

M

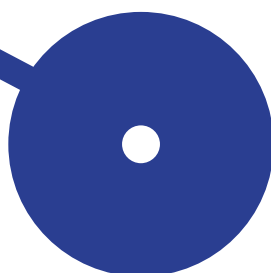
MESTRADO

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

# Entre poesia e magia na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Joana Filipa Cruz Bastos

12/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Filipa Cruz Bastos

**Entre poesia e magia na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º  
Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientadores: Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, dezembro de 2020

### **Porquê?**

Com as mãos sobre a terra  
Fiz o pino e vi peixes de prata no céu  
Estrelas de ouro sobre o mar  
O céu era verde e azul  
E o mar verde e azul também  
Remavam remadores  
No mar e no céu  
Anjos e pescadores

Porque dormes minha Mãe

E me embalas a sonhar?

Matilde Rosa Araújo e Isabel Bacelar (2014),  
*As fadas verdes*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer nunca é demais. Portanto, dirijo os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que acompanharam a minha longa caminhada e que contribuíram para o meu crescimento académico, profissional e pessoal.

Dirijo o meu enorme agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor José António Costa, e à minha Coorientadora, Professora Doutora Celda Morgado, que foram incansáveis. Obrigada pelo apoio, dedicação e disponibilidade. Obrigada por acreditarem em mim. Vocês são o reflexo do que é ser um bom professor.

Agradeço também às minhas colegas de curso e amigas, em particular à Cristiana, à Sara e à Rafaela, que sempre se mostraram disponíveis e atenciosas, apoiando-me nos mais diversos momentos desta longa jornada. Os sorrisos e as aprendizagens fizeram com que a amizade crescesse. Quis o destino que vindas de locais diferentes do norte do país nos cruzássemos e desenvolvêssemos percursos paralelos.

Aos meus pais e irmão, que ocupam o lugar mais importante da minha vida e na qual, sem eles, este sonho, hoje, não seria realizado. Obrigada pelas palavras de conforto e por nunca me terem deixado desistir, mesmo quando essa vontade era imensa. Não há palavras suficientes que possam agradecer todo o carinho, alento e conforto que me proporcionaram ao longo deste percurso académico. Obrigada por todo o carinho e amor!

Ao meu namorado, o meu porto seguro, pela compreensão e paciência que demonstrou ao longo desta caminhada. Agradeço-lhe todas as palavras de alento e de amor que manifestou constantemente. Também fizeste parte deste percurso da minha vida que é tanto meu quanto teu. Obrigada por nunca desistires de mim, de nós, do nosso futuro!

A Deus, que ouviu as minhas preces e os meus pedidos. Confortou inúmeras vezes o meu coração. Faz parte deste meu percurso e parte da minha vida, sempre.

Resta-me agradecer a todos os alunos que sempre se mostraram atenciosos e receptivos à minha intervenção na vida escolar deles, ao longo do estágio. Ensinaram-me que as coisas mais simples são as mais bonitas. Ficarão para sempre guardados no meu coração. Obrigada!

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio apresenta-se como um documento que pretende refletir, criticamente, acerca da prática educativa realizada pela mestranda nos diferentes contextos educativos em que se encontrou, no âmbito da componente de Estágio da Unidade Curricular de *Prática de Ensino Supervisionada*, parte integrante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino de Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A reflexão que a seguir é apresentada sustenta-se em bases teórico-pedagógicas predominantes no ensino e que enformaram a prática educativa desenvolvida numa turma de 3.º ano e duas de 5.º ano de escolaridade. Assim, este documento procura destacar o papel do professor, que se constrói através do conhecimento científico-pedagógico e do conhecimento dos contextos educativos. Ademais, salienta-se a importância do currículo e da planificação, aberta e flexível, permitindo, assim, a adaptação às situações reais e a articulação entre saberes e entre ciclos, o que permitiu à docente estagiária um desenvolvimento da sua prática educativa com articulações verticais e horizontais e um desenvolvimento das suas competências pedagógicas. Considerando que o Relatório assume, ainda, uma componente investigativa, no mesmo será apresentado o esboço do que poderia vir a ser um projeto de investigação-ação, uma vez que, face à pandemia COVID-19 e ao ensino a distância no ano letivo corrente, não pôde ser desenvolvido. Não obstante, pretende-se evidenciar, neste projeto, que a consciência fonológica é uma competência linguística que promove a aprendizagem da leitura e que pode ser desenvolvida a partir do texto poético. Finalmente, este Relatório reflete a (auto)avaliação da formanda, potenciando o seu desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal, bem como os desafios e as opções que orientaram este percurso.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; conhecimento científico-pedagógico; consciência fonológica; aprendizagem da leitura; texto poético

## **ABSTRACT**

This Internship Report is a document that intends to reflect, critically, about the educational practice carried out by the master's student in the different educational contexts in which she found herself, within the scope of the Internship component of the Curricular Unit of Supervised Pedagogical Practice, as part of the master in teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal at the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education. The reflection that follows is based on theoretical and pedagogical bases that are predominant in teaching and that shaped the educational practice developed in a class of 3<sup>rd</sup> year and two in the 5<sup>th</sup> year of schooling. Thus, this document seeks to highlight the role of the teacher, which is built through pedagogical knowledge and knowledge of educational contexts. Furthermore, the importance of an open and flexible curriculum and planning is emphasized, thus allowing adaptation to real situations and the articulation between knowledge and between cycles, assuming that the trainee teacher develops his educational practice with vertical articulations. horizontal and a development of their pedagogical skills. This Report also assumes an investigative component, in which it will be presented the outline of what could be an action-research project, since, in the face of the pandemic COVID-19 and distance learning in the current school year, it could not be developed. Nevertheless, it is intended to show, in this project, that phonological awareness is a linguistic competence that promotes learning to read and that can be developed through the poetic text. Finally, this Report reflects the (self) assessment of the trainee, enhancing their personal and professional development and growth, as well as the challenges and options that guided this path.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; scientific-pedagogical knowledge; phonological awareness; learning to read; poetic text

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

E@D – Ensino a Distância

HGP – História e Geografia de Portugal

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Reorganização do texto "A ilha do arco-íris" de Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada (Fonte: arquivo pessoal da estagiária) .....	
Figura 2: Momento de leitura dos textos realizados pelos alunos na atividade: Leitura do diálogo escrito (Fonte: arquivo pessoal da estagiária).....	
Figura 3: Exemplo ilustrativo das páginas do Kahoot elaborado para a compreensão do poema "A amiga da China" de Matilde Rosa Araújo (Fonte: elaboração própria) .....	
Figura 4: Imagem ilustrativa da notícia apresentada aos alunos (Fonte: Jornal de Notícias) .....	
Figura 5: Representação do jogo Plickers (Fonte: elaboração própria das estagiárias) .....	
Figura 6: Imagem ilustrativa referente ao vídeo (Fonte: elaboração própria das estagiárias) 61	
Figura 7: Exemplos da junção dos nomes dos animais realizados pelos alunos (Fonte: arquivo pessoal da estagiária) .....	
Figura 8: Recurso ilustrativo referente à correspondência dos títulos e sínteses da obra "A fada Oriana" de Sophia de Mello Breyner Andresen (Fonte: elaboração própria).....	
Figura 9: Ferramentas tecnológicas utilizadas na Unidade Didática - StracthJunior e Geogebra (Fonte: elaboração Própria).....	68
Figura 10: Recurso ilustrativo do Diário POP-UP (Fonte: elaboração própria) .....	69
Figura 11: Habilidades fonológicas implicadas na Leitura por ordem crescente de complexidade (Fonte: Forte, 2010) .....	78
Figura 12: Formas de acesso à leitura de palavra (Fonte: Sim-Sim, 2009, p.14) .....	80
Figura 13: Hierarquia da sílaba (Fonte: Freitas & Santos, 2009).....	85
Figura 14: Exemplo ilustrativo da disposição das imagens da obra (Fonte: elaboração própria) .....	96
Figura 15: Poema "A água" e jogo Kahoot (Fonte: elaboração própria).....	96
Figura 16: Exemplo ilustrativo dos versos e imagens dos poemas (Fonte: elaboração própria) .....	97
Figura 17: Exemplo ilustrativo do jogo "A Garça tem fome!" (Fonte: elaboração própria) ....	99
Figura 18: Poema " A Garça" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014).....	100
Figura 19: Exemplo das nuvens com palavras com diferentes fonemas (Fonte: elaboração própria).....	101

Figura 20: Ilustração do jogo "Quebra-cabeça" (Fonte: elaboração própria).....	102
Figura 21: Poema "A Amiga da China" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014).....	103
Figura 22: Poema "O Amor" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014).....	104
Figura 23: Jogo "Dominó das sílabas" (Fonte: elaboração própria) .....	105
Figura 24: Exemplo ilustrativo da divisão das palavras do poema em sílabas (Fonte: elaboração própria) .....	106
Figura 25: Exemplo ilustrativo de palavras e novas palavras (Fonte: elaboração própria) ...	107
Figura 26: Exemplo ilustrativo das imagens do poema e imagens que potenciam a rima (Fonte: elaboração própria) .....	108
Figura 27: Poema "Berço" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014).....	109
Figura 28: Poema "A Borboleta" (Fonte: As fadas verdes de Matilde Rosa Araújo (2014) ...	110

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Habilidades fonológicas implicadas na Leitura por ordem crescente de complexidade (Fonte: Forte, 2010).....	84
Tabela 2: Síntese dos conteúdos no âmbito da consciência fonológica no 1.ºCEB referentes ao Programa e Metas Curriculares de Português (2015) (Fonte: elaboração própria) .....	92
Tabela 3: Síntese dos conteúdos no âmbito da consciência fonológica no 1.ºCEB referentes às Aprendizagens Essenciais (2018) (Fonte: elaboração própria) .....	93

## ÍNDICE DE APÊNDICES

**Apêndice A** – Unidade Didática I, *Anda Mouro na Costa!*

**Apêndice B** – Unidade Didática II, *Prlim...Prlim, fadalando sem fim!*

# ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
ÍNDICE DE TABELAS.....	10
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	11
INTRODUÇÃO.....	14
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL.....	17
1.1. Habilitação para a docência .....	18
1.2. Ser professor: profissionalidade docente.....	19
1.2.1. Ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: especificidades .....	22
1.2.1. O professor de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico: especificidades .....	27
1.2.2. Articulação dos saberes e entre ciclos .....	29
1.3. Reflexão final de capítulo .....	30
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	33
2.1. Agrupamento de Escolas: breve apresentação.....	34
2.1.1. A turma do 3.º ano de escolaridade.....	36
2.1.2. A turma do 5.º ano de escolaridade: Português .....	38
2.1.3. A turma do 5.º ano de escolaridade: História e Geografia de Portugal.....	39
2.2. Uma nova realidade encontrada: A escola que a pandemia impôs.....	41
2.3. Reflexão final de capítulo .....	42
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE EDUCATIVA DESENVOLVIDA.....	45
3.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada - Estágio .....	46
3.2. A planificação: um instrumento fundamental.....	48
3.3. Reflexão sobre a intervenção educativa presencial.....	51
3.3.1. Intervenção educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	51
3.3.2. Intervenção educativa no 2.º ciclo do Ensino Básico .....	57
3.4. Reflexão sobre as atividades não presenciais de complemento ao estágio .....	66

3.5. Reflexão final: uma análise dos acontecimentos .....	70
4. PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA: LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE TEXTOS POÉTICOS .....	72
4.1. Motivações e opções para um projeto de intervenção educativa.....	73
4.2. Enquadramento Científico-Pedagógico.....	74
4.2.1. A importância da Língua Materna no desenvolvimento da aprendizagem da leitura.....	74
4.2.2. Leitura: dimensões, modelos e métodos .....	77
4.2.3. Da consciência e conhecimento fonológicos à aprendizagem da leitura .....	82
4.2.4. O texto poético como oportunidade pedagógica .....	86
4.2.5. Consciência fonológica: enquadramento programático .....	90
4.3. Projeto de Intervenção Educativa: desenho de um conjunto de atividades e intervenções .....	94
4.4. Reflexão final .....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICES.....	133

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Entre poesia e magia na construção de aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, incluída no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-se como condição para a obtenção do grau de Mestre.

Este documento tem como principal foco refletir sobre o trabalho desenvolvido enquanto estagiária, no qual estarão retratadas inúmeras vivências, aprendizagens e muitos desafios vividos nos contextos educativos do estágio, em articulação entre o Agrupamento de Escolas onde o mestrado se desenvolveu e a Escola Superior de Educação do Porto. De realçar o papel de todos os intervenientes neste processo vivenciado pela mestranda, desde os alunos das turmas em que desenvolveu a sua prática, o apoio e a orientação dos professores cooperantes e dos professores supervisores, bem como do professor coordenador do Mestrado.

É importante salientar que este Relatório de Estágio não apresenta apenas uma descrição ilustrativa do que foi experienciado, mas pretende evidenciar também uma vertente reflexiva, que coloca em evidência a construção da profissionalidade docente e que, através destas reflexões, permite compreender o caminho desta profissão - o ser professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

As motivações que levaram a mestranda a escolher esta profissão prendem-se com o facto de entender que os professores são também agentes de transformação da sociedade, são eles que proporcionam a aprendizagem de conhecimentos basilares para a formação de indivíduos, que desencadeiam o saber-estar e comunicar. No que respeita, em particular, à escolha deste mestrado, esta opção encontra fundamento, por um lado, no entendimento de que ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o próprio nome indica, é estar na base da formação do aluno e do cidadão. Por outro lado, a variante de Português e História e Geografia de Portugal operacionaliza duas áreas disciplinares que se mostram essenciais na vida e na história do ser humano.

No que se refere ao projeto, a mestranda optou por centrar a sua reflexão na área curricular do Português, uma vez que não só esta correspondeu em todo o seu percurso a um campo de interesse e motivação, mas também, essencialmente, pelo facto de a Língua Materna se centrar no âmbito do ensino, quer da componente do Português, quer de outras componentes curriculares, pela sua natureza e transversalidade.

Relativamente à estrutura, este documento encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, *Enquadramento teórico-conceitual*, centra-se nos requisitos necessários à habilitação para a docência, evidenciando alguns pressupostos legais. Ainda neste mesmo capítulo, serão abordadas as especificidades do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do professor de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, terminando, assim, com uma reflexão final de capítulo. No segundo capítulo, denominado *Caraterização dos contextos de Estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada*, serão destacadas algumas componentes que permitem compreender o ambiente educativo ao longo da prática, caracterizando, por isso, as turmas em que se desenvolveu a prática educativa de uma forma mais aprofundada. Por sua vez, no terceiro capítulo, com o título *Prática de Ensino Supervisionada: reflexão sobre a atividade educativa desenvolvida*, pretende-se espelhar as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, considerando-se a planificação como um instrumento essencial na vida profissional de um professor. Serão, ainda, apresentadas algumas atividades de complemento ao estágio, que foram realizadas como forma de ultrapassar a suspensão do estágio presencial, em virtude da situação pandémica que atravessamos nos dias de hoje. Por fim, no quarto e último capítulo, será apresentado o esboço do projeto de Intervenção Educativa, intitulado *Leitura e desenvolvimento da consciência fonológica a partir de textos poéticos*, em que, como o nome indica, se pretende esboçar um projeto de intervenção relacionando a Leitura, nomeadamente de textos poéticos, e o desenvolvimento da consciência fonológica, elaborando-se um conjunto de atividades que interligam competências linguísticas e de leitura. Finalizaremos este último capítulo com uma reflexão final sobre este projeto, retomando os objetivos inicialmente definidos.

Para terminar, remata-se, assim, o trabalho efetuado com as considerações finais, seguida da lista de referências mobilizadas, anexando os apêndices que constituem evidências da prática educativa desenvolvida durante o Estágio.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

*“O professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício da sua profissão.”*

*(Perrenoud, 2012, p. 150)*

A escola e o professor têm um papel muito importante no sentido de desenvolver nos alunos a adaptação às constantes mudanças no mundo. É, então, crucial que os professores não se acomodem e desenvolvam uma profissão de autonomia em que se organizem e controlem o seu próprio trabalho (Lopes et al., 2014). Portanto, devem ser reflexivos e questionar a sua prática, ou seja, devem ponderar as suas decisões educativas perante os alunos e os seus planos de aula.

É, assim, fundamental identificar as competências que são exigidas ao professor e os conhecimentos que necessita de adquirir, considerando aspetos fundamentais dos programas das várias áreas curriculares e as suas especificidades, ou seja, de uma forma geral como se encontram organizados. Face ao exposto, é abordado o currículo como sendo um documento flexível, em que o docente tem a capacidade de articular as várias áreas do saber. É, ainda, importante referir o papel da Língua Portuguesa, como competência fundamental no que respeita à comunicação entre os indivíduos.

Desta forma, o presente capítulo inicia-se com a identificação dos pressupostos legais necessários à formação de professores. Posteriormente, apresentam-se características do que é ser professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico e professor de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Finalmente, será realizada uma reflexão acerca do capítulo que aqui se apresenta.

## **1.1. Habilitação para a docência**

O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico entrou em funcionamento no ano letivo de 2015/2016. No entanto, retrocedendo temporalmente, a supramencionada formação formalizou-se com o Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), que validou as exigências dos graus académicos de formação (Mogarro & Namora, 2012), sendo que a habilitação para a docência a nível profissional corresponde ao 2.º Ciclo de Estudos Superiores, designadamente o Mestrado.

Com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, houve uma extensão da habilitação conjunta para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) através da criação de um Mestrado generalista, que abrangia o ensino do 1.º CEB e de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais no 2.º CEB. Assim, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, incitou a divisão do Mestrado referido anteriormente, considerando o seu funcionamento de modo separado: por um lado, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado pela estagiária enquanto estudante e futura docente na área; e, por outro, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O motivo de desdobramento dos dois Mestrados deve-se ao facto de que, segundo o Governo, a formação inicial de professores deve adotar uma prática adequada, solicitando, deste modo, um grau de exigência nos respetivos conhecimentos das matérias disciplinares da área da docência e em cada uma das didáticas próprias. A Prática de Ensino Supervisionada suporta, para além da Prática, a escrita de um relatório e a sua defesa pública.

É importante referir que as unidades curriculares do Mestrado se distribuem por quatro componentes: as disciplinas da Área Educacional Geral (Currículo e Investigação em Educação); as disciplinas das Didáticas Específicas; as disciplinas da Área da Docência (Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Expressões) e a área disciplinar correspondente à Prática de Ensino Supervisionada. Enquanto aluna deste mestrado e futura docente, a mestranda considera que a junção destas quatro componentes

se constitui como uma mais-valia para a profissão que escolhemos. No entanto, devem ser valorizadas as disciplinas de didática que abordam estratégias e técnicas de ensino, reunindo nos seus conteúdos as mais diversas disciplinas do currículo (Alarcão, 2010).

Corroborando o anteriormente dito, as disciplinas da área do Português e da didática do Português propriamente ditas contribuíram para que hoje compreendesse alguns conteúdos programáticos circunscritos nos vários Documentos Reguladores, assim como estratégias e técnicas que preparam para a Prática de Ensino Supervisionada.

## **1.2. Ser professor: profissionalidade docente**

Profissão é um conceito que cada vez mais está dependente da sociedade e de inúmeras mutações dependendo das conjunturas sociais, tornando-se desta forma variável em determinação da temporalidade e da situação em que ocorre. Assim sendo, a palavra profissão pode adquirir um vasto leque de significados (Pereira, 2018).

É notório que, ao longo dos anos, há cada vez mais uma exigência para com os docentes no que respeita à prática da sua profissão. Assim, a escola, nos dias de hoje, não é a mesma de há muitos anos e, tal como declara Formosinho (2002), “não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela” (p. 9).

Uma profissão solicita determinadas competências exigidas à sociedade. No entanto, a experiência torna-se importante no processo de socialização, tendo por base um código de ética (Pereira, 2018). Deste modo, a profissionalidade docente foi bastante investigada ao longo de diversos anos para que o termo fosse esclarecido. O termo referido anteriormente, “profissionalidade docente”, e, posteriormente, a investigação sobre o tema permitem alargar a sua compreensão, tendo em consideração a diferença entre os termos “profissionalidade” e “profissionalização”. Portanto, o termo profissionalidade docente relaciona-se com a prática profissional, as habilidades e competências, bem como a construção/organização da identidade docente, tendo como base a integridade pessoal e a dimensão social (Gorzoni & Davis, 2017).

É importante salientar que, após alguma investigação sobre a profissionalidade docente, foi possível verificar que o conceito nem sempre é o mais utilizado, pois existem autores que constroem análises diversificadas dos termos, tais como “profissionalidade”, “profissionalização” e “identidade profissional”.

Segundo Pereira (2018), a profissão docente apoia-se em diversas funções de trabalho, além de serem proporcionadas/administradas as aulas, consideram-se todas as tarefas, atividades e pesquisas para lecionar determinada disciplina. É de notar que o ato de ensinar desenvolve estratégias de forma orientada e voltada para a aprendizagem do indivíduo.

Refletir é um ato que auxilia o indivíduo em determinado processo, independentemente das ações ou reações que podem ser visíveis, ou não. Assim, a reflexão permite uma interação constante. Atualmente, o professor é considerado alguém que conduz as práticas educativas e tem autonomia profissional. Deste modo, “a formação passa por processos de investigação, diretamente articuladas com as práticas educativas” (Nóvoa, 1992, p.28), num ambiente de debate e interação. Posto isto, é importante que o professor represente um papel ativo no seu decurso de formação contínua e no acompanhamento em que a prática funciona como elemento de análise e reflexão.

Não obstante, a profissionalidade docente tem o seu início desde a escolaridade básica, cruza a formação profissional e abrange a vida profissional do professor atual na estruturação/organização escolar na qual atua. Ser professor implica tomar decisões, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, seguindo os regulamentos institucionais. Cada vez mais, são exigidas ao professor a capacidade criativa e a resolução de problemas. Por mais que o docente não possa definir a ação educativa, autonomamente, existe a hipótese de refletir sobre o papel que ocupa neste procedimento. Este processo deve sempre ser repensado como um método de: ação-reflexão-ação (Ferreira, 2003).

Ser professor é manter uma relação/interação com o aluno, por isso, os professores têm cada vez mais um papel importante na vida do estudante. A relação professor-aluno constitui um investimento numa melhoria constante do rendimento do aluno e no garante do sucesso

escolar. É de notar que as formações constantes dos professores e as práticas pedagógicas contribuem grandemente para se obterem resultados extraordinários.

O processo de ensino e aprendizagem deve considerar as diferenças entre os alunos. Para que os saberes sejam adquiridos, o professor terá de revelar um desempenho de modelagem, para que, por consequência, consiga abranger os alunos de uma melhor forma (Azevedo, 2012).

Assim, e como afirma Nóvoa (1992), “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p.13), ou seja, não é de se esperar que o docente não aposte na sua formação, pois é através da prática que lhe é permitido analisar e refletir. Este processo deve assentar na investigação.

Tal como afirma Alarcão (2000), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6). Deste modo, ser professor-investigador exige que seja ele próprio a construir o seu conhecimento com todos os intervenientes, sejam colegas, sejam alunos.

Uma investigação deve, portanto, promover a reflexão dos docentes sobre a sua prática/ação e utilizar o resultado dessa mesma reflexão para promover mudanças necessárias no que respeita a melhorar o sistema educativo. O professor investigador deve ser, portanto, um professor reflexivo.

Segundo Costa & Oliveira (2015), “o professor tem ao seu alcance inúmeras ferramentas tecnológicas que lhe permitem apoiar a análise dos dados recolhidos em contexto de sala de aula” (p. 184). Desta forma, os professores devem sempre, independentemente das circunstâncias, ser ativos no que respeita à sua formação e, por isso, serem investigadores. Investigar permite conhecer as metodologias que devem ser utilizadas num trabalho de investigação, como se deve investigar e que estratégias utilizar. Na opinião da mestranda, este saber é fundamental e é muito importante, pois é a partir de um problema que podemos: identificar, especificar e refletir.

Durante o estágio, foi possível colocar em prática técnicas de investigação, uma vez que, durante o período de observação, se compreendem algumas situações vivenciadas no contexto, como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem de alguns dos alunos que permitiram desenvolver atividades diferenciadas para colocar em prática.

Desta forma, foi possível compreender que um trabalho de investigação é muito mais do que apenas um trabalho de avaliação, é um instrumento que possibilita saber um pouco mais sobre determinada problemática, através de técnicas como, por exemplo, a observação.

É importante salientar que a observação é relevante, uma vez que permite conhecer o contexto e desenvolver a prática constituindo uma melhor organização do que realmente é a realidade em que nos encontramos. A observação é, de facto, uma ferramenta eficiente que permite ao professor interagir com o meio escolar. Aragão e Silva (2012, p. 50), citados por Zinke e Gomes (2015), defendem que a “observação se constitui de uma ação fundamental para a análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem” (p. 28655).

### **1.2.1. Ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: especificidades**

Após uma fundamentação sobre a profissão docente, é importante especificar cada uma das áreas de formação enquanto futura docente no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, podemos considerar o Ensino no 1.º Ciclo como ensino-base, ou seja, a relação estabelecida com a sociedade, a política e a cultura (Pereira; Carolino & Lopes (2007), pois é na base da formação que se prepara as crianças para alguns dos hábitos que considero importantes, nomeadamente a observação, o questionamento, o trabalho, a motivação e o interesse.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituído por 4 anos de escolaridade e o 2.º Ciclo é constituído por 2 anos escolares. O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 3.º, que define a estrutura curricular do Ensino Básico, permite-nos compreender que é necessário que haja uma coerência e sequencialidade entre os três ciclos, a integração de todas as áreas curriculares e a valorização da diversidade das metodologias e das estratégias de ensino e de aprendizagem.

Consequentemente, é possível sublinhar que a estrutura curricular do ensino básico destaca a importância da articulação entre ciclos, bem como a transversalidade e a variação de metodologias a serem adotadas. Corroborando o indicado pelo Ministério da Educação relativamente aos Programas, conclui-se que o docente, quer no 1.º Ciclo, quer no 2.º Ciclo, tem a liberdade para produzir e planejar as suas aulas, não se tornando num currículo fechado. Deve, por isso, estabelecer uma coesão com outros ciclos e com os anos do mesmo ciclo, para que, desta forma, sejam atingidos os objetivos propostos e para que haja uma progressão significativa e positiva. Segundo Carvalho (2011), a inovação curricular é uma forma de progredir/promover a mobilização dos saberes e simplificar o desenvolvimento de competências. O currículo escolar relaciona-se com o autodomínio do ensino e da aprendizagem, ou seja, a atividade prática da escola, uma vez que é um documento que regula a escola enquanto instituição. Assim sendo, este documento é fundamental para a construção da identidade de cada aluno e é necessário ter em consideração as suas especificidades (Rocha, 2014).

A disciplina de Português é regulada através de três documentos: o Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Buescu et al., 2015), que se encontra dividido em dois cadernos; o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018). O Programa propriamente dito permite-nos verificar os domínios da Oralidade (O), da Leitura e a Escrita (LE), da Educação Literária (EL) e da Gramática (G). As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, para além dos domínios mencionados anteriormente, integram também descritores correspondendo a cada domínio de igual forma e o Caderno de Apoio à Leitura e à Escrita, que propõe alguns objetivos a serem desenvolvidos relativamente às competências de Leitura e Escrita (LE).

Assim como o Programa e Metas Curriculares, também as Aprendizagens Essenciais, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (documentos reguladores do currículo), se encontram compreendidos entre o 1.º e 9.º ano de escolaridade. Assim, as Aprendizagens Essenciais encontram-se também divididas por Domínios, considerando que aparecem mais três descritores que completam este documento, designadamente: os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes que nos remetem para aquilo

que o aluno deve ser capaz de saber/fazer, um outro descritor que indica Ações Estratégicas, ou seja, exemplos de ações que devem ser aplicadas na disciplina, nomeadamente: compreensão de textos, manipulação de unidades de sentido, compreensão de narrativas literárias, entre outras. Por último, são apresentados os descritores designados através de letras de A a J que remetem para as áreas de competência do aluno, tais como:

- a) Linguagens e Textos
- b) Informação e Comunicação
- c) Raciocínio e Resolução de Problemas
- d) Pensamento Crítico e Pensamento Criativo
- e) Relacionamento interpessoal
- f) Desenvolvimento pessoal e autonomia
- g) Bem-estar, saúde e ambiente
- h) Sensibilidade Estética e Artística
- i) Saber científico, técnico e tecnológico
- j) Consciência e domínio do corpo

No que respeita à área da Matemática, o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar, et al., 2013) encontram-se divididos igualmente por domínios: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD). Estes domínios integram cada um deles, subdomínios que possuem um objetivo geral. É de referir ainda que este documento é estendido do 1.º até ao 9.º ano de escolaridade. No que concerne ao documento das Aprendizagens Essenciais articulado com o Perfil do Aluno, este apresenta o Tema ou Conteúdos de Aprendizagem, os objetivos essenciais de aprendizagem e as práticas de aprendizagens que envolvam atividades individuais e em grupo, ainda assim, são mencionados os descritos do Perfil do Aluno, que, como mencionado anteriormente, apoiam as áreas de competências associando-as a letras de A a J.

A área de Estudo do Meio é regulamentada pela Organização Curricular e Programas (4.ª edição, Ministério da Educação, 2004) onde inicialmente são abordados os princípios orientadores que fornecem informações relativas à importância desta área disciplinar, uma vez que estabelece um paralelismo entre o aprendido e a realidade quotidiana da criança. Desta forma, o documento é estendido do 1.º ao 4.º ano de escolaridade e encontra-se

organizado em blocos: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural e por último, o Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços. Contrariamente ao referido nas áreas de Português e Matemática, as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio em articulação com o Perfil do Aluno são compreendidas encontra-se dividido em domínios: Sociedade, Natureza e Tecnologia.

