

**M**

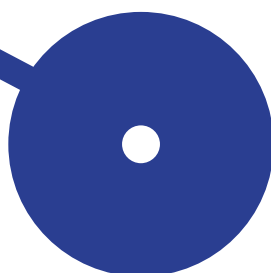
**MESTRADO**

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

# Uma viagem entre o mundo das inferências e... Das conceções dos professores aos percursos didáticos

Sérgio Bruno Rocha Meneses

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sérgio Bruno Rocha Meneses

**Uma viagem entre o mundo das inferências e...**

**Das conceções dos professores aos percursos didáticos**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor José António Costa

Porto, julho de 2024

## **COORDENAÇÃO DO CURSO**

Professor Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Sónia Moreira

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Professora Doutora Elisama Oliveira

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Vânia Graça

## AGRADECIMENTOS

*Tudo vale a pena quando a alma não é pequena*

Fernando Pessoa, in *Mar Português*

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas, com muito carinho, às pessoas que ocupam, na minha vida, os lugares mais importantes e que sempre se fizeram presentes, apesar da distância. Por isso, expresso o meu agradecimento à minha família, com especial destaque para os meus quatro pilares, o meu pai, a minha mãe e as minhas duas irmãs, que sempre me encorajaram e apoiaram na realização dos meus sonhos e que contribuiram, grandemente, para aquilo que sou hoje. Obrigado pelo carinho e amor desmedidos, mas também pela compreensão e paciência.

De seguida, quero agradecer às minhas amigas de todas as horas, a Marta e a Susana, que me apoiaram incondicionalmente nos mais diversos momentos e com quem partilhei inúmeras experiências e numerosos sorrisos. Por todas as saídas à noite, por todas as conversas, por todas as tardes na esplanada, por todos os jantares, por isso e por muito mais. Obrigado, meninas, sem vocês não teria sido o mesmo.

Estas palavras estendem-se também aos meus amigos Joana, Márcia, Leonor, Dinis, Francisco e Matilde, que me demonstraram que as amizades mais bonitas e sinceras são aquelas que nascem de uma forma mais improvável. Obrigado por tudo!

As minhas palavras de agradecimento são também dirigidas à Catarina, à Lucinda, à Maria Soares, à Mariana, à Maria Ferreira e à Ana Pimenta, que me proporcionaram dois anos de companheirismo e plena felicidade em todas as aulas. Eu ia feliz para a faculdade porque sabia que elas iam estar lá.

Por fim, resta-me dedicar uma palavra de agradecimento ao Professor Doutor José António Costa, na qualidade de meu orientador e coordenador do Mestrado, pelos ensinamentos, pelo apoio, pela dedicação e pela disponibilidade que sempre demonstrou ao longo deste período. Quero

agradecer igualmente a todos os Professores da Escola Superior de Educação, que significativamente, e de forma muito positiva, contribuíram para a minha formação, às professoras cooperantes, que tão bem me receberam, e a todos os alunos com quem tive o gosto de trabalhar.

Um grande e sentido obrigado a todos!

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular anual Prática de Ensino Supervisionada, que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento, além de se constituir como um dos elementos de avaliação da PES, é um requisito formal obrigatório para a aceitação a prova pública e para a conclusão do segundo ciclo de estudos superiores e, desta forma, a obtenção do grau de Mestre. O RE engloba uma dimensão reflexiva e descritiva, que se debruça sobre o percurso vivenciado pelo professor estagiário ao longo do ano de estágio curricular, desenvolvido nas valências de 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, espelhando igualmente a construção de saberes científicos e pedagógico-didáticos no decorrer da sua formação académica, pessoal e social, assim como a apresentação dos contextos onde se desenvolveu a ação educativa do professor em formação. Além disso, este documento agrega ainda uma dimensão investigativa, a qual potenciou o desenho de um projeto de Investigação-Ação acerca de uma problemática percecionada no contexto de 2.º CEB, durante o período de observação. Posto isto, procurou-se aferir quais as conceções dos professores de 1.º CEB e de 2.º CEB sobre o ensino das estratégias de compreensão leitora, as dimensões que estas implicam e como as mobilizam dentro da sala de aula, e foram propostos percursos didáticos, construídos com o objetivo de desenvolver, nos alunos, os níveis de compreensão leitora, através de perguntas/atividades que apelavam precisamente a esses diferentes tipos de compreensão leitora. A par disso, foram ainda fornecidas aos alunos, de forma explícita, estratégias de compreensão leitora a serem utilizadas nos momentos de pré-leitura, durante a leitura e no pós-leitura. Foi evidente que os alunos se apropriaram das estratégias ensinadas, uma vez que se constatou a ocorrência de evoluções expressivas, dado que em todos os níveis de compreensão leitora (CL; CI; CR; CC), foi possível verificar progressos significativos ao nível do desempenho dos alunos.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Percursos didáticos; Níveis de compreensão leitora; Estratégias de compreensão leitora.

## ABSTRACT

This Internship Report was developed within the scope of the Annual Supervised Teaching Practice Curricular Unit, which is part of the study plan of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Elementary Education. This document, in addition to being one of the PES evaluation elements, is a mandatory formal requirement for acceptance to the public test and for the completion of the second cycle of higher studies, and, in this way, obtaining the Master's degree. RE encompasses a reflective and descriptive dimension, which focuses on the journey experienced by the trainee teacher throughout the year of curricular internship, developed in the 1st and 2nd Cycles of Elementary School, equally mirroring the construction of scientific and pedagogical-didactic knowledge during their academic, personal and social training, as well as the presentation of the contexts where the educational action of the teacher in training took place. Furthermore, this document also adds an investigative dimension, which enhanced the design of an Action Research project about a problem perceived in the context of 2nd CEB, during the observation period. That said, we sought to evaluate the perceptions/knowledge of 1st CEB and 2nd CEB teachers about reading comprehension strategies, the dimensions they imply and how they mobilize them within the classroom, and didactic paths were proposed, built with the objective of developing students' levels of reading comprehension, through questions/activities that appealed precisely to these different types of reading comprehension. In addition, students were also explicitly provided with reading comprehension strategies to be used in pre-reading, during reading and post-reading moments. It was evident that the students took advantage of the strategies taught, as significant developments were noted, given that at all levels of reading comprehension (LC; IC; RC; CC), it was possible to verify significant progress in terms of performance from the students.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Research-Action; Didactic paths; Levels of reading comprehension; Reading comprehension strategies.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	16
1.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	16
1.1.1. A ESCOLA BÁSICA DE 1.º CEB.....	19
1.1.2. A ESCOLA BÁSICA DE 2.º CEB .....	21
1.2. AS TURMAS.....	22
1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 1.º CEB .....	22
1.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º CEB .....	24
2. CAPÍTULO II – O QUE É SER PROFESSOR? REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	27
2.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	29
2.1.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB .....	29
2.1.1.1. PORTUGUÊS .....	30
2.1.1.2. MATEMÁTICA .....	33
2.1.1.3. ESTUDO DO MEIO .....	38
2.1.1.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	40
2.1.1.6. APRENDIZAGENS EXTRAÍDAS E PROPORCIONADAS .....	41
2.1.1.7. DIFICULDADES/DESAFIOS.....	44
2.1.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB .....	44
2.1.2.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS .....	44
2.1.2.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL .....	50
2.1.2.3. APRENDIZAGENS EXTRAÍDAS E PROPORCIONADAS.....	54
2.1.2.3. DIFICULDADES/DESAFIOS.....	56
2.2. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES.....	56
2.3. SÍNTESE DE CAPÍTULO.....	60
3. CAPÍTULO II – <i>UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E...</i> – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	64
3.1. MOTIVAÇÕES E PERTINÊNCIA.....	64

<b>3.2. PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>66</b>
3.3.1. A LEITURA E A SUA IMPORTÂNCIA.....	67
3.3.2. COMPREENSÃO LEITORA.....	69
3.3.3. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO.....	73
3.3.4. NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	80
<b>3.4. METODOLOGIA .....</b>	<b>81</b>
<b>3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....</b>	<b>84</b>
<b>3.6. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>85</b>
<b>3.7. AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA.....</b>	<b>86</b>
<b>3.8. AÇÃO EDUCATIVA.....</b>	<b>95</b>
3.8.1. PRÉ-TESTE .....	95
3.8.2. PERCURSOS DIDÁTICOS.....	97
3.8.2.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... O DESERTO DO SARA.....	101
3.8.2.2 SEGUNDA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... CELLE.....	104
3.8.2.3 TERCEIRA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... O FUNDO DO MAR.....	106
3.8.2.4. QUARTA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... O PARQUE NACIONAL DA PENEDA-GERÊS.....	109
3.8.3. PÓS-TESTE.....	111
<b>3.9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>115</b>
<b>3.10. SÍNTESE REFLEXIVA.....</b>	<b>124</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>138</b>
APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO “VAMOS APRENDER UMA LETRA NOVA?” .....	138
APÊNDICE II – PLANIFICAÇÃO “CONVÍVIO À MESA? TEM DE TER BOLO, COM CERTEZA!”.....	141
APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO “QUAIS AS FIGURAS GEOMÉTRICAS EXISTENTES NOS ESPAÇOS DA CIDADE DO PORTO”.....	146

APÊNDICE IV – PLANIFICAÇÃO “A QUE ME SABE A LUA?” .....	151
APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO “O QUE É QUE OS ESPAÇOS DA CIDADE DO PORTO PODEM OFERECER A QUEM OS VISTA?” .....	156
APÊNDICE VI – PLANIFICAÇÃO “ÁLVARO MAGALHÃES: A VIDA E A OBRA” .....	160
APÊNDICE VII – PLANIFICAÇÃO INTEGRADA NA UD “LÍNGUA PORTUGUESA, UMA VIAGEM PELO TEMPO: A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DESDE AS SUAS RAÍSES ATÉ AOS DIAS DE HOJE” .....	162
APÊNDICE VIII – PLANIFICAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA “MÚSICAS COM ALMA: A CARREIRA D’OS QUATRO E MEIA” .....	164
APÊNDICE IX – PLANIFICAÇÃO INTEGRADA NA UD “HORIZONTES INEXPLORADOS: O PERÍODO DAS GRANDES DESCOBERTAS” .....	168
APÊNDICE X – PLANIFICAÇÃO INTEGRADA NA UD “LÍNGUA PORTUGUESA, UMA VIAGEM PELO TEMPO: A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DESDE AS SUAS RAÍSES ATÉ AOS DIAS ATUAIS” .....	170
APÊNDICE XI – GRELHA SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO.....	172
APÊNDICE XII – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	173
APÊNDICE XIII – TABELA DE PLANIFICAÇÃO DO PRÉ E PÓS-TESTE.....	184
APÊNDICE XIV – POWERPOINT INTERATIVO.....	186
APÊNDICE XV – PERCURSOS DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDOS PARA A 1.º SESSÃO DO PROJETO.....	199
APÊNDICE XVI – PERCURSO DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDO PARA A 2.º SESSÃO DO PROJETO.....	206
APÊNDICE XVII – BI DA MEDUSA, BI DO CAVALO-MARINHO E <i>SITES</i> RECOMENDADOS..	209
APÊNDICE XVIII – PERCURSO DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDO PARA A 3.º SESSÃO DO PROJETO.....	212
APÊNDICE XIX – GUIÃO PARA O TRABALHO DE PESQUISA E <i>SITES</i> PARA CONSULTA .....	216
APÊNDICE XX – PERCURSO DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDO PARA A 4.º SESSÃO DO PROJETO.....	218

