4.º Escreve na cartolina, no local indicado para o povo, como era o dia a dia de um camponês.
- 5.º Retira a fonte número 5.
- 6.º Lê com atenção o documento.
- 7.º Sublinha no texto o que faziam os artistas de rua.
- 8.º Escreve na cartolina, no local indicado, o nome que se dava a estes artistas e como estes divertiam o povo nas feiras.

FIM

APÊNDICE E – “DA RÉGUA AO REINO: UMA VIAGEM DE DESCOBERTAS PELO MUNDO DA MATEMÁTICA E PELO MUNDO ANIMAL”

MAPA DE ARTICULAÇÃO



4

PLANO DE AULA N.º 3 (31.03.2025)

Sumário: “Da régua ao reino: Uma viagem de descobertas pelo mundo da matemática no mundo animal”. Unidades de medida: metro e centímetro e uso do comprimento no dia a dia. Os seres vivos – animais: características e modos de vida.

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
	<p>Ao longo do dia, a turma e a sala estarão organizadas por quatro grupos de trabalho, sendo que existirão dois grupos de 4 elementos e dois grupos de 5 elementos. Cada elemento do grupo terá um papel e uma função diferente. No momento da folha giratória, nos grupos de cinco elementos, dois trabalham em cooperação, sendo esses pares constituídos por um dos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e outro que o ajudará (Apêndice I).</p> <p>Motivação (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de uma caixa mistério fechada e de um envelope com questões. • A caixa mistério contém uma curiosidade relacionada com a aula. Esta caixa só abre com um código secreto que será desvendado pelos alunos após a resposta às questões do envelope, ao longo da primeira parte da aula (Apêndice II). - “Hoje encontrei esta caixa mágica, e dentro dela está uma curiosidade muito interessante para nós. Mas a caixa só abre com um código secreto. Para obtermos esse código temos de chegar a algumas conclusões, vamos ver qual é a primeira questão.” <p>Desenvolvimento 1.ª parte - manhã (85’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abertura do envelope e resposta à primeira questão de forma a obter o primeiro número do código secreto (Apêndice II). 	<p>Caixa mistério</p> <p>Envelope</p>	

<p>Medidas convencionais e medidas não convencionais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre a turma e a professora, tendo em conta a questão e as possíveis respostas dos alunos, bem como os seus conhecimentos prévios. - Se utilizarmos as unidades de medida conseguimos obter uma medida exata e se utilizarmos medidas não convencionais, por exemplo, um palmo, um passo, será que conseguimos afirmar qual a medida de um objeto ou pessoa? • Partindo da questão anterior, cada grupo efetua medições do comprimento de uma mesa, do comprimento do manual escolar e do comprimento da porta da sala de aula com medidas não convencionais. Para a medição de cada objeto, cada grupo ficará responsável pelo uso de uma unidade de medida distinta: <ul style="list-style-type: none"> o <u>Grupo 1</u> - utiliza um lápis para medir a sua mesa, o manual escolar, e a porta da sala; o <u>Grupo 2</u> – utiliza palmos para medir a sua mesa, o manual escolar e a porta da sala; o <u>Grupo 3</u> – utiliza uma borracha para medir a sua mesa, o manual escolar e a porta da sala; o <u>Grupo 4</u> – utiliza um livro para medir a sua mesa, o manual escolar e a porta da sala; • Registo, por parte de cada grupo, das medidas obtidas numa folha de registo entregue pelas professoras (Apêndice III). • Construção de uma tabela de registo de dupla entrada, no quadro, com as medidas obtidas por cada grupo (Apêndice IV). • Discussão dos resultados obtidos. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que razão é que a mesa tem diferentes medidas se as mesas são todas iguais? 	<p>Lápis</p> <p>Livro</p> <p>Porta da sala</p> <p>Mesas da sala</p>	<p>Raciocínio e Resolução de Problemas</p> <p>Relacionamento Interpessoal</p>
---	---	---	---

<p>- Reconhecer o metro e o centímetro como unidades de medida convencionais, relacioná-las e fazer medições usando estas unidades;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que razão é que a porta tem diferentes medidas se é sempre a mesma porta? - Quantas borrachas mede o lápis? - Então quantas borrachas mede o manual? - Quantos cliques mede a borracha? - Então quantos cliques mede o manual? • Entrega de uma régua e de uma fita métrica a cada grupo. • Medição com medidas convencionais, por parte de todos os grupos, do comprimento da mesa, do manual e da porta. • Registo, na tabela, das medidas obtidas por cada grupo. • Discussão e confronto dos resultados obtidos nas duas tabelas e explicitação da importância da criação de uma medida convencional universal. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora que utilizamos todos o mesmo instrumento de medida (régua/metro), obtivemos a mesma medida da mesa, do manual escolar e da porta. Como podemos explicar isto? - Por que razão isto não se verificou com os outros objetos de medida que utilizamos? <p><u>Explicitação:</u> Todos temos diferentes tamanhos de mãos, de borrachas, de lápis, por isso, na primeira vez em que medimos os objetos, todos com diferentes materiais, obtivemos medidas diferentes e para que todos conseguíssemos obter a mesma medida de um mesmo objeto houve a necessidade de criar uma medida universal, ou seja, uma unidade de medida igual para todos – o metro. Na segunda vez em que medimos os objetos e todos com o mesmo material, a régua/fita métrica, já obtivemos a mesma medida da mesa, do manual e da porta.</p>	<p>Régua</p> <p>Fita Métrica</p>	
---	--	----------------------------------	--

<p>- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do envelope e resposta à segunda questão de forma a obter o segundo número do código secreto (Apêndice II). • Abertura da caixa mistério com o código obtido e apresentação da curiosidade. • Partindo da questão-problema da caixa mistério, introdução ao tema dos animais, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos. <u>Questões orientadoras:</u> - A gata da Joana é um animal doméstico ou um animal selvagem? - A Joana tem mais animais domésticos na sua quinta. Que animais é que ela poderá ter? • Resolução de um problema e organização, num gráfico de barras, dos animais domésticos que a Joana tem na sua quinta (Apêndice V). • Registo do gráfico no caderno diário. <p>Desenvolvimento 2.ª parte - manhã (90’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retoma do tema dos animais. <u>Questões orientadoras:</u> - Já vimos alguns animais domésticos que podemos ter em casa. Vocês sabem o que é que quer dizer doméstico? Doméstico virá de que verbo? - O que significa domesticar? • Procurar o significado da palavra domesticar e explorar o conceito através do conjunto de fontes apresentado (Anexo I). <u>Questões orientadoras:</u> - Para que é que o homem utilizava os animais? - Hoje em dia ainda se utiliza a força dos animais? 		
---	--	--	--

<p>Os seres vivos (animais):</p> <p>- Reconhecer as características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico...);</p> <p>- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da evolução da agricultura e da utilização de máquinas que substituem a força animal e o trabalho do homem através da visualização de um vídeo (Anexo II). <u>Questões orientadoras:</u> - O que fazem estas máquinas? - Quais foram os alimentos colhidos no excerto que vimos? - O trabalho do homem continua a ser necessário? • Introdução ao tema das características e dos modos de vida dos animais através da questão “Os animais que a Joana tinha na quinta tinham todos as mesmas características? Por exemplo, tinham todos pelos?” • Caracterização, em grande grupo, dos animais da quinta da Joana quanto ao seu aspeto, à sua alimentação, deslocação e reprodução. • Visualização de um vídeo da escola virtual (Anexo III). • Preenchimento de frases com lacunas com as informações recolhidas no vídeo (Apêndice VI). • Entrega, por parte das professoras, de um conjunto de imagens de animais a cada grupo e agrupamento das imagens dos animais segundo a sua classificação (Anexo IV). • Entrega de uma folha giratória onde cada grupo vai preencher a sua folha com o tema que se encontra no centro, cada grupo terá de preencher informações relativas a um dos grupo de animais (Apêndice VIII). • Os alunos terão 20 minutos para preencher a folha, isto é, 5 minutos para cada parte. No final dos 5 minutos a folha gira no sentido dos ponteiros do relógio. Cada aluno do grupo preenche a parte que está à sua frente e depois de girar lê a parte seguinte e acrescenta mais além da resposta do colega anterior. No final 	<p>Cartolinas (folha giratória)</p>	<p>Informação e Comunicação</p>
---	--	---	-------------------------------------

	<p>dos 20 minutos o porta-voz de cada grupo vai à frente e apresenta as conclusões do seu grupo à turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> No final da apresentação de cada grupo, será solicitado aos outros grupos que façam questões ao grupo que apresentou com ideias, dúvidas e questões que possa ter. <p>Desenvolvimento 3.ª parte - tarde (90'):</p> <ul style="list-style-type: none"> Preenchimento do quadro das emoções (Apêndice X). Criação e medição de uma pista de estafetas no recreio* com o metro, por cada equipa, através das indicações dadas pela professora: <ul style="list-style-type: none"> O primeiro elemento tem de correr 300 centímetros**; O segundo elemento tem de correr 450 centímetros; O terceiro elemento tem de correr 6 metros; O quarto elemento tem de correr 7 metros e 50 centímetros; O quinto elemento tem de correr 800 centímetros; O sexto elemento tem de correr 9 metros. <p>*A marcação dos metros deve ser feita com giz no chão seguindo a orientação da reta já marcada no chão.</p> <p>**O objetivo é que os alunos consigam fazer a passagem de centímetro para metro, uma vez que estamos a trabalhar com distâncias grandes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Depois de criada a pista de estafetas, as equipas organizam-se e decidem em que posição cada elemento corre (Apêndice XI). Cada elemento corre as distâncias já indicadas a cima, contudo, depois do primeiro elemento correr a sua distância tem de regressar ao cone, mediante a orientação que a professora indicar (regressar a correr de costas; regressar ao 	Giz	Consciência e Domínio do Corpo
--	--	-----	--------------------------------

	<p>pé coxinho; regressar com saltos a tesoura). Só depois do primeiro elemento tocar no cone é que o próximo pode sair e assim sucessivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> A primeira equipa a acabar ganha 3 pontos, a segunda equipa ganha 2 pontos e a terceira equipa ganha 1 ponto. 		
Avaliação formativa	Grelha de observação direta (Apêndice X).		