A Expressão e Educação é a área disciplinar que engloba todas as expressões designadamente, a físico-motora, musical, dramática e musical, e integra a Organização Curricular e Programas (4.ª edição), documento que está planificado através de Blocos. Relativamente à expressão físico-motora são apresentados: i) Bloco 1- Perícia e Manipulação (1.º e 2.º ano de escolaridade); ii) Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios (1.º e 2.º ano de escolaridade); iii) Bloco 3 – Ginástica (3.º e 4.º ano de escolaridade); iv) Bloco 4 – Jogos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade); v) Bloco 5 – Patinagem (3.º e 4.º ano de escolaridade); vi) Bloco 6 – Atividades Ritma e expressivas (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade); vii) Bloco 7 – Percursos na Natureza (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade) e Bloco 8 – Natação (programa opcional), que se encontra subdividido em nível introdutório, nível elementar e nível avançado. A Educação Musical encontra-se estruturada em dois blocos (Jogos de Exploração e Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical respetivamente).

A área da Educação Dramática encontra-se também organizada em blocos (Bloco 1 – Jogos de Exploração e Bloco 2 – Jogos dramáticos). Relativamente à Expressão Plástica, o mesmo documento encontra-se estruturado em Blocos, o Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes; Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies e Bloco 3 – Exploração e Técnicas Diversas de Expressão. Contrariamente ao Programa de Expressões, as Aprendizagens Essenciais, articuladas com o Perfil do Aluno, estão divididas em: Educação Artística – Música; Educação Artística – Dança, Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro e Expressão Artística/Artes visuais. Desta forma, o documento das Aprendizagens Essenciais encontra-se organizado por domínios em cada uma das Expressões, tendo em consideração o facto de estar compreendida entre o 1.º e 4.º ano de escolaridade (1.º CEB), não abrangendo, por isso, o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A expressão Físico-Motora é uma disciplina que é regulada através das Aprendizagens Essenciais compreendida do 1.º ano de escolaridade até ao 4.º ano de escolaridade. É estruturada através das áreas das atividades físicas que correspondem ao: i) Bloco 1 – Perícias e Manipulações e Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios (que correspondem ao 1.º e 2.º ano); ii) o Bloco 3 – Ginástica e iii) Bloco 4 – Jogos (correspondem ao 3.º e 4.º ano). Assim, cada Bloco integra especificidades inerentes a cada ano de escolaridade.

A componente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) integra o documento de Orientações Curriculares em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) enquadra-se em quatro domínios essenciais para a compreensão das TIC: Cidadania Digital; Investigar e Pesquisar; Comunicar e Colaborar e Criar e Inovar. As áreas de competências do Perfil do Aluno estão referenciadas com letras de A a J, como já foi mencionado neste capítulo. Salienta-se o facto de que este documento abrange apenas o 1.º Ciclo.

Relativamente à área de Cidadania e Desenvolvimento, esta disciplina encontra-se organizada em documentos: as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Este documento está dividido por Grupos – 1.º Grupo (1.º CEB), 2.º Grupo (2.º CEB) e 3.º Grupo (3.º CEB), considerando diferentes domínios para cada grupo, ressalvando o facto de alguns dos domínios serem obrigatórios a todos os Grupos, uma vez que apresentam um carácter mais transversal.

Realizando uma comparação em questões organizacionais, a Organização Curricular comparativamente às Aprendizagens Essenciais encontra-se melhor estruturada sendo específica nos seus objetivos. No entanto, as Aprendizagens Essenciais complementam esses mesmo objetivos, indiciando ações de estratégia que permitem desenvolvê-las na prática em sala de aula.

### **1.2.1. O professor de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico: especificidades**

#### *O professor de Português*

A área do Português apresenta especificidades, nomeadamente da Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Educação Literária (EL) e Gramática (G), presentes no documento regulador do Programa de Metas Curriculares do 2.º CEB. Assim, uma aula de Português caracteriza-se por uma conexão entre o uso que fazemos da língua e o seu estudo. A Língua Portuguesa é, por isso, essencial, compreendendo que integra um papel importante na aprendizagem de saberes nas várias áreas disciplinares (Valadares, 2003). Na aula de Português, a língua é o objeto de estudo. O professor de Português cria condições e situações de ensino e aprendizagem. Neste contexto, é necessário criar condições que permitam ao aluno favorecer a mudança do conhecimento experienciado da língua que o mesmo traz consigo, seja da convivência com familiares ou em conversação em sociedade no geral.

Reconhecemos, por isso, no professor de Português alguém especializado na profissão e na área, que possui um conhecimento vasto e sólido na formação linguística (a nível fonológico, lexical e morfosintático), entre outros. A linguística é, de facto, segundo (Fonseca; Duarte & Figueiredo, 2001) imprescindível na formação do professor de Português. Para que ocorra sucesso no uso que fazemos da nossa língua materna, designadamente da Língua Portuguesa é necessário que o professor desta mesma disciplina seja sensível para este facto e que aprofunde a consciência linguística do aluno.

É de extrema importância que o professor de Português aprofunde cada vez mais o seu conhecimento relativo a cada aluno, no que concerne aos seus saberes, às capacidades e saber fazer, bem como estratégias e ritmos de aprendizagem, de forma a promover aprendizagens significativas.

Face ao exposto, o Português é a área mais transversal e, por isso, é indubitável o seu papel e a sua representação nas diferentes áreas curriculares. Deste modo, a Língua Portuguesa é utilizada nas diferentes áreas do saber, uma vez que, de acordo com os documentos

reguladores do sistema educativo do português, é atribuído um papel de destaque que envolve esta área curricular, pois é pensada de forma transversal (Sá, 2015). É possível afirmar que a língua é indispensável no que respeita ao acesso a todos os saberes. Valadares (2003) diz-nos que a língua materna, pelo facto de ser transversal, é importante “no desenvolvimento social, na comunicação com os outros e nas aprendizagens escolares (p. 41). Reiterando o escrito na frase anterior, o Português implica a consciencialização do seu uso ao longo do ensino básico.

A Língua Portuguesa tem como objetivo a comunicação entre indivíduos que utilizam a mesma língua. A competência comunicativa envolve saber utilizar/adequar a língua em diferentes contextos de comunicação e o professor é um dos responsáveis por colocar em prática o objetivo referido anteriormente. Desta forma, é importante referir que a Língua Portuguesa ocupa um lugar de extrema importância no que respeita às competências da Oralidade, da Leitura e da Escrita em sala de aula de aula, bem como um meio de comunicação nas diversas áreas disciplinares, mas também é um meio de comunicação fora deste contexto, nomeadamente no nosso dia-a-dia (Sá, Silva & Marcário, 2018).

### *O Professor de História e Geografia de Portugal*

À semelhança do professor de Português, também o professor de História e Geografia de Portugal possui inúmeras competências quer sejam gerais, específicas e transversais de essência cognitiva, pois os professores de História e Geografia de Portugal envolvem-se especialmente com a sociedade em si, o que permite o acesso mais facilmente ao quotidiano de cada indivíduo.

Assim sendo, os docentes desta área curricular são considerados “professores-generalistas”, na medida em que se tornam profissionais mais ambiciosos em qualquer vertente, quer seja regional, europeia ou mundial (Ribeiro et al, 2007). Levando em consideração as questões referidas anteriormente, a consciência histórica permite que o professor realize uma ponte de ligação entre o passado, o presente e o futuro (Gago, 2016). Posto isto, os professores destas áreas curriculares (Português e História e Geografia de Portugal), despontam

estruturas de pensamento muito diversificadas, o que nos permite compreender que ambos asseguram uma extrema importância a nível social.

É importante referenciar que a disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) é regulada por um conjunto de documentos essenciais que permitem organizar a disciplina de forma a que os alunos aprendam. Deste modo, esta área curricular é regida através das Metas Curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde no 5.º ano de escolaridade apresenta os seguintes domínios - A Península Ibérica: Localização e quadro; A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII) e Portugal do século XIII ao século XVII.

Relativamente ao 6.º ano de escolaridade, apresenta os domínios seguintes: Portugal do século XVIII ao século XIX, Portugal do século XX e Portugal Hoje. Considerando o referido, cada domínio apresenta subdomínios que correspondem a um objetivo geral. A sequencialização destes domínios é organizada por hierarquia, uma vez que a História de Portugal tem uma particularidade temporal que deve ser respeitada. No que respeita às Aprendizagens Essenciais comparativamente às Metas, as mesmas estão divididas nos dois anos de escolaridade, ou seja, existe um documento de Aprendizagens Essenciais para o 5.º ano de escolaridade e outro documento de Aprendizagens Essenciais para o 6.º ano de escolaridade.

### **1.2.2. Articulação dos saberes e entre ciclos**

A articulação dos saberes e entre ciclos é cada vez mais abordada e apoiada pelos docentes, uma vez que completa o conhecimento dos alunos. Deste modo, a Escola deve ter o papel de refletir e valorizar cada vez mais todos os saberes presentes no currículo, apoiando a união/articulação entre os saberes, integrando os diferentes conteúdos envolvidos nas áreas do saber. Sabendo que o currículo é flexível, o professor deve assumir este papel de relacionar as diferentes áreas entre si e não compartilhar da desarticulação dos mesmos, uma vez que a articulação das mesmas promove os conhecimentos dos alunos atribuindo sentido às experiências vivenciadas (Leite, 2012) considerando, sempre, a sua adequação ao grupo de alunos em que se encontra inserido.

O Decreto-Lei n. 6/ 2001, de 18 de janeiro, defende que deve haver uma organização do currículo, de forma a estabelecer uma sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação dos mesmos, não descartando o elemento fundamental do ensino e da aprendizagem que deve valorizar a formação do aluno, e por isso, os alunos devem alcançar todas as competências estabelecidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Corroborando o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, a escola tem a oportunidade de combinar disciplinas; promover práticas colaborativas entre professores; desenvolver instrumentos articulados entre as escolas. Ainda no que concerne ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um dos princípios patentes no documento é o princípio da Coerência e flexibilidade, que indica que os professores devem explorar diferentes temas, centrando sempre as aprendizagens do aluno na realidade encontrada, fazendo uma gestão flexível do currículo (Martins et al., 2017)

Assim, a Escola Superior de Educação do Porto, com o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, visa envolver os mestrandos no desenvolvimento de práticas que relacionem os diferentes saberes e os diferentes ciclos, ou seja, acompanha uma articulação horizontal e vertical, respetivamente.

### **1.3. Reflexão final de capítulo**

O trabalho do professor é concretizado através da relação pedagógica e, por isso, envolve, pelo menos, três elementos no ensino e aprendizagem: aluno, professor e conteúdo. A realidade é que as transformações afetam o mundo e, portanto, o ato de educar não se resume apenas em instruir, mas depende muito das representações que cada docente constrói no mundo escolar (Cosme, 2011).

O professor deve desempenhar um papel ativo no que respeita à formação contínua, pois a prática corresponde ao processo de análise e reflexão. No entanto, os contextos educacionais são cada vez mais complexos e mais divergentes uns dos outros e o docente tem de

desenvolver saberes que lhe permitam responder de forma autónoma e criativa ao que lhe é reivindicado. Stenhouse (1984) defende que, este processo de formação deve assentar na investigação, uma investigação que promova a reflexão constante dos professores sobre a sua prática e que utilize o resultado dessa reflexão para promover transformações nas práticas, aperfeiçoando a qualidade da intervenção pedagógica dos professores no sistema educativo.

Posto isto, e assumindo o currículo como elemento preponderante na escola, o corpo docente não se deve centrar na transmissão dos saberes. O professor é o agente educativo e, por esse motivo, é um indivíduo autónomo que não cumpre apenas o currículo nacional, mas é detentor de uma visão mais vasta de conhecimento e da realidade. O que é pretendido cada vez mais nos dias de hoje não é deixar que o currículo se difunda, mas é o tentar dissolver todas as barreiras que separam as áreas curriculares e promover a interdisciplinaridade, enriquecendo o currículo, aquando da articulação dos saberes (Morgado, 2016). O ensino tradicional ou ensino transmissivo, não deve ser substituído pelo ensino moderno, existe uma ação de complementaridade entre ambos. Na prática, conseguimos observar que existem lacunas quando apenas uma destas vertentes é trabalhada.

Quando anteriormente foi referida a importância da articulação dos saberes, a Língua Portuguesa é a área que oferece maior transversalidade, tendo o prazer de a trabalhar nas demais áreas disciplinares, seja em Matemática, Estudo do Meio, TIC, História e Geografia de Portugal, nas Expressões e na Cidadania. De facto, a Língua Portuguesa é essencial para que haja comunicação, mas também é fundamental no que respeita à compreensão e interpretação.

Em formato de síntese, o futuro do professor passa pelas experiências, pela reflexão e pela reelaboração da prática, havendo uma interseção entre as experiências vivenciadas ao longo dos vários contextos que foi incorporando. O professor deve sempre readaptar a sua ação pedagógica, envolvendo os seus alunos na procura do sucesso escolar.

Assim, a identidade profissional enquanto docente, consiste na estruturação de um processo individual e colaborativo ao longo do percurso profissional, sabendo integrar os saberes e a forma como estes se interligam nos diversos contextos escolares.

Após analisar a documentação legal que permite habilitar um professor para a docência, bem como a realização de uma comparação e uma análise profunda aos documentos reguladores do currículo, procuraremos, no capítulo seguinte, iniciar a apresentação e a caracterização do contexto de estágio que a mestranda frequentou e onde realizou a sua prática.

## 2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

*“O mundo mudou, a forma como se aprende também. Para a sua própria sobrevivência, talvez faça bem à escola recordar o que Darwin escreveu na Origem das Espécies: “não sobrevive o mais forte nem o mais inteligente, mas aquele que melhor se adapta”.*

(Sim-Sim, 2006, p. 15)

A escola, e em específico a sala de aula, não é meramente a concretização da teoria e não se encontra resumida a regras. É um lugar de execução, onde se colocam em transformação as práticas, o ensino de novas teorias e promovem aprendizagens significativas. (Perrenoud, 1993).

Segundo Caixeiro (2004), a escola abrange um conjunto de organizações que dão edificação à sociedade, ou seja, consome e atinge de forma a influenciar a sociedade. A escola tem, por isso, o papel de transmitir conhecimentos aos alunos para que estes se adaptem à comunicação e ao saber estar em sociedade (Freire, 1997).

Torna-se, portanto, muito importante analisar o contexto educativo em que decorreu o Estágio, no âmbito da UC de Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido realizado num Agrupamento de Escolas do Concelho do Porto. A intervenção educativa foi realizada em duas escolas do mesmo Agrupamento: uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa turma do 3.º ano de escolaridade, e uma de 2.º CEB em duas turmas de 5.º ano (uma turma de Português e outra turma de História e Geografia de Portugal).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, enquanto estagiária, destaco a consulta e pesquisa do Projeto Educativo (PE) – documento redigido a longo prazo, flexível e que se encontra aberto à comunidade, de modo a abranger toda a comunidade educativa. É um documento elaborado de forma coletiva, tendo em consideração as sugestões propostas por professores, alunos, encarregados de educação e outros membros associados à comunidade escolar, pressupondo a realidade encontrada e com o objetivo de integração cultural

respondendo às necessidades educativas. A par do mencionado anteriormente, destaca-se a observação realizada enquanto mestranda neste Agrupamento.

## **2.1. Agrupamento de Escolas: breve apresentação**

Consultando o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, um Agrupamento de Escolas é uma uniformidade organizacional composta por estabelecimentos de ensino, nomeadamente, de educação pré-escolar e de escolas referentes a um ou mais níveis e ciclos de ensino. Ainda de acordo com o Decreto-Lei referido anteriormente, é pretendido que os estabelecimentos de ensino se encontrem situados na mesma área geográfica e em que os percursos escolares sejam adaptados aos alunos resultantes da administração dos seus recursos.

O Agrupamento de Escolas (AE) institucionalizado a 1 de setembro de 1994, localiza-se numa freguesia do Porto, tendo sido acomodado num polo de desenvolvimento industrial e empresarial (Projeto Educativo, 2019). Presentemente, o Agrupamento é constituído por três escolas básicas do 1.º Ciclo com Jardim de infância e a escola sede de Agrupamento, que abrange os 2.º e 3.º Ciclos.

É uma freguesia que se situa no concelho do Porto e que possui um aglomerado populacional muito grande, desde 2011. Todas as suas escolas ficam situadas numa área geográfica restrita, o que proporciona mais facilmente o processo de contacto e de comunicação entre si, como mencionado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no qual esta proximidade permite o fortalecimento e a conformidade do projeto educativo. As escolas referentes a este agrupamento situam-se num raio de proximidade da sede de Agrupamento.

Em questões socioculturais, a freguesia apresenta assimetrias a nível socioeconómico, uma vez que é notória a fragilidade económica e social da população. É de salientar que a mesma é composta por inúmeros bairros sociais e, por isso, é possível verificar a situação descrita anteriormente. Em convivência com os vários alunos que frequentam a escola desta freguesia, foi possível averiguar que a maioria, ou uma parte considerável da população, vive na pobreza,

existindo exclusão social, baixo nível de instrução, abandono escolar precoce, bem como problemas de saúde. Estes são alguns dos problemas detetados. Assim, de acordo com o Projeto Educativo e com o Regulamento Interno, o lema que a eles se associa é “Construindo caminhos para uma escola de sucesso” constituindo, por isso, um desafio (p.16). Efetivamente, o Sistema Educativo tem vindo cada vez mais provar que, hoje, é formada uma “Escola para todos”, tendo em consideração que é um espaço que não acolhe apenas o corpo discente, formando por esse motivo, uma instituição heterogénea, tal como sugere o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, mencionando o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um documento com notoriedade no que respeita ao planeamento do sistema educativo de forma a direcionar o trabalho das escolas.

Assim, o Agrupamento de Escolas tem conhecimento das dificuldades socioeconómicas dos seus alunos e concebe um acompanhamento pró-ativo em todas as situações, trabalhando cooperativamente. Verifica-se, portanto, que o AE pretende proporcionar a todos os seus discentes um percurso educativo que permita desenvolver as capacidades dos mesmos.

Tendo como suporte a realidade socioescolar descrita anteriormente, o contexto em que o Agrupamento se encontra inserido incorpora o programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que foi concebido no ano de 1996, pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, onde existe a possibilidade de adotar um modelo de gestão que permita maior autonomia à instituição de ensino. Posto isto, o objetivo primordial desta medida consiste no reforço de igualdade e no sucesso educativo das crianças e jovens que se deparam com a exclusão social e escolar.

No que diz respeito aos recursos humanos, o AE é constituído pelo Conselho Geral (que integra representantes do pessoal docente, do pessoal não docente, representantes dos pais e encarregados de educação, representante da Autarquia, elemento Cooptados e ainda o Diretor do Agrupamento). A par disto, o Agrupamento dispõe ainda de um Gabinete de Psicologia e um Gabinete Social. É importante mencionar, ainda, que o Agrupamento beneficia de várias parcerias que contribuem minuciosamente para a criação de relações com o meio social em que se insere.

É importante assinalar que a minha prática educativa supervisionada foi instaurada essencialmente na Escola Sede do Agrupamento e numa Escola Básica pertencente ao mesmo AE. Relativamente ao espaço físico, as Escolas dispõem de excelentes infraestruturas. Neste âmbito, merece peculiar atenção o espaço exterior da Escola referente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, que oferece uma pequena horta onde os alunos do curso especializado podem trabalhar e usufruir de uma aprendizagem mais prática. No entanto, não podemos descuidar a Biblioteca Escolar, que oferece um espaço amplo, com uma enorme variedade de livros e com espaço onde se encontra presente a tecnologia, com um pequeno número de computadores disponíveis para a utilização dos alunos.

Consultando o Plano Anual de Atividades das Bibliotecas do Agrupamento de Escolas, foi possível compreender quais as atividades previstas para o ano letivo de 2019/2020, as quais apresento de seguida: Hora do conta; Concurso Nacional de Leitura; Leitura em família; Semana da Leitura; Visitas guiadas à Biblioteca Escolar; Requisição Domiciliária e Leitor+; Encontro com Escritor..., que foram pensadas nas maiores dificuldades identificadas através dos alunos, de forma a promover o sucesso educativo dos mesmos e integrando-os na “filosofia de verdadeira inclusão” (p.53).

### **2.1.1. A turma do 3.º ano de escolaridade**

A turma do 3.º ano de escolaridade era composta por 20 alunos, tendo em consideração que 11 eram do sexo feminino e os restantes 9 eram do sexo masculino. É de sublinhar a existência de três alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) e de uma aluna com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Por consequência, os alunos destacados necessitavam de diferenciação pedagógica e beneficiavam de apoio em alguns casos por parte de um outro professor que, uma vez por semana, iria prestar auxílio à professora titular.

Salienta-se ainda que, apesar de os alunos mencionados anteriormente apresentarem dificuldades sinalizadas, havia mais alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que, por esse motivo, a professora titular agrupava os alunos em mesas de 5, para que houvesse maior integração intelectual. A observação em sala de aula permitiu compreender que existem duas nacionalidades estrangeiras, a saber: espanhola e brasileira. Os três alunos

dominavam a língua portuguesa, o que não era uma obstrução à compreensão da expressão oral e escrita.

Neste contexto, há que destacar o caso de uma aluna com significativas dificuldades de aprendizagens de leitura, no âmbito da descodificação ou decifração de letras, não sabendo relacionar a sequência de sons (Sim-Sim, 2009). Tais dificuldades mereceram um maior apoio por parte da professora e da minha parte enquanto mestranda, no que respeita à realização de atividades em sala de aula. Estas atividades eram diferentes das atividades da maioria dos alunos da turma, nomeadamente: copiar pequenas frases; relacionar palavras com imagens; identificar e reconhecer textos e letras que estavam associados a um determinado som, entre outras, o que permitiu, ainda, que incidisse nesta problemática no âmbito da investigação para o Relatório de Estágio (RE). Assim, a problemática que está analisada neste RE espelha o desenvolvimento da consciência e do conhecimento fonológico no desenvolvimento da Leitura. Portanto, no capítulo 4, será apresentado um esboço de um Projeto de Intervenção que evidencia algumas estratégias/atividades que proporcionem esse desenvolvimento e que envolvem a leitura do texto poético.

A turma, relativamente às interações aluno-aluno fora do contexto de sala de aula, caracterizava-se como um grupo que se apoiava e não excluía os colegas que porventura fossem de outra nacionalidade; pelo contrário, era notória uma proximidade e uma “mistura” entre eles, não fazendo uma separação de culturas. Salienta-se ainda que um dos princípios mencionados no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* é o princípio da inclusão, que menciona que “a escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (p.13).

Além disso, em termos gerais, os alunos mostram gosto por aprender e é conhecida a perseverante curiosidade e participação dos alunos. É de realçar que este interesse era notório quando eram realizadas atividades mais dinâmicas em que os alunos faziam algo que não era tão “comum” no dia-a-dia. Numa fase inicial, assistiu-se a momentos de concentração e entusiasmo por parte dos alunos, pelo facto de estarem frente a frente com uma situação desconhecida no dia-a-dia dos mesmos. Contudo, a professora recorria à plataforma

*ClassDojo* para a avaliação dos alunos face às regras estabelecidas e às tarefas propostas em sala de aula, o que possibilita uma estratégia de avaliação, mediante a atribuição ou retirada de pontos. Assim, o facto de ser utilizada uma ferramenta tecnológica, mais precisamente, o recurso a jogos, revela-se um recurso motivacional e de aprendizagem.

Por último, no que concerne ao espaço educativo, o mesmo encontrava-se disposto em quatro mesas espalhadas pela sala de aula, e os alunos mantinham-se divididos em cinco alunos por mesa, ou seja, os alunos mantinham-se em grupos dentro da sala de aula, de forma a facilitar a aprendizagem e a que a professora pudesse abranger todos os alunos.

Na perspetiva de Souza & Souza (2014), o espaço físico escolar permite que o aluno aprenda de uma forma mais favorável no seu processo de formação; assim, a organização e reconstrução do espaço pretende dar significado e conveniência à participação do aluno em sala de aula. A sala possuía um projetor, um quadro branco e um computador fixo na secretária da professora. Para além do mencionado, nas laterais da sala existiam armários para arrumação dos materiais e uma banca com um lavatório. Nas paredes da sala, eram visíveis os trabalhos realizados pela turma. É importante salientar que o facto de haver exposição para os trabalhos executados pelos alunos se traduzia num grau de satisfação dos mesmos, o que serviu de incentivo na aprendizagem.

### **2.1.2. A turma do 5.º ano de escolaridade: Português**

A turma do 5.º ano de escolaridade (disciplina de Português) era constituída por 20 alunos, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. No geral, a turma não apresentava dificuldades significativas de aprendizagem. No entanto, existiam dois alunos NAS que necessitavam de mais ajuda e, por isso, era disponibilizado um professor que uma vez por semana acompanhava os alunos na aula de Português.

No que concerne às NAS (Necessidades Adicionais de Suporte), como referido anteriormente, dois alunos apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita – Dislexia e Paralisia cerebral. Considerando o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, nomeadamente os artigos 17.º e 20.º, o aluno possui apoio pedagógico, mais concretamente

nas disciplinas de Português e de Matemática, e beneficia de adaptações no processo de avaliação. Os alunos, como referido no primeiro parágrafo deste capítulo, beneficiavam de um professor de apoio, que estaria em sala de aula juntamente com a professora titular, que ajudava os alunos NAS com a intenção de reforçar a explicação dos exercícios para que pudessem compreender o que teriam de realizar.

A par da observação da turma, enquanto estagiária nas aulas de Português, foi possível compreender que era uma turma que tinha um ritmo de aprendizagem acelerado e mantinha uma participação ativa em sala de aula, mostrando interesse e curiosidade em aprender sempre mais. Ainda assim, a mesma exibia um comportamento adequado e respeitador relativamente às regras de conduta de sala de aula. Dois dos aspetos negativos a salientar prendem-se com o individualismo e a competição na avaliação em demasia, provocando rivalidades entre si. Positivamente, destaco a integração dos colegas que apresentavam mais fragilidades a nível de aprendizagem quando era pedida a formação de grupos.

No que concerne ao espaço educativo, importa referir que os alunos tinham aulas sempre na mesma sala, o horário era fixado na parte exterior da porta de cada sala, o que ajudava os alunos a compreenderem a sua rotina. A sala proposta para a turma do 5.º ano possuía um projetor, um quadro de giz e um quadro branco, um computador fixo na secretária da professora e colunas, o que permitiu a utilização de recursos multimédia. As mesas encontravam-se dispostas em filas e colunas, uma disposição característica das salas dos 2.º e 3.º CEB da Escola, onde os lugares eram definidos pela Diretora de Turma e alterados sempre que necessário ou se houvesse uma nova proposta por parte de algum professor de uma determinada disciplina.

### **2.1.3. A turma do 5.º ano de escolaridade: História e Geografia de Portugal**

A turma do 5.º ano (disciplina de História e Geografia de Portugal) era composta por 19 alunos, sendo 11 do sexo feminino e os restantes 8 do sexo masculino. Apresenta-se como uma turma que, na sua maioria, apresenta grandes dificuldades cognitivas.

No que respeita às NAS, na turma em questão existiam quatro alunos que apresentavam défice cognitivo. Desta forma, os alunos beneficiavam de estratégias com diferenciação pedagógica, como, por exemplo, apoio na disciplina de Português, mais tempo para a leitura e para a escrita e a não penalização dos erros ortográficos.

Relativamente ao comportamento geral dos alunos da turma, este revelou-se razoável, pelo menos nas aulas de História e Geografia de Portugal, nas quais a mestranda esteve presente. Salienta-se que se tratava de alunos bastante conversadores que aproveitavam qualquer oportunidade e até mesmo uma “não oportunidade” para dialogarem, quer seja com colegas próximos, quer não, revelando-se também pouco cumpridores das regras de sala de aula. Apenas alguns dos alunos possuíam pouco interesse pela disciplina mencionada e, portanto, não se manifestaram muitas vezes. No entanto, quando oportuno, mostravam-se curiosos por algum conteúdo programático que os chamava mais a atenção.

Os alunos assumiam, ainda, maior interesse e motivação quando eram selecionadas estratégias diferentes de aprendizagem, nomeadamente o interesse pelo uso das TIC. Ainda assim, era uma turma que dependia de resumos escritos da matéria lecionada nos cadernos diários.

Quanto às interações entre alunos, a futura docente observou vários momentos em contexto de sala de sala e momentos de intervalo, que permitem afirmar que, nesta turma especificamente, existiam vários grupos que exteriormente partilhavam os mesmos gostos e interesses. No entanto, a existência de pequenos grupos não impedia um relacionamento cordial entre a turma.

Considerando o espaço educativo, o mesmo deve ser adaptado face às necessidades de aprendizagem dos alunos (Zabalza, 2001), portanto, sempre que necessário, o espaço deve ser organizado em função dos alunos. Na turma de 5.º ano, os alunos tinham aulas sempre na mesma sala, a qual dispunha de um projetor, um quadro branco e um quadro de giz, um computador fixo e colunas que auxiliavam nos recursos multimédia. As mesas encontravam-se dispostas em filas e colunas, tendo em consideração que os alunos ocupavam os lugares definidos pela Diretora de turma. Finalizando, os estores desta sala de aula mantinham-se

maioritariamente fechados – por ser uma turma com alunos mais inquietos e com déficit de atenção.