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Programação do Super Doc pelos alunos e registo dos percursos nas grelhas, inseridas no Caderno de Campo.....	35
Figura 2 – Construção de paisagens citadinas, recorrendo ao Blocos Lógicos, e posterior transposição para o papel.....	37
Figura 3 – Ovos ilustrados e pintados pelos alunos.....	41
Figura 4 – Alunos, durante a atividade, a desempenharem os papéis de entrevistador e entrevistado.....	49
Figura 5 – Mural construído, com a colaboração dos alunos, no final do projeto.....	60
Figura 6 – Gráficos relativos aos dados biográficos/situação profissional dos inquiridos.....	89
Figura 7 – Gráfico relativo às conceções sobre a compreensão leitora e sobre estratégias de compreensão leitora.....	91
Figura 8 – Gráfico relativo às dimensões inerentes às estratégias de compreensão leitora.....	93
Figura 9 – Gráficos relativos à mobilização de estratégias de compreensão leitora em sala de aula.....	94
Figura 10 – Respostas da aluna RM a uma pergunta de CI, no pré-teste e no pós-teste.....	116
Figura 11 – Respostas do aluno DO a uma pergunta de CI, no pré-teste e no pós-teste.....	117
Figura 12 – Respostas do aluno TP a uma pergunta de CR, no pré-teste e no pós-teste.....	118
Figura 13 – Respostas da aluna NM a uma pergunta de CC, no pré-teste e no pós-teste.....	119
Figura 14 – Respostas do aluno RP a uma pergunta de CL, no pré-teste e no pós-teste.....	120
Figura 15 – Aluno que utilizou a estratégia de sublinhar no texto pistas que o auxiliem a responder às perguntas.....	121
Figura 16 – Aluno a utilizar a estratégia de depreender o significado de uma expressão desconhecida, através da análise do contexto da frase.....	121

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do pré-teste por nível de compreensão.....	97
Tabela 2 – Operacionalização das diferentes modalidades de organização das atividades. ....	101
Tabela 3 – Resultados do pós-teste por nível de compreensão.....	112
Tabela 4 – Diferença entre o pré-teste e o pós-teste. ....	114

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

AE – Aprendizagens Essenciais

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CC – Compreensão Crítica

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CI – Compreensão Inferencial

CL – Compreensão Literal

CR – Compreensão Reorganizativa

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

LEB – Licenciatura em Educação Básica

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), ao qual se atribuiu o título “Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e... Das concepções dos professores aos percursos didáticos”, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular anual de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Plano de Estudos do Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A elaboração deste RE é requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para o exercício da profissão docente na especialidade de ensino mencionada anteriormente, à luz do Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio.

O título deste projeto, como se irá explicar com maior detalhe adiante, não foi escolhido ao acaso. Uma vez que o projeto de investigação se dedica à promoção de estratégias para o desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão, com maior ênfase no nível de compreensão inferencial, achou-se pertinente incluí-lo no título. Além disso, escolha da palavra *viagem* simboliza essa jornada mental de conectar ideias, informações explícitas e implícitas e conhecimentos prévios. A preposição *entre* sugere uma viagem entre duas dimensões: uma interna, ligada ao desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão, e uma externa, associada aos textos propostos. Mas esta viagem evoca, também, o percurso do estagiário num ano de profundas aprendizagens.

A PES decorreu nos dois Ciclos de Ensino Básico, de forma não simultâneo: no primeiro semestre, que decorreu de outubro a janeiro, o mestrando desenvolveu a sua ação educativa no 1.º CEB, numa turma de 1.º ano, e, de fevereiro a maio, cooperou com uma turma de 5.º ano de escolaridade, no 2.º CEB. Os estágios foram realizados em escolas diferentes embora pertencentes ao mesmo agrupamento.

Este documento pretende descrever um conjunto de vivências e aprendizagens que foram experienciadas pelo professor em formação ao longo deste ano letivo, tendo por base uma análise reflexiva e crítica, fundamentada em literatura de referência. Relativamente à estrutura do relatório, procedeu-se a uma organização em três capítulos: Caracterização do Contexto

Educativo, *O Que é Ser Professor?: Reflexão Sobre Prática de Ensino Supervisionada* e, por último, *“Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e...”* – Projeto de Investigação. Ainda antes do primeiro capítulo, encontra-se esta mesma introdução que pretende apresentar brevemente o trabalho desenvolvido.

Relativamente ao capítulo I, *Caracterização do Contexto Educativo*, apresenta-se a descrição dos locais onde se desenvolveu a prática de ensino do mestrando, bem como as turmas acompanhadas. Assim sendo, o capítulo inicia com a caracterização do agrupamento, seguindo-se cada uma das escolas e, para terminar, as turmas. Para a elaboração deste capítulo, foi fulcral a análise feita ao Projeto Educativo do agrupamento, pois permitiu ao professor em formação realizar uma caracterização mais detalhada e fiel à realidade, bem como a observação direta e participante do mestrando.

No capítulo II, *O Que é Ser Professor?: Reflexões sobre a Prática de Ensino Supervisionada*, está esplanada a ação educativa do professor em formação nos contextos de estágio. Este capítulo inicia com uma breve reflexão sobre o que é ser professor, seguida da apresentação e reflexão sobre intervenção educativa por áreas e por níveis de ensino. Ademais, são ainda mencionadas aprendizagens proporcionadas aos alunos e extraídas pelo mestrando, bem como as maiores dificuldades/desafios enfrentados ao longo de todo o percurso. Por fim, são apresentados também os projetos e atividades que foram dinamizados ou em que se participou.

O terceiro e último capítulo, *“Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e...”* – Projeto de Investigação, debruça-se sobre o projeto de investigação que foi desenvolvido pelo professor em formação, espelhando uma das dimensões do professor reflexivo e investigativo. Aqui, além da motivação, pertinência, questões de partida e objetivos gerais do projeto, é apresentado o enquadramento teórico, a metodologia utilizada, o trabalho realizado e dados considerados e, por último, os principais resultados. Com este projeto de investigação, pretendeu-se avaliar o impacto do uso de estratégias de leitura na monitorização da compreensão.

Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais*, que encerram, em si, um percurso de cinco anos na vida do professor estagiário, que completou o primeiro ciclo de estudos na mesma instituição em que agora termina o segundo. Neste momento final, é mencionado o contributo da

experiência desenvolvida na PES, o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

# 1. CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Este capítulo tem como propósito dar a conhecer o contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Desta forma, pretendeu-se fazer a caracterização do agrupamento em que se inserem as escolas, bem como a caracterização das escolas e das turmas em que decorreu a ação educativa. Esta caracterização, que foi elaborada e sustentada em textos oficiais e na observação participante que o professor em formação realizou no contexto educativo, afigura-se como essencial para compreender melhor as opções tomadas ao longo do ano letivo e, deste modo, enquadrar, de forma mais adequada, este relatório.

## 1.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

De forma a se obter uma caracterização mais detalhada e fiel à realidade do agrupamento de escolas, recorreu-se à análise do Projeto Educativo do mesmo. Este documento, que explana as linhas orientadoras da atividade educativa nas suas dimensões pedagógica e formativa, apoia-se na legislação em vigor, nomeadamente no

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no Decreto lei n.º 224/2019, de 11 de setembro, que estabelecem o Projeto Educativo como um instrumento fundamental da gestão, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), no Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que regulamenta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologa as Aprendizagens Essenciais (AE), no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que define os referenciais curriculares e, por fim, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, relativamente ao Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) (Projeto Educativo, 2023<sup>1</sup>, p.4).

Este agrupamento de escolas, localizado na parte ocidental da cidade do Porto, é composto por três escolas básicas do 1.º CEB com Jardim de Infância e por uma escola básica com 2.º e 3.º CEB. Apesar da constante entrada de alunos ao longo do ano, no início do 1º período estavam matriculados, neste agrupamento, 707 alunos, dos quais 137 matriculados na Educação Pré-

---

<sup>1</sup>De forma a zelar pela privacidade e anonimato do agrupamento em estudo, o documento do Projeto Educativo deste agrupamento escolar apenas será identificado como "Projeto Educativo, 2023".

escolar, 294 no 1.º CEB, 118 no 2.º CEB e, por fim, 158 no 3.º CEB. Para dar resposta a este universo de alunos, o agrupamento conta com um manancial de 127 agentes educativos. Deste número, 77 corresponde a docentes e 50 a assistentes operacionais e técnicos. Este está abrangido pelo Programa TEIP, uma vez que as escolas que estão sob a sua alçada se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais desse programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Este agrupamento assume como grande missão “promover o desenvolvimento integral dos alunos, transmitindo conhecimentos e saberes essenciais para a formação de cidadãos autónomos, pensadores críticos, empreendedores, solidários e preparados para intervir conscientemente num mundo em constante mudança” (Projeto Educativo, 2023, p.5), assente em valores de “responsabilidade, respeito, solidariedade, confiança, justiça, resiliência, transparência e integridade” (Projeto Educativo, 2023, p.5).

Ao nível curricular, a oferta do agrupamento centra-se na matriz curricular-base, elaborada no âmbito da flexibilidade curricular prevista no Decreto-Lei nº55/2018, com educação pré-escolar e ensino regular do 1.º ao 3.º CEB. De destacar, ainda, que o agrupamento tem vindo a promover uma série de projetos de âmbito nacional e internacional, bem como outras atividades, através do estabelecimento de parcerias e de protocolos com diferentes entidades, das quais se destacam a empresa BIAL, a PALLCO – *Performing Arts School & Conservatory* de Dança e Música da cidade do Porto –, no âmbito do Ensino Articulado da Música e de Dança, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a Junta de Freguesia e a Camara Municipal do Porto. Estas duas últimas assumem-se como parceiros privilegiados do agrupamento, pois, para além das responsabilidades que lhes são legalmente inerentes, são entidades que colaboram com os diferentes projetos e atividades desenvolvidos no agrupamento. Neste seguimento, a dinamização desses projetos visa desenvolver

múltiplas literacias e competências de vária ordem, assim como o equilíbrio entre o conhecimento académico e a formação da dimensão humana dos alunos tendo por base os pressupostos constantes do

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assentes nos valores da liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania, excelência, reflexão e inovação (Projeto Educativo, 2023, p.7).