Curiosidade: Sabias que foi em França que surgiu a ideia da criação de um sistema de medida universal? Mas só em 1960 é que este sistema universal foi estabelecido. Considera-se que a primeira ideia da criação de uma medida universal tenha sido de um filósofo chamado John Wilkins.

Retrato de John Wilkins



Fonte: wikipédia.com

Questão 1: Quais são as unidades de medida que conheces?

Código n.º 3

Questão 2: A Carolina quer preparar um cantinho confortável para a sua gata dormir. Para isso, decidiu medir o espaço disponível no tapete da sala. A Carolina usou o seu estojo e descobriu que a largura do espaço é de 6 estojos. A sua irmã usou a fita métrica e disse que o espaço tinha 60 centímetros de largura. Qual das duas irmãs consegue obter o espaço mais confortável para a gatinha dormir? Porquê?




Código n.º 1




Código secreto: 31

Regista as medidas!

Grupo: _____

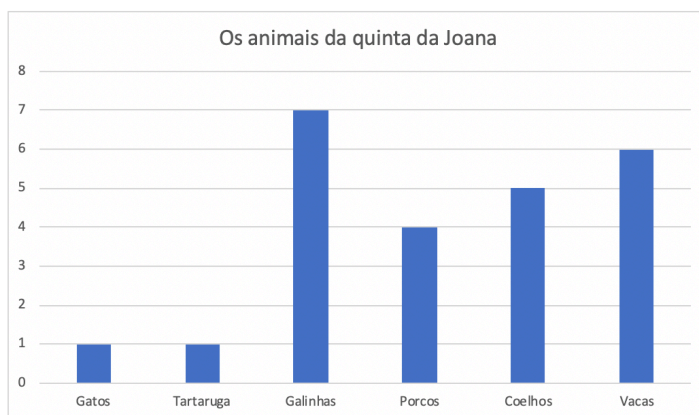
Instrumento de medida: _____

OBJETO	MEDIDA
	
	
	

OBJETO	MEDIDA			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____
	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____
	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____	Não-Convencional _____ Medida Convencional _____

A Joana vive com os seus pais e os seus avós numa quinta e tem 24 animais no total. A sua gata vive dentro de casa com a Joana e a família e por isso dá-lhe comida logo de manhã quando acorda, assim como a sua tartaruga. Depois de tomar o pequeno-almoço e antes de ir para a escola, a Joana vai dar comida às suas 7 galinhas, aos seus 4 porcos e aos 5 coelhos. Quando chega da escola vai alimentar as vacas. Quantos animais de cada espécie é que a Joana tem na sua quinta?

a) Organiza os animais da Joana num gráfico de barras.



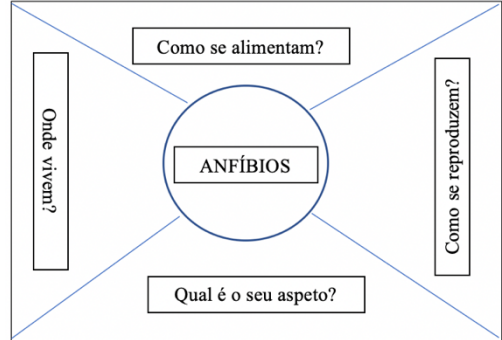
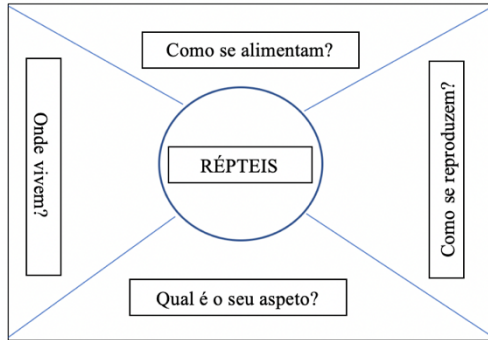
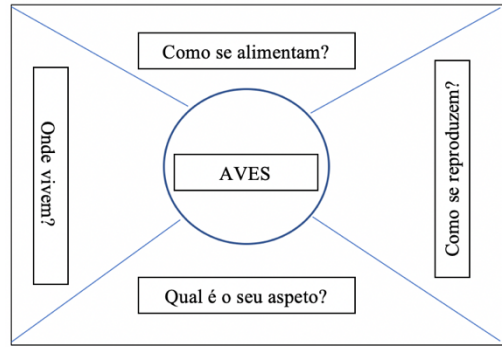
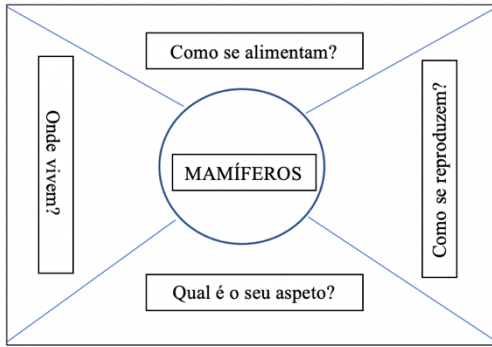
Estes animais são _____, isto significa que nasceram da barriga da mãe. Alimentam-se de _____ quando são bebés. Têm o corpo coberto de _____. Podem deslocar-se na terra, na água e no ar. Em adultos alimentam-se de outros _____, de plantas, de frutos ou de insetos. São os _____.

Estes animais são _____, isto significa que nasceram de ovos. Têm bico e o corpo coberto de _____. Conseguem deslocar-se na terra, no ar e na água como o _____ e a gaivota. Alimentam-se de _____ e sementes, de peixes e de ratos e outros pequenos animais. São as _____.

Estes animais são _____. Têm a pele _____. Comem pequenos insetos. Vivem na terra e na _____. Muitas vezes podem-se confundir com o lugar onde vivem porque têm a pele às _____. São os _____.

Estes animais são _____. Têm o corpo revestido por _____ que por vezes se transformam em carapaça como o caso da _____. Deslocam-se rastejando ou _____ o corpo. Comem pequenos peixes ou ratos. São os _____.

Estes animais só conseguem viver na _____ e são _____. Têm _____ e o corpo coberto de escamas. Alimentam-se peixes pequenos e de restos de plantas. São os _____.

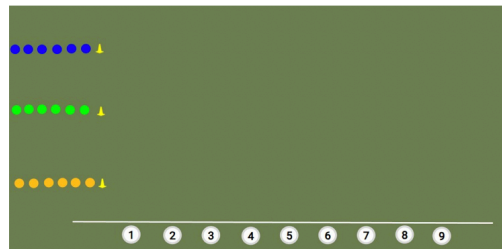


(a) – Equipas:

Verde – Filipa, Mateus, André C., João C., Matilde, Yara
 Laranja – Francisca, João Gabriel, Diogo, Mário Rui, Benedita, Lya
 Azul – Sofia, César, André S., Gabriel, Jéssica, Leonor

(b) – Corrida de estafetas:

1 – Representação das equipas organizadas com a pista de corrida já montada



2 – Representação do primeiro elemento de cada equipa a iniciar a corrida e assim sucessivamente



APÊNDICE F – TESTE APLICADO À TURMA

Questionário aos alunos

O presente questionário surge no âmbito do projeto de investigação da mestranda em desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Este questionário tem como finalidades: i) verificar a literacia emocional dos alunos relativamente ao seu repertório emocional, ao reconhecimento de emoções, ao controlo das próprias emoções e à empatia; ii) perceber o nível de compreensão leitora dos alunos; iii) observar a atenção plena dos alunos ao longo da realização das tarefas.

Os dados recolhidos serão exclusivamente para fins científicos.

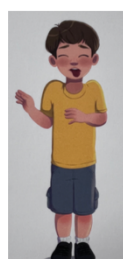
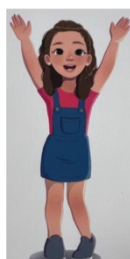
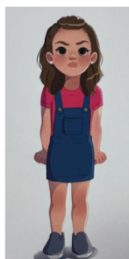
Nome do aluno: _____

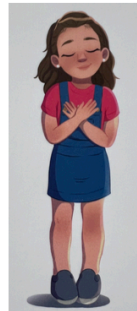
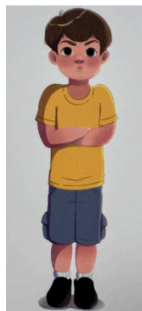
Turma: _____

Data: _____

Tarefa 1 – As emoções do dia a dia

Observa cada um dos seguintes bonecos e escreve, na linha em baixo, como achas que cada um se está a sentir.





Tarefa 2 – As minhas emoções e as dos outros

Para cada uma das afirmações, assinala com X a opção que consideras correta para ti.

	SIM	NÃO
1. Muitas vezes fico confuso sobre como eu me sinto.		
2. Acho importante eu saber como os meus amigos se sentem.		
3. Acho difícil explicar a um amigo como eu me sinto.		
4. É difícil saber se estou a sentir raiva, tristeza ou alguma outra coisa.		
5. Quando me sinto mal, também consigo perceber sinais no meu corpo.		
6. Quando sinto ansiedade com alguma coisa, muitas vezes guardo isso para mim.		
7. Sei exatamente que tipo de emoção estou a sentir.		
8. Não quero saber como os meus amigos se sentem.		
9. Eu consigo facilmente explicar como eu me sinto.		
10. Quando estou triste, sinto que o meu corpo fica fraco.		
11. Eu acho importante entender como eu me sinto.		