## **2.2. Uma nova realidade encontrada: A escola que a pandemia impôs**

O ano de 2020 marcou o início de uma nova era no que respeita à convivência social. Até meados do mês de março, a Prática de Ensino Supervisionada encontrava-se estabilizada, a funcionar normalmente, com as idas presenciais aos centros de estágio. No entanto, no início do mês de março, instalou-se em Portugal a pandemia de Covid-19 (coronavírus). A partir deste momento, todos nós modificámos as nossas vidas e os nossos comportamentos. O que julgávamos ser comum e habitual tornou-se num objeto de conquista para a maioria de nós.

Todos nós, enquanto indivíduos da sociedade, temos uma forma de nos apresentar e de nos deslocarmos para algum local, ou seja, o que fazemos no nosso dia a dia define os nossos hábitos e quem somos. Mas a pandemia instaurada no ano de 2020 no país veio modificar qualquer hábito comum que poderíamos ter até então. A presença física nos espaços passou a presença virtual e toda a rotina se desvaneceu. Enquanto mestranda, tudo aquilo que poderia ter aprendido mais relativamente à profissão docente ficou marcado por esta realidade. O vírus apoderou-se das pessoas e daquilo que elas mais prezavam: o contato físico.

A realidade encontrada no Contexto Educativo sofreu inúmeras alterações, que provocaram mudanças a todos os níveis. Em março, as escolas fecharam, o mundo fechou-se. O sol brilhava, a chuva fazia-se ouvir, mas nós continuávamos em casa, num mundo só nosso, numa realidade nunca vivida e tão atípica. Inúmeras perguntas faziam-se ecoar em todos os portugueses. As respostas eram escassas. Mas a educação não podia estagnar e foi encontrada uma solução que pareceu ser a mais ajustada face às condições que estamos a atravessar: o ensino remoto de emergência.

Não poderíamos imaginar que fosse possível sobreviver a um ensino remoto rapidamente, mas tudo se concluiu. Os professores tiveram pequenas formações para trabalharem com novas plataformas que permitissem a continuação da aprendizagem do aluno, não

descurando o aproveitamento escolar de cada um. As aulas eram assistidas através da televisão (Estudo em Casa) com um horário estabelecido pelo Ministério da Educação, em que cada ano escolar poderia assistir e não perder o ano letivo em questão. As aulas ficavam disponíveis online, utilizando a hashtag #EstudoEmCasa, onde os alunos poderiam acompanhar posteriormente também as aulas e consolidar da melhor forma a aprendizagem.

Com o decorrer do tempo, os alunos passariam a ter acompanhamento online síncrono e assíncrono. E, assim, foi possível manter o contacto com os professores cooperantes do Agrupamento de Escolas, cooperando em pequenas atividades na medida do possível, tendo em consideração o referido inicialmente sobre o contexto de estágio – o facto de os alunos serem maioritariamente de uma classe social mais baixa, e portanto, não foi possível manter um contacto constante e crucial com os alunos, bem como a interação necessária para que tudo se mantivesse no seu estado dito normal.

Posto isto, enquanto mestrada e continuando com a Prática de Ensino Supervisionada, foram propostos novos instrumentos de avaliação na unidade curricular, de forma a manter a séria conduta desenvolvida na mesma, preservando os princípios educacionais, no sentido de obter um grau de aceitação da nova realidade e ainda mais conhecimentos, visando a aplicação de métodos que beneficiem a situação experienciada.

### **2.3. Reflexão final de capítulo**

Refletindo sobre o capítulo 2 que aqui se apresentou, trabalhar com este Agrupamento de Escolas em específico possibilitou à mestranda uma aprendizagem não só pedagógica, mas também uma aprendizagem a nível pessoal. Ao longo do período de estágio, a observação constitui-se como uma mais-valia no que respeita ao processo de conhecimento das turmas em questão. Por isso, a observação é relevante no que respeita ao conhecimento do contexto em que se desenvolve a prática e constitui uma melhor organização do que realmente é a realidade em que nos encontramos.

A observação é, de facto, uma ferramenta eficiente que permite ao professor interagir com o meio escolar. Desta forma, a observação constitui-se como um meio não só de conhecimento

das turmas, mas como uma ferramenta que permitiu adaptar as atividades e as estratégias a serem adotadas futuramente na prática.

Posto isto, a mestranda reconhece que, enquanto estagiária e após uma primeira experiência num contexto desestruturado a vários níveis, se sentiu receosa. No entanto, considera que foi muito bem integrada nas turmas e muito bem recebida por todos os professores das escolas, uma vez que houve uma disponibilidade e cooperação máxima entre todos os órgãos escolares. É de salientar que os alunos com mais dificuldades sentiram mais um apoio dentro da sala de aula quando o par pedagógico se apresentou.

Como já foi referido neste capítulo, o contexto em que a mestranda esteve inserida apresentava muitas fragilidades, não só a nível económico e social, mas também ao nível cognitivo das crianças. Neste contexto, toda a ajuda e disponibilidade de todos os órgãos integrantes da escola foi notória. A preocupação constante dos professores com os seus alunos, a disponibilidade imediata para qualquer situação do diretor da escola, também era frequente.

No entanto, a pandemia que ocorreu neste ano de 2020 veio intensificar a quebra que existia neste contexto ao nível pedagógico. As escolas não estavam preparadas para que tal acontecesse e, por isso, houve a necessidade de ação rápida nas instituições escolares. Primeiramente, após os alunos ficarem em casa, na impossibilidade de frequentarem a escola, o Governo decidiu iniciar a transmissão do programa televisivo Estudo em Casa, de forma a que os alunos tivessem acesso aos conteúdos programáticos, podendo, desta forma, continuar a sua aprendizagem. Posteriormente, as escolas começaram a adotar métodos de ensino *online* através de algumas plataformas como o *Zoom* e o *Classroom* para que de uma forma síncrona os alunos tivessem melhores condições de aprendizagem.

De facto, as TIC desempenham um papel importantíssimo e, em situações como a que vivemos agora, tornam-se indispensáveis. É de gratificar o trabalho dos professores e dos alunos que de tudo fizeram para que este ano letivo não sofresse demasiadas consequências negativas.

Deste modo, no capítulo seguinte, será realizada uma breve análise sobre a planificação como instrumento relevante na Prática de Ensino Supervisionada e na atuação do professor.

Consequentemente, serão ainda apresentadas as Unidades Didáticas (UD) realizadas presencialmente no contexto de estágio ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas vertentes de Português e História e Geografia de Portugal.

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE EDUCATIVA DESENVOLVIDA**

“a supervisão pedagógica pode globalmente ser, também, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem.”

(Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.32)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, cabe ao segundo ciclo de estudos “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”. De modo a que o grau de Mestre, decorrente da conclusão do mestrado que a docente em formação frequenta e sobre cujo Estágio se reflete neste Relatório, habilite profissionalmente para a docência no que diz respeito ao ensino do 1.º CEB e nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP) de 2.º CEB, o Estágio decorreu em ambos os ciclos, como já foi dito anteriormente.

O supracitado Estágio corresponde a um modelo educativo especificamente definido para este Mestrado da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Assim, a Prática Educativa, no âmbito da UC Prática de Ensino Supervisionada, decorreu concomitantemente nos dois ciclos do Ensino Básico, ao longo do ano letivo – presencialmente entre 30 de outubro de 2019 e 10 de março de 2020 e a distância entre 11 de março e 15 de junho.

Por conseguinte, neste capítulo, serão sumariamente apresentadas e analisadas criticamente algumas das intervenções educativas realizadas pela estagiária em ambos os ciclos de ensino nas áreas disciplinares alvo. Iniciar-se-á a reflexão com a apresentação da organização da Prática de Ensino Supervisionada, onde serão enunciados alguns aspetos importantes relativos às Unidades Didáticas (UD) realizadas, presenciais e não presenciais, explicitando os motivos que levaram à alteração da avaliação do Estágio. De seguida, será abordada a planificação como instrumento crucial no trabalho docente, bem como de que forma a mesma está interligada com o sucesso escolar do aluno, evidenciado alguns aspetos que permitem estabelecer este paralelismo. É importante referir que, ao longo deste capítulo, será, ainda,

nos seus subpontos, ilustrada a intervenção nos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, referenciando atividades desenvolvidas em ambos os ciclos, ilustradas, sempre que se considere importante, com figuras. Ainda neste capítulo 3, serão realizadas reflexões que dizem respeito às atividades de complemento ao Estágio não presenciais, que constituíram um elemento de desenvolvimento de competências e saberes inerentes à Prática Educativa e também como elemento de avaliação do Estágio.

### **3.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada - Estágio**

A Prática Educativa envolve um compromisso afincado entre o supervisor e o supervisionado (Duarte & Canha, 2017). Portanto, no âmbito da UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES) são impostos alguns objetivos que se pretende que sejam alcançados no desenvolvimento da Prática. No âmbito do referido compromisso, esta UC é anual e encontra-se inserida no 2.º ano curricular do Mestrado, comportando 49 ECTS, sendo que integra as seguintes componentes: Estágio (400 horas); Seminário (30 horas); Orientação tutorial (8 horas); Trabalho Autónomo (885 horas).

No âmbito do Estágio, o processo que envolveu a intervenção educativa abrangeu as seguintes fases: i) Observação de aulas lecionadas, quer pelos professores cooperantes, quer por professores em formação do grupo de Estágio; ii) Cooperação/intervenção, aquando do desenvolvimento de atividades pontuais e em cooperação; iii) Reuniões que visam refletir acerca da intervenção, nomeadamente com os professores cooperantes e supervisores institucionais; iv) Preparação, lecionação e avaliação das aulas de regência, que são estabelecidas pelo coordenador do estágio; v) Reuniões pós-intervenção com a participação dos professores supervisores; vi) Planificação e dinamização das atividades inerentes às turmas atribuídas, de forma individual ou colaborativa.

Como referido anteriormente, a Prática Educativa desenvolveu-se em simultâneo nos 1.º e 2.º CEB, nomeadamente numa turma de 3.º ano de escolaridade e em duas de 5.º ano, uma para a intervenção de Português e outra para a Prática Educativa de HGP, tal como descrito no

capítulo anterior (Capítulo 2). É importante referir que o Estágio, no ano letivo 2019/2020, sofreu alterações no que diz respeito à sua organização e planificação das intervenções educativas, devido à situação geral de pandemia, provocada pela COVID-19. O Estágio teve o seu início no mês de outubro, com a fase da Observação, sendo previsto terminar no mês de maio, já com todas as Regências realizadas. Dada a situação, as atividades presenciais nas escolas foram suspensas no início de março, condicionando não só a planificação e a organização estabelecidas no início do ano, mas também o seu fim, o que fez com que o Estágio não terminasse no mês de maio, mas no final de junho. Estava prevista a realização de seis Unidades Didáticas (UD) presenciais, que perfaziam um total de 20 Regências (leia-se aulas), distribuídas pelos seguintes agrupamentos disciplinares: UD 1 - Português nos 1.º e 2.º CEB e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB; UD 2 - Português nos 1.º e 2.º CEB; UD 3 - Português nos 1.º e 2.º CEB, HGP no 2.º CEB e Matemática, Estudo do Meio e Expressões no 1.º CEB. No entanto, presencialmente, foram planificadas e lecionadas apenas oito aulas, correspondendo a duas das seis UD programadas:

- Unidade Didática 1- “Anda Mouro na Costa”: uma manhã no 1.º CEB (Português); quatro aulas no 2.º CEB (duas de Português e duas de HGP);

- Unidade Didática 2 – “Prlim...Prlim, fadalando sem fim! “: uma manhã no 1.º CEB (Português) e três aulas no 2.º CEB (Português)

Devido à suspensão das atividades presenciais, como referido acima, foram estabelecidas, pela coordenação do Mestrado, atividades não presenciais de complemento ao Estágio, nomeadamente: i) uma atividade relacionada com o programa #EstudoEmCasa e ii) uma atividade de planificação de uma UD simulada. A atividade relacionada com o #EstudoEmCasa foi realizada entre 20 de abril e 15 de junho, e consistiu na observação de algumas aulas daquele programa, tendo-se organizado a tarefa da seguinte forma: escolher uma das aulas a observar de cada uma das componentes de formação referentes ao 1.º CEB e uma de cada uma das disciplinas da especialidade deste Mestrado relativas ao 2.º CEB e realizar a respetiva sinopse; posteriormente, refletir sobre o percurso realizado em cada uma dessas mesmas aulas e, finalmente, replanificar uma das atividades realizadas em aula.

Será sobre as intervenções educativas e sobre as atividades subsequentes à suspensão da atividade letiva presencial que se refletirá nos pontos seguintes do presente Capítulo. Posto isto, é importante referir que a planificação constitui um elemento fundamental para a execução da Prática Educativa, uma vez que desencadeou todo o processo de intervenção e avaliação da Prática. Considerando os momentos que compuseram o Estágio da mestranda, anteriormente referidos, ambas as atividades – presenciais e não presenciais – que foram desenvolvidas tiveram como elemento de avaliação a planificação de UD, sendo que apenas o momento da Prática Educativa teve como avaliação a intervenção propriamente dita em sala de aula. Assim, no subponto 3.2., serão abordados alguns aspetos referentes à planificação, que merecem destaque no contexto deste Relatório de Estágio.

### **3.2. A planificação: um instrumento fundamental**

A planificação é uma forma do currículo, ou seja, é um elemento do processo de desenvolvimento curricular que tem tido amplo consenso no âmbito dos estudos curriculares. Então, planificar é um combinado de processos em que o indivíduo planeia/visualiza o futuro e, portanto, constrói meios que possam referenciar e encaminhar as suas ações (Zabalza, 1992). Desta forma, e como indica o subtítulo deste capítulo, é um instrumento fundamental na vida de um educador/professor, uma vez que este poderá refletir sobre o que faz, na forma como organiza as suas atividades e na forma de estar em grupo, auxiliando ainda na resolução de problemas que possam existir (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016).

É de notar que planificar é uma atividade que deve considerar e implicar a turma em que um educador/professor está a lecionar. É nas planificações que se operacionalizam e mobilizam conceitos pedagógicos necessários ao desenvolvimento das atividades, pois a planificação depende de uma pedagogia baseada no modelo curricular, que visa traduzir um programa inserido em contexto de aprendizagem. Posto isto, a planificação é um momento de aprendizagem para os professores e para os alunos que lhe atribuem um caráter pessoal (Silva, 2011).

Como referido anteriormente, a planificação curricular é flexível, de modo a que o professor possa prever o próximo passo e alterar o planificado em função das necessidades de implementação. Santos, Cardoso & Lacerda (2016) afirmam que a planificação é um instrumento que integra diferentes componentes, nomeadamente: os objetivos, os conteúdos, as atividades, os materiais, o tempo e a avaliação. Assim, a planificação deve ser utilizada por todos os professores, uma vez que estão em constante formação.

Considerando a planificação como um instrumento flexível e aberto, a mesma permite aos docentes desenharem UD com articulação vertical (entre ciclos) e articulação horizontal (entre áreas do saber). Desta forma, o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB é um curso que promove ambos os tipos de articulação. Portanto, começando por clarificar os conceitos, a articulação vertical, presente na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, é uma continuação entre os ciclos, tencionando aprofundar-se os conhecimentos e as competências próprios do ciclo anterior. Assim, a articulação vertical é um conceito relacionado com a mudança, uma vez que poderá sempre acrescentar algo novo, promovendo a melhoria das Práticas Educativas (Carreira, 2017). A articulação horizontal relaciona-se com a aprendizagem que os discentes realizam quando os conteúdos programáticos se encontram estruturados e, por isso, é efetuada uma articulação entre as diferentes áreas do saber. O currículo não deve ser limitado apenas a uma disciplina específica, a um período ou a uma limitação dos saberes sem qualquer ligação a outras áreas. Assim, havendo um processo de relação entre as diferentes áreas, os alunos aprendem de forma significativa (Silva, 2011).

Após a clarificação de desenvolvimento curricular e articulação vertical e horizontal, é importante abordar a questão relacionada com as Unidades Didáticas que foram realizadas ao longo da intervenção educativa. Desta forma, a Unidade Didática (UD) é um procedimento baseado em estratégias e comporta diversas dimensões: os conteúdos, o tempo e a temática. Procura-se, deste modo, estabelecer um percurso de ensino e aprendizagem interligando diferentes fatores que se intersejam entre si (Pais, 2010). Posto isto, é importante compreender que as Unidades Didáticas integram um conjunto de características no que respeita à forma como devem ser criadas, ou seja, apresentar objetivos; haver sequencialidade didática; serem metodológicas quanto à sua realização. Como já referido, as

UD devem ainda ser flexíveis e adequadas ao contexto em questão; articular as diferentes áreas curriculares e serem motivacionais e adaptáveis face à situação de aprendizagem dos alunos (Pais, 2013).

Retratando a experiência vivenciada pela estagiária, a título de exemplo, retrate-se uma das situações em que a estagiária concretizou a primeira Unidade Didática, considerando o texto como plano principal e estrutural da UD e, portanto, havia a dificuldade em ajustar um determinado texto com as vertentes da articulação vertical e articulação horizontal nas turmas, que eram muito diferentes entre si. É possível ressaltar que esta primeira Unidade Didática resultou na sua concretização, uma vez que a cooperação entre professores e alunos do Agrupamento de Escolas e a Escola Superior de Educação do Porto se obteve a partir de um trabalho comum de entreaajuda.

De facto, os processos de ensino e de aprendizagem estão intimamente ligados ao mundo da educação, no que respeita ao contexto escolar, englobando a vida individual e social de cada sujeito. Segundo Duarte & Moreira (2019), a planificação deve ser valorizada, pois facilita as decisões a serem tomadas mediante a realidade de cada contexto; portanto, a planificação é um documento que dá sentido à prática de cada docente no qual o mesmo desenvolve relações com o projeto educativo. Não obstante, além de ser essencial no que diz respeito à prática pedagógica, também é significativa para o desenvolvimento profissional de cada um.

O ensino pode ser considerado um “processo interpessoal”, dependendo de cada indivíduo, que utiliza meios que possam garantir o sucesso da sua aprendizagem. Sendo o docente o propulsor das conjeturas e das aquisições de aprendizagens, este fá-lo através de um dos seus instrumentos de trabalho, que são as planificações, no qual projeta saberes/conteúdos que deverão ser abordados e adquiridos pelo aluno (Alvarenga, 2011). Deste modo, a escola tem o papel principal/fundamental de preparar o aluno, sendo que o docente manipula instrumentos como a planificação para sustentar a potencialização do sucesso escolar do aluno, para que este retire o melhor proveito e integre conhecimentos.

Alguns dos pressupostos que permitem compreender o sucesso escolar do aluno são o currículo interdisciplinar e a autonomia do professor e restantes educadores. A forma como o ensino é organizado deve abranger a diversidade (Cabral & Alves, 2016).

Assim, o professor socorre-se do seu instrumento de trabalho mais essencial, nomeadamente a planificação, pois esta tem a ação positiva de selecionar situações e responder a necessidades ou até mesmo a hipotéticos interesses dos alunos. Face ao exposto, é possível uma adaptação às características de cada um para se obter sucesso escolar; então, as planificações são, por isso, um garante para que tal seja possível (Alvarenga, 2011).

### **3.3. Reflexão sobre a intervenção educativa presencial**

Relembrando que foram desenvolvidas duas UD presenciais, ao longo deste subponto 3.3. serão apresentadas atividades desenvolvidas nos 1.º e 2.º CEB, complementando com algumas figuras ilustrativas dos recursos utilizados em ambas as UD. Por outro lado, será realizada também uma reflexão sobre as atividades não presenciais complementares ao Estágio e, ainda, uma reflexão final que engloba todo o processo inerente ao Estágio, relativamente ao trabalho presencial e não presencial elaborado. Para uma fácil apresentação, organizamos a reflexão por ciclos de ensino em que as atividades foram desenvolvidas.

#### **3.3.1. Intervenção educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e o Decreto-lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, instituíram os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico e, portanto, torna-se necessário compreender quais as componentes que se verificaram ao nível do currículo no 1.º CEB. Posto isto, após a consulta dos documentos orientadores do 1.º CEB, é possível compreender que as componentes são os princípios orientadores (que

definem estratégias da prática em cada subdomínio), os objetivos gerais (que estabelecem objetivos/competências que devem ser adquiridas pelo aluno referentes a cada domínio) e os Blocos de aprendizagem (que são designados pelos conjuntos de atividades a serem realizadas).

Posto isto, a organização curricular de Português e de Matemática encontra-se estruturada em domínios e subdomínios, considerando os seus objetivos gerais, enquanto na área de Estudo do Meio e das Expressões a organização se faz por Blocos. Considerando que a mestranda realizou as suas intervenções presenciais na área de Português no 1.º CEB, refletir-se-á acerca dos domínios da Oralidade (O), Educação Literária (EL), Gramática (G), Leitura e Escrita (LE). Face à situação pandémica que atravessamos, não foi possível intervir presencialmente nas áreas disciplinares de Matemática e Estudo do Meio.

Assim, foram delineadas diversas atividades, congregadas em Unidades Didáticas, cujos títulos permitiam compreender o que iria ser abordado em sala de aula. Desta forma, a primeira Unidade Didática designava-se “Anda Mouro na Costa”, uma vez que articulava as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal através de um texto comum - “A ilha do arco-íris”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada -, que visava a relação entre a temática da disciplina de HGP (A Península Ibérica – Dos primeiros povos à formação de Portugal) e a história da obra a ser estudada, uma vez que retrata a vinda de novos habitantes à ilha.

A segunda unidade didática intitulava-se “Prlim...Prlim, fadalando sem fim!”, articulando conteúdos de Português nos 1.º e 2.º CEB, através da obra *As fadas verdes*, de Matilde Rosa Araújo ilustrada por Manuela Bacelar, no 1.ºCEB, e *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, no 2.º CEB, que se relacionavam com a temática do mundo imaginário e com a natureza em si, nomeadamente o facto de, na obra *A Fada Oriana*, a personagem principal estar em contacto com elementos da natureza (árvores, animais, a água) e, na obra *As fadas verdes*, encontrarmos poemas diversificados que remetem para a mesma temática, nomeadamente o poema “A água” e “Porquê”.

Para a conceção das planificações das aulas de Português, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, a futura docente partiu sempre de um elemento central e crucial, designadamente o texto,

pois é o grande potenciador de uma aula e contribui eficazmente para o desenvolvimento do capital lexical das crianças (Duarte, 2001). Desta forma, o método utilizado permitiu a apresentação de variados textos semanalmente, de forma a promover a interação discursiva, a compreensão na leitura e o desenvolvimento lexical. Assim, entende-se o texto e a sua leitura como uma fase fundamental da aula, uma vez que “ler é compreender (...) e o importante na leitura é a apreensão da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7). De acordo com o mencionado, ensinar a ler é retirar informação presente no texto escrito, e prover instrumentos que auxiliem os alunos, de uma forma ardilosa e eficaz, a abordarem os textos e compreenderem aquilo que está escrito.

#### *Primeira Unidade Didática – “Anda Mouro na Costa”*

No que concerne à primeira UD, envolvendo a área curricular de Português, foram adotadas diferentes estratégias pedagógicas de forma a motivar os alunos para a compreensão dos textos selecionados para leitura. Assim, no que concerne ao domínio da Leitura, foram desenvolvidas duas atividades: reconstituição e leitura dramatizada.

Apresentou-se a narrativa *A ilha do arco-íris* (Magalhães & Alçada, 2013), em que os alunos foram organizados em grupos e por eles foram distribuídas partes do texto, com o intuito de posteriormente realizarem uma atividade de reorganização do texto. Segundo Arana & Klebis (2015), o professor deve utilizar estratégias que procurem formar leitores, de forma a que os alunos entendam o que está rescrito, mas também estabelecer um pensamento crítico relativamente ao que foi lido de forma a compreender o mundo que os rodeia. Reorganizaram-se os textos, através da ordenação sequencialmente das partes do texto, ou seja, após o texto ser dividido em partes previamente, desenvolvendo-se a componente cognitiva de reorganização.



Figura 1: Reorganização do texto "A ilha do arco-íris" de Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada (Fonte: arquivo pessoal da estagiária)

Após a reorganização do texto, os alunos teriam de ler o mesmo de forma expressiva, consoante os animais iam aparecendo na história. A título de exemplo, quando a tartaruga realizava diálogo no texto, os alunos teriam de ler o diálogo da tartaruga de forma lenta, uma vez que o seu modo de locomoção é vagaroso.

De forma a interligar o domínio da Leitura com o domínio da Escrita, a atividade seguinte revelava a recriação e dramatização do texto, em que aleatoriamente foram retirados pelos alunos nomes de animais inventados pelos mesmos, por exemplo, tartaruga + mocho – Tartarocho. Esta atividade permitiu aos alunos trabalharem o léxico de forma criativa. Os processos de truncação e amálgama possibilitaram formar estes novos nomes de animais. Desta forma, ainda organizados em grupos, teriam de escrever um diálogo em que o animal inventado fosse a personagem principal. É de salientar que a escrita é um meio que estabelece uma relação de comunicação e veicula outros domínios do saber (Azevedo & Teixeira, 2011).



Figura 2: Momento de leitura dos textos realizados pelos alunos na atividade: Leitura do diálogo escrito (Fonte: arquivo pessoal da estagiária)

## *Segunda Unidade Didática – “Prlim...Prlim, fadalando sem fim!”*

A segunda Unidade Didática, realizada ainda no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente à disciplina de Português, considerou estratégias direcionadas para o ensino da compreensão na Leitura, pelo que foram desenvolvidos momentos no âmbito da leitura do poema “A amiga da China”, texto de Matilde Rosa Araújo e ilustração de Manuela Bacelar, presente na sua obra *As fadas verdes* (Araújo e Bacelar, 2014). Assim, procedeu-se à leitura do poema realizada pela mestrande e posteriormente leitura realizada pelos alunos de forma alternada. De facto, cada vez mais é comprovado que a primeira leitura realizada pelo professor oferece inúmeras vantagens, por exemplo, o facto de o professor ler todos os dias em voz alta para os seus alunos permite criar um hábito de leitura e, desta forma, as crianças sentem-se familiarizadas e ampliam o seu vocabulário (Garcia, s/d). Após realizada a leitura, a atividade seguinte consistiu na organização dos alunos em torno do poema, fazendo grupos em que cada estrofe foi analisada por um grupo distinto, realizando mais uma vez a sua leitura, compreendendo os sentimentos evidenciados pelo sujeito poético e qual seria o tema a ser abordado no poema. Assim, os alunos foram organizados por estrofes, de forma a identificarem o número de estrofes contido no poema e o número de versos.

Tendo em consideração o facto de que a leitura é um dos domínios da língua constantemente desenvolvido na aula de Português, a formanda decidiu criar diferentes ambientes de leitura, pois o ambiente de aprendizagem promove o desenvolvimento de competências e conhecimentos, permitindo que os alunos trabalhem de forma cooperativa. Como refere Rodrigues (2005), o ensino e a organização resultam de um conjunto de tarefas inteiramente relacionadas e que se assumem com fundamentais ao funcionamento da aula. Desta forma, e após a leitura do texto, de forma a haver um momento de compreensão do mesmo, os alunos foram questionados oralmente com recurso a estratégias digitais, nomeadamente a ferramenta *Kahoot* (Figura 3), que é uma ferramenta cada vez mais utilizada pelos professores de forma a promover o trabalho colaborativo entre os alunos. Foi possível valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, ademais o jogo *Kahoot* abrange um maior número de jogadores, tendo a capacidade de colocar imagens que se relacionem com a pergunta

efetuada, levando os alunos a analisarem as mesmas e fazerem associações (Andrade e Rezende, 2018). Foram colocadas, portanto, algumas questões essenciais que definiam a compreensão do poema, nomeadamente, “Quais os sentimentos que o sujeito poético manifestou face à amiga da China?”, “Que expressões no texto sinalizam esses sentimentos?”, “Quais os órgãos dos sentidos evidenciados no poema?”.

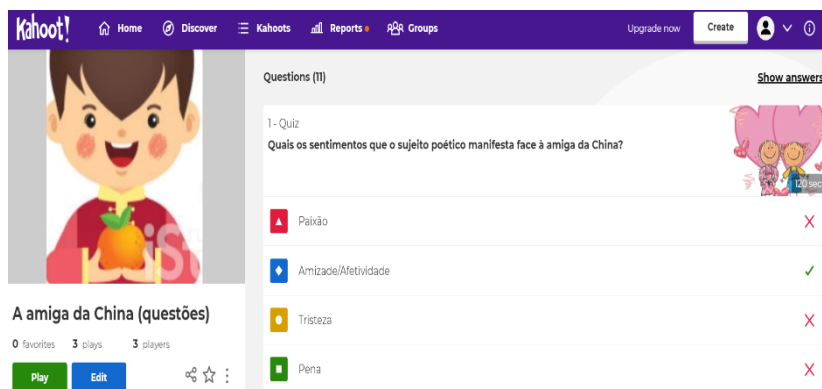


Figura 3: Exemplo ilustrativo das páginas do Kahoot elaborado para a compreensão do poema "A amiga da China" de Matilde Rosa Araújo (Fonte: elaboração própria)

A partir da conceção de leitura já exposta, passou-se a um momento de reflexão linguística, em que, cada aluno teria de registar duas características, mais concretamente, dois adjetivos, que definissem um amigo. Em voz alta, foram lidas pelos alunos as características escolhidas pelos mesmo e registadas pela estagiária no quadro as características em comum ditas pelos alunos. Para terminar a atividade, e de forma a que os alunos tomassem consciência dos adjetivos que se repetiram mais vezes, foi elaborado um cartaz em grupo, no qual os alunos registaram os adjetivos mobilizados, com um tamanho de letra diferente, ou seja, as palavras que se repetiam mais eram escritas a marcador com um tamanho de letra maior e com um tamanho de letra menor as palavras que não eram tão evidenciadas, para que os alunos pudessem ter uma noção do adjetivo mais escolhido. Posto isto, o cartaz foi afixado na sala de aula, na parede relacionada com os trabalhos manuais realizados pelos alunos. Uma das vantagens de os alunos exporem os seus trabalhos em sala de aula prende-se com o facto de criarem laços afetivos com os mesmos, uma vez que foram realizados com o acompanhamento da mestranda, mostrando maior interesse e aproveitamento na forma de elaboração do cartaz (Siebert, 2019).