Relativamente ao Plano Estratégico de Ação, o agrupamento afirma-se determinado em assegurar a todas as crianças e alunos conhecimentos e competências que lhes permitam intervir na sociedade como cidadãos responsáveis e qualificados. Desta forma, propõe-se desenvolver um plano estratégico de ação, incidindo em quatro eixos de intervenção para a melhoria: Dinâmicas Pedagógicas, Resultados Académicos, Resultados Sociais e Envolvimento da comunidade.

Relativamente às *Dinâmicas Pedagógicas*, há um comprometimento com a promoção de uma articulação horizontal e vertical através da partilha de estratégias e atividades, proporcionando uma estreita colaboração entre pares, de forma a adquirirem-se novas ferramentas e estratégias de trabalho, com a constituição de equipas educativas que permitam a centralização do trabalho docente nos alunos e a reflexão sobre as medidas de promoção de sucesso escolar já tomadas e a tomar.

No que concerne aos *Resultados Académicos*, são elencados como objetivos para o melhoramento a consolidação da melhoria da qualidade do sucesso académico, o aumento do sucesso educativo nas disciplinas curriculares e nas aprendizagens substantivas, a aposta no despiste precoce das dificuldades das aprendizagens, afetando significativamente recursos para as medidas de inclusão, a consolidação do processo de inclusão dos alunos, recorrendo à implementação de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem, o reforço de estratégias de envolvimento e participação dos alunos nos processos de decisão e de corresponsabilização na melhoria dos resultados e a melhoria das competências de leitura, compreensão e comunicação oral e escrita, cálculo e resolução de problemas, bem como de competências de índole digital. O projeto desenvolvido pelo professor em formação relaciona-se com uma destas dimensões: melhoria das competências de leitura.

No que diz respeito aos *Resultados Sociais*, há um empenho no reconhecimento público do mérito dos alunos, valorizando os desempenhos de excelência, na providência das estratégias de gestão que reforcem a prevenção de situações de indisciplina, na diminuição das incidências de

comportamentos desajustados na escola e da assiduidade irregular, e, por fim, na consolidação do envolvimento dos serviços de apoio especializado para apoiar os alunos problemáticos ao nível da indisciplina, do abandono escolar, dos comportamentos de risco e da falta de assiduidade.

Por fim, mas não menos importante, em relação ao *Envolvimento da Comunidade*, pretende-se potenciar estratégias de gestão que reforcem a promoção e o envolvimento dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, consolidar o reforço da cooperação com as associações representativas dos pais e /ou encarregados de educação, incentivar e envolver os Encarregados de Educação nas estratégias de apoio e acompanhamento aos alunos, consolidar/alargar parcerias e protocolos que representem valor acrescentado à missão do Agrupamento e envolver os alunos numa maior participação na vida da escola (Projeto Educativo, 2023).

Para a concretização desses eixos de intervenção, e de modo a que sejam alcançados os objetivos elencados para cada eixo, são consideradas ações estratégicas, já implementadas em contexto, que versam sobre a dinamização do trabalho colaborativo docente ao nível da coordenação pedagógica e curricular, a flexibilidade na organização dos horários escolares dos grupos de alunos, a valorização dos comportamentos positivos, do mérito escolar e das competências pessoais e sociais dos alunos, a inclusão dos alunos na vida democrática do agrupamento, a inclusão dos Encarregados de Educação nas escolas do agrupamento, o apoio ao aluno através do projeto “Menos é Mais”, o enriquecimento do currículo dos alunos através da oferta de componentes ligados à educação artística (ensino articulado de música e dança), entre outras (Projeto Educativo, 2023).

### **1.1.1. A ESCOLA BÁSICA DE 1.º CEB**

A escola básica de 1º CEB, inserida num contexto marcado por precariedade económica e social, localiza-se a 2,7 km da escola sede do agrupamento e é composta, neste ano letivo, por quatro turmas de 1.º CEB, uma por cada ano de escolaridade, e por 4 grupos de Educação Pré-escolar. Cada turma tem atribuída uma sala que ocupa durante todo o ano letivo. As salas estão equipadas com o mobiliário necessário (mesas, cadeiras, quadro branco e armários de arrumação), com projetor, um computador e um lavatório das mãos. A sala detém boa iluminação natural e as condições climáticas necessárias para o conforto tanto dos alunos como dos profissionais,

fornecidas por aquecedores presentes na sala. Apesar de na própria sala não existirem muitos materiais, a instituição conta com uma grande panóplia de materiais, tais como: blocos lógicos, ábacos, MAB, barras de *cuisenaire*, geoplanos, quadros silábicos, cartões com as letras, instrumentos musicais, materiais de pintura e desenho, mapas, entre muitos outros.

No que concerne aos espaços do edifício escolar, iniciando pelo exterior, este é bastante amplo, o que possibilita às crianças brincadeiras livres. Neste espaço, existem variadas zonas verdes, com a presença de árvores e uma horta. A acrescentar, a presença de mesas de madeira, baloiços, balizas de futebol e tabelas de basquetebol. No entanto, devido às restrições do COVID-19, que se mantêm até hoje, este espaço exterior encontra-se dividido em parcelas, e cada turma/grupo da escola possui uma parcela, não podendo usufruir das restantes. Desta forma, a zona do parque infantil (baloiços) está reservada aos grupos de Educação Pré-Escolar (EPE), enquanto as balizas e tabelas de basquetebol estão sob a alçada das turmas de 1.º CEB. Esta manutenção do espaço exterior dividido em parcelas deve-se, em grande parte, aos constantes conflitos que existiam/existem entre alunos de diferentes turmas, particularmente entre alunos pertencentes à mesma família.

No rés-do-chão, no interior da instituição, localiza-se um polivalente, que é o espaço, por excelência, onde são dadas as aulas de Educação Física e outras atividades performativas, mas também onde os alunos se concentram e esperam o professor, de manhã, que depois os leva até à sala de aula. No primeiro piso está presente também uma biblioteca muito bem equipada, munida de uma zona de computadores, para alunos e professores consultarem, e uma grande panóplia de livros, distribuídos por várias estantes, agrupados segundo o seu público-alvo. Apesar de os alunos poderem requisitar os livros, a biblioteca não é de acesso livre, e esta apenas é utilizada quando a professora que conta histórias vai à escola, ou quando algum professor titular decide dinamizar alguma atividade lá. Para além da biblioteca, também no rés do chão, junto a uma das escadarias que dá acesso ao piso 2, existe um outro pequeno espaço com livros e uma mesa com cadeiras que dá acesso às crianças que queiram usufruir do espaço. É neste piso térreo que podemos encontrar ainda casas de banho, dos docentes e alunos, as salas de EPE, a cantina e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, enquanto recurso organizacional, inserida num contínuo de respostas educativas disponibilizadas pelo agrupamento.

No piso superior, existem as salas destinadas às turmas de 1.º CEB, casas de banho de apoio a essas salas, a sala dos professores, a sala dos assistentes operacionais, o gabinete de psicologia, e outras salas, que servem de arrumação ao material da escola mencionado acima e a momentos de apoio com os professores de coadjuvação. As paredes do corredor servem como expositores dos trabalhos realizados pelos e com os alunos.

O mestrando gostaria de destacar mais dois aspetos que o sensibilizaram, uma vez que nunca os tinha visto em nenhuma outra instituição: a existência de um elevador e de uma casa de banho adaptada para crianças com necessidades adicionais de suporte. Nesta instituição, há crianças que se deslocam através de cadeiras de rodas, como tal, o professor em formação acha que faz todo o sentido a existência de um elevador, na eventualidade de uma criança necessitar de se deslocar até ao piso superior da escola, e até mesmo para facilitar essa ação aos auxiliares. Em relação à casa de banho adaptada, uma vez que há também crianças com deficiências físicas e mentais severas, o professor estagiário considera que facilita imenso haver uma casa de banho com adaptações para a realização da higiene dessas crianças, permitindo que estas tenham mais conforto e dignidade.

### **1.1.2. A ESCOLA BÁSICA DE 2.º CEB**

O estágio no 2.º CEB realizou-se na escola sede do agrupamento, inserida num contexto socioeconómico desfavorecido, à semelhança da escola onde o mestrando realizou o estágio no 1.º CEB. Esta instituição engloba também, além do 2.º CEB, o 3.º CEB. Nela estão inseridos, neste ano letivo de 2023/2024, 276 alunos, distribuídos por 15 turmas: seis turmas de 2.º CEB e nove turmas de 3.º CEB.

Apesar de as instalações da escola não serem de construção moderna e recente, estas encontram-se em condições satisfatórias e nota-se um esforço por mantê-las limpas e arranjadas. Neste edifício, pode-se encontrar-se uma zona de receção, a secretaria, a reprografia, o refeitório, a biblioteca, a sala de direção do agrupamento e ainda a sala de professores. Este último espaço está dividido numa zona de computadores, uma zona com mesas de trabalho e sofás para convívio. Para além de se constituir um espaço amplo, é também bem iluminado naturalmente, com uma das paredes ocupada por janelas.

No espaço dedicado à biblioteca, podem encontrar-se estantes repletas de obras adequadas aos ciclos de ensino que a escola engloba, tal como mesas de trabalho e computadores disponíveis para os alunos. Este é um espaço frequentado com bastante regularidade pelos alunos, não só fora do tempo letivo, mas também em articulação com o trabalho realizado nas diferentes componentes curriculares.

Neste edifício, encontramos ainda as salas de aula. Para além das mesas e cadeiras, cada sala possui um computador fixo com acesso à internet e colunas integradas, um quadro branco e um quadro interativo móvel. Nas paredes, há ainda um quadro de cortiça para expor o calendário de testes da turma, bem como outros documentos importantes. Em relação à iluminação, todas as salas de aula têm possibilidade de ter luz natural, no entanto, os estores estavam frequentemente para baixo para evitar reflexos e por isso permitir a visualização do quadro interativo.

Em relação ao espaço exterior da escola, este oferece diversas instalações desportivas, incluindo um pavilhão polidesportivo e um campo com balizas e cestos de basquetebol. Além disso, o ambiente conta com bancos e áreas para confraternização, proporcionando espaços propícios para os alunos socializarem, e com uma estufa.