Tarefa 3 – As emoções e os seus contextos

Faz corresponder as emoções da coluna A às situações da coluna B.

Coluna A	Coluna B
Gratidão ●	Tento de tudo e nunca mais consigo resolver um exercício de matemática muito difícil.
	Fico muito contente quando recebo abraços dos meus pais. Isso faz-me sentir amado e especial.
Compaixão ●	Quando vejo um amigo triste, gosto de lhe dizer coisas bonitas para o fazer sentir melhor.
	Sinto saudades de um amigo e de todos os momentos em que brincamos juntos.
Frustração ●	Sou feliz por ter uma família e amigos de quem gosto muito.
	Tenho pena e quero ajudar um passarinho que acabou de perder a sua família.
Nostalgia ●	Adoro olhar para as fotos das minhas férias com a minha família. Sinto-me feliz ao recordar esses dias divertidos.
	Sinto-me mal e triste quando os meus desenhos não ficam da forma como eu quero.

Tarefa 4 – Compreensão do texto

Lê com atenção o seguinte texto e responde às questões que se seguem.

Um dia no parque

Na manhã de sábado, o João e Maria foram ao parque com os seus pais. O sol brilhava e os pássaros cantavam alegremente. O João encontrou uma bela borboleta azul e ficou encantado. Ele decidiu seguir a borboleta e correu atrás dela com um sorriso no rosto. No entanto, enquanto corria, o João tropeçou numa pedra e caiu, deixando de ver a borboleta.

A Maria, preocupada com o irmão, correu até ele e ajudou-o a levantar-se. O João sorriu timidamente ao ver a preocupação da irmã e agradeceu-lhe. Apesar de ter deixado de ver a borboleta e não ter conseguido segui-la, ele ficou feliz por ter a sua irmã ao seu lado. Eles continuaram a brincar juntos no parque, a explorar novas áreas, novos animais e a inventar jogos divertidos.

O dia terminou e ambos iam para casa contentes e agradecidos pois sabiam que podiam contar sempre um com o outro.

1. Onde é que o João e Maria foram no sábado de manhã?

2. Qual foi a razão pela qual o João tropeçou?

3. Por que razão achas que o João ficou frustrado quando caiu?

4. O que levou a Maria a ficar preocupada com o irmão?

5. Coloca um **X** na emoção que achas que o João sentiu em cada momento da história.

	Compaixão	Alegria	Gratidão	Frustração
“O João encontrou uma bela borboleta azul e ficou encantado.”				
“A Maria, preocupada com o irmão, correu até ele e ajudou-o a levantar-se.”				
“Apesar de ter deixado de ver a borboleta e não ter conseguido segui-la, ele ficou feliz por ter a sua irmã ao seu lado.”				
“No entanto, enquanto corria, o João tropeçou numa pedra e caiu, deixando de ver a borboleta.”				

6. Organiza por ordem, as três emoções que o João sentiu ao longo do dia.

Frustração

Alegria

Gratidão

7. Achas que foi uma boa ideia o João seguir a borboleta? Porquê?

Tarefa 5 – As minhas emoções no meu contexto

Descreve numa pequena frase, um acontecimento na tua vida em que te tenhas sentido **frustrado**.

Descreve numa pequena frase, um acontecimento na tua vida em que tenhas sentido **gratidão**.

Descreve numa pequena frase, um acontecimento na tua vida em que tenhas sentido **nostalgia**.

Descreve numa pequena frase, um acontecimento na tua vida em que tenhas sentido **compaixão**.

Obrigada pela tua colaboração!

APÊNDICE G – RESULTADOS DO PRÉ-TESTE

Gráfico 1 – Resultados do pré-teste “Conhecimento das Emoções Básicas”

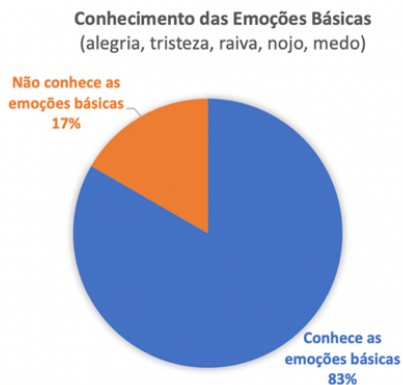


Gráfico 2 – Resultados do pré-teste “Conhecimento das Emoções Secundárias”

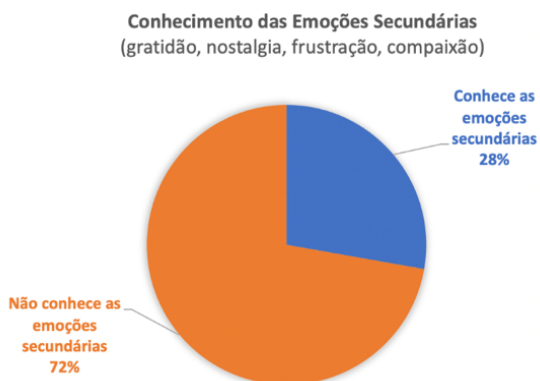


Gráfico 3 – Resultados do pré-teste “Relação entre as emoções secundárias e os seus contextos”

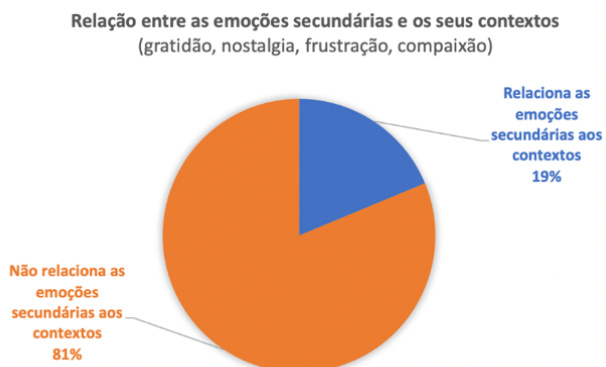


Gráfico 4 – Resultados do pré-teste “Compreensão Literal”

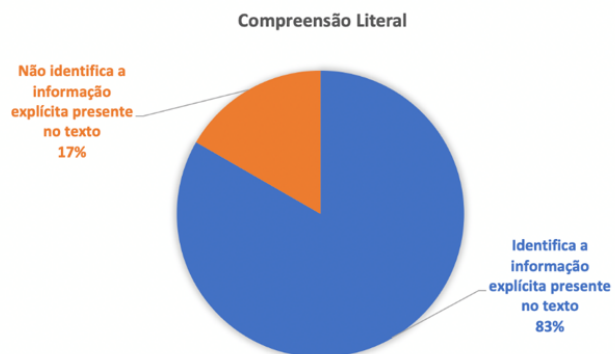


Gráfico 5 – Resultados do pré-teste “Compreensão Inferencial”

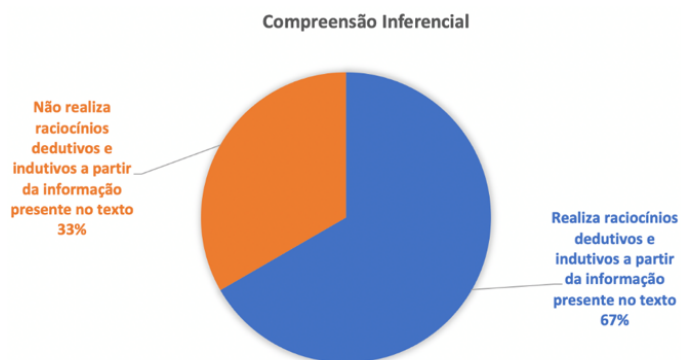


Gráfico 6 – Resultados do pré-teste “Compreensão Reorganizativa”

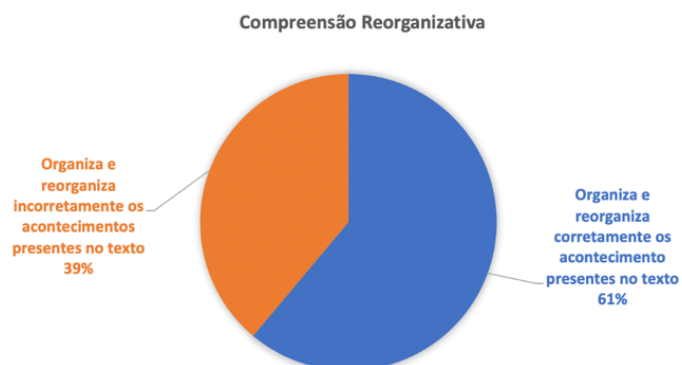


Gráfico 7 – Resultados do pré-teste “Compreensão Crítica”

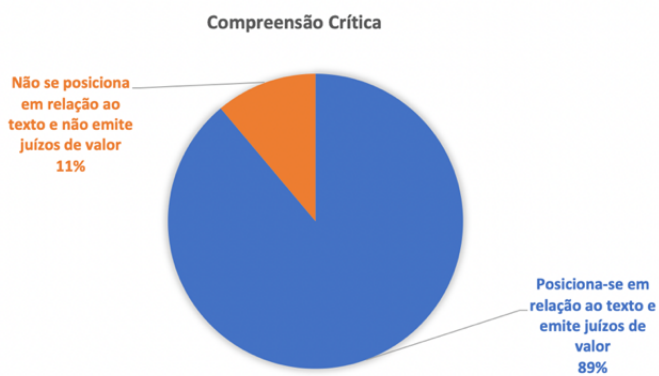
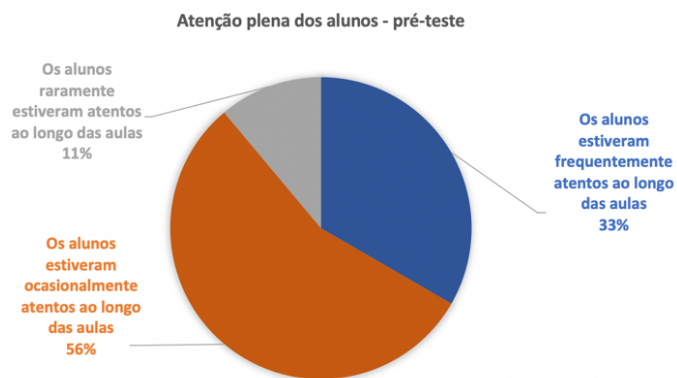