### 3.3.2. Intervenção educativa no 2.º ciclo do Ensino Básico

#### *História e Geografia de Portugal*

Devido ao facto de o presente mestrado ser profissionalizante e umas áreas de especialização no 2.º CEB corresponder à disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), neste ponto, serão abordadas algumas metodologias de ensino da História e apresentadas as atividades desenvolvidas durante o Estágio da mestranda.

A consciência histórica está na base do conhecimento da história, o que implica que os alunos se foquem na orientação temporal, na identidade local, nacional, profissional ou outra, sendo, desta forma, importante que o professor oriente os alunos através desse percurso, até à aprendizagem, colocando em prática atividades diversificadas e motivadoras, não se apresentando apenas com um carácter transmissor (Barca, 2004).

Consultando o Programa e Metas curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (Ribeiro et al., 1991), a professora em formação procurou desenvolver atividades que permitissem motivar e consolidar as aprendizagens vivenciadas ao longo de cada aula. O momento inicial de cada aula, ou seja, a motivação, é de facto muito importante, uma vez que desperta a curiosidade e atenção do aluno, desde o início da aula, de modo a criar expectativas sobre o que irá ser abordado.

A prática educativa de HGP foi desenvolvida numa turma de 5.º ano de escolaridade, como já se referiu no capítulo anterior, tendo sido concebidas e lecionadas duas aulas, com a duração de 50 minutos cada, cujos conteúdos se situavam no Conteúdo “Portugal nos séculos XV e XVI”, em que a temática a ser abordada era “A Península Ibérica – Dos primeiros povos à formação de Portugal”.

A aula referente aos Muçulmanos na Península Ibérica, inserida na Unidade Didática 1, intitulada “Anda Mouro na Costa”, era constituída por duas aulas de História e Geografia de Portugal. Privilegiou-se, na atividade de motivação, o recurso a uma música alusiva ao tema, intitulada “Música Islâmica (Alá)”, conseqüentemente os alunos estavam sentados no chão da

sala de aula com uma manta enquanto ouviam a música. Este recurso, a música, é uma ferramenta que auxilia os alunos a refletirem sobre aquilo que está a ser ouvido e de que forma desenvolve e promove o raciocínio, estabelecendo autodisciplina, paciência e capacidade de concentração (Moreira, Santos & Coelho, 2014). Desta forma, através do ambiente proporcionado, os alunos conseguiram identificar a temática a ser abordada na sala de aula.

Neste momento inicial, foi apresentada aos alunos uma notícia, retirada do *Jornal de Notícias*, “Jovem muçulmana impedida de entrar em jogo de basquetebol por não querer mostrar os braços” (Figura 4). Após a leitura, existiu um momento de diálogo com os alunos, sendo colocadas, oralmente, algumas perguntas de compreensão: Já ouviram falar desta notícia? Por que será que a jovem não queria mostrar os braços? O que sabem sobre os muçulmanos? Assim, pretendeu-se, de certa forma, apelar aos conhecimentos prévios dos alunos e valorizá-los para o trabalho em questão (Pinheiro, Silveira & Bazzo, 2007). De forma a que os alunos pudessem compreender a temática e incitando-os ao estudo do mesmo conteúdo, foi contada oralmente pelas estagiárias uma pequena história sobre o Islamismo (onde e como surgiu). Ao longo da explicação, foram mostrados alguns objetos (nomeadamente o terço e a bíblia), questionando os discentes sobre o uso destes objetos para determinada religião: “Os muçulmanos fazem uso do terço e da bíblia?”, “Quais são os acessórios caraterísticos da religião muçulmana?”.



Figura 4: Imagem ilustrativa da notícia apresentada aos alunos (Fonte: *Jornal de Notícias*)

O segundo momento de aula pautou-se pela utilização de um mapa, recurso importante para a exploração de momentos de aprendizagem, incitando não só à localização do espaço, em que os alunos pudessem observar e compreender a evidente diferença entre árabes e muçulmanos, uma vez que esta questão é bastante confundida, mas também para visualizarem os países de maioria islâmica e os países de maioria cristã. Aqui, foi realizada uma questão por parte da mestranda sobre a necessidade hipotética de os alunos irem viver para um dos países onde a maioria da população pertencesse à religião islâmica e sobre como se sentiriam se tivessem de obedecer às regras e aos princípios da religião em questão. A intenção foi a de que os alunos compreendessem que devemos conhecer e respeitar todas as religiões e aceitar as diferenças culturais. Segundo o documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2016), na educação, é necessário promover a igualdade entre as etnias e grupos, uma vez que é importante reconhecer a diversidade cultural nas escolas, para que os alunos adquiram competências e ultrapassem barreiras sociais.

No âmbito do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), foi desenvolvida uma atividade, no Centro Islâmico do Porto, com intuito de promover a historicidade existente na cidade, e dar a conhecer aos alunos a proximidade entre o indivíduo e a relação histórica, ou seja, foi realizado um pequeno vídeo<sup>1</sup> pelas professoras em formação que consistiu em mostrar aos alunos que, na cidade do Porto, em específico, na rua do Heroísmo, existe um Centro Islâmico, onde a cultura islâmica é praticada por alguns cidadãos. Ao longo do vídeo, é mostrado todo o processo realizado por quem pratica o islamismo: cumprir rituais de lavagem os pés, rezar virados para a cidade de Meca, mostrar o livro utilizado, nomeadamente, o Alcorão, e a forma como se deve entrar nas Mesquitas (pés descalços e as senhoras com um lenço à volta da cabeça). Desta forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação no Contexto Educativo (TICE) assumem um papel fundamental na aquisição de saberes e promovem mudanças significativas (Ponte, 2002), uma vez que os alunos compreenderam que as religiões não são todas iguais e que cada uma é estabelecida por diferentes regras, rotinas e diferentes objetos caraterísticos. A escola tem o papel de se adaptar às novas realidades sociotecnológicas, uma vez que as tecnologias se tornaram num método eficaz de

---

<sup>1</sup> Elaboração realizada pelas mestrandas

aprendizagem, tornando-se mais próxima do mundo real. Ainda nesta linha de pensamento, Miranda (2007) refere que o objetivo da escola passa por cultivar atitudes informadas, racionais e críticas, analisando as possibilidades e limites dos computadores e dos programas a utilizar.

Posteriormente, e de forma a consolidar os conteúdos até então abordados, foi realizado um jogo (Figura 5), recorrendo à ferramenta Plickers<sup>2</sup>, em que foram apresentadas questões e opções de resposta que teriam de ser escolhidas pelos alunos. Fernandes (2010) assume que o jogo, no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem, traz imensos benefícios para a criança, ou seja, o jogo pode ser um objeto impulsionador e motivador para que a criança se envolva no processo de aquisição de conhecimentos. A criança consegue autopropor-se e ser espontânea/natural para atingir o objetivo do jogo, sendo necessário compreender que os jogos permanecem na vida da criança, até mesmo no seu dia-a-dia, de forma muito natural. Os jogos são desafiadores e percebe-se que a criança tem um maior interesse para jogar e principalmente se os jogos utilizarem a tecnologia, como foi o caso.

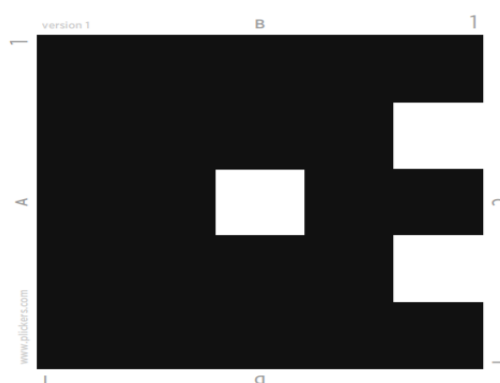
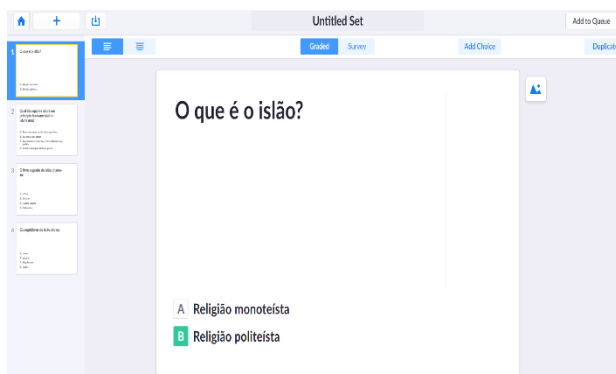


Figura 5: Representação do jogo Plickers (Fonte: elaboração própria das estagiárias)

No que concerne à segunda aula de História e Geografia de Portugal, inserida na UD 1, “Anda Mouro na Costa”, também no 5.º ano de escolaridade, de forma a obter uma motivação inicial por parte dos alunos, os mesmos foram organizados em quatro grupos, sendo que cada grupo teve acesso a um vídeo<sup>3</sup> relacionado com a expansão muçulmana e o relacionamento dos

<sup>2</sup> Elaboração online do jogo através de um QR code que permitia aos alunos selecionarem a resposta correta às questões efetuadas.

<sup>3</sup> Elaboração realizada pelas mestrandas

cristãos com os muçulmanos. Os alunos tinham como objetivo definido visualizarem o vídeo (Figura 6) e responder aos desafios propostos (um objetivo por grupo), nomeadamente: a) Em que continentes é que os Muçulmanos conquistaram terras? O que levou os Muçulmanos a conquistarem essas terras? b) Preenchimento de espaços lacunares; c) Durante a ocupação muçulmana, alguns nobres visigodos conseguiram refugiar-se nas Astúrias. Foi a partir deste local que os cristãos formaram núcleos de resistência contra os muçulmanos. Após as batalhas, o que acontecia aos vencidos e aos que não participavam? d) Muitas vezes, os muçulmanos e os cristãos faziam acordos. Explicita quais eram as obrigações e os direitos dos Cristãos e quais as obrigações e direitos dos Muçulmanos.



Figura 6: Imagem ilustrativa referente ao vídeo (Fonte: elaboração própria das estagiárias)

Posto isto, foi realizada uma breve apresentação dos objetivos de cada grupo e, à medida que foram realizadas essas mesmas apresentações, foi feita uma síntese dos conteúdos no quadro, tendo sido registada no quadro para que todos os discentes a registassem no caderno diário. Salienta-se a importância do ato de registar, uma vez que este permite resgatar informações ou situações pedagógicas ocorridas em sala de aula e, portanto, o registo comprova e compreende a prática pedagógica e, assim, o registo auxilia o aluno na escrita (Lima, 2016).

Em súmula, no decurso da intervenção educativa da futura docente, na área curricular da HGP, procurou-se incorporar, nas aulas, atividades, recursos e estratégias, métodos diversificados que possibilitassem a construção e o desenvolvimento de conhecimento e aprendizagens, bem como competências que respeitem a diferença, ou seja, a compreensão de diferentes culturas e o conhecimento e respeito pelo meio local.

### *Português*

No que respeita às atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português, é de salientar que foram realizadas duas unidades didáticas presenciais. A primeira Unidade Didática intitulada "Anda Mouro na Costa", articulada com o 1.ºCEB e com a disciplina de História e Geografia de Portugal, foi realizada com o par pedagógico, considerando o período temporal de uma aula correspondente a 1 hora e 40 minutos. A aula iniciou-se com o domínio da Leitura da obra *A ilha do arco-íris* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada: o texto foi distribuído por partes aos alunos, que se encontravam a trabalhar em grupos de cinco alunos, considerando o trabalho em grupo uma mais-valia para desenvolver a cooperação, estabelecer relações próximas entre alunos e desenvolver capacidades de resolução de problemas face a algum assunto (Fernandes, 1997). Desta forma, foi distribuído um guião pelos alunos, onde estavam estabelecidas as tarefas a realizar na aula referentes ao texto abordado.

Depois de realizada a reorganização do texto, os alunos tinham a tarefa de desenvolverem a leitura de forma sequencial. Este momento de leitura intitulava-se leitura expressiva e tinha como objetivo ler o texto adequando a sua leitura mediante o animal atribuído a cada grupo,  semelhança da atividade que foi realizada no 1.º CEB.

No que concerne aos domínios da Gramática e da Escrita, os alunos tinham como finalidade uma escrita lúdica, que consistia na criação de novas palavras a partir da junção dos nomes dos animais, como, por exemplo, canguru + tartaruga = canguruga.

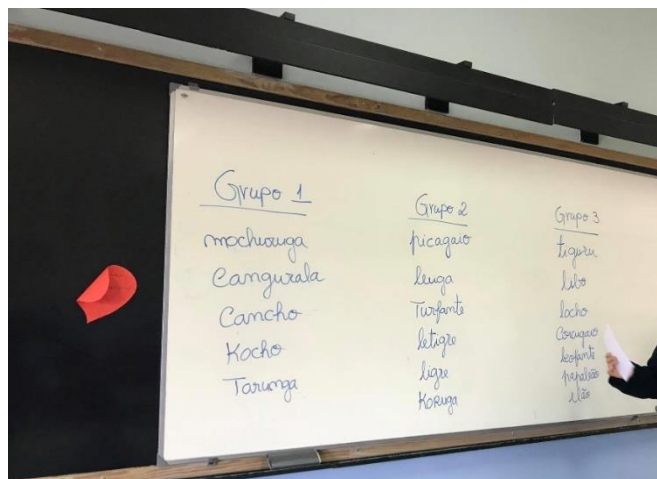


Figura 7: Exemplos da junção dos nomes dos animais realizados pelos alunos (Fonte: arquivo pessoal da estagiária)

Os animais criados pelos alunos foram registados no quadro pelas professoras em formação (Figura 7), o que tinha como finalidade a escolha de um animal inventado que posteriormente seria integrado na escrita de um texto (imaginando que chegaria um novo animal à ilha). De forma a abordar a classe gramatical dos verbos, o texto teria de ser escrito com os verbos no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito. Considerando que todos os tempos verbais presentes no texto se encontravam no tempo Presente, o objetivo desta atividade consistia em que os alunos compreendessem que os verbos possuem uma referência temporal de acontecimentos (Nunes, 2011).

A segunda Unidade Didática, realizada individualmente e intitulada “Prlim...Prlim, fadalando sem fim!”, dividiu-se em duas aulas. A primeira aula, com a duração de 1 hora e 40 minutos, iniciou-se com a audição de uma música de fundo, “Voe pro seu coração” de Karol Candido, para que os alunos pudessem compreender a temática da aula, salientando-se, ainda, o facto de a sala também se encontrar organizada para trabalhar em grupos. Como refere Basílio (2017), a organização da sala de aula deverá variar de acordo com a intenção pedagógica, existindo diferentes organizações e dividindo-se em vários formatos. Neste caso, o formato

que a mestranda escolheu foi em U, uma vez que permitia que os alunos interagissem uns com os outros e valorizassem também a interação da turma com o professor.

Já no que se refere à Leitura, nesta aula, as estratégias foram dirigidas à compreensão da obra *A fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2012). Neste contexto, antes de ser iniciada a leitura de excertos selecionados, foi trabalhada a compreensão na leitura com interação oral, tendo-se realizado a exploração da ilustração da capa, onde foram identificados alguns elementos a fim de os alunos efetuarem previsões acerca do texto. Os elementos da capa do livro identificados pelos alunos, oralmente, foram os seguintes: a fada, o rio e o peixe, que são os elementos principais em torno da narrativa. Considerando que a obra se encontra dividida em capítulos, a identificação deste elemento permitiu que os alunos compreendessem que a ação da história se desenrola no capítulo intitulado “A Rainha das fadas”. Posto isto, o exercício foi bem-sucedido, sem haver por parte dos alunos qualquer reserva na exploração da capa do livro.

É de salientar que foram selecionados apenas alguns excertos para leitura, justificando-se esta escolha pela extensão da obra e o tempo disponível para a intervenção da mestranda. O excerto selecionado intitula-se “Rainha das fadas”, centrando-se na problemática do que é “ser bom” ou “ser mau”, considerando que o excerto se resumia a considerar atitudes boas e más, classificando, desta forma, as fadas.

Após a leitura, principiou-se a abordagem do domínio da Educação Literária, colocando algumas questões em diálogo entre professor-aluno, uma vez que se promove interação e se estabelecem relações entre o docente e o educando, criando uma linha de respeito mútuo (Neves, 2014) e promovendo a compreensão literal do texto, centradas na ação, nas personagens, no tempo e espaço, que completavam a informação essencial de compreensão de um texto. A partir do sucedido, e porque havia a necessidade de realizar uma compreensão inferencial do texto, foi realizada uma atividade de discussão de ideias, que permitiu aos alunos argumentarem relativamente ao que lhes foi perguntado.

A troca de ideias, ouvindo diferentes perspetivas das suas, por exemplo, neste caso em concreto, foi promovida por meio de questões como: “Por que é que as pessoas fazem sempre

coisas boas ou más?”, “Em que medida é que olhamos só para nós?”. As questões foram colocadas num saco e retiradas por alguns dos alunos, tendo em consideração a obtenção de respostas dos mesmos. O objetivo foi a apresentação de ideias para que houvesse um processo de aprendizagem de cada um, considerando a sua participação ativa na atividade. Era objetivo observar a postura dos alunos face à contextualização do texto e ao tema abordado.

Para finalizar a aula, através do domínio da Leitura e Escrita, foram registadas no quadro, pela mestranda, as ideias principais referentes ao excerto da obra estudado, ressaltando o facto de que foram os alunos a considerar as ideias principais, registando as mesmas nos cadernos diários.

Com o propósito de os alunos ficarem com conhecimento integral da obra, na segunda aula, com a duração de 50 minutos, e de modo a despertar a curiosidade para a leitura integral da mesma, foi realizada uma atividade que permitia aos alunos realizarem uma correspondência entre os títulos dos vários excertos da obra e o seu respetivo resumo, ou seja, a mestranda realizou as sínteses dos capítulos e era objetivo da atividade que os alunos relacionassem um título do capítulo com a síntese apresentada (Figura 8). Desta forma, foi realizada a leitura, pelos alunos, de cada resumo dos excertos e respetivos títulos, procedendo-se à sua sequencialização realizada pelos próprios.

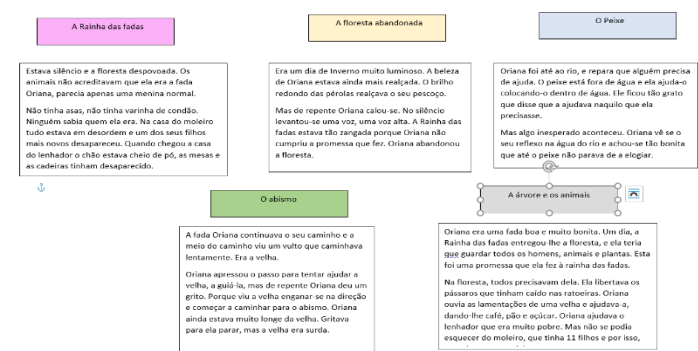


Figura 8: Recurso ilustrativo referente à correspondência dos títulos e sínteses da obra “A fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen (Fonte: elaboração própria)

Por último, mas não menos importante, foi realizado um último momento de partilha da opinião dos alunos, no qual foi explicitada a sua importância no parágrafo anterior, mas com um propósito diferente: “Afinal, o que é ser bom ou mau?”. Foi uma discussão de ideias que obteve resultados diferentes por parte dos alunos. Enquanto mediadora e observadora da troca de ideias, é de realçar a rapidez, o entusiasmo e a construção das ideias e opiniões dos alunos, pois é importante ouvir e saber ouvir. Através da realização desta atividade, os alunos desenvolveram um comportamento cívico e respeitoso face aos colegas e às suas diferentes opiniões.

### **3.4. Reflexão sobre as atividades não presenciais de complemento ao estágio**

Se, por um lado, existe a experiência do que é trabalhar presencialmente, o trabalho efetuado de forma não presencial constitui nos dias de hoje uma modalidade de ensino fundamental a ser desenvolvida e colocada em prática, pois, face aos acontecimentos vivenciados devido à pandemia, o ensino remoto tornou-se crucial para que os alunos continuassem a aprender não podendo estar fisicamente nas escolas.

É de lembrar que o *#EstudoEmCasa* foi um programa que se desenvolveu em pouco tempo, uma vez que ninguém estaria preparado para enfrentar uma reviravolta no ensino, perspetivando todo o processo que foi desenvolvido, em que os alunos de alguns anos de escolaridade aprendiam de forma conjunta, ou seja, não havia uma divisão/ uma aula para cada ano de escolaridade. Como é do conhecimento de todos nós, as Tecnologias são uma aposta e são utilizadas cada vez mais no ensino, sendo através das mesmas que decorreu o Estudo em Casa.

Na realidade, existem vantagens e desvantagens no Ensino a distância. Uma das vantagens é, por exemplo, atingir um maior número de pessoas, as despesas monetárias são menores a longo prazo e, por isso, mais benéficas e há a possibilidade de personalizar o ensino. No entanto, algumas das desvantagens são, por exemplo, o facto de não haver um contacto

peçoal entre professor-aluno, e, portanto, existe um relacionamento mais distanciado e também há a necessidade de ter em atenção as possibilidades económicas, uma vez que nem todos os alunos têm acesso a um computador ou à internet (Rurato & Gouveia, 2004), o que, na verdade, foi a realidade encontrada no contexto do estágio em questão, considerando que a maioria dos alunos vive uma realidade financeira desfavorecida, o que dificultou o acesso às aulas online.

Por sua vez, de forma a estabilizar a situação, foram designadas duas atividades de complemento ao estágio, que permitiram preencher as lacunas provocadas pela pandemia.

A primeira atividade *#EstudoEmCasa* consistia na observação de aulas dos dias 27 a 30 de abril e na realização de uma sinopse de cada ciclo e especialidade. Posteriormente, teria de ser realizada uma reflexão crítica acerca das estratégias, recursos didáticos, apresentação e sequencialidade das atividades.

A segunda atividade de complemento ao estágio consistia em planificar Unidades Didáticas hipotéticas, mas a sua concretização era feita através de um vídeo, lecionando as aulas e atividades propostas nos planos de aula. A título de exemplo, foi realizada uma atividade que envolvia a obra *O rapaz de bronze*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que consistia em articular as áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão motora. A partir da leitura da obra e da sua análise, os alunos iriam trabalhar conteúdos e competências da disciplina de Matemática através do *Scratch Júnior*, em que trabalharam o conteúdo programático das coordenadas. Como a obra retrata o mundo fictício, em que as plantas têm atitudes dos seres humanos, esta atividade pretendia estabelecer uma ponte entre o mundo fictício e o mundo real. Portanto, o Rapaz de Bronze, através das coordenadas, iria encontrar as plantas para as colocar na jarra através das coordenadas fornecidas.

Após ser elaborada a UD, iniciou-se a construção dos recursos. Este processo consistiu num trabalho que demandou inúmeras aprendizagens tecnológicas. O *Geogebra* (que permitiu trabalhar os ângulos e as retas dentro da temática) e o *Minecraft* (criação de um jogo) foram ferramentas tecnológicas aplicadas para a execução da UD em questão (Figura 9).

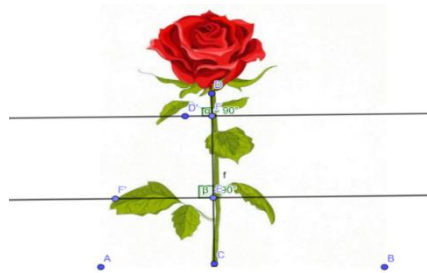
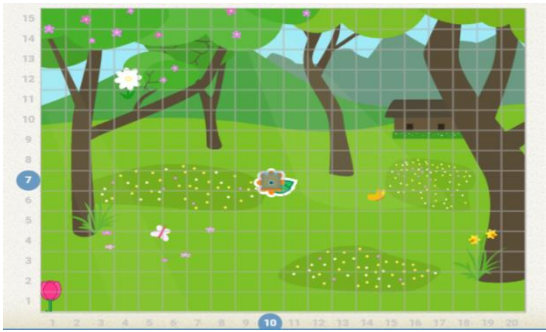


Figura 9: Ferramentas tecnológicas utilizadas na Unidade Didática - StrathJunior e Geogebra (Fonte: elaboração própria)

A utilização de recursos tecnológicos foi essencial e os recursos foram testados numa primeira instância, apesar de poder haver oportunidade de aplicar as atividades do Ensino Remoto de Emergência noutro contexto educativo, mas também perspetivando a possibilidade de aplicar futuramente em ensino presencial. No que respeita ao processo de gravação, depois dos recursos prontos, foi escolhido o local em que a mestranda trabalha (ATL) para a gravação, uma vez que dispunha de condições propícias para a implementação das atividades, nomeadamente: espaço amplo, mesas, cadeiras, quadro, giz e computador. Além da mestranda, houve a intervenção de uma outra pessoa que filmou todos os momentos das atividades.

A par desta atividade, foram realizadas outras que abordavam a disciplina de Estudo do Meio e Educação Artística. Por exemplo, na área disciplinar de Estudo do Meio, através do conteúdo que aborda as plantas, foi realizado um *StoryJumper*<sup>4</sup> que retratava as características das plantas contando uma pequena história. Na disciplina de Educação Artística, foram envolvidas uma atividade de expressão motora (percursos na natureza) e outra de expressão plástica com

<sup>4</sup> <https://www.storyjumper.com/book/read/84752605/5ed7c5556dc9d>

a realização de um diário *POP-UP* que demonstrava as características de flores selecionadas pelos alunos (Figura 10).

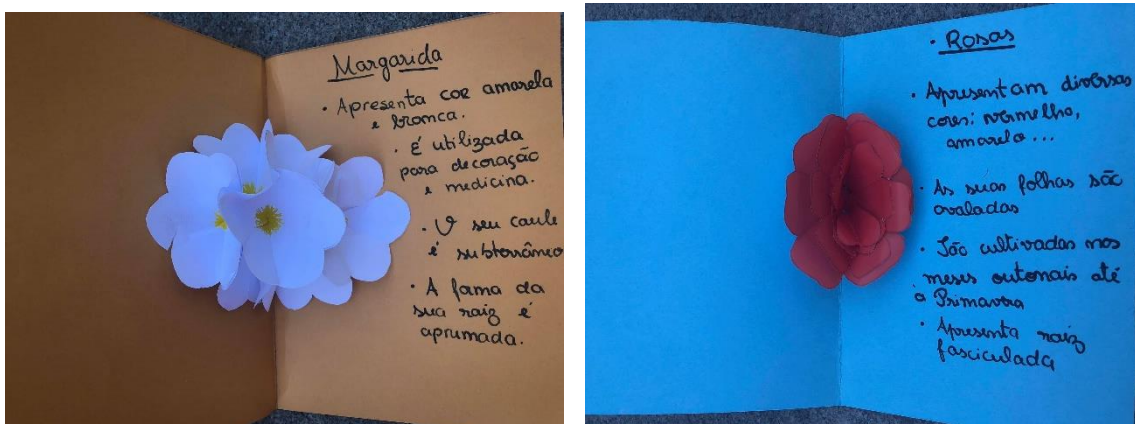


Figura 10: Recurso ilustrativo do Diário POP-UP (Fonte: elaboração própria)

De facto, as aprendizagens retiradas foram muitas. A primeira é que as tecnologias não servem apenas para diversão ou para passatempo. Elas têm uma função muito importante no que respeita à educação, uma vez que permitem o apoio às mais diversas formas de ensino a distância. É importante compreender que a utilização das TIC fomenta a participação, o empenho e motivação dos alunos, potenciando, desta forma, a aprendizagem dos alunos (Flores et al., 2011). No entanto, outra das aprendizagens que, para mim, enquanto professora estagiária, foi a mais relevante relaciona-se com a interação entre professor-aluno. Aprendi que é fundamental haver dinâmica em sala de aula e que, sem alunos, não há escola, não há educação. Adaptar o desenvolvimento das aulas às circunstâncias atuais é um processo minucioso, mas gratificante. O professor está em constante formação e, por isso, estamos sempre a aprender com novas realidades com que nos deparamos ao longo desta profissão que é ser professor.

Todo este trabalho se tornou bastante consistente e permitiu que a relação entre nós enquanto mestrandos, os professores das Escolas do Agrupamento e os professores da Escola Superior de Educação se pudesse manter, e, portanto, eram efetuadas reuniões através da plataforma *Zoom* (que mostrou ser a plataforma mais eficaz e mais adequada para este tipo de trabalho), para que o contacto entre todos existisse e as opiniões de todos pudessem ser ouvidas e discutidas. Como era já habitual presencialmente, é importante compreender que tudo é uma questão de adaptação e nós humanos temos a capacidade de rapidamente nos adaptarmos a novas situações e a adaptação ao Ensino Remoto não foi exceção.

### **3.5. Reflexão final: uma análise dos acontecimentos**

A reflexão, considerada no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, visa um pensamento sério, com conexões adjacentes de cogitação e introspeção, onde ocorre um processo mental do observado à nossa volta (Oliveira e Serrazina, 2002), tendo em conta que poderá ser realizada em grupo ou individualmente. Porém, a reflexão ocorre na interação com o outro, e, desta forma, é necessário valorizar o processo de reflexão que o professor realiza em contexto de sala de aula (Pintassilgo, 2014). Assim, o professor terá atitudes reflexivas relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, considerando o melhoramento das suas práticas.