## **1.2. AS TURMAS**

### **1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 1.º CEB**

A turma do 1.º CEB é composta por 24 crianças, 18 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, das quais se destacam dois alunos de nacionalidade estrangeira (russa e chilena), que possuem apoio de Português Língua Não Materna, bem como cinco alunos que usufruem de apoio educativo ao nível da Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, dois alunos referenciados para Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, e ainda um aluno com Diferenciação Pedagógica. Neste sentido, há dois alunos que não frequentam a sala de aula, mas sim o Centro de Apoio à Aprendizagem da escola, uma vez que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo a um nível severo, aliado a outras condições de saúde, pelo que a minha ação pedagógica não foi desenvolvida e aplicada a essas crianças, por indicação da própria docente titular de turma.

A turma apresentava-se como um grupo heterogéneo ao nível dos interesses e dificuldades. Isto é, existiam crianças com uma enorme facilidade de aprendizagem, com elevada capacidade de

raciocínio e associação, bem como elevado grau de concentração e desempenho nas atividades de iniciação à leitura e à escrita. Em contrapartida, destacavam-se casos de crianças com elevadas dificuldades em compreender e realizar as atividades propostas, aliados à dificuldade ao nível do trabalho colaborativo, uma vez que esta dinâmica ainda não fazia parte da rotina de trabalho da turma e as crianças trabalhavam maioritariamente de forma individual. Além disso, revelavam muitas dificuldades e falta de contacto com elementos e atividades que explorassem recursos físicos, como quadros de associação e puzzles, atividades que vieram a ter maior preponderância após o assimilar da correta postura na sala de aula (saber estar, ser e fazer).

Ademais, foram ainda percecionadas algumas dificuldades ao nível da orientação espacial e da lateralidade, com alguns alunos a terem dificuldade na distinção entre a direita e a esquerda, pelo que se revelou prioritário desenvolver tarefas que promovessem o desenvolvimento dessas competências, bem como dificuldades ao nível da oralidade, mais especificamente na expressão oral, aspeto este que considero de extrema importância que seja desenvolvido através de um conjunto de estratégias e tarefas pensadas para as aulas. Em conformidade, os alunos foram várias vezes desafiados a exprimirem opiniões, partilhando ideias e sentimentos, em relação às várias temáticas presentes nas obras levadas para a sala de aula.

Por outro lado, as crianças demonstravam, de forma geral, elevado interesse por atividades lúdicas e artísticas, que englobassem o jogo e tudo o que fosse de carácter interativo, nomeadamente o PowerPoint Interativo, uma estratégia que foi indicada pelos alunos como sendo especialmente motivadora para a sua aprendizagem. Para além disso, tudo o que envolvesse a tecnologia e o trabalho com a mesma e as atividades que os colocassem no papel de agentes ativos no processo de construção do seu conhecimento foram elencados como estratégias motivadoras para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto de sala de aula. Por fim, destaca-se o especial apreço da turma por desempenhar atividades e tarefas fora do contexto formal de sala de aula, uma vez que consideravam essa “saída” da sala algo especialmente instigador de curiosidade e de aprendizagens significativas.

A turma encontrava-se integrada em três projetos, criados e postos em prática com o apoio da Câmara Municipal do Porto, e entidades inerentes a esta, e com a Junta de Freguesia. O projeto

“Freguesia<sup>2</sup> a Brincar”, dinamizado em parceria com Junta de Freguesia, promovia momentos de brincadeira livre; o “Mundo a Sorrir, em parceria com a Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto, que foi à escola inculcar hábitos e rotinas de higiene oral, e o “Yoga”, realizado conjuntamente com a Câmara Municipal do Porto, com o intuito de promover o bem-estar mental, físico, emocional e espiritual dos alunos.

### **1.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º CEB**

O estágio no 2.º CEB foi realizado nas componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, mais concretamente numa turma de 5.º ano, que tinha a mesma docente para ambas as componentes curriculares mencionadas. Esta docente desempenhava, em simultâneo à docência, o cargo de diretora de turma. Por esta razão, o mestrando teve a oportunidade de presenciar e observar vários momentos de gestão de conflitos e questões relacionadas com a direção de turma.

A turma era acompanhada pela professora da componente curricular cinco vezes por semana, em blocos de 75 minutos, e as mesmas vezes pelo mestrando. As aulas decorreram no período da manhã às segundas, terças e quintas-feiras. A rotina de aulas foi semelhante ao longo do ano letivo: iniciava-se com a escrita do sumário, seguia-se o desenrolar de atividades que surgiam sequencialmente e que eram realizadas em simultâneo pela turma e terminava com a marcação de trabalhos de casa que serviam como consolidação ou revisão dos conteúdos abordados.

Esta turma, o 5.º B, era composta por 25 alunos, dos quais 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade. Quatro dos alunos frequentavam o Ensino Articulado de Música e Dança, em parceria com a instituição PALLCO, tendo, por isso, um horário ligeiramente diferente do horário dos restantes alunos. Relativamente a crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, havia um aluno com um currículo adaptado, que não frequentava as componentes curriculares em que o mestrando interveio.

---

<sup>2</sup> Para garantir o anonimato do agrupamento, o nome da freguesia, que está presente no nome do projeto, foi substituído pelo nome freguesia.

O 5.º B sempre se demonstrou uma turma bastante participativa e com gosto em aprender. Desta forma, os alunos participavam espontaneamente na aula e envolviam-se positivamente nas atividades propostas. Foi possível também perceber que a turma, no geral, possuía uma boa base de conhecimentos prévios, tanto a nível de Português, como de HGP. No entanto, observou-se que alguns alunos possuíam lacunas em conteúdos que, teoricamente, deveriam ter sido aprendidos em anos letivos anteriores. Talvez por isso, esses alunos tinham maiores dificuldade em participar e se envolver durante as aulas.

Foi também observada uma certa aversão para com o domínio da escrita. Nesse sentido, foram incorporadas, pelo professor em formação, estratégias diversificadas de trabalho que atenuaram, em grande parte, este desagrado.

Em relação ao domínio da leitura, os alunos apresentavam um desempenho relativamente baixo e revelavam pouco interesse em atividades relacionadas com esse domínio. No que diz respeito a explicitar o sentido global de um texto, os alunos demonstravam uma compreensão satisfatória, conseguindo, geralmente, captar a essência das mensagens transmitidas. Além disso, também conseguiam identificar os temas e as principais ideias, quando presentes no texto de forma explícita. Porém, revelavam grandes dificuldades em fazer inferências e justificá-las, em posicionarem-se criticamente em relação aos temas discutidos nos textos, demonstrando uma limitada capacidade de análise crítica e reflexão pessoal sobre os assuntos apresentados, bem como em distinguir a informação essencial da acessória nos textos.

O trabalho colaborativo em grupos não era uma metodologia frequentemente utilizada pela docente, que optava, quando considerava adequado e benéfico, o trabalho em grupo, pela formação de pares. A organização física do espaço da sala de aula também não apelava à realização de trabalho de grupos, uma vez que as mesas se encontravam dispostas segundo o modelo tradicional: os quadros na parede, a secretária da docente e, à frente dessa, quatro colunas de mesas com dois lugares por mesa. Por isso mesmo, o trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e em pares foi um aspeto em consideração constante nos momentos de planificação e concretização das aulas.

Quanto aos projetos, estes foram planejados em equipe educativa e decorreram em simultâneo com várias turmas do mesmo ano de escolaridade ou em articulação vertical. Geralmente os projetos eram expostos nos corredores da escola, ficando visíveis para todos os que por ali passassem. Durante a minha ação educativa neste contexto, os alunos foram desafiados a participar em vários projetos, nomeadamente num relacionado com as comemorações dos 50 anos do 25 de Abril, no qual os alunos declamaram poemas relacionados com a data, num sarau aberto aos familiares e comunidade escolar. Para além desse, participaram ainda no Dia do Pi, com a construção de piadas matemáticas relacionadas com esse número.

## 2. CAPÍTULO II – O QUE É SER PROFESSOR? REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O que é ser professor?

É com esta pergunta que se pretende iniciar esta reflexão sobre a PES, na qual o mestrando irá debruçar-se e, claramente, refletir sobre todo o seu percurso de estágio nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Nesta reflexão, irá abordar-se, entre outros tópicos, as especificidades da docência no 1.º CEB, o trabalho realizado em cada uma das componentes curriculares em ambos os ciclos, as dificuldades e os desafios encontrados ao longo da ação educativa, as aprendizagens que foram extraídas pelo professor em formação ao longo de todo o seu percurso e, principalmente, as que foram proporcionadas aos alunos, e, em simultâneo, dar resposta, ou pelo menos tentar, à pergunta com que se iniciou esta reflexão.

Essa questão, aparentemente simples, “oculta um mundo de complexidades” (Alonso & Roldão, 2005, p.13) e tem suscitado diversas reflexões e originado a formulação de várias teorias. Afinal, o que é necessário possuir para se ser considerado um bom professor? A resposta mais frequente e mais imediata, no plano do senso comum, poderia ser a que um bom professor é aquele que ensina bem (Alonso & Roldão, 2005). Mas o que significa “ensinar bem”? Será apenas dominar os conhecimentos científicos concernentes aos conteúdos do programa? Será apenas possuir conhecimentos a nível metodológico e didático? Será uma junção de ambos? Será mais do que isso?

Neste sentido, Alonso e Roldão (2005) vão ao encontro do que é questionado anteriormente e afirmam que o saber profissional educativo

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

Os mesmos autores vão mais além e definem então esse saber profissional, legitimador da função de ensinar que ao professor compete, como “a mobilização complexa organizada e coerente de

todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do aluno” (p.18).

Com base na definição de *saber profissional*, explanada acima, podemos afirmar então que, para se ser um bom professor, não basta conhecer o que se ensina, nem sequer saber mais do que aquilo que se ensina. É preciso mais. É necessário saber trabalhar esses conhecimentos de modo a torná-los cativantes e acessíveis aos alunos, selecionando, para tal, estratégias e recursos que respondam não só aos interesses e gostos dos alunos, mas também às suas dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem.

Foi por estar ciente da grande importância e relevância dessa perspectiva de ensino para o desenvolvimento integral do aluno que o professor estagiário norteou e regeu toda a sua prática pedagógica no estágio do 1.º CEB e do 2.º CEB, sob a contemporânea perspectiva construtivista da aprendizagem. Nesta, é o aluno quem detém o papel principal: ele passa de um processador de conhecimento, para um construtor do seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente, passando a estar no centro do processo de ensino e de aprendizagem e de tudo o que lhe está inerente – o professor, os conteúdos (currículo), o ambiente escolar, etc. (Carvalho & Freitas, 2010).