Gráfico 8 – Resultados da atenção plena dos alunos nas aulas antes das sessões



<p>- Compreender o significado da emoção “gratidão” e saber associar o sentido à sua situação.</p>	<p>- “Já na escola (...) era o Dia do Irmão. Eu não tenho nenhum, por isso não sabia o que dizer na apresentação.” O que será que aconteceu a seguir? Como é que a Beatriz resolveu a situação?</p> <p>- Qual foi o papel da mãe da Beatriz nesta história?</p> <p>- Como é que a Beatriz demonstrou gratidão?</p> <p>Momento de Pós-leitura (40’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de compreensão reorganizativa: ordenação dos diferentes momentos do texto através de uma ficha de trabalho (Apêndice III). <p>Momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º Apresentação da Beatriz e do Sr. Menta; 2.º Inquietação da Beatriz com o Sr. Menta e diálogo com a mãe; 3.º Ida ao jardim e a seleção de uma pedra; 4.º Explicação da mãe sobre os superpoderes da pedra; 5.º Uso da pedra por Beatriz em diferentes contextos e identificação das situações de gratidão; 6.º Explicação de Beatriz à mãe do significado da palavra gratidão; 7.º Chegada de um menino novo à escola; 8.º Explicação de Beatriz ao menino do significado da palavra gratidão; 9.º Identificação por parte do menino da sua situação de gratidão. <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de um exercício de correspondência: identificação das situações em que a personagem principal usou a pedra e o que motivou o seu agradecimento (Apêndice III). 	<p>Ficha de trabalho</p>	
--	---	--------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Saída da sala para escolha de um objeto de gratidão por parte de cada aluno (recreio). • Regresso à sala para diálogo, em grande grupo, sobre o objeto escolhido por cada aluno e justificação das suas escolhas. • Abertura do pote da gratidão e leitura das palavras escritas nos <i>post-its</i> e alteração, caso necessário. <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantêm a situação que definiram no início desta aula? O que mudariam? - Como podemos definir gratidão? - Vocês são gratos? <ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma árvore da gratidão. O tronco estará já apresentado e os alunos colocarão os ramos. Em cada ramo serão colados os <i>post-its</i>. • Apresentação do vídeo “Feijões da Gratidão”. • Após a visualização do vídeo, entrega de cinco feijões a cada aluno. Cada aluno terá de colocar todos os seus feijões no seu bolso esquerdo. À medida que vão pensando nos momentos de gratidão que tiveram ao longo da aula de hoje devem ir passando feijões para o seu bolso direito. No final será realizada uma reflexão, em grande grupo, sobre quantos feijões cada aluno tem no seu bolso direito, justificando com os momentos de gratidão que sentiu. 	<p>Árvore da gratidão</p> <p>Feijões</p> <p>Vídeo “Feijões da Gratidão”</p>	
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Grelha de observação direta (Apêndice IV).</p>		

Olá! Eu sou a Beatriz.

Todos os dias sou grata por imensas coisas e agradeço muito à minha mãe por me ter ensinado o jogo da gratidão. Agora não vivo sem ele!



Como sabes, os meus dias têm sido longos. Preciso da tua ajuda para me relembrares como tem sido a minha jornada da gratidão.

Resolve, por favor, os seguintes exercícios. Estou a contar contigo! Obrigada!



1. Ordena de 1 a 9, de acordo com a sequência do texto.

- 1. Ida ao jardim e a seleção de uma pedra.
- 2. Inquietação da Beatriz com o Sr. Menta e diálogo com a mãe.
- 3. Apresentação da Beatriz e do Sr. Menta.
- 4. Explicação de Beatriz ao menino do significado da palavra gratidão.
- 5. Explicação da mãe sobre os superpoderes da pedra.
- 6. Explicação de Beatriz à mãe do significado da palavra gratidão.
- 7. Chegada de um menino novo à escola.
- 8. Identificação por parte do menino da sua situação de gratidão.
- 9. Uso da pedra por Beatriz em diferentes contextos e identificação das situações de gratidão.

2. Faz corresponder, de acordo com o texto, as situações da coluna A com os motivos de agradecimento da coluna B.

Coluna A

"Assim que voltámos para dentro, começou a chover. Os meus olhos escheram-se de lágrimas. Eu queria ir lá para fora correr!"

"É na manhã seguinte, à hora de levantar, que a minha mãe me chama. Mas não quero nada ir para a escola, prefiro ficar na cama!"

"Já na escola, tinha-me esquecido de que era o Dia do Irmão. Eu não tenho nenhum, por isso não sabia o que dizer na apresentação."

"À hora do jantar, voltei a funcionar, quando a minha mãe me serviu o prato. Em vez de bolo. Só havia arroz e vegetais, que não eram nada do meu agrado."

Coluna B

"A minha pedra está debaixo da almofada e eu volto a apertá-la. E assim lembro-me dos meus amigos e da professora Alda."

"A minha pedra terá a resposta, pensei. Vou apertá-la, a ver se resulta. – Pois é, disse eu. – Estou grata porque tenho a minha tartaruga!"

"Foi então que me lembrei de que, sem ela, as plantas não cresceriam, os peixes não viveriam no mar e os rios não correriam."

"Mas depois lembrei-me das crianças que não têm a mesma sorte que a minha, que não têm uma refeição saudável e quente cozinhada pela sua mãe."

Ênfase

APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA SESSÃO DO PROJETO “FLORESTA EM MOVIMENTO: UMA ÁRVORE DE RECORDAÇÕES”

PLANO DE AULA N.º 5 (09.04.2025)

Sumário: “Estar nostálgico é?” – Leitura e compreensão da obra “A árvore das recordações”. Recurso aos conhecimentos prévios dos alunos e recordação de alguns grupos de animais recorrendo à identificação de características externas dos animais. Realização de uma atividade física “Missão Animal”.

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
- Compreender as características dos seres vivos (raposa);	<p>1.ª parte da manhã (9h-10h30)</p> <ul style="list-style-type: none"> Preenchimento do quadro das emoções: “Hoje sinto-me...” (Apêndice I). <p>Momento Inicial (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de atenção plena: pedir aos alunos que se levantem e formem um círculo. Conforme a indicação da professora, os alunos vão repetindo os movimentos solicitados <ul style="list-style-type: none"> “Estica-te como uma árvore”; “Balança como folhas ao vento”; “Fecha os olhos e dá as mãos aos colegas do lado”; “Façam o círculo rodar no sentido dos ponteiros do relógio, de mãos dadas”; “Respira fundo e vai largando as mãos do teu colega”. “Agora descalça os teus sapatos. Imagina que és uma árvore. Enraíza os teus pés no chão, abre os dedos do teu pé, como se fossem pequenas raízes. Sente a energia que vem do chão, da natureza”. <p>Motivação (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação e audição da música “Melodia da Saudade” cantada por uma criança no concurso <i>The Voice Kids</i> (Anexo I). <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como é que o cantor se estava a sentir? Do que é que o cantor tinha saudades? 	<p>Quadro das emoções</p> <p>Música “Melodia da saudade”</p>	Linguagens e Textos

- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos;	<p>Momento de pré-leitura (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação da imagem presente na capa do livro, num PowerPoint (Anexo II). <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que elementos estão presentes na imagem? (cores, personagens, plano de fundo). Que animal está presente na imagem? Vocês já viram alguma raposa? <ul style="list-style-type: none"> Recurso a imagens de raposas reais acompanhadas de um pequeno texto informativo sobre as características das raposas para comparação com a raposa presente na capa do livro (aspeto/características físicas, características psicológicas, comportamentos, alimentação, deslocação, habitat) (Apêndice II). Preenchimento de um bilhete de identidade, em grande grupo, no PowerPoint, com as características das raposas reais (Anexo II). Divulgação do título da história <i>A árvore das recordações</i>. <p>Momento de leitura (40’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura da obra na íntegra, por unidades de sentido, por parte das professoras estagiárias, com uma música instrumental de fundo para criar um ambiente calmo e imersivo. Apresentação das imagens presentes no livro, num PowerPoint de forma a acompanhar a leitura realizada pelas professoras (Anexo II). Entrega da obra ao alunos, em formato livreto. 	<p>Livro <i>A árvore das recordações</i> de Britta Teckentrup</p> <p>Música de fundo</p> <p>Obra em formato livro</p>	
---	--	---	--