Tendo por base o referido, todos os momentos de reunião de reflexão pós-ação, com os professores supervisores e com os professores cooperantes, constituíram circunstâncias benéficas para o nível de formação e da evolução da prática da mestrandia, uma vez que era tomada a consciência de aspetos pedagógicos a melhorar considerados por todos os envolvidos na Prática de Ensino Supervisionada. É de realçar o apoio prestado pelos professores supervisores no processo de planificação, uma vez que eram debatidas ideias de atividades e de aspetos cruciais de tempo de realização das atividades e também no que respeita ao esclarecimento de dúvidas sobre este ciclo de supervisão.

Apesar da situação ocorrida neste ano de 2020, em que o “país estagnou”, todas as reuniões necessárias de reflexão e todo o contacto com cada um dos professores não deixaram de acontecer, revelando-se uma mais-valia para o trabalho que ainda se avizinhava. Não só as reflexões realizadas com os professores supervisores e com os professores cooperantes constituíram um processo fundamental de consciência interior, mas também a própria reflexão individual deu frutos, pois todo este processo contribuiu para momentos cruciais de aprendizagem a nível de planificação das UD, manifestando, por isso, eficácia e maior capacidade de enfrentar novas situações e tomadas de decisão que se revelaram preponderantes e adequadas a cada situação e à futura profissão.

Além disso, no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, enquanto mestranda, foi possível superar algumas dificuldades iniciais, nomeadamente a gestão do tempo na implementação dos planos de aula e na execução de cada atividade. A dificuldade relativamente ao tempo decorria do facto de considerar uma atividade que levaria pouco tempo a ser executada e, na realidade, ocuparia o tempo estipulado ou até mais. Desta forma, havia sempre a necessidade de colocar mais atividades, não sendo necessário ou até mesmo possível atender à sua execução, o que se justifica pela inexperiência, uma vez que esta dificuldade de gestão de tempo foi sendo resolvida.

No entanto, outras das grandes dificuldades sentidas era o facto de lidar com uma realidade completamente nova, na qual a estagiária se sentia mais retraída e menos confiante, podendo justificar-se pela inexperiência também. Posteriormente, outra das grandes dificuldades com a qual se foi deparando foi tentar construir e seleccionar recursos pertinentes e cada vez mais diversificados ao longo das aulas lecionadas, face a cada grupo de alunos, que, por sua vez, se manifestavam com características muito distintas.

Neste âmbito, assumiram especial relevo os alunos com NAS do 2.º Ciclo, que, necessitando sempre de apoio, mostraram motivação, empenho e dedicação nas atividades propostas, mesmo considerando as suas limitações e receios na sua execução. No início da Prática de Ensino Supervisionada, a adequação de conteúdos e as estratégias constituiu uma dificuldade para a mestranda, pois nunca se tinha relacionado com um aluno com as necessidades descritas e, portanto, o trabalho a desenvolver poderia tornar-se numa barreira. Graças à observação e ao contacto frequente com os professores das áreas disciplinares, a dificuldade foi ultrapassada, contribuindo para um desenvolvimento inter e intrapessoal.

Em suma, o percurso desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos e competências científico-pedagógicas da mestranda, permitindo lecionar autonomamente e em cooperação com outros docentes, sabendo que o crescimento em contexto de sala se torna a cada dia como um objetivo a ser superado, porque todos os dias ensinamos, mas todos os dias também aprendemos com as individualidades de cada um.

## **4. PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA: LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE TEXTOS POÉTICOS**

“Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível.”

(Zabalza, 1994, p.31)

O docente tem uma participação ativa e central não só no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na aula, mas também na abertura da escola à comunidade, no desenvolvimento de projetos e na relação que estabelece com a sociedade. Assim, é importante que o docente colabore e integre projetos na escola e na comunidade. De acordo com o referido, no trajeto da Prática de Ensino Supervisionada, estava programada a implementação de projetos. Como já foi enunciado, devido às circunstâncias, não foi possível implementar um projeto de investigação e, por isso, será apresentado o esboço de um projeto de Intervenção Educativa. Posto isto, o presente capítulo pretende delinear as bases do que poderia ser implementado no contexto em questão.

No ponto 4.1, serão apresentadas as motivações que levaram à elaboração do projeto de intervenção, assim como serão espelhados os objetivos que subjazem à elaboração do mesmo. Seguidamente, será realizado um enquadramento científico-pedagógico associado à temática em questão, nomeadamente a Consciência Fonológica e a sua promoção a partir da Leitura e da abordagem de textos poéticos. Além disso, será realizada uma síntese programática referente à abordagem prevista sobre consciência fonológica nos documentos orientadores do ensino do Português no 1.º CEB. Será, ainda, apresentado um esboço relativo a um conjunto de intervenções educativas e, por fim, uma reflexão final acerca do projeto de intervenção.

## 4.1. Motivações e opções para um projeto de intervenção educativa

Este projeto de intervenção foi pensado para se desenvolver com alunos da turma do 3.º ano, formada por 30 alunos e cujas idades eram compreendidas entre os oito e os nove anos. A motivação envolvida neste projeto adveio do facto de alguns alunos apresentarem dificuldades na leitura e na escrita, tendo sido detetada, especificamente, uma fragilidade numa aluna deste ano de escolaridade. A mestrande observou o desenvolver dos processos de ensino e de aprendizagem da turma e acompanhou mais de perto a referida aluna na realização de determinadas tarefas propostas pela professora cooperante, o que levou à reflexão sobre a razão de a consciência fonológica da aluna não se encontrar tão desenvolvida como a dos restantes alunos da turma, o que limitava a sua aprendizagem da leitura. A título de exemplo, recorde-se os momentos em que a aluna, ao realizar a leitura de textos simples, nomeadamente “A pipa” (autor desconhecido), numa fase inicial, descodificava a letra “p”, no entanto, no decorrer do texto, trocava inúmeras vezes os valores fónicos da letra “p” e da letra “t”. É de salientar que este projeto de intervenção pretende ser o desenho de um projeto de investigação-ação, que, por força das circunstâncias, nomeadamente devido à COVID-19, não foi possível implementar durante o Estágio.

Apresentamos, a seguir, o objetivo geral que esteve na base da conceção deste projeto e os objetivos específicos que considerámos atingir para o realizar.

### *Objetivo geral*

Com este projeto pretende-se desenvolver a consciência fonológica dos alunos, em simultâneo com o desenvolvimento de competências de leitura, por meio de textos poéticos.

### *Objetivos específicos*

Face ao exposto, consideram-se objetivos específicos do projeto:

- i. Desenvolver a consciência fonológica;

- ii. Realizar atividades que desenvolvam o reconhecimento das unidades fonológicas de tamanhos e complexidades diversas;
- iii. Valorizar as competências do domínio fonológico para a aprendizagem da Leitura, seja na fase da descodificação, seja da compreensão;
- iv. Promover a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a leitura de textos poéticos como uma oportunidade de desenvolvimento fonológico e fruição estética da língua.

## **4.2. Enquadramento Científico-Pedagógico**

### **4.2.1. A importância da Língua Materna no desenvolvimento da aprendizagem da leitura**

Conforme referido no Decreto-Lei n.º 2 86/89, de 29 de agosto, deve existir uma valorização do ensino da Língua Portuguesa, uma vez que desenvolver conhecimentos e competências em Língua Materna é promover condições para o domínio da língua, para a formação de cidadão, para a interdisciplinaridade e o sucesso escolar. Analisando ainda o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, mais concretamente no artigo n.º 6, neste pode ler-se que a Língua Portuguesa é uma competência transdisciplinar no Ensino Básico. Desta forma, o Despacho Normativo n.º 30/2001, alusivo à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, concretamente no seu ponto 5, menciona que a compreensão e a expressão em Língua Portuguesa são objeto de avaliação em todas as áreas disciplinares inerentes ao currículo.

Como é do conhecimento de todos, o ato de ensinar é, desde os primórdios, fundamentado na comunicação, uma vez que as atividades se revelam através da audição, da fala, da leitura ou da escrita. Por isso, é frequente afirmar-se que conhecer e dominar a Língua Materna (língua oficial de ensino em Portugal) é fundamental no processo de aprendizagem, considerando que é transversal às restantes áreas disciplinares que compõem o currículo (Amor, 2004). Assim, o domínio da Língua Materna é fundamental para um professor. Como afirma Duarte (2001), “só pode ser educador de infância e professor do 1.º Ciclo quem saiba usar competentemente a Língua Portuguesa nos modos oral e escrito” (p. 29). Deste modo, o

docente é capacitado e assume responsabilidades perante os seus alunos, que deverão também conhecer e saber utilizar corretamente a Língua Materna. Além disso, o professor desenvolve conhecimentos linguísticos e metalinguísticos necessários ao ensino, respeitando e promovendo adequadamente o ensino da gramática, ou seja, não se trata apenas de um conhecimento global da língua em sentido próprio, na área do Português, sendo, por isso, essencial que haja um conhecimento pedagógico (Choupina, Batista & Costa, 2017).

A aprendizagem da Língua pela criança mostra-se dependente de alguns fatores, nomeadamente as experiências vivenciadas que acompanham o seu crescimento, a influência do meio cultural e, por exemplo, as características genéticas. No entanto, quando a criança inicia o ensino formal, o professor terá de prestar atenção ao que a criança já domina e o que não domina, uma vez que é determinante para o sucesso escolar. Salientando o facto de que a criança adquire a língua oral de forma espontânea, o docente tem o papel de sensibilizar para as variedades linguísticas, pois o uso do Português padrão é o instrumento de acesso à sociedade (Ferraz, 2007).

Para compreendermos a transversalidade da Língua Portuguesa, é necessário compreender que a mesma se associa a diferentes competências. A competência diz respeito ao desempenho que é observável, neste caso, inerente ao currículo escolar (Sá & Paixão, 2013). Por conseguinte, as competências associadas à Língua Portuguesa, que poderão cruzar outras áreas disciplinares são: a compreensão oral (relacionada com a descodificação da mensagem que está a ser transmitida, na qual assume extrema importância a identificação essencial da mensagem seguindo um fio condutor); a expressão oral (que reflete sobre o conhecimento de regras que abrangem o discurso entre o locutor e o interlocutor, através de estratégias como informar, explicar, argumentar e comunicar adequadamente); a leitura (que será o enfoque principal neste subponto, uma vez que enriquece a comunicação e conduz à compreensão, ou seja, ao significado do que se lê, do que se descodifica); a escrita (que assume um papel importante na ortografia, mas também envolve a produção da escrita compositiva e a estrutura linguística, tendo em consideração o processo de planificação, textualização, revisão, reformulação e difusão do produto final) e, por fim, a reflexão linguística ou gramatical (que aborda o funcionamento interno da língua, como, por exemplo, a sua estrutura e o uso do Português padrão, implicando, por isso, a consciencialização e permitindo

aos alunos conhecerem as regras gramaticais a serem utilizadas). Contudo, o aperfeiçoamento das competências mencionadas anteriormente desencadeia uma comunicação fluente entre os indivíduos (Valadares, 2003).

Em concordância com o referido, para o professor de Português, caso apresente fragilidades referentes à área disciplinar em questão e nomeadamente no que respeita ao funcionamento da língua, é importante que se envolva em situações de desenvolvimento das suas próprias competências e dos conhecimentos científicos, por exemplo, por meio de formação contínua, de modo a não apresentar conceções erradas ou privar o aluno do contacto primordial com a aprendizagem de que necessita para o seu desenvolvimento linguístico e a aquisição de conhecimentos. Importa mencionar que, no que respeita ao domínio da Leitura, é importante salientar que é, de facto, um domínio complexo, porque implica competências do ponto de vista linguístico, cognitivo, social e afetivo, sendo que, portanto, a leitura é dependente do leitor, nomeadamente dos conhecimentos que este integra mediante um tema. Desta forma, o contacto entre a leitura e o leitor deve ser permanente para que se desenvolva o gosto pela leitura (Sim-Sim, 2006).

Reis (2013) considera que a “leitura é um fator essencial na vida de qualquer humano... ler é um processo de construção de significados e depende dos objetivos do leitor” (p. 3), o que nos permite estabelecer um paralelismo entre um mundo recriado num texto pelo escritor e um outro mundo onde o próprio leitor se pode reinventar. O processo de leitura deve iniciar-se na escola, sem esquecer os momentos fundamentais de sensibilização à leitura que ocorrem, ainda, numa fase pré-escolar (cf. noção de *literacia emergente* explicitada abaixo), mas, segundo Reis (2013), tem de ser desenvolvido em casa, junto da família, onde os pais devem adequar e proporcionar um ambiente de silêncio e valorização do ato de ler para que a criança se sinta com condições favoráveis para desenvolver hábitos de leitura.

Com a leitura do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015), compreendemos que também a Oralidade requer um conjunto de regras que permitem o seu domínio na íntegra e que, por isso, desenvolve capacidades na interação verbal, na produção de discursos/textos, o que, por sua vez, permite um grau de autonomia ao aluno, sendo que, posteriormente, se estenderá aos domínios da Leitura e da Escrita. Assim,

podemos afirmar que a Oralidade, a Leitura e a Escrita são domínios que se encontram interligados e constituem uma mais-valia no processo de desenvolvimento das competências ligadas à Língua Materna (Buescu et al, 2015).

Ainda no que se refere à compreensão e ao desenvolvimento da língua, também a consciência fonológica, considerada uma competência superior da língua, implicada na aprendizagem da Leitura e da Escrita, deve ser desenvolvida. O desenvolvimento da consciência fonológica promove a compreensão e a reflexão linguísticas na criança, o que melhora o seu desempenho linguístico geral e promove a compreensão das unidades menores implicadas na descodificação, etapa central para o desenvolvimento da compreensão na Leitura, e, em consequência, o sucesso na aula de Português e nas restantes áreas curriculares, dada a relevância e a transversalidade da Língua Materna.

#### **4.2.2. Leitura: dimensões, modelos e métodos**

Definir Leitura não pode limitar-se ao processo de descodificação da escrita, relaciona-se, pois, com uma capacidade superior do indivíduo – a compreensão – pelo facto de este conviver em sociedade (Martins, 1992). Nesta perspetiva, a Leitura está, também, muito associada ao desenvolvimento de competências de Literacia. A Literacia é um conceito que se encontra muito presente no âmbito escolar, mas que tem implicações na construção da cidadania. Assim, as práticas de ler e de escrever, no contexto educativo, promovem situações de leitura contínua, assumindo também um papel responsável pelo processo de formação do indivíduo enquanto cidadão ativo na sociedade (Sardinha & Machado, 2012). Além do conceito de Literacia, surgiu um outro conceito mais recente, intitulado de “Literacia Emergente”, que visa compreender os comportamentos da criança quando em contacto com os livros e com a escrita (Sousa, 2015) numa fase anterior à iniciação ao ensino formal da leitura e da escrita.

O conceito de leitura encerra vários significados, dependentes de diversos fatores e tendo evoluído ao longo dos tempos. Começamos por alguns significados de leitura, uma vez que não existe uma definição comum, considerando alguns autores citados por Viana & Teixeira (2002, p. 11-12): i) “ler é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (Lerroy-Boussion, 1968); ii) “a leitura

envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (Bloomfield, citado por Harris & Hodges, 1983); iii) “a leitura é a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor” (Goodman, citado por Harris & Hodges, 1983 ); iv) “ler é aprender, então ler é pensar” (Adler,1940); v) “a leitura envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos” (Thinker & McCullough, 1968).

No entanto, após inúmeras leituras sobre o conceito, foi possível avaliar que existe uma tendência comum: ler é decodificar signos gráficos e é extrair o sentido do que é lido, sendo este o seu objetivo (Viana & Teixeira, 2002). Desmembrando o sentido da palavra, decodificar “implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladamente” (Ribeiro, 2005, pág. 47). Assim, a criança é dotada da capacidade de identificar a palavra na sua forma escrita, identificando uma pronúncia correspondente (Ribeiro, 2005). Segundo McGuinness (2006, p. 160), “a compreensão da leitura é o ponto final da aprendizagem da leitura e, necessariamente, envolve tudo o que vem antes dela: um bom vocabulário e boas habilidades de compreensão oral, associados a habilidades de decodificação precisas e fluentes”.

Assim, os processos cognitivos dos leitores envolvem um grau de complexidade muito diverso, modelado nos objetivos educacionais delineados por Bloom, que respeitam as atividades cognitivas (aptidões intelectuais), afetivas (sentimentos, valores) e motoras (aptidões físicas). A taxonomia de Bloom tem como um dos principais objetivos estimular os educadores a coadjuvarem os seus discentes, de forma estruturada e consciente, para que estes possam adquirir competências mais simples, nomeadamente os factos, para que, futuramente, possam compreender as mais complexas que se designam por conceitos (Belhot & Ferraz, 2010).

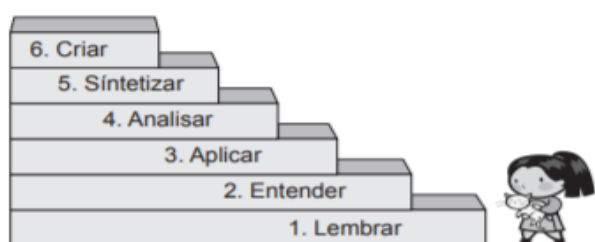


Figura 11: Habilidades fonológicas implicadas na Leitura por ordem crescente de complexidade (Fonte: Forte, 2010)

Tendo em consideração os objetivos apresentados na Figura 11, os discentes deverão ser capazes de:

- Lembrar – relaciona-se com o reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Desta forma os alunos irão ao encontro de informação mais relevante e memorizada.
- Entender – relaciona-se com a ligação entre o novo e o conhecimento já previamente adquirido.
- Aplicar – relaciona-se com a execução ou usar um determinado procedimento numa situação específica ou numa situação nova.
- Analisar – relaciona-se com a capacidade de dividir informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes de forma a entender a inter-relação entre as partes.
- Avaliar – relaciona-se com os julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos.

Reconhecer a palavra que está escrita é uma componente essencial da leitura, como já foi referido, ou seja, o reconhecimento da palavra é um processo cognitivo no qual o leitor consegue associar a palavra ao seu próprio som. Assim, decifrar ou descodificar é associar as palavras que se encontram escritas à sequência dos sons correspondentes. No esquema a seguir apresentado, na Figura 12, podemos compreender algumas formas de identificação de palavras, tendo em consideração que as estratégias utilizadas correspondem a um processo de reconhecimento mais ou menos rápido do leitor, pois um leitor fluente consegue mais rapidamente uma descodificação rápida e quase automática; no entanto, a identificação do valor fónico de cada letra é o caminho mais convencional para reconhecer palavras (Sim-Sim, 2009).



Figura 12: Formas de acesso à leitura de palavra (Fonte: Sim-Sim, 2009, p.14)

De facto, a aprendizagem da leitura tem como objetivo principal extrair o sentido das palavras, das frases e/ou dos textos. Antes mesmo de aprender formalmente a ler, a criança já adquiriu conhecimento de algumas palavras, motivado pelo desenvolvimento fonológico e pelo conhecimento do mundo. Quando o ato de aprender a ler está implicado, a criança consegue, de certa forma, associar o grafismo à sua configuração fonológica (Martins, 2019), processo de descodificação, atribuindo, igualmente, um significado ao que acaba de ler.

Desta forma, após enunciados os processos de descodificação e compreensão, é importante referir que é necessário adotar modelos que permitam viabilizar estes processos, uma vez que, tal como o desenvolvimento da linguagem, a leitura se compõe de algumas fases. Assim, falamos dos modelos de leitura mais comuns, nomeadamente, o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo, que serão explicitados de forma individual seguidamente. O modelo descendente, consiste no facto de o leitor já ter adquirido conhecimentos prévios e experiências que agilizam a reconstrução de significado. Portanto, numa fase inicial, a criança observa o texto no seu geral a partir dos conhecimentos que já adquiriu, depois lê o título e os subtítulos e formula hipóteses textuais sobre o sentido. De seguida, dá continuidade à leitura do texto de forma a confirmar aquilo que previamente adquiriu (Sousa, 2015). No que concerne ao modelo ascendente, este defende que a leitura é realizada (pela criança) por meio de um processo de reconhecimento de grafemas e

associação a fonemas. Deste modo, são identificados as letras e os valores fónicos correspondentes, “segundo para o léxico mental onde se pesquisa o significado, registando-se depois na memória de curto prazo, e finalmente, na memória a longo prazo” (Moreira, 2014, p. 14), considerando a competência fonológica como uma mais-valia para a construção do significado do que se lê (Moreira, 2014). O modelo interativo relaciona-se com a harmonização entre os dois modelos anteriormente referidos (ascendente e descendente), ou seja, este modelo é uma combinação dos outros dois modelos, uma vez que aborda as experiências e conceitos prévios do texto, mas conjuga-os com a descodificação (Costa, 2014). Todos estes modelos podem ser implicados na compreensão leitora, considerando que a sua conjugação, na prática, culmina numa série de estratégias que promovam a leitura.

Os métodos de leitura são utilizados no ensino da língua há várias décadas e encontram suporte teórico nos tipos de modelos de leitura acima apresentados. Assim, para Viana (2002), os modelos de leitura são consistentes uma vez que suportam métodos que permitem o ensino da leitura. Assim, os métodos existentes mais utilizados no ensino do Português são os métodos sintéticos (de que se destaca, por exemplo, o método fónico), os métodos analíticos (como, por exemplo, o método global) e os métodos mistos. Deste modo, serão explicitados cada um destes métodos, associando-os ao seu modelo correspondente.

O método fónico tem o fonema e a letra como unidades essenciais que dão sentido à leitura e à escrita, baseando-se no modelo ascendente. Assim, o ensino a partir deste método centra-se na correspondência entre letra-som ou grafema-fonema, em que a criança realiza o processo através da aquisição do conhecimento fonológico (Mira, 2014). O ensino da leitura através de um método sintético inicia-se através das letras e dos sons para posteriormente ser desenvolvida uma combinação entre ambos (Cruz, 2007). Um outro método utilizado na leitura é o método global, que se baseia no modelo descendente, uma vez que há um reconhecimento direto de palavras e/ou frases, que são adquiridas através do conhecimento prévio, uma vez que, primeiramente, o leitor realiza uma análise global do texto (Viana et al., 2007). Por último, os métodos mistos têm como principal conceção o facto de o leitor, quando realiza a leitura de um texto, proceder à sua análise e realizar uma síntese do mesmo, visando, por isso, o processo de ensino da leitura através do grafema e do fonema e do processo de descodificação e compreensão de textos (Marcelino, 2008).

Por outro lado, é necessário compreender que existem dificuldades na aprendizagem da leitura, o que podemos definir como um processo bastante complexo e uma problemática que assumiu várias denominações ao longo do tempo. Podemos distinguir as dificuldades gerais de leitura e as dificuldades específicas de leitura. As primeiras correspondem a fatores externos, como, por exemplo, o ambiente socioeconómico e cultural desfavorecido e também a organização pedagógica, e ainda fatores internos, como, por exemplo, deficiência mental, física, motora ou sensorial. Deste modo, as dificuldades específicas da leitura dizem respeito ao facto de a criança reunir circunstâncias benéficas à aprendizagem da leitura, no entanto, possui dificuldades significativas nesta aprendizagem (Ribeiro et al., 2016).

Como referido nos primeiros parágrafos deste capítulo, aprender a ler é uma atividade complexa e, por isso, as dificuldades que são observáveis na criança não devem ser desvalorizadas. O professor tem o papel de intervir e adotar estratégias que promovam a aprendizagem da leitura, para que as dificuldades possam ser ultrapassadas com a devida perspicácia e atempadamente, para que resulte o sucesso escolar do aluno (Ferreira & Horta, 2014).

### **4.2.3. Da consciência e conhecimento fonológicos à aprendizagem da leitura**

A consciência fonológica permite reconhecer e manipular as unidades sonoras de uma língua, desde o som, a sílaba, os constituintes intrassilábicos, às palavras. Podemos afirmar que, quando alguém fala, está a produzir um contínuo sonoro que será ouvido por outro alguém capaz de reconhecer aquilo que estará a ser dito. Portanto, a componente fonológica é constituída por unidades maiores (palavras, sintagmas, frases) que permitem comunicar e que são constituídas por unidades menores (fonemas, constituintes silábicos, sílabas). Inconscientemente, a criança “vai aprendendo as relações que se estabelecem entre os sons e delimitando o campo de funcionamento de cada um” (Mateus, 2001, p. 1). Aos poucos, será formado o sistema fonológico, que é constituído por fonemas, nomeadamente: as vogais, as semivogais e as consoantes. Considerando e caracterizando as classes fonémicas, no Português, anteriormente referidas, podemos afirmar que: i) são 14 as vogais, sendo que 9

são vogais orais e 5 vogais nasais; ii) as semivogais são 4, considerando que 2 são orais e 2 são nasais; iii) as consoantes são 19, 3 nasais e 16 consoantes orais. A semivogal distingue-se da vogal por ser menos duradoura, ou seja, é articulada mais rapidamente do que a vogal (Freitas, Alves & Costa, 2007). Tanto as vogais como as semivogais podem ser caracterizadas em função de diferentes propriedades designadamente: a altura do dorso da língua (alta, média e baixa); a posição longitudinal da língua (adiantada e recuada) e, por último, a projeção labial (arredondada e não arredondada).

As consoantes apresentam uma obstrução à saída de ar na cavidade oral, total ou parcial, em que existe a proximidade ou toque dos órgãos na cavidade oral. Estas apresentam algumas características a elas associadas, quanto ao modo de articulação e ao ponto de articulação. Relativamente ao modo de articulação, as consoantes podem ser: oclusivas (obstrução à passagem de ar na sua totalidade); fricativas (ar em atrito nos articuladores); lateral (o ar é liberto pela lateralidade do dorso da língua) e vibrante (circulação vibratória de um articulador). Os pontos de articulação das consoantes podem ser classificados em: bilabiais (interferência do lábio superior e inferior); labiodentais (interferência do lábio inferior e dentes do maxilar superior); dentais (língua próxima à zona ulterior aos dentes do maxilar superior); alveolares (cimo da língua próximo dos alvéolos); palatais (costas da língua próximas do palato duro); velares (princípio da língua próximo do véu palatino) e, por fim, uvulares (vibração da úvula) (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Começamos, então, por compreender que o conhecimento fonológico abrange as unidades de natureza suprasegmental – unidades maiores do que o fonema – e as unidades segmentais – os fonemas. Existe uma hierarquia das unidades fonológicas: os enunciados, o grupo entoacional, o grupo acentual, a palavra, a sílaba e, por fim, o segmento (Freitas & Santos, 2009).

A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta as habilidades fonológicas, desde a mais básica até à mais avançada. A consciência mais básica, segundo Forte (2010), corresponde à consciência lexical (consciência de palavra), sendo as palavras os pré-requisitos, como, por exemplo, identificar palavras na frase, para que o aluno adquira vocabulário, ou seja, o seu capital lexical

contenha milhares de palavras e que, para isso, haja a capacidade de produzir estruturas de frases básicas, bem como a capacidade de dialogar fluentemente (Forte, 2010).

Tabela 1: Habilidades fonológicas implicadas na Leitura por ordem crescente de complexidade (Fonte: Forte, 2010)

Habilidades Fonológicas	Formas de identificação e mobilização
Consciência Lexical (Consciência das palavras)	Identificar palavras nas frases, ou seja, manusear palavras dentro das frases. É importante referir que esta habilidade não se trata exatamente de uma habilidade fonológica, mas sim de uma habilidade semântica da linguagem.
Capacidade de resposta à rima e à aliteração, durante jogo de palavras	Declamar palavras que rimem ou frases com repetição de livros de histórias ou de poesias rimadas.
Consciência Silábica	Bater palmas, contar, misturar sílabas
Manipulação de rimas	A aptidão de produzir uma palavra rimada depende da compreensão de que as palavras rimadas têm a mesma rima, ou seja, o processo de reconhecer a rima é mais fácil do que criar uma rima.
Consciência fonémica	Reconhecer e combinar sons iniciais de palavras, bem como sons finais e mediais, como por exemplo, “que figura começa com /b/?” Encontra uma figura que termine em /s/”).

A consciência fonológica envolve, portanto, competências complexas, que se podem dividir em: consciência de palavra (copos); consciência silábica (ex: co.pos); consciência intrasilábica (ex: c.o / p.os; c.o / p.o.s) e consciência fonémica ou segmental (c.o.p.o.s). É possível desenvolver a consciência silábica, como, por exemplo, a habilidade da divisão das palavras em sílabas, sem ser estudado este mesmo conceito, ou seja, é algo intuitivo que a criança consegue fazer de uma forma espontânea ou estimulada pelo adulto por meio de atividades específicas.

Não existe uma definição única de sílaba. No entanto, Henriques (2009) apresenta algumas definições referenciadas por alguns autores: i) “a sílaba é uma divisão espontânea” (Câmara, 1976); ii) “Uma só vogal, ou diferentes associações de fonemas em que entre pelo menos uma vogal” (Viana, 1892, p. 40).

Quando falamos em sílabas, é necessário compreender se se fala em sílabas gráficas, sílabas fonológicas, sílabas fonéticas e sílabas métricas. No entanto, compreendamos a diferença entre sílaba ortográfica e a sílaba enquanto unidade prosódica. As sílabas gráficas “compõem as palavras escritas e seguem as regras da ortografia, sendo a identificação das suas fronteiras

importante para a translineação” (Ribeiro et al., 2016, p.22), por conseguinte, a sílaba enquanto unidade prosódica é constituída pelas consoantes, vogais e semivogais, que seguem um modelo designado “Ataque-rima” (Ribeiro et al., 2016).