Ademais, como Zenhas (2024) acrescenta, um bom professor é aquele que não trabalha de forma isolada na sua sala de aula. É aquele que está consciente de que faz parte de uma comunidade educativa, na qual estão integrados vários docentes (docentes que lecionam na mesma escola, no mesmo ano de escolaridade, em coadjuvação, etc.), os alunos, os assistentes operacionais, outros profissionais existentes na escola (psicólogo, terapeutas, técnicos, entre outros), os encarregados de educação e instituições/elementos da comunidade com que se estabelecem parcerias educativas. Ser professor é, conseqüentemente, uma profissão eminentemente relacional, não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela.

Outro dos aspetos fundamentais, que contribui para que um professor seja considerado um “bom professor”, são as relações interpessoais que estabelece com os seus alunos e que se constituem como uma componente fundamental do processo de ensino e de aprendizagem. O professor deve demonstrar respeito e empatia pelos alunos, os quais, por sua vez, devem igualmente respeitar o

professor. Um “bom” professor é aquele que desfruta do ato de ensinar e que se sente à vontade para trabalhar com crianças e jovens, conseguindo estabelecer laços significativos com eles. A atmosfera positiva na sala de aula, a ser confundida com uma relação excessivamente amigável que comprometa a autoridade do professor, promove a disposição dos alunos para a aprendizagem (Zenhass, 2024).

## **2.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB**

Embora haja algumas semelhanças e aproximações no que diz respeito às práticas docentes em diferentes níveis de ensino, é certo afirmar que a prática pedagógica no 1.º CEB se diferencia, de um modo geral, e de forma significativa, da prática pedagógica nos outros níveis de ensino.

Primeiramente, pelo facto de a faixa etária dos alunos implicar que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta numa maior proximidade afetiva entre professor e alunos. Relacionado com este facto, denota-se também uma progressiva aceitação e desenvolvimento de uma pedagogia mais centrada no aluno, nos seus interesses, nos seus gostos e nas suas necessidades. O professor do 1.º CEB assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, como ao nível afetivo, emocional e moral (Silva, 2005).

O regime de monodocência implica ainda a atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de um professor, o que se traduz, em termos práticos, num contacto permanente com os alunos, o que possibilita ao professor conhecer muito bem os alunos, e, desta forma, coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades. Segundo afirma Silva (2005), a monodocência, para ser eficaz, exige continuidade pedagógica, isto é, exige que o mesmo grupo de alunos avance com o mesmo professor ao longo dos quatro anos que constituem o 1.º CEB. Contudo, a instabilidade atual do corpo docente inviabiliza, em grande parte, essa possibilidade, dado o seu carácter descontínuo, provocado pela mobilidade docente compulsiva.

Para além do referido anteriormente, um outro traço muito característico e distintivo da monodocência no 1.º CEB é a polivalência curricular do professor. Segundo a Direção Geral da Educação (DGE), o professor do 1.º CEB é responsável por lecionar um conjunto de componentes

curriculares do qual fazem parte Português, Português Língua Não Materna, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, TIC e Educação Moral e Religiosa. No entanto, no contexto onde se desenvolveu o estágio na valência do 1.º CEB, apenas constam no horário que o mestrando seguiu durante este tempo, do conjunto de componentes curriculares supramencionado, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística.

O presente subcapítulo tem o intuito de apresentar e refletir sobre o trabalho realizado em cada uma das componentes curriculares, justificando cada uma das escolhas apresentadas. De realçar que, para além de mobilizados alguns referenciais teóricos, recorreu-se igualmente aos documentos curriculares em vigor, dado o seu carácter orientador da prática docente.

### **2.1.1.1. PORTUGUÊS**

Posto isto, no âmbito da componente curricular de Português, é natural que haja, no 1.º ano de escolaridade, um grande investimento de tempo no processo de iniciação à leitura e à escrita. Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar, “na medida em que um sistema de escrita alfabético não é aprendido pela simples exposição ao material escrito” (Sim-Sim, 2009, p.15). No entanto, o trabalho realizado nessa componente curricular não se deve cingir ao domínio da Leitura-Escrita, mas sim contemplar os restantes domínios: Gramática, Educação literária e Oralidade.

No domínio da Leitura-Escrita, que corresponde a dois domínios conjugados num só nos dois primeiros anos, destaca-se, a título de exemplo, uma das regências em que este domínio foi o domínio alvo da aula, que se baseou no ensino do grafema <d> (Apêndice I). Como a aprendizagem de uma nova letra deve partir sempre do reconhecimento do som, pois é aquilo que é conhecido para a criança, colocou-se dentro de uma caixa, como atividade de motivação, vários cartões ilustrados com imagens que representavam palavras começadas pela letra <d> – dado, dedo, diamante, dominó, duna. Aprender um código alfabético envolve, obrigatoriamente, a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a

capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabética (Freitas et al., 2007).

Deste modo, os alunos começaram por identificar o que estava ilustrado nos cartões, posteriormente, dividir, em sílabas, essas palavras – para que tivessem maior consciência dos sons presentes na palavra – e, por fim, identificar os sons presentes somente na primeira sílaba da palavra, uma vez que na primeira sílaba de todas as palavras estava presente o som /d/. Neste seguimento, segundo Basso (2006), atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, média ou final de uma determinada palavra, subtrair sílabas das palavras, formando novos vocábulos, são consideradas subcompetências da consciência fonológica.

Feito o trabalho de reconhecimento do som, passou-se, depois, para a leitura de um excerto da obra *Uma Flor Chamada Maria*, de Alves Redol. A tarefa foi rodear as palavras em que se escutava o som /d/. Já tendo conhecimento do som, foi momento de associar esse som a um grafema. Para tal, apresentou-se uma montagem formada pelo grafema <d> em diferentes tipos de letras (letra cursiva/manuscrita e impressa), maiúsculas e minúsculas. A tarefa era, com diferentes cores, rodearem os grafemas minúsculos impressos, os minúsculos manuscritos, maiúsculos impressos e maiúsculos manuscritos. Por fim, incidiu-se sobre tarefas de treino caligráfico do respetivo grafema. Em primeiro lugar, recorrendo a um material não convencional (pão ralado), disposto num prato raso, onde os alunos puderam treinar de forma mais livre o grafema, na forma manuscrita, maiúsculo e minúsculo, à medida que eram verbalizados, em voz alta, os ‘passos’ para formar a letra. Posteriormente, passaram para a ficha de trabalho, que incorporava também tarefas de treino do grafema, mas agora respeitando regras de tamanho da letra na escrita e espaçamento entre elas. Esta aula acabou por servir também o domínio da Gramática, na medida em que foi realizado um trabalho de consciência silábica, e, tal como é apresentado nas *Aprendizagens Essenciais de Português*, no domínio da Gramática, prevê-se que no 1.º ano de escolaridade os alunos identifiquem “unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (DGE, 2018a, p. 11).

No que concerne ao domínio da Educação Literária, as *Aprendizagens Essenciais* estabelecem como objetivo o contacto diário dos alunos com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação (DGE, 2018a). Este documento curricular enfatiza que o

interesse e o prazer pela leitura são influenciados por experiências positivas de leitura que, conjugadas com diversos recursos e estratégias, se podem traduzir em momentos de articulação com os restantes domínios do Português, bem como em momentos de articulação horizontal com as restantes componentes curriculares. E foi precisamente isso que se fez, uma vez que o professor estagiário recorreu a várias obras literárias integrais, integradas no Plano Nacional de Leitura (PNL), para estabelecer linhas de articulação. Posto isto, a atividade que se apresenta a seguir é ilustrativa desta ideia (Apêndice II). A partir da obra *A Casa da Mosca Fosca*, de Eva Mujito, foi realizado um trabalho de compreensão leitora, com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que desencadeou uma articulação curricular horizontal com a Matemática e com o Estudo do Meio, na medida em que os alunos tinham a tarefa de agrupar as personagens da história mediante as características físicas/biológicas dessas. Ou seja, estabeleceu-se uma articulação entre o conteúdo matemático de agrupamentos e o conteúdo de Estudo do Meio respetivo às características e tipos de locomoção dos animais. Por último, mencionar que todas as obras abordadas em sala de aula seguiram critérios, extraídos de um estudo conjunto realizado pelo Plano Nacional de Leitura e outras entidades (2020), nomeadamente a representatividade e qualidade dos textos, a integridade dos textos, a progressão de complexidade, a adequação ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças e a diversidade textual em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas. Tratando-se de uma turma de 1.º ano, e estando essa ainda em fase de iniciar as suas competências ao nível da compreensão leitora, as obras escolhidas eram claras e de fácil compreensão ao nível semântico, com temáticas subjacentes bastante adequadas e pertinentes ao trabalho em sala de aula.

No domínio da oralidade, é esperado que seja realizado um trabalho, em conjunto com os alunos, com vista a torná-los capazes e aptos a compreenderem discursos (escutar, descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, saber reter o essencial, identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária), mas também a expressarem-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa (DGE, 2018a). Foi no seguimento do descrito anteriormente que foram propostos vários momentos de expressão oral em que os alunos tiveram de se posicionar criticamente em relação a diversos temas abordados em sala de aula. No final de todas as fichas de interpretação das obras, os alunos

eram desafiados a responderem se tinham gostado ou não da história e a justificar a sua resposta, referindo ideias e sentimentos experienciados ao longo da leitura. No âmbito da compreensão oral, foram propostas também atividades em que os alunos tinham de identificar e selecionar informação essencial em textos orais. Menciona-se, a título exemplificativo, uma aula onde foram planificadas uma atividade de pré-escuta – onde foram enunciados os objetivos da escuta –, seguida da escuta ativa de um áudio entre dois amigos, em que um dos amigos explicava ao outro como se lava corretamente as mãos, e por fim, culminando com uma atividade de pós-escuta, os alunos tiveram de numerar as várias ilustrações respetivas à lavagem das mãos, pela ordem que ouviram no áudio.

Segundo Silva et al. (2011), no desenvolvimento da compreensão do oral, é importante que, desde o início do 1º CEB, se façam atividades com o objetivo de “ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente” (p. 29), tomando como ponto de partida o contacto com discursos de diferentes níveis de complexidade e formalidade. Sobre o desenvolvimento da expressão oral, espera-se uma progressividade nas situações de participação, partindo de cenários informais e evoluindo para a formalidade. Em suma, ainda remetendo para a perspetiva de Silva et al. (2011),

trata-se de fazer emergir situações de aprendizagem onde a criança aprenda primeiro a respeitar regras de convivência sociais e regras de língua e depois a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público (p. 29).