<p>- Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo um encadeamento, ou uma combinação de movimentos;</p> <p>- Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo, segundo um encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.</p>	<p>física da raposa, mencionar o acontecimento desencadeador das recordações bem como escrever os momentos de recordação da raposa por parte de todos os animais da floresta e, por fim, referir a utilidade da árvore da história (Apêndice III).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de outros títulos à obra <p>- Que outros possíveis títulos podemos atribuir a esta história?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização da atividade “A minha árvore das recordações”. Para a concretização desta atividade, será primeiro realizado o seguinte diálogo com os alunos: <p>- O que é uma recordação? O que significa?</p> <p>- O que é que as recordações nos fazem sentir?</p> <p>- O que é a nostalgia? A nostalgia é uma emoção que sentimos quando nos lembramos de momentos felizes do passado e sentimos saudades deles.</p> <p>- Como é que a árvore da história simboliza a nostalgia e o amor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da árvore trazida pela professora e explicação da tarefa. A professora irá levar para a sala de aula uma árvore real em ramos. Será entregue um pedaço de cartolina verde claro a cada aluno, em formato folha. Cada aluno irá escrever nessa folha um momento de que sente saudade/nostalgia. De seguida, os alunos irão colocar a sua folha num dos ramos da árvore com uma mola pequena de madeira. • Partilha pelos alunos dos momentos de que sentem saudades. Antes de os alunos se deslocarem à árvore das recordações para colocarem a sua folha, leem o que escreveram. <p>Desenvolvimento 2.ª parte de manhã (60’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos vários animais presentes no texto. 	<p>Árvore real</p> <p>Folhas de cartolina</p> <p>Molas pequenas de madeira</p>	
---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das diferenças, a nível de aspeto físico, dos seres vivos que vivem em diferentes ambientes (raposa vermelha vs raposa do ártico; urso polar vs urso pardo; coruja das neves vs coruja da floresta) através de fontes audiovisuais e de imagens (Anexo II); • Exploração dos movimentos de alguns dos animais, através da visualização de vídeos (Anexo II). <p>Atividade de Educação Física em articulação com as aprendizagens de Estudo do Meio (30’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte inicial (aquecimento): os alunos circulam pelo espaço do recreio ao som de uma música que remete para um ambiente selvagem ao mesmo tempo que fazem movimentos correspondentes aos animais que a professora vai enumerando (urso, raposa, coelho, pássaro...). • Parte fundamental: os alunos são distribuídos pelas suas equipas habituais e o objetivo é que cada equipa complete o percurso de estações. Em cada estação os alunos vão imitar alguns dos animais da história, fazendo movimentos correspondentes a cada animal. Ao fim de +/- 4 minutos (vai depender do número de alunos presentes na aula e consequentemente nas equipas) as equipas rodam de estação (Apêndice IV). • Parte final (relaxamento): “A floresta adormece” as crianças deitam-se na relva e vão fazendo respirações controladas à medida que ouvem novamente a música inicial. 	<p>Arcos</p> <p>Bolas</p> <p>Cordas</p> <p>Cones</p>	<p>Consciência e domínio do corpo</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Grelha de observação direta (Apêndice V).</p>		

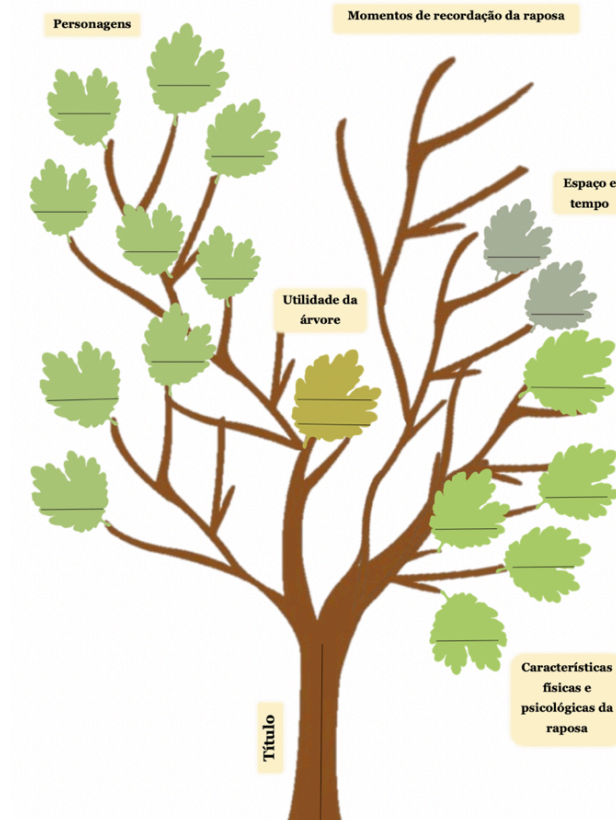
As raposas são animais que fazem parte da família dos cães. O seu corpo é coberto por pelo macio, que pode ser de várias cores, como vermelho, castanho ou branco, dependendo do lugar onde vivem. Têm orelhas pontiagudas, um focinho comprido e uma cauda fofa e longa. As raposas têm patas fortes que lhes permitem correr depressa e têm ouvidos muito apurados, que lhes permitem ouvir até os sons mais baixos e são animais muito espertos e curiosos.

As raposas são animais solitários, ou seja gostam fazer quase tudo sozinhas. Durante o dia, descansam nas suas tocas e só saem à noite para caçar. A sua alimentação é variada, comem frutos, insetos, ovos e pequenos animais, como ratos e coelhos. Para se deslocarem, as raposas caminham suavemente, quase sem fazer barulho, o que as ajuda a surpreender as suas presas.

O habitat das raposas é muito diverso. Elas podem viver em florestas, campos, montanhas e até perto de cidades.



“A ÁRVORE DAS RECORDAÇÕES”



APÊNDICE J – PLANIFICAÇÃO DA TERCEIRA SESSÃO DO PROJETO “O NOSSO IMPORTANTE LUGAR NO MUNDO”

PLANO DE AULA N.º 6 (29.04.2025)

Sumário: “Sinto-me frustrado. E agora?” – Leitura e compreensão da obra “A minha mãe está sempre comigo quando chegam os trovões” de Bea Taboada. Orientação espacial – vistas e plantas. Os estados de tempo mais frequentes associados às estações do ano.

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
	<p>A turma estará dividida em três grupos de seis elementos (Apêndice I).</p> <p>Desenvolvimento 1.ª parte da manhã (90’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento do quadro das emoções: “Hoje sinto-me...” (Apêndice II). <p>Momento Inicial (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de atenção plena: <ul style="list-style-type: none"> - A luz da sala encontra-se apagada. Os alunos fecham os olhos e inspiram durante quatro segundos e expiram fundo seis a oito segundos, conforme indicações da professora. - Exercício: ouvir gotas de água. Para a realização deste exercício, serão necessários uma tigela, um copo de água, um canudo e uma sala de aula em silêncio. As crianças voltam a fechar os olhos. A professora vai deixar cair gotas de água na tigela. As crianças terão de contar as gotas que ouviram e anotar o número num <i>post-it</i>. De seguida, nesse <i>post-it</i> as crianças escrevem palavras com número de letras igual ao número de gotas de água que ouviram. <p>Motivação (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um ambiente emersivo com a luz da sala ainda apagada e com som de fundo de trovões. Após este momento seria solicitado às crianças que descrevam como se sentiram ao ouvir os trovões, fazendo o ponto de partida para a apresentação do livro. 	<p>Quadro das emoções</p> <p>Tigela</p> <p>Copo de água</p> <p>Canudo</p> <p><i>Post-its</i></p>	<p>Linguagens e Textos</p>

	<p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que ouves? - O que sentes ao ouvir este som? - Como e onde gostavas de estar enquanto ouves este som? - O que pensaste para superares a sensação que sentiste? - O que acontece quando os trovões chegam? - Quando queres muito ir brincar para a rua ou ir passear e ouves trovões como te sentes? - Em que estação do ano é mais vulgar haver trovões? - O que são trovões? - Lembraste de ter ouvido os trovões na semana passada? Como te sentiste? <p>Momento de pré-leitura (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade “As emoções do outro”: - Recurso a um suporte PowerPoint para a apresentação das várias imagens e expressões faciais da menina presentes ao longo da obra (Anexo I). • Diálogo com os alunos acerca das emoções que consideram que a personagem está a sentir e sobre um possível conteúdo da história do livro. <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que personagem está presente nas imagens? - Esta é a única personagem da história? - Como caracterizas fisicamente a menina? - Quais os espaços e ambientes onde a menina se encontra? - Em que estação do ano se desenrola a história? - Que emoções a menina está a sentir? Que sentimentos está a ter? - O que está a menina a pensar? O que poderá ter acontecido? 		
--	---	--	--

	<p>- Qual o tema desta história?</p> <p>Momento de leitura (40´):</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega da obra aos alunos, em formato livro. Leitura da obra, em voz alta, por parte das professoras estagiárias de forma dramatizada, com recurso a um teatro de fantoches. Para este momento serão necessários fantoches das personagens e as imagens de fundo que vão aparecendo ao longo do livro, como cenário. <p>Momento de pós-leitura (50´):</p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo com os alunos sobre o conteúdo da obra. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são as personagens da história? - O que acontece quando os trovões chegam? - Qual foi a reação inicial da menina? - Que soluções a mãe da menina sugeriu para a menina ficar calma? - Existiram mesmo trovões na história? O que pode indicar estar com a cabeça cheia de trovões? - Que sentimentos e emoções a menina foi sentindo ao longo da história? - O que devemos fazer quando começarmos a sentir trovões na nossa cabeça? - Por que razão achas que a mãe está sempre ao lado da menina quando chegam os trovões? - Como é que a menina se sente quando chegam os trovões? - O que é a frustração? - A menina estava frustrada? Porquê? - Os trovões na cabeça só aparecem quando está um dia de chuva e tempestade no exterior? 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> Atividade “A luta contra os trovões” para compreensão da obra. Recurso a um jogo de tabuleiro, baralhos de cartas personalizados de cor amarelo, azul e algumas com trovões, um dado até três faces e um amuleto. Cada grupo irá receber um baralho de cartas amarelo e azul, um dado, um amuleto e um tabuleiro. O primeiro jogador lança o dado, consoante o número que aparecer no dado avança o número de casas correspondente. Em cada casa estará presente uma cor. Outro aluno vai ao baralho de cartas e lê as perguntas da carta ao colega. O colega que faz a pergunta tem as respostas no cartão e confirma se a resposta está correta ou não. Todas as regras do jogo serão esclarecidas e apresentadas no PowerPoint, no início do jogo. <u>Regras do jogo:</u> - Nas casas onde tem trovões, o aluno retira uma carta amarela ou azul com trovão e pode responder à questão com a ajuda de um colega. Tal como a mãe está sempre presente quando há trovões, ajudando a menina, também os alunos poderão recorrer à ajuda de um colega; - Na última casa do jogo não existe nenhuma pergunta. A meta do jogo é chegar ao porto seguro. O primeiro elemento a chegar a esse porto seguro ganha um ponto (Apêndice III). Retorno ao PowerPoint e apresentação de um excerto (2 minutos) de um vídeo da RTP Ensina sobre a emoção frustração, seguindo-se de um diálogo com os alunos (Anexo II). <u>Questões orientadoras:</u> - O que é a frustração? 		
--	---	--	--