A consciência intrassilábica está implicada quando a criança manipula os sons que estão dentro das sílabas e cria palavras a partir de outra apenas com a alteração de alguns dos constituintes silábicos (Ataque, Rima, Núcleo, Coda), sendo este um processo mais lento.

Como referido anteriormente, o modelo “Ataque-rima” pressupõe uma hierarquia, em que os sons se encontram organizados num esquema de diagrama em árvore representando, por isso, a estrutura interna da sílaba (Freitas & Santos, 2009), como se mostra na Figura 13.

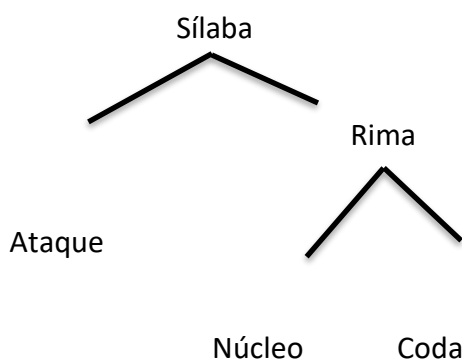


Figura 13: Hierarquia da sílaba (Fonte: Freitas & Santos, 2009)

Assim, a sílaba encontra-se estruturada em Ataque (A) e Rima (R); por sua vez, a Rima ramifica-se em Núcleo (Nu) e Coda (Cd) (Freitas & Santos, 2009).

Por último, a consciência fonémica é a capacidade que a criança manifesta nitidamente através da manipulação dos sons da fala, conseguindo revelar maior aptidão na aprendizagem da leitura e da escrita. Estes processos devem ser treinados antes da entrada da criança para a escola e durante os primeiros anos letivos, tendo em consideração que se deverá começar pela consciência de palavras e a consciência silábica (mais básicas), posteriormente a consciência intrassilábica e, por fim, mas não menos importante, a consciência fonémica, que requer maior atenção e treino (Freitas, Alves & Costa, 2007).

É possível afirmar que, para que os resultados sejam positivos na aprendizagem da leitura, é necessário que haja treino, pois só assim é possível alcançar o sucesso. De facto, o insucesso existente na aprendizagem da leitura e na escrita deve-se, muitas das vezes, à falta de prática no que concerne à consciência fonológica do aluno. Com o treino frequente, a criança vai desenvolvendo competências centrais, dado que “a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8).

Para rematar, a consciência fonológica é um precursor essencial na aprendizagem da leitura, uma vez que as crianças possuem maior sensibilidade aos elementos sonoros das palavras. Assim, os exercícios relacionados com rimas ou aliteraões permitem obter sucesso na leitura e, por conseguinte, realizar um processo de categorização de palavras, recorrendo aos “padrões sonoros comuns” (Silva, 1997, p. 285).

#### **4.2.4. O texto poético como oportunidade pedagógica**

A leitura fluente de textos, como já foi referido ao longo do presente Relatório de Estágio, é fulcral para o domínio da Língua Portuguesa. O texto pressupõe a leitura, a análise crítica e a reflexão. Diferentes tipos de texto promovem a construção de diferentes tipos de conhecimento. Assim, “quando se lê raciocina-se através do texto” (Sabino, 2008, p.6).

Segundo Fernandes (2001), o texto literário possui a vantagem de ampliar significados para o aluno face aos dois níveis de realidade: o social (relações individuais e em sociedade) e o interno (emoções pessoais). Contudo, os diferentes textos permitem que o aluno desenvolva diversas habilidades inerentes à leitura.

O texto literário abrange a dimensão da realidade, possibilitando ao aluno refletir sobre a mesma. Desta forma, a escola tem o papel de preparar o aluno formando-o enquanto leitor e prepará-lo para a interação com a arte literária nas suas mais variadas formas, nomeadamente, o poema, a narrativa, o teatro, a crónica, entre outros (Pinheiro, 2014).

Assim, partindo do texto poético como um propósito inerente ao Projeto de Intervenção que aqui se apresenta, a mestranda pretende evidenciar a importância do mesmo como uma oportunidade pedagógica de ensino, nomeadamente para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Consultando o *Dicionário Priberam Online da Língua Portuguesa*<sup>5</sup>, o nome ‘poesia’ significa fabricação, composição e criação. Nas palavras de Dias (2011), a poesia é o texto onde se “encontra o pensamento estético do poeta” (p. 7), tendo, por isso, um apontamento realista e sensível. Considerando a sua definição, o mesmo menciona que a poesia consiste na produção de versos de uma forma própria, referente a um povo e uma época (*Dicionário Priberam Online da Língua Portuguesa*, 2020). Desta forma, importa referir que a poesia é um tipo de texto que tem como objetivo fazer com que o leitor descubra o sentido daquilo que está escrito, ou seja, o leitor deverá recriar “o sentido do que lê” (Castro, 2014, p. 14).

A poesia constitui um valor essencial para o aluno, uma vez que suporta o conhecimento de um conjunto de características específicas. Tais características consistem em: ritmo, rima e métrica, memória, emoção, entre outras (Ribeiro, 2007). Algumas destas características estão relacionadas com a competência da consciência fonológica. O educador/professor deve promover o conhecimento do texto literário em contexto de sala de aula e o texto poético é um tipo de texto que assume responsabilidade na parte sensorial da criança (Balça & Azevedo, 2017). Sabendo que a consciência fonológica, abaixo da palavra prosódica, se encontra dividida em três níveis: consciência silábica (a criança separa as sílabas); consciência instrassilábica (a criança separa unidades dentro da sílaba) e consciência fonémica (a criança isola os sons), podemos compreender que o nível mais básico é aquele em que a criança reconhece os sons das palavras que estão expressos, por exemplo, nas rimas e nas lengalengas (Matias, 2013). Desta forma, o texto poético integra maioritariamente a rima, o que consiste numa mais-valia para desenvolver e potenciar a consciência fonológica. Observemos, por exemplo, o poema “A romã”, da obra *As fadas verdes* (Araújo e Bacelar, 2014), que será a obra abordada no Projeto de Intervenção apresentado no subponto 4.3. deste Capítulo.

---

<sup>5</sup> <https://dicionario.priberam.org/>

### **A romã**

Passaritos de cristal  
Cantam rubros em cada bago  
Caixa de música real  
Perdida por um rei mago.

Foi brinquedo de natal  
Para o menino nascido  
Passaritos de cristal  
Brinquedo cedo perdido.

In *As fadas verdes*, Matilde Rosa Araújo e Manuela Bacelar (2014)

Este texto permite trabalhar a memória auditiva e a consciência fonológica. Os versos terminam com palavras em que é possível detetar rima (rima cruzada), no sentido de rima poética, como é possível observar com diferentes cores e a sublinhado no poema anteriormente apresentado, possibilitando uma fácil identificação das mesmas do ponto de vista da criança.

A aliteração, as rimas e as práticas de mobilização de sons são competências ancoradas na consciência fonológica, portanto, quando num poema a criança reconhece algumas destas técnicas, significa que possui consciência fonológica desenvolvida. Desta forma, a aplicação destas habilidades permite à criança desenvolver aptidões, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento linguístico e metalinguístico, visível, por exemplo, na criação de pseudopalavras, pela manipulação de palavras dos poemas (Roazzi, 1989).

Como já referido anteriormente, a poesia é um texto literário e, por isso, é caracterizada pelo modo como o autor manipula a língua produzindo resultados expressivos para que seja visível a sua intenção. Assim sendo, as figuras de estilo de nível fonético são as aliterações (repetição do mesmo som consonântico em palavras sucessivas) e as assonâncias (repetição do mesmo som vocálico em palavras sucessivas) (Amorim & Sousa, 2016). O trabalho com este tipo de figuras de estilo promove a consciência fonológica da língua e a compreensão de sentidos conotados.

Neste contexto, deve-se ter em consideração a definição de rima, uma vez que existe a rima poética (já acima mencionada) e a rima como constituinte intrassilábico. Ambas são importantes para o trabalho a desenvolver neste relatório de estágio e, por isso, irei definir cada uma delas. Cunha & Cintra (1998) definem rima poética como uma “identidade de sons em lugares determinados dos versos” (p.691). Desta forma, os autores classificam a rima quanto a:

- correspondência dos sons: soante/consoante/perfeita, em que existe uma correspondência total dos sons, como por exemplo, verificámos no poema com as palavras mago e bago; tonante/assonante/imperfeita, quando existe uma correspondência entre a vogal tónica, como em pá e lá (não presente no poema);
- posição do acento tónico: aguda, quando a última sílaba é acentuada, como por exemplo, acontece com as palavras natal e cristal, no poema; grave, quando a penúltima sílaba é acentuada, como, por exemplo, acontece com as palavras mago e bago, por fim, esdrúxula, quando a antepenúltima sílaba é acentuada, como em água e mágoa (não presente no poema).
- classe gramatical: rica, quando a classe gramatical a que pertencem as palavras são diferentes e pobre quando a classe gramatical a que pertencem as palavras são iguais, como, por exemplo, acontecem com os verbos nascidos e perdidos.

A rima como constituinte intrassilábico é definida através da vogal (núcleo) e por um outro constituinte designado de coda (Freitas, Alves & Costa, 2007). Assim, a rima fonológica pode ser classificada em: ramificada e não ramificada:

- Ramificada: quando preenche o núcleo e a coda, como em ambas as sílabas de *cristal*
- Não ramificada: quando preenche apenas o núcleo, como, por exemplo, nas sílabas de *magó*.

As duas aceções de rima encontram um ponto de contacto no facto de a identificação da rima poética se iniciar na rima linguística da sílaba tónica de uma palavra. Por exemplo, *magó* rima com *bago* por haver identidades de sons a partir do constituinte intrassilábico rima da sílaba tónica de ambas as palavras.

De facto, a poesia pressupõe inúmeras vantagens pedagógicas para a promoção das competências fonológicas e, por conseguinte, para a aprendizagem da leitura. Assim, a mesma contribui significativamente para o domínio estrutural de vocábulos (uma vez que define os sons finais nas rimas), mas também um marco de início de palavra; facilita o processo de sequencialidade entre fonemas e grafemas; desenvolve o processo auditivo e uma outra vantagem é a sensibilização sintática, em que as crianças oferecem sentido àquilo que escrevem organizando e reorganizando os versos dos poemas (Wolf, 2020).

É de realçar que o trabalho desenvolvido com a poesia também é uma mais-valia para a aprendizagem da leitura, uma vez que proporciona conexões fónicas promovendo a oralidade da criança de uma forma lúdica, havendo, por isso, interação no seu discurso. A título de exemplo, atividades que sejam propícias a brincar com a linguagem (memorizar versos e ritmo assinalado pelas rimas) permitem que a criança observe diferenças e semelhanças entre si. É possível afirmar que a exploração de rimas e outros constituintes sonoros dá “vida à linguagem” (Wolf, 2020, p. 132).

Para que a leitura seja uma competência relevante para o progresso da criança, a seleção de textos deve ser criteriosa e apelar sempre ao cuidado e à preocupação dos professores/educadores (Sousa, 2015), dependendo dos objetivos a atingir e das competências a promover, num dado contexto educativo.

#### **4.2.5. Consciência fonológica: enquadramento programático**

No presente ponto, será realizada uma abordagem aos documentos orientadores referentes ao ensino do Português no 1.º CEB, nomeadamente o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015), as Aprendizagens Essenciais (2018a, b, c, d) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), com o propósito de verificar qual a proposta de abordagem prevista para o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

Numa primeira instância, no que respeita à consciência fonológica, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015), como mostra a Tabela 2, refere-se que as crianças deverão refletir sobre a estrutura fonológica para a aprendizagem das letras. Assim, no 1.º ano de escolaridade, ao observar os conteúdos expostos, é possível verificar que existem subdomínios que remetem para a identificação da sílaba e a contagem do número de sílabas, a repetição de sílabas, a identificação de desenhos em que os nomes das figuras representadas iniciam com o mesmo fonema, e a recitação do abecedário. É de salientar que este tipo de atividades se encontra apenas no domínio da Leitura e da Escrita e da Oralidade, sendo inexistentes no domínio da Gramática. Já no 2.º ano de escolaridade, é possível observar a presença de competências a desenvolver do âmbito da consciência fonológica no domínio da Oralidade, em atividades como: articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa; utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados. Também no domínio da Leitura e Escrita se apontam alguns aspetos sobre a consciência fonológica, dos quais se destacam: repetir palavras sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro; reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras; pronunciar segmentos fónicos. No que concerne ao 3.º ano de escolaridade, relativamente ao domínio da Oralidade, é de notar que os alunos terão que desenvolver a capacidade de estruturar frases complexas; no domínio da Leitura e da Escrita, observamos que os alunos “terão de reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros ocasionalmente apenas” (Buescu, et.al, 2015, p. 53).

No que respeita ao domínio da Educação Literária, os alunos terão de reconhecer regularidades versificatórias, como, por exemplo, rima, sonoridades e cadência. No domínio da Gramática, estão propostos descritores como: distinguir sílaba tónica de átona, classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica e classificar palavras quanto ao número de sílabas. Relativamente ao 4.º ano de escolaridade, a consciência fonológica está representada no Domínio da Oralidade; no domínio da Leitura e Escrita, os alunos devem fazer a translineação de palavras em consoantes e em diferentes sílabas e, por último, no domínio da Educação Literária, os alunos terão de reconhecer rimas e sonoridades no texto poético. É de salientar que, no domínio da Gramática, não observamos competências associadas à Consciência Fonológica.

Tabela 2: Síntese dos conteúdos no âmbito da consciência fonológica no 1.ºCEB referentes ao Programa e Metas Curriculares de Português (2015) (Fonte: elaboração própria)

Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015)				
Domínio	1.ºano	2.ºano	3.ºano	4.ºano
Oralidade	Articulação, entoação e ritmo	Tom de voz, entoação, articulação e ritmo	Tom de voz, articulação e ritmo	
Leitura e escrita	Perceção e discriminação fonéticas Consciência silábica e fonémica Sensibilidade fonológica Valores fonológicos de unidades gráficas	Manipulação fonémica; Correspondências grafonémicas; Correspondências fonográficas; Palavras e pseudopalavras, com complexidade silábica crescente; palavras regulares e irregulares; textos; Sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, textos	Palavras regulares e irregulares; textos (progressão); Grafemas, palavras, texto (alargamento)	Translineação (progressão)
Educação literária	Rima Memorização e recitação: trava-línguas, lengalengas e poema	Lengalenga, adivinha, rimada, poema;	Regularidades versificatórias: rima, sonoridades, cadência	Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades
Gramática			Monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos; Sílabas tónica e sílaba atona Palavras agudas, graves e esdrúxulas	

As Aprendizagens Essenciais (2018), em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et.al, 2017) como mostra a Tabela 3, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, abordam no domínio da Oralidade estratégias tais como utilizar padrões de entoação e ritmo. Na Leitura, o aluno deverá ser capaz de pronunciar segmentos fónicos a partir de grafemas e identificar as letras do alfabeto. Na escrita, os alunos devem representar fonemas através dos grafemas; escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, sabendo corresponder fonema a grafema e grafema a fonema. No que concerne à Educação Literária, nos primeiros dois anos de escolaridade, os alunos terão de reconhecer sons e rimas em diferentes textos (lengalenga, poema, adivinha). Relativamente ao domínio da Gramática, os alunos devem saber identificar unidades da língua, nomeadamente: palavras, sílabas, fonemas e conhecer regras de correspondência entre fonema-grafema em frases simples.

No que diz respeito ao 3.º ano de escolaridade, é observável a presença da consciência fonológica em todos os domínios à exceção do domínio da Educação Literária. Verificam-se atividades como distinguir sílaba tónica de átona e acento prosódico de acento gráfico no domínio da Gramática; a antecipação de acontecimentos a partir de elementos paratextuais, no domínio da Educação Literária, e a identificação da relação grafema-fonema e fonema-grafema no domínio da Escrita. Relativamente ao 4.º ano de escolaridade, não se verifica a competência fonológica inserida no domínio da Oralidade, no domínio da Leitura e no domínio da Educação Literária, por fim, no domínio da Gramática está implicada no reconhecimento de onomatopeias.

Tabela 3: Síntese dos conteúdos no âmbito da consciência fonológica no 1.ºCEB referentes às Aprendizagens Essenciais (2018) (Fonte: elaboração própria)

Domínio	Aprendizagens Essenciais (2018)			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Oralidade	Padrões de entoação, articulação e ritmo	Articulação, prosódia e ritmo discursivo	Articulação das palavras	Articulação, entoação e ritmo
Leitura e Escrita	Segmentos fónicos (grafemas e dígrafos); Extensão silábica (correspondência fonema-grafema)	Fonema-Grafema e Grafema-Fonema; Acentuação gráfica em todas as palavras com diferentes sílabas	Entoação e ritmo	
			Relação fonema-grafema e grafema-fonema	Consolidação da correspondência grafema-fonema
Educação literária	Rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos	Rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos		
Gramática	Unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas; Correspondência fonema-grafema	Palavras e o seu número de sílabas; Sílaba tónica e sílaba átona; Correspondência grafema-fonema	Sílaba tónica e átona; Acento prosódico e acento gráfico	Reconhecer onomatopeias

Já o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017), relativamente à área de competência Linguagens e Textos, defende que o aluno deve ser capaz de comunicar e exprimir-se nas várias áreas do saber. Assim, os alunos deverão ter a capacidade de usar a

linguagem simbólica de forma a dominarem os códigos para a leitura e para a escrita, de modo a “criarem produtos linguísticos” e conceberem novos sentidos (Martins et al., 2017, p. 21).

Após a análise destes documentos, é possível concluir que, efetivamente, a consciência fonológica é uma competência com extrema importância no domínio da Leitura, uma vez que se encontra presente maioritariamente no domínio da Oralidade, sendo que predominava nos domínios da Oralidade e da Educação Literária. Ainda assim, é necessário que esta competência seja cada vez mais explorada e sejam fornecidos recursos didáticos aos professores para que estes diversifiquem as suas estratégias a este nível.

### **4.3. Projeto de Intervenção Educativa: desenho de um conjunto de atividades e intervenções**

Tendo já sido apresentadas, no capítulo 3, as intervenções educativas realizadas nos 3.º e 5.º anos de escolaridade, assume agora importância um Projeto de Intervenção Educativa que constitui uma alternativa ao Projeto de Investigação. Desta forma, após o enquadramento teórico e programático, neste subponto 4.3, serão esboçados conjuntos de atividades de intervenção, abordando a consciência fonológica e o texto poético como bases centrais deste Projeto. É de salientar que as atividades que se irão apresentar foram pensadas para uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em específico, a turma de 3.º ano de escolaridade onde se desenvolveu a Prática Educativa da mestranda, que exibiu características muito particulares. As atividades encontram-se agrupadas pelo tipo de atividade correspondente à competência da consciência fonológica, salientando que será identificado o público-alvo, uma vez que, no conteúdo programático, as mesmas podem ser dinamizadas com alunos de anos diferentes. Desta forma, identificaremos o público-alvo mais adequado, considerando que a temática e atividades apresentadas se realizam a partir da obra literária *As fadas verdes* (texto de Matilde

Rosa Araújo e ilustração de Isabel Bacelar, 2014), obra abordada nas Intervenções Educativas no Estágio.

Atividades de enriquecimento do léxico e compreensão global da obra

### Atividade 1- O sentido da cor

Público-alvo: 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

Temática: o significado das cores e o imaginário

Objetivo: Enriquecer o léxico por meio da interpretação de alguns versos dos poemas e compreender os sentidos globais envolvidos na obra.

Descrição da atividade: Apresentação da obra *As fadas verdes* de Matilde Rosa Araújo, ilustrada por Isabel Bacelar. Disposição das imagens da obra no quadro (exemplo Figura 14) ou projeção de forma a que os alunos realizem inferências sobre a temática da obra. De seguida, serão colocadas algumas questões relacionadas com os elementos paratextuais, nomeadamente: “Qual a cor predominante na capa do livro?”; “As cores podem ter algum significado?”; “As fadas do nosso imaginário estão associadas a uma cor?”; “De que cor vocês imaginam as fadas?”; “O que poderá significar o título *As fadas verdes*?”.

Recursos: Obra poética e ilustrações da mesma



Figura 14: Exemplo ilustrativo da disposição das imagens da obra (Fonte: elaboração própria)

## Atividade 2 – Ouvindo os sons

Público-alvo – 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

Temática: Alegria e reencontro com a natureza

Objetivo – Desenvolver a capacidade de compreender a rima e a atenção auditiva através da poesia

Descrição da atividade – Distribuição do poema “A Água”, da obra *As fadas verdes*, de Matilde Rosa Araújo ilustrada por Manuela Bacelar. A professora realiza a leitura do poema em voz alta e, de seguida, é pedido aos alunos que realizem uma leitura silenciosa do mesmo para que, posteriormente, façam uma nova leitura em voz alta. Para que haja uma compreensão do poema, os alunos respondem a questões através da plataforma *kahoot* (Figura 15), como, por exemplo, “Qual o sentimento presente no poema?”; “Qual a palavra que se repete mais?”; “Qual o elemento natural que é descrito no texto?”; “Qual a temática abordada no poema?”.

Recursos - Poema “A água”; Jogo *Kahoot* (exemplo Figura 15)

**A Água**

Ai Menino! Que linda é a água!  
Ai Menino! Que lindas as tuas mãos!  
Ai Menino! Que linda é a água!  
Ai Menino! Que lindos teus olhos são!

Se queres mais saber  
Se queres que te cõnte  
Vem beber à fonte  
No copo da luz  
Branca do dia  
E olha o Menino  
A sua alegria!

No poema "Água", qual é a palavra que se repete mais?

Time limit: 20 sec  
Points: 1000  
Answer options: Single select

Copo  
Lindas  
Menino  
Luz

Figura 15: Poema "A água" e jogo Kahoot (Fonte: Elaboração própria)

### Atividade 3 – A imagem que me corresponde

Público-alvo: 2.º e 3.º anos de escolaridade

Temática: Sentimentos e Emoções

Objetivo – Promover o processo cognitivo inferencial através da legendagem de imagens

Descrição da atividade – Apresentação da obra *As fadas verdes* de Matilde Rosa Araújo, ilustrada por Isabel Bacelar. Disposição das imagens da obra no quadro ou projeção de forma a que os alunos realizem inferências sobre a temática da obra. Leitura de alguns poemas em voz alta, considerando o seu acompanhamento através de imagens. De seguida, com recurso aos versos dos poemas fornecidos pela professora, os alunos terão de proceder à legendagem de imagens (Figura 16).

Recursos – Poemas “O Amor”, “Felicidade” e “Já se foi o pastor”; versos dos poemas associados às imagens; ilustrações da obra



Versos dos Poemas	Imagens
Rola breve rola linda Assim se mata o amor	
O lagarto estendido ao Sol Disse: O Sol seja louvado!	

Figura 16: Exemplo ilustrativo dos versos e imagens dos poemas (Fonte: elaboração própria)

#### Atividade 4 – Ouvindo os sons

Público-alvo: 1.º e 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Desenvolver habilidades de escuta

Descrição da atividade: A professora prepara o ambiente de sala de aula com sons associadas à natureza (considerando que é uma das temáticas na obra *As fadas verdes*). Posto isto, a professora explica que há uma diferença entre ouvir sons de olhos fechados (maior atenção) e ouvir sons com os olhos abertos. É então que é pedido às crianças que fechem os olhos e denominem os sons que estão a ouvir.

Recursos: gravação de sons associados à natureza (água, vento, chuva, canto dos passarinhos...)

#### Atividade 5 – À procura do som

Público-alvo: 1.º e 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Identificar o som proferido

Descrição da atividade: A professora dispõe em cima da mesa que se encontra no centro da sala de aula os vários títulos dos poemas da obra *As fadas verdes*. De seguida, escolhe um aluno e leva-o para um canto da sala vendando-lhe os seus olhos. Posto isto, os restantes colegas selecionam um dos títulos apresentados e posicionam-se sentando-se em círculo. Entretanto, a criança vendada é guiada ao redor do círculo pela professora e deve tentar encontrar através da voz o colega que está a ler o título do poema Recursos: Títulos dos poemas; venda

## Atividade 6 – A Garça tem fome!

Público-alvo: 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Identificar palavras que iniciem com o mesmo fonema (numa relação de correspondência fonema-grafema)

Descrição da atividade: No centro da sala de aula, está disposta a imagem de uma Garça, que se encontra na obra literária *As fadas verdes*. A professora manualmente fez o animal e deixou o seu bico alongado aberto para que o animal se pudesse alimentar dos peixes que os alunos lhe iriam dar. Assim, cada peixe terá uma letra e à medida que o professor diz uma palavra a criança terá de colocar na boca da Garça o peixe cuja letra representa o valor fónico do fonema inicial da palavra que a professora pronunciou.

Recursos: Garça; peixes; letras

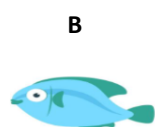


Figura 17: Exemplo ilustrativo do jogo "A Garça tem fome!" (Fonte: elaboração própria)

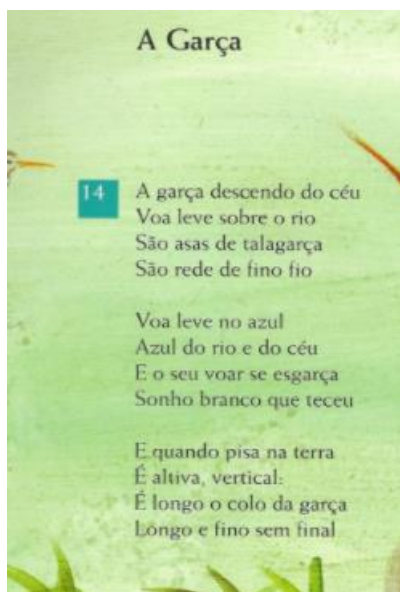


Figura 18: Poema "A Garça" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014)

### Atividade 7 - Céu nublado

Público-alvo: 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Identificar o fonema comum a diferentes palavras

Descrição da atividade: Depois de terem estudado o poema "Tocar" e de forma a envolver as competências da área da Expressão Plástica, a professora pede aos alunos que façam quatro nuvens com diferentes cores em cartolina (amarelo, vermelho, verde e azul). De seguida, é pedido às crianças que indiquem quatro palavras que comecem com sons diferentes. Posto isto, colocam-se as quatro nuvens coladas no quadro, indicando qual a cor da nuvem que representa cada fonema. Para terminar, as crianças mencionam palavras que iniciem com o mesmo fonema e, se estiverem corretas, escrevem-se as palavras na respetiva nuvem.

Recursos: cartolinas; tesoura; adesivo; marcadores

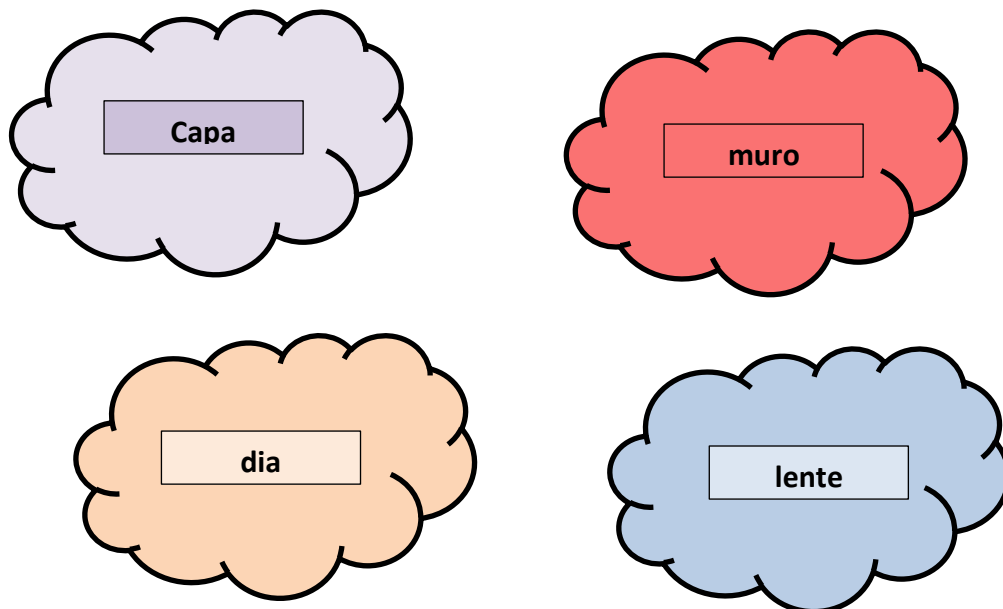


Figura 19: Exemplo das nuvens com palavras com diferentes fonemas (Fonte: elaboração própria)

### Atividade 8 – Quebra-cabeças

Público-alvo: 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Compreender que as palavras são formadas por fonemas

Descrição da atividade: Com recurso a algumas imagens de poemas da obra *As fadas verdes* e os nomes dos referentes, dividir-se-á a imagem em tantas peças consoante o número de sons existentes na palavra ilustrada. Desta forma, a professora pronuncia os sons diferentes da palavra e pede aos alunos que dividam os sons e digam posteriormente a palavra inteira. Com tirinhas cortadas pelos alunos, que resultam da divisão das imagens, decora-se o placar de exposição dos trabalhos coletivos.