### **2.1.1.2. MATEMÁTICA**

A nortear a prática de ensino do mestrando, na componente curricular de Matemática, estiveram sempre as (novas) Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º ano, documento atualmente em vigor, desde 2021, que regula o ensino da Matemática nos diferentes níveis de ensino (básico e secundário). Este documento justifica a importância do ensino da Matemática “para todos” mediante a apresentação de dois argumentos diferentes. O primeiro defende que o ensino da Matemática “proporciona às crianças e jovens a possibilidade de desenvolvimento pessoal cognitivo e dota-os de ferramentas intelectuais relevantes para melhor conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática” (DGE, 2021, p.2). O segundo refere que “nenhuma sociedade

pode dispensar a preparação dos seus futuros cidadãos para os desafios que enfrenta, nomeadamente científicos e tecnológicos, num mundo em que é preciso mobilizar múltiplas literacias para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (DGE, 2021, p. 2).

Enquanto a primeira secção da introdução deste documento versa sobre uma perspetiva mais globalizadora do que é o ensino da Matemática no ensino básico, a segunda secção diz respeito somente ao 1.º CEB e explicita os principais focos dos conteúdos de aprendizagem, organizados pelos diferentes temas. Os temas perfazem um total de 5 e são os seguintes: Capacidades matemáticas, Números, Álgebra, Dados e Probabilidades e Geometria e Medida. Desta forma, à semelhança do que foi realizado na reflexão da componente curricular de Português, também na componente de Matemática serão apresentadas atividades para demonstrar o trabalho desenvolvido nos temas mencionados anteriormente.

Em relação ao primeiro tema mencionado – *Capacidades matemáticas* – este engloba seis capacidades – *Resolução de problemas, Raciocínio matemático, Pensamento computacional, Comunicação matemática, Representações matemáticas e as Conexões matemáticas* – que oferecem oportunidades acrescidas aos alunos para o desenvolvimento de capacidades e atitudes gerais. No 1.º CEB, inicia-se o desenvolvimento sistemático dessas capacidades matemáticas transversais, com situações que simultaneamente sejam adequadas à idade dos alunos e lhes proporcionem oportunidades desafiantes de desenvolver o seu raciocínio matemático, valorizando-se neste ciclo sobretudo o raciocínio indutivo (DGE, 2021). Foi por isso que, num momento do estágio em que o professor em formação promoveu atividades de articulação de saberes, intitulado *Quais as figuras geométricas existentes nos espaços da cidade do Porto?* (cf. Apêndice III), se explorou as capacidades matemáticas de *Pensamento Computacional* e de *Representações matemáticas*, através do trabalho realizado com a programação do robô *Super Doc*, onde os alunos tiveram de elaborar os códigos de programação e fazer o registo dos percursos numa grelha, inserida no Caderno de Campo, confrontando-se, posteriormente, as suas previsões com a realidade (figura 1). Ademais, a capacidade matemática de *Resolução de Problemas* teve também um particular destaque num outro percurso de articulação de saberes (Apêndice IV), intitulado de *A que me sabe a Lua?*, no qual os alunos resolveram situações problemáticas, relacionadas com os animais da obra explorada na parte da

manhã desse dia, e seguindo as quatro fases da resolução de problemas propostas por Pólya (2003): compreensão do problema; elaboração de um plano; execução do plano; e verificação dos resultados.



Figura 1 – Programação do Super Doc pelos alunos e registo dos percursos nas grelhas, inseridas no Caderno de Campo.

No tema *Números*, importa que os alunos desenvolvam uma compreensão do sentido de número, relacionando-os com as suas utilizações no dia a dia, e usem esse conhecimento, aliado aos das operações, para resolver problemas dentro e fora da sala de aula. (DGE, 2021). Este tema esteve presente, e evidenciou-se, numa das regências em articulação de saberes, à qual se atribuiu o nome de *Convívio à mesa? Tem de ter bolo, com certeza!*, e no qual, à medida que se lia a obra e iam surgindo as personagens, os alunos foram desafiados a estabelecerem a ordem pela qual estas chegavam à casa da Mosca Fosca. Desta forma, esta atividade deu resposta ao seguinte objetivo de aprendizagens, inserido no tema *Números*: “reconhecer os numerais ordinais até ao 10.º, em contextos diversos” (DGE, 2021, p. 23).

Relativamente ao tema *Álgebra*, valoriza-se que os alunos desenvolvam o pensamento algébrico, denotando compreensão da variação em situações diversas e desenvolvendo a capacidade de conjecturar, reconhecer e exprimir relações e generalizações, numéricas e algébricas (DGE, 2021).

No que diz respeito ao tema *Dados e Probabilidades*, é esperado que se invista no desenvolvimento da capacidade de as crianças lidarem com dados, com o objetivo de melhor

conhecerem o que as rodeia, fundamentar decisões, interrogar-se sobre novas questões e abordar a incerteza (DGE, 2021). Desta forma, é referida uma tarefa de natureza estatística que se colocou em prática, na qual os alunos realizaram um estudo estatístico simples como o objetivo de averiguar qual a personagem da obra explorada nesse dia era a preferida da turma. Para auxiliar a realização do estudo, os alunos tiveram ao seu dispor uma ficha, previamente elaborada pelo professor em formação, onde constavam todas as etapas da realização de um estudo estatístico. Começou-se por averiguar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, e, depois, clarificar qual o objetivo de realizar um estudo estatístico. A ficha, como já referido, seguia as etapas de um estudo estatístico simples. Primeiramente, na fase da recolha dos dados, cada aluno votou na sua personagem favorita, colocando-se um traço em frente dessa, depois, passou-se à fase de organização dos dados, e esta deu-se mediante duas formas de representação: tabela e gráfico de pontos. Finalmente, na fase de análise e interpretação dos dados, os alunos tinham de assinalar com uma cruz vermelha o animal mais escolhido, com uma cruz verde o animal menos escolhido e com cruces azuis os animais que ficaram com o mesmo número de votos.

Alguns autores referem que é crucial começar a trabalhar a Estatística logo nos primeiros anos de escolaridade (Carvalho, 2006; Lopes, 2010). As justificações associadas a esta recomendação prendem-se com o facto de os alunos estarem inseridos numa sociedade repleta de dados estatísticos, e terem de ter um espírito crítico para analisar informação estatística. Assim, as ferramentas estatísticas devem ser desenvolvidas logo desde os primeiros anos, de modo que os alunos sejam capazes de ler, interpretar, argumentar, levantar ou verificar hipóteses, de forma autónoma e crítica. Para que isto aconteça, é crucial que as crianças, desde cedo, possam ter contacto com situações que sejam precursoras no desenvolvimento dessas capacidades.

O reconhecimento da importância da educação estatística tem conduzido a um aumento significativo de atividades relacionadas com este tema e a um maior interesse pelas investigações nesta área. De acordo com Abrantes, Ponte, Fonseca e Brunheira (1999), citados por Gomes et al., (2022), os conceitos abordados no estudo da Estatística ajudam a compreender melhor os conteúdos do currículo da Matemática, principalmente os que estão relacionados com números, medidas e representações gráficas. Permitem, ainda, um maior envolvimento das capacidades matemáticas que são importantes para a resolução de problemas relacionados com

o quotidiano ou, até mesmo, obter mais facilmente respostas a questões relacionadas com o meio envolvente.

Por fim, o tema *Geometria e Medida* debruça-se sobre o desenvolvimento do raciocínio espacial, com ênfase na visualização e na orientação espacial, essenciais para a compreensão do espaço onde a criança se move. (DGE, 2021). Inerente a este tema, foi sugerida uma atividade de identificação de figuras geométricas em várias paisagens de edifícios localizados na cidade do Porto, inserida no dia em articulação de saberes *Quais as figuras geométricas existentes nos espaços da cidade do Porto?*. Segundo Ponte e Serrazina (2000), a forma mais natural de começar a estudar as figuras geométricas é procurá-las e explorá-las no universo dos alunos, acrescentando que a “prioridade deve ser dada à exploração e à discussão das características das formas e não à memorização dos seus nomes” (p.171). Os alunos, primeiramente, programavam o robô para este se deslocar até diferentes espaços da cidade do Porto. Chegado aos sítios, os alunos tinham na sua pose um caderno de campo, do qual constavam fotografias desses sítios. Estes, mediante a observação das fotografias, eram desafiados a identificarem formas geométricas presentes nas paisagens. Além disso, neste mesmo dia, os alunos tiveram ainda a oportunidade de construir as suas próprias paisagens citadinas (figura 2), recorrendo ao material estruturado Blocos Lógicos, seguindo um conjunto de instruções do género: constrói uma paisagem citadina onde incluas x triângulos, y quadrados pequenos e vermelhos, etc.

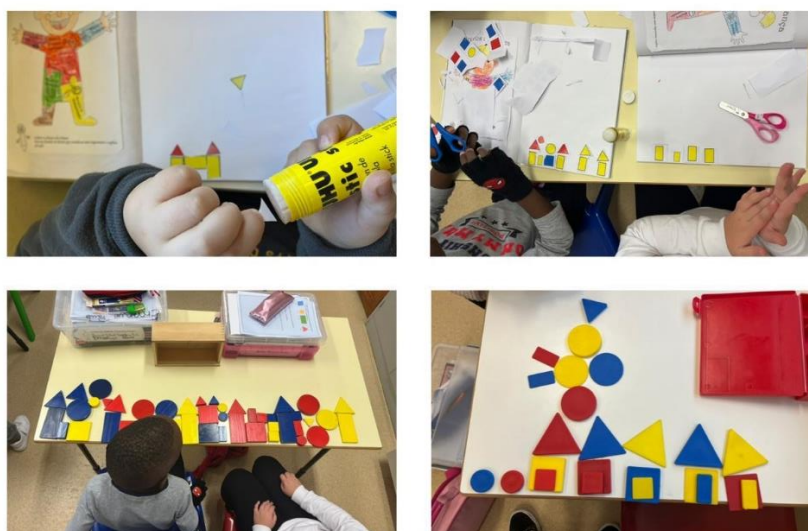


Figura 2 – Construção de paisagens citadinas, recorrendo ao Blocos Lógicos, e posterior transposição para o papel.

### 2.1.1.3. ESTUDO DO MEIO

Em relação à área curricular de Estudo do Meio, esta deverá dirigir e orientar os alunos à observação, análise e interpretação “de um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, fatores e/ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e ação das pessoas têm lugar e adquirem significado” (Carvalho & Freitas, 2010, p.12), por forma a conduzir a uma melhor compreensão dos mesmos, permitindo ao aluno intervir criticamente no sentido de participar ativamente na melhoria e valorização do meio que o envolve.