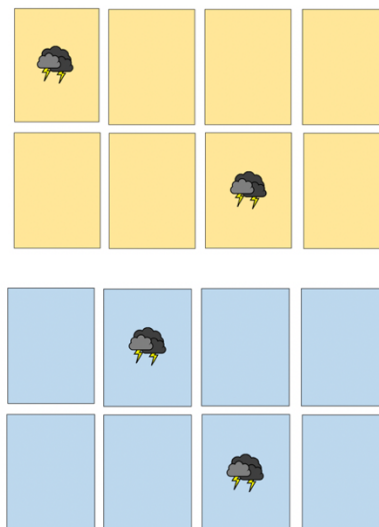
	<ul style="list-style-type: none"> - Quando sentimos frustração? - A menina da história está frustrada? - Que outras emoções estão associadas à frustração? - Quando é que vocês se sentem frustrados? - É normal sentirmos esta emoção? - Quando não conseguem fazer algo que querem como se sentem? <ul style="list-style-type: none"> • Assim como a criança do livro se orienta emocionalmente pela presença da mãe, também nós aprendemos a orientar-nos no espaço físico, reconhecendo pontos de referência que nos dão segurança. <p>Desenvolvimento 2.ª parte de manhã (90'):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao conteúdo da orientação espacial com recurso a duas imagens com a mãe e a menina para continuação da abordagem da orientação espacial, focando nas vistas e plantas (Anexo III). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se a menina estivesse na sua sala que tem uma pequena janela a ouvir os trovões conseguia ver o trovão da mesma forma que a sua mãe, que estava na cozinha junto a uma grande janela? <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual das duas tem razão? - Qual das duas está errado? - Como podemos explicar o pensamento de cada uma das personagens? - Por que é que da mesma letra/número elas veem coisas diferentes? <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de uma construção feita na aula com cubos e novo debate de ideias. <p><u>Questões orientadoras:</u></p>		<p>Raciocínio e resolução de problemas</p>
--	--	--	--

<p>- Ler e interpretar plantas de espaços da proximidade da turma, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos cubos vês se estiveres de lado? - Quantos cubos vês de estiveres de frente? - Quantos cubos vês se estiveres a ver de cima? <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da planta da escola (Anexo IV). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabem que imagem é esta? - Conseguem identificar onde é que nós estamos? - Onde fica a entrada principal da escola? E o recreio? <p><u>Explicitação:</u> Quando olhamos para alguma coisa, objeto, edifício dependendo da posição onde nos encontramos, essa imagem do que nós vemos vai mudar, ou seja, vamos obter vistas diferentes da mesma coisa (recorrer aos alunos para experimentar esta ideia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidação dos conteúdos com recurso ao EstudoEmCasa: https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/recurso/vistas-de-solidos. • Entrega da planta da sala de aula da turma com alguns elementos chave para que os alunos se consigam localizar e proposta de alguns exercícios (Apêndice IV). <p><u>Questões/propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Assinalem com um círculo a vossa mesa. - Rodeiem a mesa da B e da Y. - Assinalem com um X o sítio onde me encontro na sala de aula. - Desenhem um triângulo no sítio onde está a professora M. - A partir do local onde estou, quero deslocar-me para o sítio, por isso, andei duas mesas e virei à esquerda. Desenhem com a cor vermelha o caminho que eu fiz e façam uma bolinha no sítio onde fiquei agora. 		
--	--	--	--

Tabuleiro:



Baralho cartas (cartões azuis e amarelos):



P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Perguntas de compreensão presentes nos cartões:

- Quais são as personagens da história?
- O que assusta a personagem principal?
- Por que razão a menina da história ficou com raiva de repente?
- Como é que a mãe ajudou a menina a ficar mais calma?
- Como é que a menina ultrapassou a sua frustração?
- O arco-íris encontra-se escondido onde?
- O que é que a mãe e a menina fazem nos dias de chuva e tempestade?
- Que elemento especial a mãe ofereceu à menina?
- Que sentimentos e emoções a menina foi sentindo ao longo da história?
- O que significa estar com a cabeça cheia de trovões?
- A menina estava frustrada? Porquê?

Cartas trovão:

- A que é que a mãe da menina se referia quando disse "Todas as pessoas têm trovões na cabeça de vez em quando."?
- Por que razão achas que a mãe está sempre ao lado da menina quando chegam os trovões?
- Identifica no texto as diferentes expressões que indicam o apoio e a presença da mãe.
- Organiza os diferentes conselhos que a mãe dá à menina consoante a ordem que aparecem no texto
- A mãe aconselhou a menina a respirar lentamente até a calma chegar.

APÊNDICE K – PLANIFICAÇÃO DA QUARTA SESSÃO DO PROJETO “A ESCOLHA É TUA”

PLANO DE AULA N.º 7 (14.05.2025)

Sumário: “Eu tenho compaixão e tu?”. Leitura e compreensão da obra “*Sem desvios*” de Stéphanie Demasse-Pottier.

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
<p>- Reconhecer a sua importância no mundo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento do quadro das emoções: “Hoje sinto-me...” (Apêndice I). <p>Momento Inicial (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de atenção plena “Adivinhar o cheiro”: a professora seleciona um conjunto de objetos presentes na sala de aula (livro, vaso com terra, caneta quadro, cola, água, fruta). Os alunos fecham os olhos, cheiram os diferentes objetos e tentam adivinhar o objeto consoante o cheiro. <p>Motivação (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade “A Caixa Misteriosa” para fazer o mote para a obra que será lida, posteriormente. Será apresentada uma caixa misteriosa, aos alunos. Dentro da caixa estará presente um espelho. Ao abrirem a caixa, cada aluno irá ver o seu próprio reflexo e perceberá que cada um é capaz de fazer a diferença no mundo com empatia e compaixão pelo outro. <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> “Dentro desta caixa vai aparecer uma coisa que pode salvar o mundo. O que achas que poderá ser?” O que vês no espelho? Tu podes mudar o mundo? De que forma? 	<p>Quadro das emoções</p> <p>Livro</p> <p>Vaso com terra</p> <p>Caneta quadro</p> <p>Cola</p> <p>Fruta</p> <p>Água</p> <p>Caixa misteriosa</p> <p>Espelho</p>	<p>Linguagens e Textos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Como é que cada um de vocês pode mudar o mundo? Que atitudes podem tomar? Qual será o tema/conteúdo da história que vamos ler hoje? <p>Momento de pré-leitura (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Antes do início da leitura a professora irá levar para a sala de aula uma mochila que contém objetos que podem revelar pistas sobre a história. A professora vai retirando um objeto de cada vez, criando um diálogo por meio de questões orientadoras. Dentro da mochila estarão alguns objetos simbólicos presentes na história que representam a empatia e a compaixão: <ul style="list-style-type: none"> Um pedaço de pão (símbolo de partilha); Um coração de cartolina (carinho e afeto); Uma moeda (dificuldades financeiras); Última imagem presente na obra (para lembrar que um gesto simples pode mudar o dia de alguém). <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que será que este objeto tem que ver com a história que vamos ler? Se este objeto pudesse falar, o que ele nos contaria? Quando vês um sem-abrigo na rua como reages? <ul style="list-style-type: none"> Apresentação da obra: <i>Sem desvios</i> de Stéphanie Demasse-Pottier. <p>Momento de leitura (40’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Audição da leitura da obra gravada pela professora acompanhada das imagens presentes no livro. Entrega da obra aos alunos, em formato livreto. 	<p>Mochila</p> <p>Pão</p> <p>Coração de cartolina</p> <p>Moeda</p> <p>Livro <i>Sem desvios</i> de Stéphanie Demasse-Pottier.</p>	
--	---	--	--

<p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;</p> <p>- Compreender o significado da emoção "compaixão" e saber associar o sentido à sua situação.</p>	<p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o título da obra? - Por que razão o título é "Sem desvios"? - Quais são as personagens da história? - Qual o caminho da menina para a escola? - Que desafio a personagem principal enfrentava no seu caminho para a escola? - A menina gostava de fazer esse caminho? - Quantos passos a menina tinha de dar desde que saia de casa até chegar à escola? - O que a menina via no caminho para a escola? Como é que se sentia? - Na vida real, conhecem histórias parecidas? Como podemos aplicar essa lição no dia a dia? <p>Momento de pós-leitura (50'): </p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de compreensão da obra com recurso à estratégia de anotações à margem do texto. Projeção de cada página presente na obra e análise, por parte dos alunos e com orientação da professora, de cada momento da obra (Apêndice II). • Atividade final "O nosso mural da compaixão". Recurso cartolina e tintas. Cada aluno coloca a sua mão numa cor de tinta e espalma no papel de cenário. De seguida, outro aluno coloca a sua mão por cima da anterior criando um mural com a representação da entreadada, empatia e compaixão da turma. 	<p>Cartolinas Tintas de várias cores Mãos dos alunos</p>	
<p>Avaliação formativa</p>		<p>Grelha de observação direta (Apêndice III).</p>	



Possível título: "Ida da menina para a escola"

Questões orientadoras:

- O que está a acontecer?
- Para onde vai a menina?
- Esta ação aconteceu apenas uma vez?
- É algo habitual? Porquê?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor azul o que nos dá essa indicação.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.
- Coloca uma seta com o lápis de cor azul indicando que a expressão "Todos os dias" é algo habitual.