Recursos: imagens dos poemas; tesoura; papel crepe

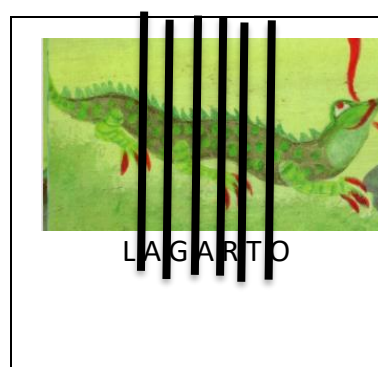
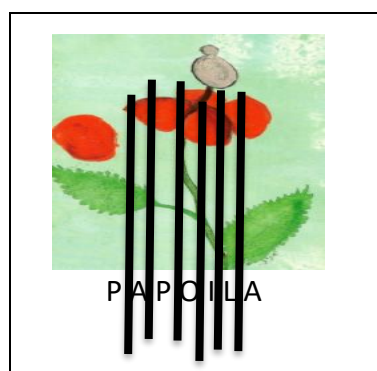
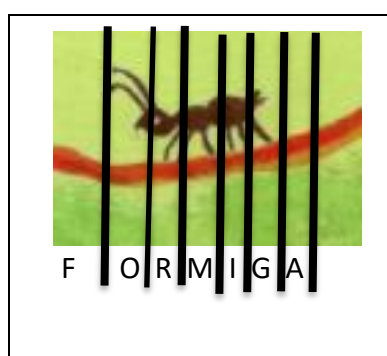


Figura 20: Ilustração do jogo "Quebra-cabeça" (Fonte: Elaboração própria)

### Atividade 9 – Qual o som que se repete mais?

Público-alvo: 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Reconhecer aliterações no poema

Descrição da atividade: Distribuição do poema "A amiga da China" pelos alunos. Numa primeira instância, a professora realiza a leitura do poema em voz alta. De seguida, é pedido aos alunos que realizem uma mesma leitura silenciosa. Para que as crianças reconheçam as aliterações, a professora volta a realizar a leitura em voz alta, mas, desta vez, enfatizando palavras como "tão", "tangerina" e "tanges", que são as palavras que se repetem mais vezes e iniciam com o mesmo som. Os alunos sublinham no poema todas as vezes que se repetem as palavras "tão", "tangerina" e "tanges" e circundam o grafema que representa o valor fónico

da consoante [t]. Autonomamente, os alunos devem encontrar outras palavras com o mesmo som. Registam no caderno o significado de aliteração.

Recursos: Poema “A amiga da China” (Figura 21).

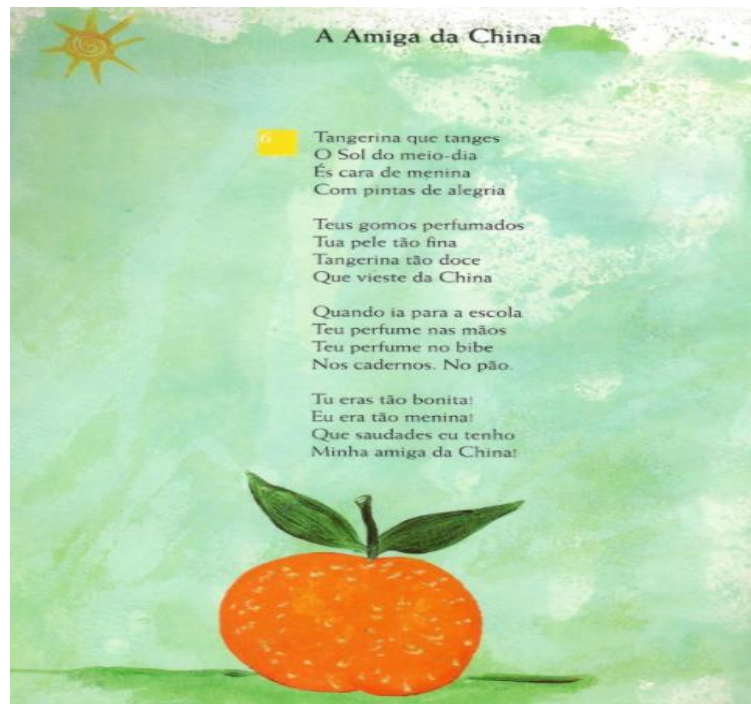


Figura 21: Poema "A Amiga da China" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014)

## Atividades de Consciência Silábica e intrassilábica

### Atividade 10 – Encontra sílabas

Público-alvo: 2.º e 3.º anos de escolaridade

Objetivo: Compreender que a palavra é composta por sílabas

Descrição da atividade: A professora diz palavras do poema batendo palmas em cada sílaba. O aluno terá de realizar o mesmo processo. De seguida, o aluno escolhe uma

outra palavra direcionando-a para outro colega. Os alunos reproduzem o ritmo batendo em diferentes partes do corpo, como por exemplo, a barriga, as pernas...

Recursos – Poema “O Amor” (Figura 22).

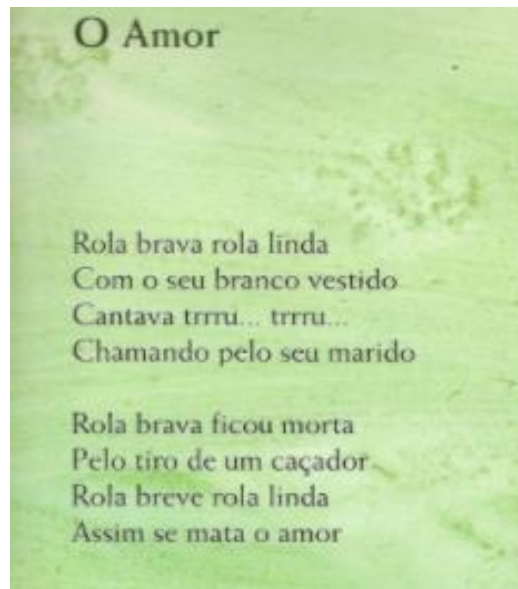


Figura 22: Poema "O Amor" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014)

### **Atividade 11 – Dominó das sílabas**

Público-alvo: 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade

Objetivo: Combinar duas palavras com sílabas finais idênticas (Sílabas ou constituintes silábicas)

Descrição da atividade: com recurso ao poema “A manhã”, a professora realiza o jogo do dominó com palavras que estão presentes no poema. As peças de dominó são colocadas no centro da mesa e, à medida que as crianças observam as imagens e verbalizam a designação dos referentes ou das situações e combinadas de forma a estabelecer identidades fonológicas.

Recursos: Peças de dominó com imagens e respectivas palavras (Figura 23).



Figura 23: Jogo "Dominó das sílabas" (Fonte: elaboração própria)

### Atividade 12 – Quantas sílabas tem?

Público-alvo: 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade

Objetivo – Desenvolver a consciência de sílaba pela divisão de palavras em sílabas fonológicas

Descrição da atividade – A partir da audição do poema “Tocar”, os alunos, nesta atividade, terão dentro de um saco as palavras do poema divididas em sílabas. A intenção é que os alunos consigam formar as palavras que estão divididas em sílabas, “montando” progressivamente os versos de todo o poema, como se de um puzzle se tratasse.

Recursos – Poema “Tocar” (Figura 24) com as palavras divididas em sílabas; saco; cartões com sílabas

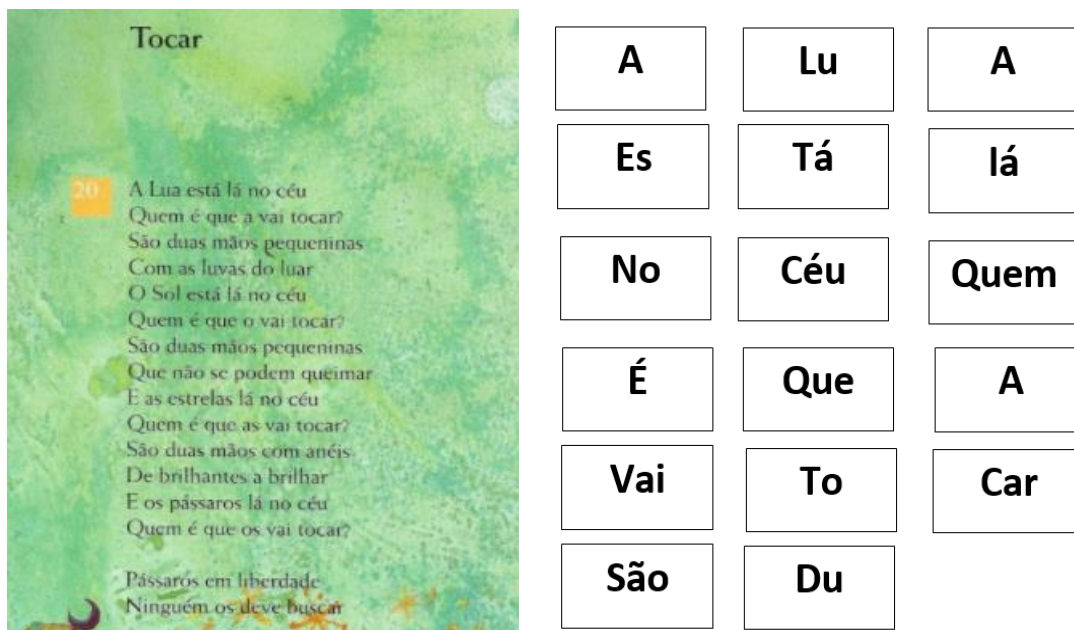


Figura 24: Exemplo ilustrativo da divisão das palavras do poema em sílabas (Fonte: elaboração própria)

### Atividade 13 – A Mistura das sílabas

Público-alvo: 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade

Objetivo: Segmentar palavras em sílabas e combinar sílabas de palavras diferentes para formar uma nova palavra ou pseudopalavra

Descrição da atividade: Através do poema “Alegre Menina”, os alunos terão de realizar três tarefas. 1) Os alunos escrevem em cartões algumas palavras que estão presentes no poema. Após a escrita das palavras, os alunos terão de reconhecer a primeira e a última sílaba de cada palavra; 2) De seguida, a professora solicita aos alunos que combinem a primeira sílaba de uma palavra com a última sílaba de outra para formarem uma nova palavra; 3) Após formarem novas palavras, através da segmentação das sílabas e da sua recombinação, os alunos terão novamente de

segmentar sílabas de outras palavras, mas, agora, a sua recombinação resultará na formação de pseudopalavras (Figura 25).

Recursos: Poema “Alegre Menina”

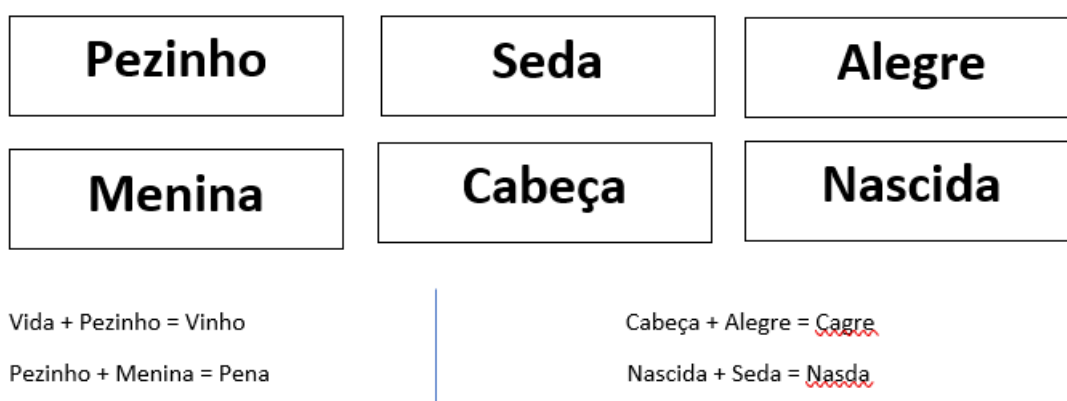


Figura 25: Exemplo ilustrativo de palavras e novas palavras (Fonte: elaboração própria)

## Atividades de manipulação de rima poética

### Atividade 14– Fuga ao Intruso

Público-alvo: 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade

Objetivo – Desenvolver a consciência de rima poética e o seu reconhecimento

Descrição da atividade – Nesta atividade, a professora começa por relembrar o conceito de rima. Numa primeira tarefa, os alunos sublinham no poema “Berço” as rimas encontradas, por exemplo, comprida/vida. Havendo dificuldades os alunos fazem uma tarefa extra: através da seleção de alguns poemas que abordam diferentes temáticas, a professora escolhe palavras dos poemas ilustradas com as quais os alunos devem estabelecer uma rima. A professora mostra as quatro imagens alternativas e pede aos

alunos que encontrem a imagem cuja palavra que a designa rima com a palavra do poema.

Recursos – Poema “Berço” (Figura 2); Imagens dos poemas e outras imagens (Figura 26)







 <p>Passarito</p>	
 <p>Lagarto</p>	
 <p>Formiga</p>	

Figura 26: Exemplo ilustrativo das imagens do poema e imagens que potenciam a rima (Fonte: elaboração própria)

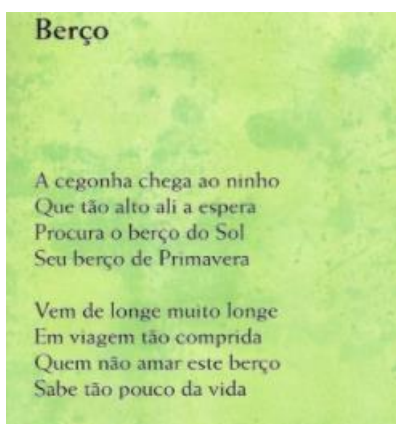


Figura 27: Poema "Berço" (Fonte: Matilde Rosa Araújo, 2014)

### Atividade 15 – Qual é a palavra, qual é a rima?

Público-alvo: 3.º e 4.º anos de escolaridade

Objetivo: Identificar as rimas poéticas

Descrição da atividade: Através do poema "A Borboleta", os alunos realizam três tarefas associadas à rima. Na primeira tarefa, os alunos terão de sublinhar as rimas nas duas primeiras estrofes. Na segunda tarefa, terão de preencher a última palavra dos versos das terceira e quarta estrofes, a partir de palavras dadas pelo professor (e de entre as quais constam as palavras originais do poema). Na terceira tarefa, os alunos terão de completar os versos da última estrofe com palavras que rimem (não são dadas palavras). Na última tarefa, a partir da atividade "Qual é a palavra, qual é a rima?", e após haver uma consciencialização da rima, numa cartolina, os alunos terão o poema em que existem lacunas no mesmo. Assim, os alunos terão de criar palavras que rimem completando o poema no grupo turma.

Recursos: Poema "A Borboleta" (Figura 28); cartolina; marcadores.

### A Borboleta

Era uma vez uma menina  
Tão cheinha de calor  
Abanava um abaninho  
Como se fosse uma flor

Como se fosse uma flor  
Uma rosa ou uma violeta  
E em volta dela voasse  
Feliz uma borboleta



E veio a mãe veio o pai  
E disseram: Filha minha  
Não te canses a abanar  
Ligamos a \_\_\_\_\_ (tia, ventoinha, prima)

Veio o avô veio a avó  
Com um ar consternado  
Não te canses a abanar  
Pomos o ar \_\_\_\_\_ (quente, frio, condicionado)

Param as mãos da menina  
Uma rosa ou uma violeta  
E em suas mãos \_\_\_\_\_  
Adormece \_\_\_\_\_

Figura 28: Poema "A Borboleta" (Fonte: As fadas verdes de Matilde Rosa Araújo (2014))

## Atividade 16 - Quem faz a rima sou eu!

Público-alvo: 3.º e 4.º anos de escolaridade

Objetivo: Investir no conceito de rima através da produção coletiva

Descrição da atividade: Por cada grupo de cinco alunos, a professora distribui um poema da obra literária *As fadas verdes*, texto de Matilde Rosa Araújo e ilustração de Isabel Bacelar. Os alunos terão de analisar o poema que lhes foi atribuído, registar as rimas encontradas e substituir as mesmas por novas palavras que rimem com essas.

Recursos: Vários poemas da obra “As fadas verdes”

## 4.4. Reflexão final

A reflexão que agora se apresenta pretende evidenciar algumas conclusões e reflexões finais acerca do Projeto de Intervenção Educativa antes apresentado. Assim, serão retomados os objetivos deste Projeto, pretende-se recuperar as conclusões relativas ao enquadramento teórico e programático e serão, ainda, mencionadas vantagens e desvantagens do mesmo.

Iniciando pelo objetivo geral apresentado na parte introdutória do Projeto, ressalvo o facto de que era pretendido desenvolver a consciência fonológica dos alunos em simultâneo com o desenvolvimento de competências da leitura, mais concretamente através do texto poético. O texto poético é de facto essencial para promover esta competência da consciência fonológica, uma vez que apresenta características associadas a esta competência, como, por exemplo, a rima e as sonoridades, que são objeto de propostas de trabalho nos vários documentos reguladores da área do Português.

Deste modo, após realizar uma análise do enquadramento programático no que diz respeito à consciência fonológica, compreendeu-se que esta competência é mais desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade (1.º e 2.º ano de escolaridade); no entanto, apesar de ser um processo que se inicia nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, este desenvolvimento deve manter-se em todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O desenho deste conjunto de atividades que aqui se apresentaram visa corresponder aos objetivos específicos inicialmente mencionados: i) desenvolver a consciência fonológica; ii) realizar atividades de reconhecimento das unidades fonológicas de tamanho e complexidade diversas; iii) valorizar as competências de domínio fonológico iv) promover a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a leitura de textos poéticos.

Assim, salienta-se o facto de que o público-alvo para o qual as atividades apresentadas foram desenhadas foi um 3.º ano de escolaridade que exibiu lacunas ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e do desenvolvimento das competências de leitura e, naturalmente, da escrita. A mestrandia frisa ainda que, aquando da caracterização desta turma, refere que os

alunos estavam divididos em grupos por serem considerados alunos com dificuldades ao nível da área do Português.

Ainda assim, enquanto mestrande e futura profissional na área da docência, considera-se o trabalho aqui desenvolvido como uma oportunidade pedagógica a ser utilizada futuramente. Todas as atividades foram pensadas de forma a sensibilizar as crianças para a importância da oralidade, da leitura e da escrita com o intuito de anular algumas dificuldades que possam existir através de diferentes atividades, progressivamente mais complexas e motivadoras, de forma a abordar esta temática, que demonstra ser muito importante para o desenvolvimento linguístico da criança.

Este projeto assume, por isso, a vantagem de que há possibilidade de aplicar as atividades num futuro próximo e ajudar os alunos a suprir dificuldades que possam existir na leitura e na oralidade. No entanto, assume-se como uma desvantagem o facto de este projeto não ter sido aplicado em contexto de estágio por razões associadas à pandemia COVID-19 e, por isso, não ser possível conhecer evidências relativas aos efeitos destas atividades enquanto positivos contributos pedagógicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório de Estágio que agora se apresenta teve como objetivo principal refletir acerca do percurso individual de formação enquanto mestranda, sobre as escolhas efetuadas, fundamentando-as e contextualizando-as, de forma científica e pedagógica. Assim sendo, na realização deste documento, espelham-se emoções, mas nunca esquecendo o olhar crítico e reflexivo, envolvendo diversos momentos que orientaram esta caminhada.

Os dois anos enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, estabeleceram um ensinamento muito gratificante para o crescimento académico, profissional e pessoal, considerando as inúmeras Unidades Curriculares Teórico-Práticas que permitiram integrar saberes científico-pedagógicos. Por outro lado, a Prática de Ensino Supervisionada possibilitou a aplicação e a experienciação dos mesmos em contexto. O sucedido neste ano corrente, designadamente, o aparecimento repentino da pandemia por Covid-19, mesmo não permitindo concluir o estágio presencial, potenciou novas aprendizagens a nível do ensino remoto e tecnológico. Relembrando o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a Prática de Ensino Supervisionada “assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (p.1321). Posto isto, este período, referente ao curso de Mestrado, constituiu um momento imprescindível para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que permitiu aprender o funcionamento desta atividade profissional em contexto escolar.

É importante salientar o facto de que a organização da Prática de Ensino Supervisionada correspondeu a um molde formativo diferenciado dos restantes mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação do Porto, destacando-se de uma forma geral, pois alcança múltiplas perspetivas no seu decorrer. Por conseguinte, a Prática de Ensino Supervisionada, ao decorrer simultaneamente nos dois Ciclos de Ensino Básico (1.º e 2.º CEB), permitiu que, dentro do tempo possível neste ano corrente, a estagiária pudesse compreender e desenvolver capacidades de um perfil duplo de professor, flexível e capaz de promover a articulação e integração de saberes entre as áreas disciplinas e os ciclos de ensino.

Devido à situação pandémica que ocorreu neste ano de 2020, o Estágio teve o seu desenvolvimento de uma forma diferente e, por isso, possibilitou obter conhecimento múltiplos e em diferentes fases do que é ser professor e de como podemos trabalhar com diferentes recursos. Como se deu a conhecer ao longo deste Relatório de Estágio, o mesmo decorreu em duas formas de avaliação: uma ocorrida de forma presencial e outra em não presencial.

A Educação a Distância (E@D) tornou-se num ensino de emergência para o qual ninguém se encontrava preparado. No entanto, mostrou-se necessária e, por esse motivo, como o mundo está em constante mutação, também a educação não é exceção (Pasini, Carvalho & Almeida, 2020). Portugal é um país que tenta adaptar-se facilmente a novas circunstâncias, e mesmo não estando preparados para um E@D, todo o processo se desenvolveu rapidamente, culminando em novas aprendizagens para todos nós, enquanto cidadãos e fundamentalmente para a profissão docente.

Considerando que o percurso enquanto estagiária (no que diz respeito ao estágio presencial) foi repleto de superações e medos que eram constantes na vida académica, a ansiedade foi um obstáculo que a mestranda foi enfrentando e superando. No entanto, no que respeita ao processo de planificar, inicialmente, pensar em atividades em que houvesse a articulação dos saberes assumia-se também como um obstáculo; atualmente, tal já não é visto como um aspeto negativo, mas sim como um aspeto essencial na vida do aluno e também no progresso profissional de um professor.

Com o Ensino a Distância e com as atividades de complemento ao estágio, a mestranda considera que, de facto, todo o processo realizado demandou um esforço incalculável para a compreensão do funcionamento deste sistema. O Estudo em Casa permitiu refletir criticamente acerca da forma como a Educação deve ser repensada. O E@D veio mostrar que a formação contínua deve estar presente cada vez mais na carreira docente e que o professor deve estar preparado para enfrentar novas realidades, perspetivando o futuro. O professor deve manipular diferentes ferramentas pedagógicas e salientam-se as TIC, uma vez que mostraram ser imprescindíveis para este ano escolar, que foi tão atípico.

Esta reflexão final termina com a firme certeza de que um professor é multifacetado, capaz de se adaptar e readaptar a novas circunstâncias, e que, ainda assim, se constrói através do conhecimento científico, da investigação-ação e nunca descurando a reflexão. Na memória da

mestranda, ficam os abraços (físicos e imaginados) e as palavras dos alunos, sendo que, mais do que nunca, as memórias se tornaram tão importantes e imprescindíveis nesta fase da vida de todos nós, em que a *poesia e a magia* permitem construir aprendizagens e afetos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *Revista de Estudos em Didática das Línguas da Universidade do Porto*, vol. (1), pp. 61-79. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf>

Alvarenga, I. (2011). *A Planificação Docente e o Sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Estudo de caso. Universidade Jean Piaget, Cabo Verde .

Amor, E. (2004). *LITERA – Escrita, Reescrita, Avaliação: Um projecto integrado de ensino e aprendizagem no Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Amorim, C. & Sousa, C. (2016). *Gramática do Português: Ensino Secundário*. Porto: Areal Editores.

Andrade, C. & Rezende, A. (2018). *As potencialidades do uso do Kahoot nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização*, [apresentada no V Congresso Nacional de Educação]. Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Andresen, S. (2012). *A Fada Oriana*. Porto: Porto Editora

Arana, A. & Klebis, A. (2015). *A importância do incentivo à Leitura para o processo de formação do aluno*. [apresentada no XII Congresso nacional de Educação]. São Paulo, Brasil.

Araújo, M. (2014). *As fadas verdes*. Porto: Editora Civilização.

Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*, [apresentados no Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas], Porto.

- Azevedo, R. & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.ºCiclo: Espelho da formação de professores? *Fórum Linguístico*, vol. (8), pp. 23-39. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/684/1/21048-76676-1-PB%20Universidade%20de%20Santa%20Catarina.pdf>
- Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação Literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas docentes. *Revista Linhas*, vol. (18), pp.131-153. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. In Barca, I. (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Basílio, A. (2017). *Organização da sala de aula deve mudar conforme intenção pedagógica. Inovações em Educação*. Acedido a 5 de novembro de 2020 in <http://porvir.org/organizacao-da-sala-de-aula-deve-mudar-conforme-intencao-pedagogica/>
- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Um modelo integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. (16), pp. 81-113. Disponível em [http://escolasdobidos.com/download/documentos/artigo\\_MIPSE.pdf](http://escolasdobidos.com/download/documentos/artigo_MIPSE.pdf)
- Caixeiro, C. M. (2004). *Liderança e Cultura Organizacional: Impacto da Liderança do Diretor na(s) Cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Évora, Portugal.
- Carreira, A. (2017). *A articulação vertical entre ciclos como uma oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso*. Trabalho de doutoramento. Universidade Aberta, Portugal.
- Carvalho, M. (2011). *Prática Pedagógica e Construção do conhecimento profissional: Novas realidades, novos desafios*. [apresentados no X Congresso Nacional da Educação – EDUCERE]. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6550\\_4036.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6550_4036.pdf)

Castro, M. (2014). *A poesia no 1.ºCEB: Consciência fonológica e variação intralinguística*. Tese de Mestrado. Aveiro, Portugal.

Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2017). *A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos*. In Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Lecce, 8-11 out., 2015 (2627-2648).

Correia, A., (et.al). (2020). *Plano Nacional de Preparação e Resposta à Doença por novo coronavírus (COVID-19)*. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-nacional-de-preparacao-e-resposta-para-a-doenca-por-novo-coronavirus-covid-19-pdf.aspx>

Cosme, A. (2011). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.

Costa, A. & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: o professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. (28), pp. 183-188. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.7856>

Costa, F. (2014). *A magia da leitura*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Cunha, C. & Cintra, L. (2006). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Edições: João Sá da Costa.

Dias, S. (2011). *O que é a poesia?* Coimbra: Grácio Editor.

Duarte, I. (2001). *A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna*. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação*

para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (27-34). Porto: Porto Editora.

Duarte, P. & Canha, B. (2017). *Desafios Curriculares e Pedagógicos na formação de Professores*, [apresentada no II colóquio]. Minho, Portugal.

Duarte, P. & Moreira, A. (2019). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas* [apresentada no II Seminário Internacional] Porto, Portugal

Famoso, C. (2013). *Motivação e hábitos de leitura*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, sociais e da vida, Portugal.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, *Análise Psicológica*, vol. (XV), pp.563-572. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>

Fernandes, M. (2001). O texto literário no livro didático. *Revista de Literatura*, vol, (17) pp.1-302. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3468/3238>

Fernandes, R. (2007). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem das Ciências: Contributo da Formação de Professores do 1.ºCEB*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Portugal.

Fernandes, R. (2010). *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gestão e Produção*, vol. (17), pp. 421-431. Disponível em 10.1590/S0104-530X2010000200015

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, J. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. Disponível em [www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-serprofessor.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-serprofessor.pdf)

Ferreira, M., Horta, I., (2014) Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, vol. (5), pp. 144 - 154. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a09.pdf>

Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspetivas?* [apresentada na VII Conferência Internacional de TIC na educação. Braga, Portugal.

Fonseca, F., Duarte, I. & Figueiredo, O. (2001). *A linguística na formação do professor de portugueses*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Forte, L. (2010). *O desenvolvimento das habilidades fonológicas*. Disponível em <http://www.fonologica.com.br/blog/2010/09/15/o-desenvolvimento-das-habilidades-fonologicas/>

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, M. & Santos, A. (2009). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, vol. (5), pp. 76-93. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/305629466\\_Consciencia\\_Historica\\_e\\_narra](https://www.researchgate.net/publication/305629466_Consciencia_Historica_e_narra)

tiva\_no\_ensino\_da\_Historia\_Licoes\_da\_Historia\_Ideias\_de\_professores\_e\_alunos\_de\_Portugal.

Garcia, M. (s.d). *A Leitura em voz alta feita pelo professor como tema de pesquisa didática: O que os alunos podem aprender com isso?* Brasil. Disponível em [http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/ise\\_19cole\\_congresso\\_leitura\\_brasil\\_julho.pdf](http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/ise_19cole_congresso_leitura_brasil_julho.pdf)

Gaspar, M., Seabra, F. & Neves. C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. (12), pp. 29-57. Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3632/4/RPIE1202\\_A\\_Supervisao\\_Pedagogica\\_Significados\\_Operacionalizacao.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3632/4/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf)

Gorzoni, S. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recente. *Cadernos de Pesquisa*, vol. (47), pp. 1396-1413. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>

Henriques, I. (2009). A importância da sílaba: uma reflexão fonológica. *Revista eletrónica de Linguística dos estudantes da Universidade do Porto*, vol. (1), pp.37-59.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, vol. (16), pp. 87-92. Disponível [https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)

Lima, R. (2016). *Registrar para quê? Para quem?*, [apresentada no III Colóquio de Práticas Letradas]. São Paulo, Brasil.

Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (2014). *Trabalho docente e formação: Políticas, Práticas e investigação: pontes para a mudança*. Acedido em novembro 5, 2020, em <https://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/publicacoes.html>

Magalhães, A. & Alçada, I. (2013). *A ilha do arco-íris*. Lisboa: Leigos para o Desenvolvimento

Marcelino, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e práticas de Professores*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Portugal.