O aluno, ao chegar ao ensino formal, traz consigo um conjunto de conceções construídas com base nos seus conhecimentos adquiridos, nos seus valores interiorizados e nas práticas experimentadas ao longo da sua vida. Estas conceções são, muitas vezes, de índole subjetiva e incoerente, necessitando de ser reconstruídas no processo de ensino e aprendizagem, adquirindo conhecimentos cada vez mais científicos, consciencializando os valores e desenvolvendo práticas sociais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e social (Carvalho & Freitas, 2010).

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 1º ano, esta área curricular organiza-se segundo três áreas: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e pela junção das três (DGE, 2018b).

Ao longo da PES, foram desenvolvidas atividades com os alunos que incidiram sobre alguns dos domínios mencionados acima. De seguida, será apresentado, em conformidade com o que ocorreu nas reflexões sobre as outras componentes curriculares, o trabalho desenvolvido em alguns dos domínios do Estudo do Meio.

Relativamente ao domínio da Natureza, na primeira aula de Estudo do Meio, foi planificado um conjunto de atividades que vão ao encontro do seguinte objetivo de aprendizagem, inserido no domínio da Natureza: “identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso coletivo” (DGE, 2018b, p.6). Para tal, a turma foi dividida em pares, e foi entregue a cada par uma imagem em formato de puzzle. A tarefa consistia em os pares construírem os puzzles, que ilustravam ações de promoção de saúde. Montados os puzzles, os pares eram questionados sobre vários aspetos presentes nos mesmos, com o objetivo de os fazer

refletir sobre as várias ações que estavam espelhadas nos puzzles. Aqui, os alunos, na sua maioria, demonstraram boa capacidade de análise e reflexão, conseguindo identificar a ação que ali estava a ser demonstrada e qual a importância de a realizar, como forma de se manterem saudáveis. Com os puzzles, já montados, e após a discussão, eram dispostos num quadro, previamente elaborado pelo estagiário, que continha quatro subtítulos – higiene do corpo, higiene alimentar, bem-estar físico e mental e vigilância da saúde – e os pares tinham de inserir o puzzle construído no subtítulo que achavam que se relacionava com ele.

Para o domínio que une as três áreas – Sociedade/Natureza/Tecnologia – escolheu-se apresentar uma aula de Estudo do Meio (Apêndice V), na qual se “levou” os alunos, através de um *PowerPoint* interativo, a visitar quatro espaços da cidade do Porto – Serralves, Casa da Música, Jardins do Palácio de Cristal e Mercado do Bolhão. Para cada espaço, foram selecionadas fontes, essencialmente fotografias e vídeos, dada a faixa etária da turma. A escolha da temática para o desenvolvimento da aula – “O que posso fazer ao fim de semana e nas férias grandes: os espaços da cidade do Porto e a sua oferta à população” –, bem como dos espaços da cidade, prendeu-se, sobretudo, com o desconhecimento geral da turma em relação aos espaços do Porto e àquilo que eles nos podem oferecer enquanto visitantes e compradores. O *PowerPoint* iniciou com a exploração de Serralves. Neste espaço, apresentou-se um vídeo onde foram apresentados os vários espaços de Serralves. Para o segundo espaço abordado no *PowerPoint* – Casa da Música – foi selecionado um vídeo respetivo à apresentação do Coro Infantil da Casa da Música, e imagens das oficinas lá realizadas, para dar a conhecer às crianças atividades que estas podiam fazer no fim de semana e nas férias, em conjunto com as suas famílias. Posteriormente, “dirigiram-se” aos Jardins do Palácio de Cristal, onde os alunos puderam descobrir que no interior desses jardins existe uma biblioteca infantojuvenil, assim como um parque infantil, e animais a deambular livremente por lá. Por fim, o Mercado do Bolhão foi apresentado através das fotografias das bancas que lá existem, bem como dos restaurantes, fazendo os alunos refletirem que, além de poderem fazer compras lá, também podem almoçar, lanchar e jantar com as suas famílias e, deste modo, passar bons momentos de convívio.

Em suma, ao realizar um trabalho contínuo nos diferentes domínios de Estudo do Meio, os alunos têm oportunidade de alargar os seus conhecimentos sobre si e sobre o meio que os rodeia, tal

como aprofundar conhecimentos sobre o mundo. São também mobilizadas todas as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

#### 2.1.1.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Relativamente à Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico e às quatro áreas em que esta se subdivide- Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança e Música- a multidisciplinaridade e a transversalidade devem sustentar os percursos criados, uma vez que o corpo é o “órgão” catalisador das manifestações expressivas das crianças. O corpo em movimento é o mesmo em todas as atividades desenvolvidas, porém é com a especificidade que cada expressão pode contribuir para o desenvolvimento da criança que importa que esta as experiencie. A educação das expressões é a construção pedagógica de oportunidades para as crianças comunicarem com quem as rodeia; uma oportunidade para que estas conheçam a sua comunidade; se conheçam a si mesmas; cresçam e se desenvolvam. O 1º CEB deve preocupar-se com as crianças que estão na escola e com o seu desenvolvimento equilibrado, ao invés de prepará-las para um mundo artístico, para serem músicos ou serem bailarinos (Sousa, 2003).

Relativamente ao trabalho desenvolvido nessa componente curricular, mais precisamente na área das Artes Visuais, será mencionada, a título de exemplo, uma tarefa que se propôs na tarde de um dia em que se concretizou um percurso em articulação de saberes. A obra explorada na manhã desse dia foi *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares. Os alunos foram desafiados a pensarem e a criarem um novo ovo. Os alunos tinham de desenhar um possível animal que estivesse dentro do ovo e colori-lo, no entanto, não podiam utilizar as cores dos ovos da história (figura 3). Desta forma, os alunos partiram da seguinte premissa para a realização da tarefa: “A galinha estava na mata à procura do seu almoço. Quando regressou ao seu ninho qual não foi o seu espanto quando encontrou um novo ovo lá dentro. O ovo era de cor \_\_\_\_\_ e mal ela se enroscou nele, ele partiu-se e saiu de lá \_\_\_\_”. Esta atividade concorre para o objetivo, definido nas Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais para o 1º CEB, “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.” (DGE, 2018c, p. 9).



Figura 3 – Ovos ilustrados e pintados pelos alunos.

### 2.1.1.6. APRENDIZAGENS EXTRAÍDAS E PROPORCIONADAS

As principais aprendizagens extraídas pelo mestrando ao longo da sua ação pedagógica no estágio foram, sobretudo, de natureza pessoal. Este aprendeu a ser uma pessoa mais tolerante, empática e compreensiva. O facto de ter lidado com crianças inseridas num contexto económico e social desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social, onde episódios de violência, indisciplina, abandono e de insucesso escolar se manifestam regularmente, fez com que percebesse e estivesse mais sensível perante determinados comportamentos dos alunos. Muitas vezes, olha-se para um aluno que está a ter um comportamento menos correto, ora porque não está a fazer a tarefa que foi proposta, ora porque está distraído, ora porque está com a cabeça na mesa a dormir, e a tendência é começar-se a reprender o aluno, no entanto, não se equaciona que aquela criança pode não ter tido oportunidade de dormir à noite, não se pensa que aquela criança pode ter assistido a comportamentos violentos no seio familiar e ainda se encontra abalada/agitada com a situação, não se imagina que aquela criança pode não ter jantado nem tomado o pequeno-almoço. E foi precisamente a sensibilidade a essas questões que o professor em formação adquiriu ao trabalhar nesse contexto. Esta empatia ao outro, ao outro que é um ser

humano, e que o mestrando, enquanto agente educativo, tem o dever de proteger e, de certa forma, tentar colmatar as carências causadas pelo contexto familiar.

Ao perceber essas carências emocionais e económicas que, em muitos casos, eram bastante evidentes, o mestrando percebeu a importância de abordar esses desafios de forma empática. A experiência proporcionou-lhe uma visão mais clara das dificuldades que essas crianças enfrentam diariamente, incentivando-o a adotar uma postura mais compreensiva perante algumas ações desafiadoras dos alunos. Lidar com situações marcadas pela vulnerabilidade social exigiu uma abordagem cuidadosa e levou-o a desenvolver a capacidade de ver além do comportamento aparente, procurando compreender a origem da problemática.

Essas aprendizagens enriqueceram-no enquanto profissional de educação, mas também o moldaram a nível pessoal, abrindo-lhe novas perspectivas de ação e reação perante a diversidade e a adversidade. Tornar-se uma pessoa mais tolerante e compreensiva não só beneficiou o seu desempenho a nível profissional, como também contribuiu para um ambiente mais positivo e inclusivo na sala de aula, promovendo o bem-estar emocional e académico dos alunos.

As aprendizagens proporcionadas aos alunos foram diversas. O mestrando considera que nada é mais gratificante para um professor do que perceber que proporcionou aprendizagens e reflexões nos alunos. E vários foram os momentos em que o professor em formação teve a oportunidade de perceber isso mesmo: que as suas regências proporcionaram aprendizagens aos alunos. Para começar, referir a criação de uma rotina no dia das crianças. No seguimento de uma das regências na área curricular de Estudo do Meio, na qual foram abordados conteúdos relativos à saúde do corpo e ações de promoção de saúde e bem-estar, implementou-se a rotina de lavar as mãos antes e depois do almoço. A aula serviu para ensinar a lavar as mãos de forma correta e eficaz, de modo que os alunos pudessem, dali para a frente, fazê-lo de forma autónoma, e como um momento integrado na rotina deles, nomeadamente nos momentos que antecedem e sucedem o almoço. A rotina diária, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como principais implicações, como afirmam Haeser e Medeiros (citados por Peña, 2014), a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que proporciona, às crianças, mais autonomia, cria sensação de segurança, desenvolve competências sociais e académicas e, este momento de rotina em específico, promove comportamentos que evitam a propagação de doenças infecciosas.

Outro momento específico em que se percebeu aprendizagens nos alunos, advindas das aulas lecionadas pelo mestrando, foi quando, numa visita à biblioteca da instituição – momento mensal que era dinamizado por uma professora que visitava todas as escolas do agrupamento para a leitura de histórias –, um dos alunos afirmou: “Eu sei que elementos estão presentes na capa desse livro: é o título, o nome do autor, o nome do ilustrador e a editora, que é quem ajuda o autor a vender o livro. Ah! E como é óbvio, as ilustrações, que são os desenhos”. A exploração dos elementos textuais sempre foi, de facto, uma estratégia de pré-leitura presente nos momentos que antecederam a leitura. Partindo desses elementos, pedia-se aos alunos que elaborassem antecipações sobre o teor da obra a ser explorada. A estratégia de antecipação oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, enquanto o prepara para a pesquisa da informação relevante. Além disso, ao criarem expectativas, os alunos verão confirmadas ou recusadas essas antecipações, possibilitando-lhes ajustar, progressivamente, o seu adestramento interpretativo (Figueiredo, 2004).