Possível título: "Contagem dos passos"

Questões orientadoras:

- Quantos passos são até a menina chegar ao próximo local?

Indicações:

- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.



Possível título: "Passagem pelos semáforos, prédios e parque"

Questões orientadoras:

- Por onde passou a menina?
- Ia sozinha ou acompanhada? Onde vês essa indicação?

Indicações:

- Rodêia com um lápis de cor vermelha os vários locais por onde a menina passou.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.



Possível título: "Chegada à padaria"

Questões orientadoras:

- Onde fica a padaria?
- A padaria fica perto ou longe da escola?
- Depois da contagem dos passos a menina chegou onde? Quantos passos a menina andou?
- Que expressão nos dá a indicação de que a padaria era o próximo local?

Indicações:

- Rodêia com um lápis de cor vermelha o outro local por onde a menina passou no seu caminho para a escola.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.



habitual

Todos os dias, lá está aquela senhora sentada no chão com o bebé pequenito nos braços.

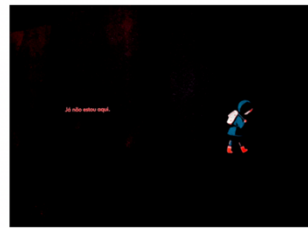
Possível título: "Encontro com a senhora e o bebé"

Questões orientadoras:

- Onde está a senhora?
- Quem acompanha a senhora?
- Este encontro foi pontual?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor azul o que nos dá a indicação de que é algo habitual.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.
- Coloca uma seta com o lápis de cor azul indicando que a expressão "Todos os dias" é algo habitual.



Possíveis títulos: "Fechar os olhos", "Desaparecimento da menina"

Questões orientadoras:

- Por que razão nesta página o fundo está preto?
- Por que é que a menina fechou os olhos?

Indicações:

- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.

Domina texto em francês



Todos os dias, sempre desconfiada e cheia de olhos.

Gostava de desiquitar. Fecha os olhos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Contar até 10 e fechar os olhos - estratégia da menina para se abstrair e desligar esse pensamento.


Possíveis títulos: "Desconforto da menina", "Tentativa de desaparecimento com o fecho dos olhos"

Questões orientadoras:

- Como é que a menina se sente ao ver esta situação?
- Que estratégia a menina utiliza para se abstrair da situação?
- A menina sente este desconforto só algumas vezes?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor azul o que nos dá a indicação de que o desconforto é habitual.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.
- Indica no texto a estratégia da menina.



Todos os dias, antes me tristes. Gostava de pagar ao bebé e levá-lo comigo. Levá-lo para o quarto, sempre lá.


Possível título: "Vontade da menina em ajudar a senhora e a sua tristeza perante a situação"

Questões orientadoras:

- Como se sentia a menina?
- Estava assim constantemente?
- Qual o motivo da sua tristeza?
- Como é que a menina queria ajudar aquele bebé? Que ações queria tomar?
- De que forma a menina demonstra empatia pela situação?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor azul o que nos dá a indicação de que a tristeza da menina era constante.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.



Por mais que eu fale com o mamã quando estamos sozinhas, fico sem perceber. Cipo as palavras que o mamã me diz para me explicar as coisas: "injustiça", "pobreza", "solidariedade", "memorização... Mas não percebo.

- 1 - Contrário de justo. Que viola os direitos de outra pessoa. Desigualdade.
- 2 - Qualidade ou estado de uma pessoa com falta de meios essenciais à vida.
- 3 - Ajudar alguém num momento difícil.


Possíveis títulos: "Diálogo da menina com a mãe", "Tentativa de explicação da situação da senhora e incompreensão da menina"

Questões orientadoras:

- Por que razão a menina não entende a situação da senhora?
- Qual o significado das palavras "injustiça", "pobreza", "solidário"?
- Terá a menina ficado satisfeita com a explicação da mãe?
- A menina quer apenas esta explicação?

Indicações:

- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.
- Procura no dicionário o significado destas palavras e escreve no texto, colocando o número 1 para a palavra "injustiça", o número 2 para "pobreza" e o número 3 para "solidário" com o lápis de cor verde.
- Sublinha com um lápis de cor verde a expressão que indica a insatisfação da menina



Habitual

Todos os dias, sempre. O mesmo caminho, o mesmo desconforto, o mesmo tristeza. É eu sem dizer nada. É eu sem fazer nada. Gostava de ir por outro caminho.


Possível título: "Nova ida para a escola e novo desconforto"

Questões orientadoras:

- A situação continua igual?
- Como se sente a menina?
- Como é que a menina se sente ao não conseguir dizer nada nem fazer nada perante a situação?
- Por que razão a menina gostava de ir por outro caminho?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor azul o que nos dá a indicação de que o caminho para a escola, o desconforto e a tristeza são habituais.



Desconforto habitual

Choro muitas vezes, em silêncio. Quando o mamã regressa, sempre me vem fazer. Ela me enche um pequeno bichinho e enche de beijinhos.

Possível título: "Choro da menina e conforto da mãe"

Questões orientadoras:

- De que forma a mãe conforta a menina?
- Por que razão a mãe diz que a menina é sensível? O que significa?
- A menina sofre com a situação? Que emoção a menina está a sentir?
- A menina chora porque quer fazer algo e não sabe como?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor azul o que nos dá a indicação de que a menina chora habitualmente.
- Sintetiza esta página com um título ou uma expressão.



Enquanto o mamã dá uma moedinha, habetinho, tudo um bom dia e um sorriso, eu não consigo. Escando-me atrás do braço. Sinto-me muito pequenito. Não consigo dizer nada, não consigo fazer nada.

Possível título: "Ajuda da mãe da menina"

Questões orientadoras:

- Enquanto a mãe ajuda a senhora o que faz a menina?
- A menina gostava de fazer mais, mas não consegue. Porquê?
- De que forma a mãe ajuda?
- Por que razão a menina se sente "pequenito"?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor verde o que a mãe da menina oferece à senhora.



Carteira a mamá disse-me: «Não podemos carregar tudo. Um sorriso, um olhar, um gesto, mesmo que muito pequeno, já é alguma coisa.»

Outras ações:

Possíveis títulos: "Ajuda da mãe da menina"; "Sugestões e conselhos da mãe"

Questões orientadoras:

- O que significa "Não podemos carregar tudo"? O que a mãe querera dizer com isto?
- Que conselhos a mãe dá à menina?
- Há sempre algo que podemos fazer.

Indicações:

- Rodeia no texto, com um lápis de cor preto, o verbo que indica o passado.
- Escreve no texto, que ações tu tomarias para ajudar aquela senhora e aquele bebé.



Possível título: "Vontade de ir para a escola e realizar o caminho sem desvios"

Questões orientadoras:

- Que palavra indica uma mudança e diferença dos restantes dias?
- A menina conseguia fazer o caminho com desvios, antes?
- Por que razão a menina já queria fazer o caminho sem desvios? Qual a sua motivação?
- A menina decidiu tomar uma atitude?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor laranja a expressão que indica a mudança.



Eu e a mamá fizemos uma grande arrumação no meu quarto. Encontrei uma boneca de pano que eu **amava** muito. Este noite, durmo com ela.

Possível título: "Arrumação do quarto e encontro da boneca"

Questões orientadoras:

- Que importância a boneca tinha para a menina? Como percebes essa importância no texto?

Indicações:

- Rodeia no texto, com um lápis de cor preto, a expressão que indica a importância da boneca para a menina.



Possível título: "Entrega da boneca e sorriso do bebé"

Questões orientadoras:

- A ação da menina teve algum efeito? De que forma percebemos isso?

Indicações:

- Sublinha com um lápis de cor laranja a expressão que indica o efeito que o ato de compaixão da menina teve no bebé.

Questões orientadoras:

- Podemos dividir a obra em quantas partes? Num primeiro momento a menina demonstra empatia. No seu dia-a-dia retiroto quer sair deste sofrimento em ver aquela situação que lhe causa desconforto. Num segundo momento marcado pela expressão "Hoje" a menina age perante a situação e demonstra compaixão pela mesma. A menina toma consciência de que é preciso fazer algo e coloca em prática. A partir deste momento a menina toma uma atitude.
- O que significa então a emoção "compaixão"? Escreve no texto.

Para mim, a compaixão é...