Martins, M. (1992). *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense s.a.

Martins, M. (2019). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Climepsi Editores.

Mateus, M. (2001). A face exposta da língua portuguesa. Brasil. Disponível em <https://docplayer.com.br/5148513-A-face-exposta-da-lingua-portuguesa.html>

Matias, A. (2013). *Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contexto naturalício*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.

Mira, M. (2014). *Consciência fonológica e Métodos de Ensino da Leitura*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Portugal

Miranda, G. (2007). Limites e Possibilidades nas TIC na educação, *Revista de Ciências da Educação*, vol. (03), pp.41-50. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/28175839\\_Limites\\_e\\_possibilidades\\_das\\_TIC\\_na\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/28175839_Limites_e_possibilidades_das_TIC_na_educacao)

Mogarro, M. J. & Namora, A. (2012). *Currículos de formação de professores em Portugal*. In M. T. Estrela (Ed.), [apresentados no XIX Colóquio AFIRSE] Lisboa: AFIRSE/IEUL..

Monteiro, R. et al. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Moreira, A., Santos, H. & Coelho, I. (2014). A música na sala de aula – a música como recurso didático, *Revista UNISANTA Humanitas*, vol. (3), pp. 41-61. Disponível em <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273>

Moreira, I. (2014). *Motivações para a leitura*. Tese de Mestrado. Instituto Superior Politécnico de Gaya, Portugal.

Moreira, J. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa da Poesia*, vol. (2), pp. 51-81.

Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. (9), pp. 55-64. Disponível em doi:10.20952/revtee.2016vl9iss17

Neves, C. (2014). *As relações de interação e diálogo como meio de favorecer a aprendizagem*. Trabalho de conclusão de curso. Curitiba, Brasil.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.

Nunes, L. (2011). Importância do texto literário para a aquisição e consolidação de estruturas verbais. Coimbra, Portugal Disponível em <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/07/17-384-425-lidia-nunes.pdf>

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Org), refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.

Pais, A. (2010). *Fundamentos didáticos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa*. In Encontros da didáctica. Universidade da Beira Interior, Portugal.

Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. In F. AZEVEDO, Didática e práticas: a língua e a educação literária, (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.

Pereira, A. (2018). *Profissionalidade docente e práticas pedagógicas: uma análise ao trabalho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório final Estágio. Viseu, Portugal.

- Pereira, F., Carolino, A. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores de 1.ºCEB nas últimas três décadas do séc.XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. (1), pp. 191-219. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e a formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2012). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote: Lisboa
- Pinheiro, A. (2014). O texto literário e a vida: os sentidos da leitura para os mediadores em formação. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*, vol. (8). Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/issue/view/154>
- Pinheiro, N., Silveira, R. & Bazzo, W. (2007). Ciência, Tecnologia e Sociedade: a Relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio, *Revista Ciência Educação*, vol. (13), pp. 71-84. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Pintassilgo, J. (2014). *Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente)*. In S. Câmara (Org.). *Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: conexões entre ciência e história* (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Quartet.
- Ponte, J. P. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. In J. P. Ponte (Org.), *A formação par a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (19-26). Porto: Porto Editora.
- Reis, T. (2013). *Dos hábitos de leitura ao prazer de ler – perspectivas e propostas para o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Portugal.

- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). *Diários colaborativos de formação: A Co Construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos*. Instituto Politécnico do Porto: InED.
- Ribeiro, I. (et al). (2016). *Dificuldades na aprendizagem da Leitura*. Disponível em <https://www.aindaestouaprender.com/img/dal.pdf>
- Ribeiro, J. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista portuguesa da pedagogia*, vol. (41), pp. 51-81.
- Ribeiro, M. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”*: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Portugal.
- Roazzi, A. & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. (5), pp. 31-55. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/231212063.pdf>
- Rocha, A. (2014). *Currículo Escolar: Uma visão histórica da evolução do conceito de currículo escolar*. Trabalho académico. São Paulo, Brasil.
- Rodrigues, A. (2005). A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do ensino fundamental. *Revista Brasileira da Educação*, vol. (11), pp. 429-444. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000300008&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300008&lng=pt&tlng=pt)
- Rurato, P. & Gouveia, L. (2004). Contribuição para o ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática, *Revista da Faculdade da Ciência e Tecnologia*, vol. (1), pp. 85-91. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/563/1/85-91FCT2004-3.pdf>

- Sá, C. (2015). *Transversalidade da língua Portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora
- Sá, C., Silva, M. & Marcário, M. (2018). Representações sobre a língua portuguesa e sua promoção no mundo por futuros profissionais da Educação em formação. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/27313/1/073.pdf>
- Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. (26), pp.87-114 Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0871-91872013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872013000100005&lng=pt&nrm=iso)
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. (45), pp.1-11.
- Santos, S., Cardoso, A., & Lacerda, C. (2016). *A Planificação dos professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico*, [apresentada no Congresso SPCE]. Viseu, Portugal.
- Sardinha, M. & Machado, J. (2012). Leitura, Literacia e Escola: Construções (im)perfeitas. *Revista de Investigação e Ensino das Artes*, vol. (10). Disponível em [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5236/1/ARTIGO\\_SARDINHA\\_MACHADO.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5236/1/ARTIGO_SARDINHA_MACHADO.pdf)
- Siebert, E. (2019). *Exposições de Trabalhos Escolares: Aspectos processuais e reflexivos na escola e no museu*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Belas Artes, Porto, Portugal.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, vol. (XV), pp. 283-303. Disponível em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5711/1/1997\\_2\\_283.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5711/1/1997_2_283.pdf)

- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Portugal.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto: Media XXI.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Viana, L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, L.; Ribeiro, I. & Santos, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método: um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, vol. (2), pp. 261-270. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11926/1/Desempenho%20em%20leitura%20em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20m%C3%A9todo.%20Um%20estudo%20longitu.pdf>
- Viana, L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Wolf, C. (2020). Os níveis de consciência fonológica integrados aos demais níveis de consciência linguística. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. (especial), pp. 129-143.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zinke, I. & Gomes, D. (2015). *A Prática de observação e a sua importância na formação do Professor de Geografia*. [apresentados no XXI Congresso nacional de Educação], Brasil.

## Documentos Normativos

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

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

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018). Aprendizagens Essenciais: Português no 1.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018). Aprendizagens Essenciais: Português no 3.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018). Aprendizagens Essenciais: Português no 4.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

## LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-lei n.º 286/1989, de 29 de agosto, Diário da República n.º 198 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, Diário da República n.º 177 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República n.º 15 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, Diário da República nº240 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, Diário da República n.º 60 – I Série. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República n.º 4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Diário da República n.º 126 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Diário da República n.º 128 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República n.º 143 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A:** Unidade Didática I, Anda Mouro na Costa!

**Apêndice B:** Unidade Didática II, Prlim...Prlim, fadalando sem fim!



<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p>- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes);  - Interpretar o texto em função do gênero literário;  - Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.</p>	<p>narrador, tempo, espaço, personagens)  - Situar o texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura dramatizada:</b>  - Ler expressivamente como se fosse um dos animais da narrativa (ex: a tartaruga é um animal lento, por isso o aluno poderá ler de forma lenta).</li> <li>• <b>Escrita lúdica:</b>  - Formar novas palavras a partir da junção dos nomes dos animais (exemplo: canguru + tartaruga = canguruga). O animal criado será integrado numa atividade de escrita, imaginada depois desta experiência como é que os animais iam reagir à chegada dos animais.</li> </ul>		<p>15min</p>	
<p><b>GRAMÁTICA</b></p>	<p>- Conjugar verbos regulares;  - Identificar a classe das palavras;  - Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades;  - Compreender a composição como</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escrita e Gramática:</b>  - Produzir um texto no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito que retrate o momento em que o animal, que os grupos criaram, chega à ilha.</li> </ul>		<p>15min</p>	

<p><b>ESCRITA</b></p>	<p>processo de formação de palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais;</li> <li>- Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização;</li> <li>- Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa;</li> <li>- Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.</li> </ul>				
-----------------------	---	--	--	--	--

<p><b>LEITURA</b></p>	<p>- Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades;</p> <p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados. Realizar leitura silenciosa e autónoma;</p> <p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;</p> <p>- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p><b>Compreensão</b></p> <p>- Interpretar o essencial de discursos</p>	<p style="text-align: center;"><b>1ºCEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação da narrativa “A ilha do arco-íris”:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização da turma em grupos;</li> <li>- Distribuição das várias partes do texto pelos grupos da turma;</li> <li>- Distribuição de guiões pelos diferentes grupos. (anexo II)</li> </ul> </li> <li>• <b>Reconstituição do texto “A ilha do arco-íris”:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reorganizar o texto;</li> <li>- Identificar os elementos da narrativa (tipo de narrador, tempo, espaço, personagens)</li> <li>- Situar o texto.</li> </ul> </li> <li>• <b>Leitura expressiva:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler expressivamente como se fosse um dos animais da narrativa (ex: a tartaruga é um animal lento, por isso o aluno poderá ler de forma lenta).</li> </ul> </li> <li>• <b>Recriação e dramatização do texto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorteio e distribuição dos nomes dos animais</li> </ul> </li> </ul>		<p>15min</p> <p>40min</p> <p>15min</p>	
-----------------------	---	---	--	--	--

	<p>orais sobre temas conhecidos;  - Identificar, organizar e registrar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p><b>Expressão</b></p> <p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;  -Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;</p> <p>- Planejar, produzir e avaliar os seus próprios textos orais.</p>	<p>criados pela turma de 5ºano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recriar/expandir o texto utilizando as novas personagens (animais inventados);</li> <li>- Imaginar e registrar um diálogo;</li> <li>- Apresentar à turma a recriação em formato de dramatização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos;</li> <li>- Guiões.</li> </ul>	<p>1h</p>	<p><b><i>Instrumentos de avaliação:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização dos guiões;</li> </ul>
--	--	--	--	-----------	--

## Guião para o 2.ºCEB

- Reorganizem o texto para o poderem compreender;
- Lê de forma expressiva: lê como se fosses um dos animais que participam na narrativa (ex.: a tartaruga que é um animal lento, poderá falar de forma também lenta);
- Identifiquem os elementos da narrativa (tipo de narrador, tempo, espaço, ação, personagens);
- Situem o texto (pertence à situação inicial, ao desenvolvimento da ação ou à conclusão);
- Formar novas palavras: junta dois animais diferentes e cria um nome de um animal novo (ex.: canguru + tartaruga = canguruga);
- Imaginem, depois desta experiência como é que os animais iam reagir à chegada de novos animais? Escrevam um texto em que apresentem características dos animais que chegavam à ilha. Utilizem verbos como ter, apresentar, evidenciar, ser no tempo adequado. Dica: Podem escrever um pequeno diálogo que retrate a situação.

## Guião para o 1.ºCEB

- Reorganizem o texto para o poderem compreender;
- Lê de forma expressiva: lê como se fosses um dos animais que participam na narrativa (ex.: a tartaruga que é um animal lento, poderá falar de forma também lenta);
- Identifiquem os elementos da narrativa (tipo de narrador, tempo, espaço, ação, personagens);
- Situem o texto (pertence à situação inicial, ao desenvolvimento da ação ou à conclusão);
- Recriem, oralmente, o momento em que o animal novo, chega à ilha: imaginem, depois desta experiência como é que os animais iam reagir à chegada de um novo animal? Podem pensar e escrever um pequeno diálogo que retrate a situação, descrevendo também o animal o novo animal, evidenciando as suas características.

<b>Tema: A Península Ibérica – Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal</b>  <b>Unidade: Os Muçulmanos na Península Ibérica</b>  <b>Sumário: Os árabes e a expansão muçulmana;</b> <b>A conquista da Península Ibérica pelos Muçulmanos.</b>	<b>Ano: __5º_</b>  <b>1ª Aula Data: 05/ 11/2019</b>  <b>2ª Aula Data: 06/12/2019</b>  <b>Docente: _____</b>
---	---

**Motivação/Contextualização:** Música alusiva ao tema; disposição das crianças na sala de aula (sentadas num tapete/manta)

<b>Situação - Problema</b>	1ª aula – És islâmico? 2ª aula - Faltou pouquinho para eu ser muçulmano, verdade ou mentira?
----------------------------	---

<b>Questões – Orientadoras</b> O que é o Islão? Qual é a diferença entre árabe e muçulmano? Quando é que os muçulmanos ocuparam a Península Ibérica? Como se relacionavam os muçulmanos e os cristãos?	<b>Conceitos:</b> O islamismo Árabe Muçulmano
--	--

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Exper. / Atividades de Aprendizagem	Competências/Metas/Ap.Essenciais a desenvolver	Avaliação
<b>Os Muçulmanos na Península Ibérica</b> Os Árabes e a expansão muçulmana	- Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo;  - Indicar os princípios fundamentais do Islamismo;	<b>1ª aula</b>  - Ao entrarem na sala, já com música ambiente islâmica (anexo I), será pedido aos alunos que se sentem na manta/tapete que encontraram na sala, após estarem todos sentados ser-lhes-á apresentada a foto da notícia, “jovem	Os muçulmanos na Península Ibérica. Competências a desenvolver: A - Linguagens e textos; B - Informação e comunicação; C - Raciocínio e resolução de problemas;	- Participação ativa;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes;</li> <li>- Diferenciar árabe de Muçulmano;</li> <li>- Reconhecer a existência de uma comunidade islâmica em Portugal.</li> </ul>	<p>muçulmana impedida de entrar em jogo de basquetebol por não querer mostrar os braços” (anexo II)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Música islâmica e disposição das crianças na sala de aula / Diálogo com a turma, colocando questões como: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Já ouviram falar desta notícia?</li> <li>*Porque será que esta jovem não queria mostrar os braços?</li> <li>*O que sabem sobre muçulmanos?</li> </ul> </li> </ul> <p>Após as intervenções dos alunos irá ser contada a história de como nasceu o islamismo, onde e como surgiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À medida que vai sendo explicitado o que é o islamismo e quais os seus princípios fundamentais serão mostrados objetos da religião cristã (ex. terço, bíblia) e será questionado aos alunos se os muçulmanos fazem uso desses mesmos objetos, tendo os alunos que dizer quais são os objetos ou acessórios característicos da religião islâmica.</li> <li>- Após compreendida a religião, será exibido um mapa (Anexo III), o qual será explorado com os alunos para que seja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>D - Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>G - Bem-estar, saúde e Ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Desempenho através do jogo plickers.</li> <li>- Resposta à situação problema</li> </ul>
--	--	--	---	--

		<p>evidente a diferença entre árabe e muçulmano, mas também para que possam visualizar os países de maioria islâmica. Comparando os países de maioria islâmica e os países de maioria cristã os alunos serão questionados sobre a necessidade hipotética de irem viver para um dos países onde a maioria da população pertence à religião islâmica e sobre como se sentiriam se tivessem que obedecer às regras e princípios da religião em questão. A intenção é que os alunos compreendam que devemos respeitar todas as religiões e diferenças culturais.</p> <p>- A propósito do respeito e aceitação das diferentes culturas, será apresentado à turma um vlog (anexo IV) no centro islâmico do porto, produzido pelas professoras estagiárias.</p> <p>- De forma a consolidar os conteúdos abordados será realizado um jogo, o plickers, onde serão apresentadas questões e opções de resposta (anexo V)</p>		
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o território abrangido pela expansão muçulmana;</li> <li>- Indicar os motivos da expansão islâmica;</li> <li>- Localizar no tempo a conquista muçulmana da Península Ibérica e o seu período de domínio político;</li> <li>- Reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e "reconquista" cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações;</li> <li>- Desenvolver as relações interpessoais;</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>2ª aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A turma será organizada em quatro grupos de quatro e um grupo de três elementos, cada grupo terá acesso a um vídeo (anexo VI) que apresenta a expansão muçulmana e o relacionamento dos cristãos e muçulmanos. Os grupos devem ver o vídeo e responder aos objetivos propostos (um objetivo por grupo – anexo VII).</li> <li>- Quando os alunos responderam ao objetivo proposto a cada grupo devem preparar uma apresentação oral aos restantes grupos da turma.</li> <li>- À medida que são feitas as apresentações de todos os grupos, será feita uma síntese dos conteúdos.</li> </ul>	<p>Os muçulmanos na Península Ibérica:</p> <p>A - Linguagens e textos;</p> <p>B - Informação e comunicação;</p> <p>C - Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>D - Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>G - Bem-estar, saúde e Ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resposta aos objetivos;</li> <li>- Apresentação oral;</li> <li>- Trabalho de grupo;</li> <li>- Observação direta.</li> <li>- Resposta à situação problema.</li> </ul>
--	--	---	--	--

**Música islâmica a utilizar:**

<https://www.youtube.com/watch?v=QmEX-BmNG7A>

**Imagem da notícia sobre a jovem muçulmana:**

## **Muçulmana de 13 anos impedida de jogar por recusar mostrar braços**

Madalena Ferreira  
13 Novembro 2019 às 09:30



COMENTAR

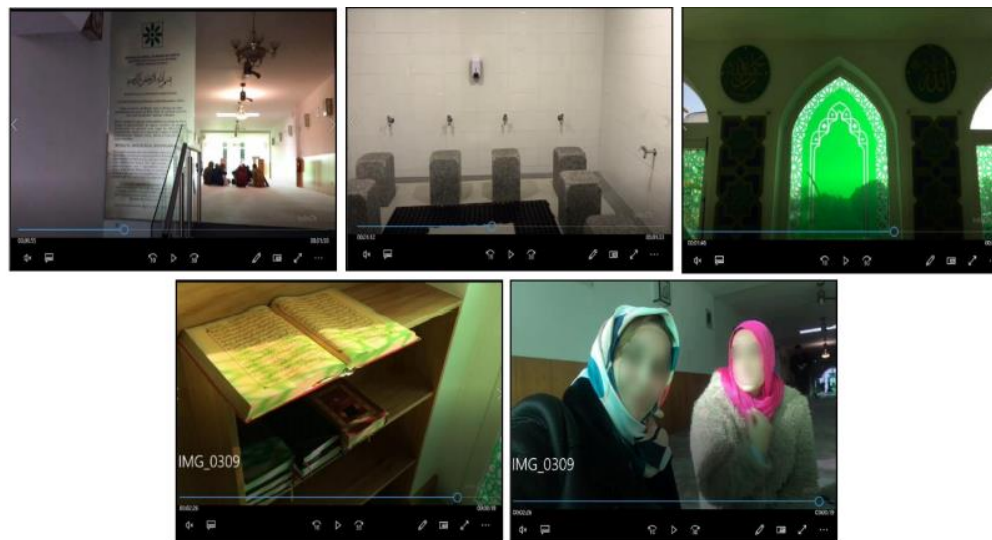
TÓPICOS  
Desporto  
Alertas  
Basquetebol  
Igualdade de género



## Apresentação no *google maps* em vista de globo:



## Vlog no Centro Cultural Islâmico do Porto:



## Questões utilizadas no *Plickers*:

O que é o islão?

- a. Religião monoteísta
- b. Religião politeísta

Os seguidores do islão são os:

- a. Muçulmanos;
- b. Árabes;
- c. Cristãos;
- d. Judeus.

Qual das opções não é um princípio fundamental do islamismo?

- a. Reconhecer Alá como Deus único e Maomé como profeta;
- b. Rezar cinco vezes por dia virado para Meca;
- c. Dar esmola aos pobres;
- d. Guardar domingos e festas de guarda.

O livro sagrado do islão chama-se:

- a. A Bíblia sagrada;
- b. O Corão;
- c. Os Lusíadas;
- d. A Tora.

## Stop Motion expansão muçulmana:



## **Objetivos para os grupos:**

**Objetivo 1:** Em que continentes é que os Muçulmanos conquistaram terras? O que levou os Muçulmanos a conquistarem essas terras?

**Objetivo 2:** Os Muçulmanos invadiram a Península Ibérica em \_\_\_\_\_, comandados por Tariq. Aproveitando as lutas internas dos visigodos, atravessaram o \_\_\_\_\_-, derrotando o exército \_\_\_\_\_ naquela a que chamamos a batalha de \_\_\_\_\_. Passados \_\_\_\_\_ anos os muçulmanos já dominavam a Península Ibérica, à exceção das Astúrias e dos Pirenéus.

Os cristãos, refugiaram-se nos \_\_\_\_\_ e nas \_\_\_\_\_, por serem \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, no entanto viviam em condições bastante difíceis.

**Objetivo 3:** Durante a ocupação muçulmana, alguns nobres visigodos conseguiram refugiar-se nas Astúrias. Foi a partir deste local que os cristãos formaram núcleos de resistência contra os muçulmanos. Após as batalhas, o que acontecia aos vencidos e aos que não participavam?

**Objetivo 4:** Muitas vezes, os muçulmanos e os cristãos faziam acordos:

Explicite quais eram:

As obrigações e direitos dos Cristãos –

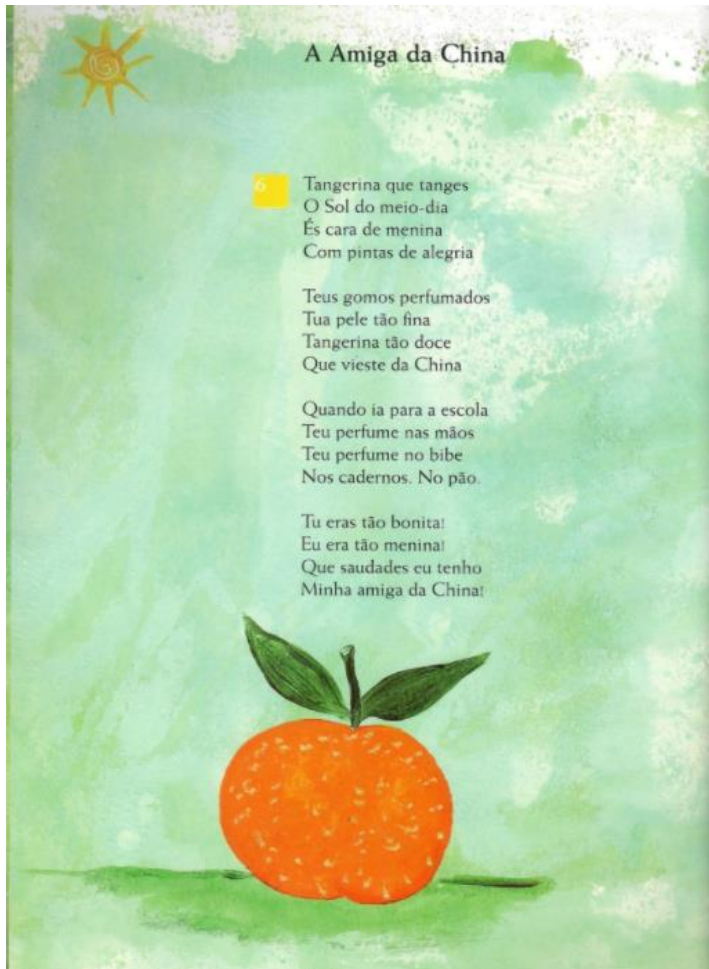
As obrigações e direitos dos Muçulmanos –

## Apêndice B – Unidade Didática “Prlim...Prlim, fadalando sem fim!”, Português (1.º e 2.º CEB)

<b>Escola:</b> Escola Básica nº2 do Viso		<b>Ano/Turma:</b> 3.º	<b>Data 2.ºceb:</b> 09 de março		
<b>Duração das sessões:</b> 2h - 1.ºCEB		<b>Número de alunos:</b> 20	<b>Período:</b> 2.º		
<b>Área Curricular:</b> Português		<b>Dia da semana:</b> Segunda-feira	<b>Professora cooperante:</b> [REDACTED]		
<b>Estagiária:</b> Joana Bastos		<b>Mestrado:</b> mestrado em ensino no 1.ºciclo do ensino básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºciclo do ensino básico			
<i>Domínios</i>	<i>Indicadores de desempenho</i>	<i>Desenvolvimento de aulas e propostas de trabalho</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo</i>	<i>Avaliação</i>
<b>LEITURA</b>  <b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler em voz alta, após preparação da leitura;</li> <li>- Ler poemas em coro ou em pequenos grupos</li> <li>- Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridade)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>1.º CEB</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação do poema “A amiga da China” de Matilde Rosa Araújo</b></li> <li>- Distribuição do poema pelos alunos</li> <li>- Leitura realizada em voz alta pela professora</li> <li>- Leitura realizada pelos alunos de forma alternada</li> <li>- Organização dos alunos por estrofes (de forma a realizar a leitura em voz alta)</li> <li>- Identificar o número de estrofes do poema através da leitura</li> <li>- Identificar o número de versos do poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema “A amiga da China”</li> </ul>	45min	<p style="text-align: center;"><b><i>Instrumentos de avaliação:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> </ul>

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo;</li> <li>- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa a questões sobre os textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Percurso de compreensão do poema “A amiga da China” de Matilde Rosa Araújo</b></li> <li>- Questionar os alunos oralmente de forma a compreenderem o poema com recurso à ferramenta Kahoot (questões orientadoras): <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais os sentimentos que o sujeito poético manifesta face à amiga da China?</li> <li>➤ Que expressões no texto sinalizam esses sentimentos?</li> <li>➤ Quantas vezes se repete a palavra “tão” e a palavra “menina” no poema? A quem são associadas?</li> <li>➤ Quais os órgãos dos sentidos evidenciados ao longo do poema?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões orientadoras</li> <li>- Projetor</li> <li>- Kahoot</li> </ul>	<p>45min</p>	<p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> </ul>
<p><b>ESCRITA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Elaboração de um cartaz (Mentimeter manualmente):</b></li> <li>- Registo individual pelos alunos de duas características de um amigo (adjetivos)</li> <li>- Leitura em voz alta dessas mesmas características</li> <li>- Registrar no quadro as características em comum ditas pelos alunos</li> <li>- Registrar as características no cartaz</li> <li>- Registrar com um tamanho de letra diferente (maior e menor) as palavras que se repetem mais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> </ul>	<p>30min</p>	

## Poema “A amiga da China”:



## Questões realizadas no jogo “Kahoot”:



**Questions (11)**

1 - Quiz  
Quais os sentimentos que o sujeito poético manifesta face à amiga da China?


2 - Quiz  
Que expressões no texto sinalizam esses sentimentos?

3 - Quiz  
Quantas vezes se repete a palavra “tão” no poema?

4 - Quiz  
Quantas vezes se repete a palavra “menina” no poema?

**A amiga da China (questões)**

0 favorites   4 plays   4 players

[Play](#) [Edit](#)   

A private kahoot

 joanabastos3180481  
Created 9 months ago



<p><b>LEITURA</b></p>	<p>objetivos de escuta.</p> <p>- Ler textos com características narrativas;</p> <p>- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação dos elementos da capa do livro “A fada Oriana”:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização da capa do livro</li> <li>- Identificação dos elementos da capa do livro</li> <li>- Preenchimento de uma ficha sobre os elementos do livro (anexo JJ)</li> </ul> </li> <li>• <b>Leitura e compreensão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do excerto “Rainha das fadas”.</li> <li>- Leitura em voz alta do excerto da obra “Rainha das fadas”.</li> <li>- Leitura em voz alta realizada pelos alunos do excerto.</li> <li>- Situar o texto (personagens, tempo, espaço, ação)</li> </ul> </li> </ul>	<p>- Obra “A fada Oriana” - Ficha</p> <p>- Excerto “Rainha das fadas”</p>	<p>10min</p> <p>20min</p>		
<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p>- Explicitar o sentido global de um texto;</p> <p>- Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do</p>					

	o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.					
	- Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.				5min	
<b>Educação Literária</b>	- Ler textos com características narrativas;			- Títulos - Sínteses dos excertos	25min	
	- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autônoma;			- Excerto "Fadas boas e Fadas más"	10min	
<b>Leitura</b>	<i>Expressão</i> - Falar com clareza e articular de	<b>2º CEB (aula nº2)</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organização da sala de aula</b> - Divisão da turma em dois grupos (anexo I)</li> <li>• <b>Correspondência dos títulos e dos excertos da obra "A fada Oriana"</b> - Distribuição de alguns títulos e sínteses dos excertos pelos grupos - Os alunos fazem a correspondência entre o título e o resumo do excerto no quadro.</li> <li>• <b>Leitura:</b></li> </ul>		- Quadro	10min	

<p><b>Oralidade</b></p>	<p>modo adequado as palavras;</p> <p>-Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;</p> <p>- Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais</p>	<p>- Distribuição do excerto “Fadas boas e fadas más”.</p> <p>- Leitura do excerto me voz alta pelos alunos.</p> <p>• <b>Discussão de ideias II:</b></p> <p>- Debate com os alunos sobre o que é ser “bom” ou “mau”.</p> <p>- Registo de ideias no quadro</p>				
-------------------------	--	---	--	--	--	--

## Ficha de Identificação dos elementos da capa do livro:

Língua Portuguesa

Guião de Leitura da Obra

*A Fada Oriana*



de

*Sophia de Mello Breyner Andresen*

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Data: ____/____/____
Apresentação: _____
Professor: _____

Ficha I



### 1. Atenta na seguinte informação:

**Autor:** Pessoa que inventa e escreve a história.

**Editor(a):** Empresa que publica a obra em forma de livro.

**Ilustrador:** Artista que cria desenhos ou pinturas que acompanham a história.

Antes de iniciares o estudo da obra "A Fada Oriana", observa atentamente o livro e completa o quadro que se segue.

Título: _____
Autor: _____
Editora: _____
Ilustrador: _____

— ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Entre magia e poesia na construção de  
aprendizagens nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino  
Básico**

Joana Filipa Cruz Bastos