APÊNDICE L – ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE COM OS RESULTADOS DO PÓS-TESTE

Gráfico 9 - *Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste "Conhecimento das Emoções Básicas"*

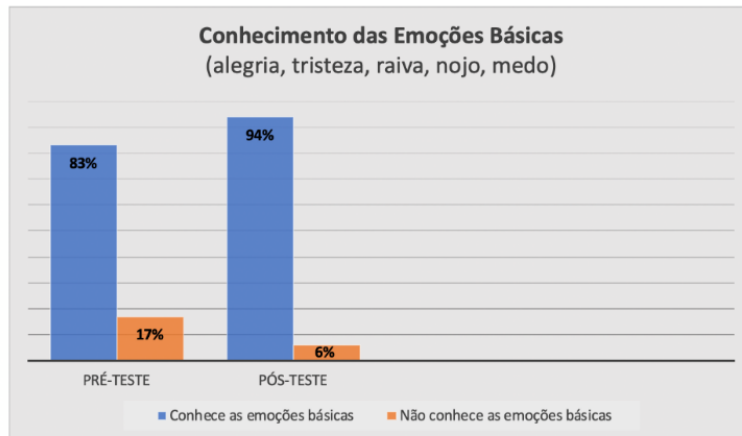


Gráfico 10 - *Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste "Conhecimento das Emoções Secundárias"*

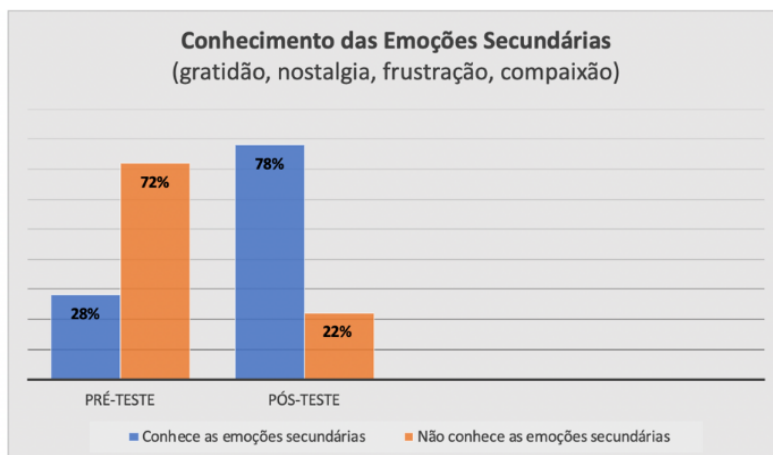


Gráfico 11 - Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste “Relação entre as emoções secundárias e os seus contextos”

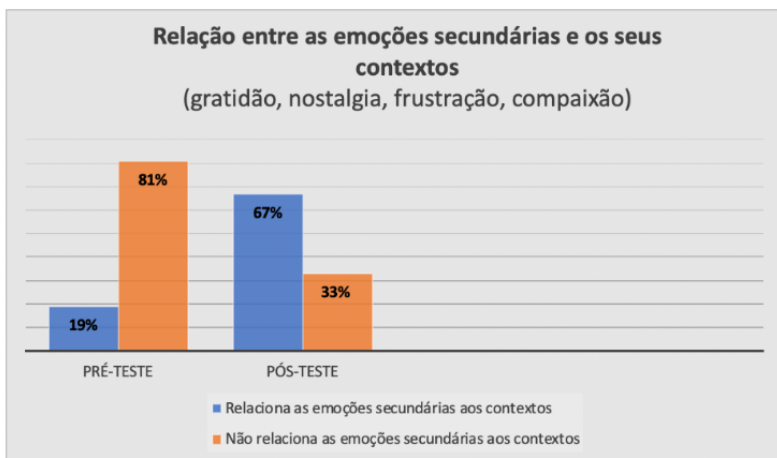


Gráfico 12 - Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste “Compreensão Literal”

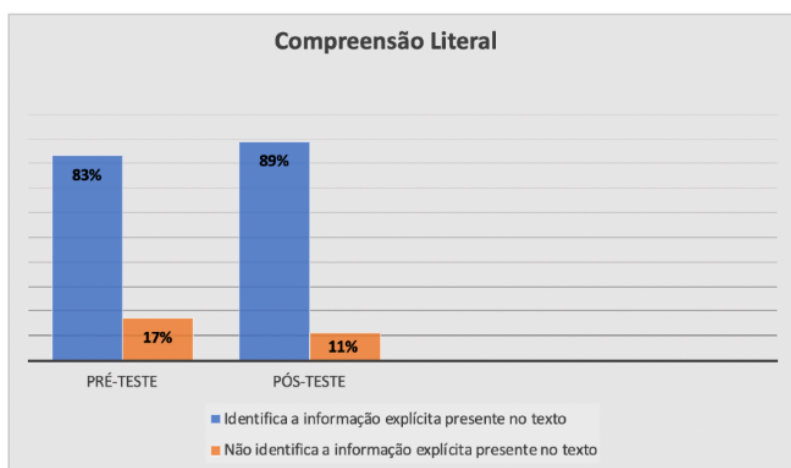


Gráfico 13 - Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste “Compreensão Inferencial”

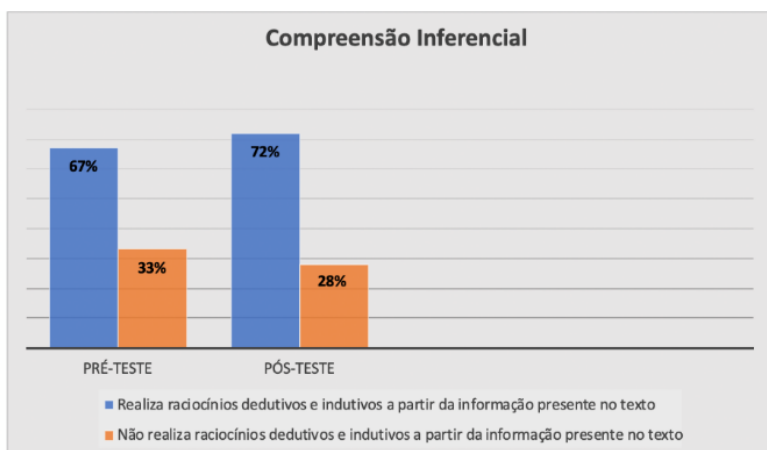


Gráfico 14 - Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste “Compreensão Reorganizativa”

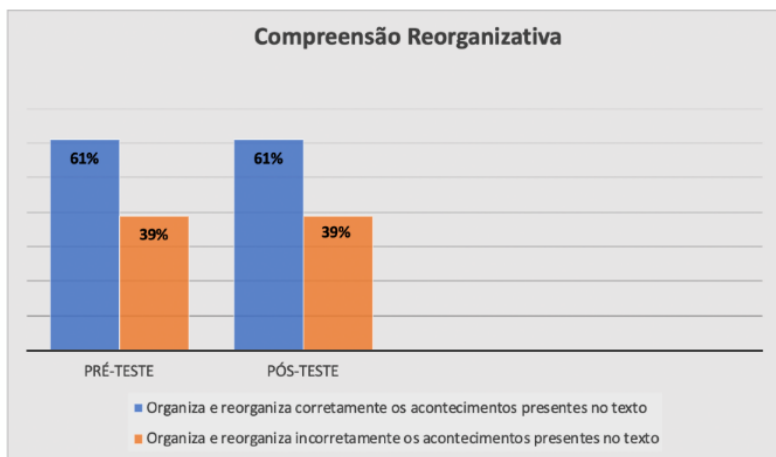


Gráfico 15 - Comparação dos resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste “Compreensão Crítica”

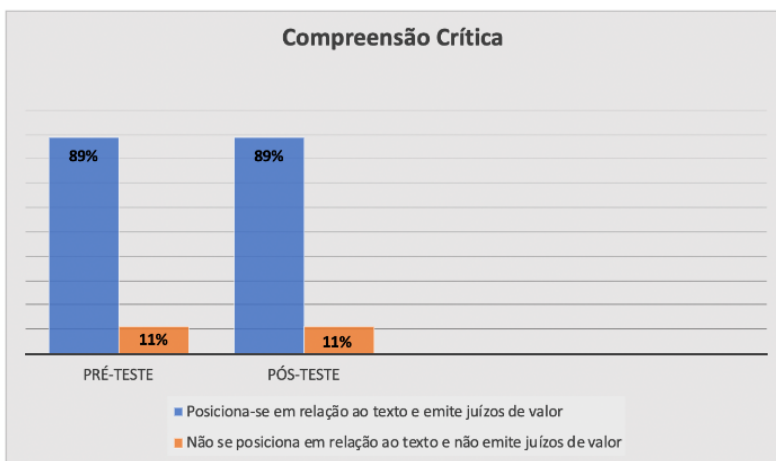
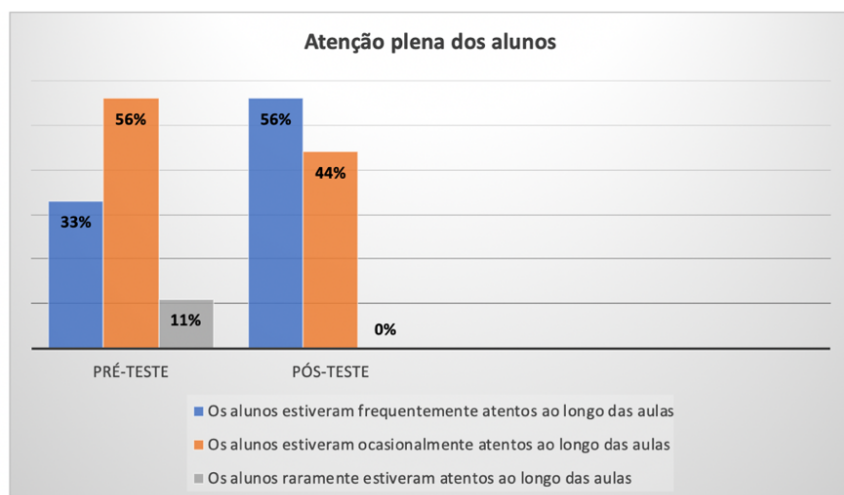


Gráfico 16 - Comparação dos resultados da atenção plena dos alunos antes das sessões e após as sessões



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

**A DOCÊNCIA E A COMPREENSÃO LEITORA – UM
PROCESSO EMOCIONAL**
Márcia Gomes Pinto