A mencionar está outro momento, também no seguimento de uma aula de Estudo do Meio, na qual os alunos, através de um PowerPoint interativo, visitaram quatro espaços da cidade do Porto – Serralves, Casa da Música, Jardins do Palácio de Cristal e Mercado do Bolhão, depois de se ter percebido um desconhecimento geral da turma em relação aos espaços do Porto e àquilo que eles nos podem oferecer. Na semana posterior à aula lecionada, um dos alunos abordou o professor estagiário e disse-lhe que tinha ido visitar, com os pais e com a irmã, os Jardins do Palácio de Cristal. Ele demonstrou grande entusiasmo enquanto partilhava que a família, tal como ele, também não sabia da existência de uma biblioteca infantojuvenil localizada no interior dos Jardins do Palácio de Cristal. Acrescentou ainda que se divertiu muito com a irmã a ler livros e a jogar jogos. Esta conversa deixou o mestrando muito satisfeito, pois, para além de ter contribuído para o alargamento do conhecimento do aluno, o propósito da aula foi amplamente cumprido, pois levou os alunos a visitarem, com as famílias, alguns espaços da cidade do Porto, o que proporcionou o estreitamento de laços familiares. Outro momento, ainda no seguimento dessa aula, foi quando outro aluno confidenciou que passou, de carro, pela Casa da Música, e que a reconheceu e comentou com os pais que lá queria ir fazer as oficinas para crianças que esse edifício tem para oferecer.

### **2.1.1.7. DIFICULDADES/DESAFIOS**

Por fim, o mestrando entrará no último tópico de reflexão, que diz respeito às dificuldades/desafios encontrados, por este, ao longo da sua ação pedagógica. A verdade é que, no que diz respeito ao trabalho realizado diretamente com a turma, e com o próprio decorrer das aulas, não há nada de mais relevante a mencionar ou a apontar como dificuldade ou desafio. Sempre se conseguiu, em todas as regências, desenvolver o trabalho que se tinha programado, conseguindo-se, igualmente, gerir-se o grupo de forma que a aula prosseguisse de forma harmoniosa. Considera-se, porém, que a maior dificuldade está relacionada com a gestão de tempo. O facto de haver semanas em que o mestrando teve mais do que uma/duas regências, fez com que as planificações e os próprios recursos das aulas fossem feitos até à última. Se se tratou de uma ineficiente gestão de tempo da parte do mestrando? Sim, talvez. Mas a verdade é que a quantidade de trabalho é, efetivamente, grande, pois, para além de todo o trabalho integrado na PES, tinha-se, em simultâneo, outras três unidades curriculares com trabalhos para realizar.

### **2.1.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB**

À semelhança do que foi realizado para o 1.º CEB, será igualmente feita uma reflexão sobre a prática desenvolvida no 2.º CEB, nas componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Para tal, serão elencadas algumas atividades que espelhem o trabalho desenvolvido nos diversos domínios das AE, bem como alguns referenciais teóricos que sustentam as opções tomadas.

#### **2.1.2.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS**

No que concerne à componente curricular de Português, o mestrando desenvolveu atividades respetivas aos cinco domínios presentes nas AE: Leitura, Educação Literária, Gramática, Escrita e Oralidade (DGE, 2018d). Será realizada uma reflexão, por domínio, com a descrição de atividades desenvolvidas nesse mesmo domínio, apresentando-se a justificação das opções tomadas e o enquadramento com referenciais teóricos e normativos.

Relativamente aos domínios da Educação Literária e da Leitura, optou-se por realizar uma reflexão conjunta, uma vez que estes estabelecem, entre si, relações de dependência, isto porque,

para a aquisição do domínio da Educação Literária, que “pretende capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de texto literários” (DGE, 2018<sup>a</sup>, p.3), é necessário que haja o desenvolvimento de competências ao nível do domínio da leitura, que promove um ensino explícito de estratégias adequadas ao motivo de leitura (DGE, 2018d). Além disso, ambos pretendem “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (DGE, 2018<sup>a</sup>, p. 3). Assente nessa perspetiva de dependência, foi, então, desenvolvida, na primeira Unidade Didática (UD) (Apêndice VI), intitulada “Álvaro Magalhães: a vida e a obra”, uma atividade de leitura do poema *O limpa-palavras*, extraído da obra *O limpa-palavras e outros poemas*, de Álvaro Magalhães. O poema foi lido na íntegra, indo ao encontro do seguinte descritor presente nas Aprendizagens Essenciais, no domínio da Educação Literária: “Ler integralmente textos literários de natureza [...] lírica ([...] quatro poemas [...])” (DGE, 2018d, p. 9).

No que diz respeito ao ensino da compreensão leitora, é essencial ensinar-se explicitamente estratégias para abordar um texto. Essas estratégias de compreensão funcionam, no fundo, como “ferramentas” de que os alunos se servem para melhor lerem (Sim-Sim, 2007). As estratégias de compreensão podem ocorrer antes, durante e após a leitura de textos (Ribeiro et al., 2010; Solé, 2008; Viana et al., 2018a; Viana et al., 2018b, Ferreira & Gonçalves, 2018). No seguimento dessa organização, e pelo facto de o mestrando estar ciente da sua relevância para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, pretendeu-se organizar as tarefas de leitura mantendo a dita organização.

Relativamente ao momento antes da leitura, os alunos efetuaram previsões e antecipações, a partir da apresentação da capa do livro e respetivos elementos. No entanto, para tornar a atividade mais interessante, o professor estagiário desafiou os alunos a escolherem um título, de entre três opções disponíveis, para a obra *O limpa-palavras e outros poemas*, que foi projetada no quadro, com o título tapado. Posteriormente, a partir da descoberta do título, o mestrando dinamizou um diálogo em grupo-turma, com as seguintes questões: “O que está a personagem a fazer?”; “O que será um limpa-palavras? E o que é que ele fará?”; “Haverá palavras que precisam de ser limpas? Porquê?”; “O que significará a parte do título “(...) e outros poemas”?”. Assim sendo, permitiu-se que o conteúdo fosse “adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor” (Viana, 2010, p. 4).

Durante a leitura do texto, que numa primeira fase foi silenciosa, o professor estagiário orientou e incentivou os alunos a destacarem palavras/expressões/trechos eventualmente difíceis de compreender para, posteriormente, numa modalidade de leitura em voz alta, rotativa entre o professor e os alunos, serem discutidas. Desta forma, o mestrando interrompia a leitura em momentos estratégicos e questionava os alunos sobre o que tinham acabado de ler.

Após a leitura do texto, os alunos identificaram as ideias principais do texto, realizando um trabalho de compreensão literal e inferencial, dado que algumas das ideias estavam explícitas no texto, mas outras estavam de modo implícito. Para além disso, no que concerne à compreensão reorganizativa, foi também proposto aos alunos que completassem um esquema síntese lacunar com as ideias-chave do texto. Esta estratégia afigurou-se também útil, uma vez que permitiu aos alunos ficarem com um registo simplificado e apelativo para posterior estudo. Ao nível da compreensão crítica, estes formularam juízos de valor acerca de um dos trechos do poema, respetivo à atitude do sujeito poético perante as palavras maltratadas.

O seguinte domínio curricular de Português alvo de reflexão por parte do mestrando é o domínio da Escrita. Para este domínio, as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano preveem que os alunos desenvolvam “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (DGE, 2018d, p.3). Desta forma, e indo ao encontro dessas competências, foi realizado um trabalho de compreensão do conto *O livro que nunca acaba*, de Álvaro Magalhães, um conto de autor recomendado para este ano de escolaridade, e a partir do qual se dinamizou uma atividade de escrita lúdico-expressiva, contemplando os momentos de planificação, textualização, revisão e comunicação (Apêndice VII). Segundo Rodari (1982), citado por Pereira e Cardoso (2011),

A aula de escrita criativa não se assuma só como um espaço de liberdade de escrita individual ou como espaço de expressão de si mas também como mais um espaço de descoberta, de conhecimento de uma gramática (de texto) da fantasia (p. 11).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), devem-se privilegiar algumas estratégias no processo de escrita e respetivo contexto. Em relação à ação sobre o processo, concretamente sobre a

atividade planejada, o professor deve “pôr em prática atividades facilitadoras [cujo objetivo] é o de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10).

Durante a fase de planificação, foi realizada uma revisão das características e das marcas linguísticas do texto narrativo. É importante recordar esses aspectos antes de propor uma atividade de escrita, de forma a garantir que os alunos compreendam os elementos essenciais que compõem uma narrativa. Isso inclui a estrutura do texto narrativo, com situação inicial, elemento perturbador, peripécias e desenlace. Além disso, ao relembrar os alunos das marcas linguísticas específicas, como a sequência lógica de acontecimentos, o uso adequado dos tempos verbais, dos advérbios e de outros marcadores discursivos, e da coesão textual, o professor em formação está a fornecer-lhes ferramentas necessárias para criarem narrativas bem estruturadas e com coesão e coerência (Pereira & Cardoso, 2013). Ainda nesta fase, após a revisão, foi proposta a construção oral de um exemplo de narrativa, tendo em conta os tópicos exigidos na tarefa de escrita. Realizar um exemplo oral antes de propor a atividade de escrita é importante porque fornece aos alunos um modelo claro da estrutura, estilo e elementos essenciais da narrativa, como personagem, enredo, etc. Esse exercício permitiu que os alunos compreendessem melhor como desenvolver as suas próprias narrativas, oferecendo uma oportunidade para esclarecer dúvidas e discutir ideias em tempo real. Além disso, a narrativa oral pode servir de inspiração e motivação, ajudando a ativar a criatividade e a imaginação dos alunos com maiores dificuldades, facilitando a transição para a escrita e tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo (Pereira & Cardoso, 2013).

Quanto à ação sobre o contexto, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que a escrita tem potencialidades próprias no que toca à representação do conhecimento do mundo. Esta qualidade advém de o aluno ter a oportunidade de refletir, procurar novos elementos, experimentar, recolher opiniões diferentes e fazer alterações antes de o texto cumprir a sua função junto do leitor (Barbeiro & Pereira, 2007). Acrescentam ainda que, ao ser produzido um texto em que fica registado o conhecimento, este poderá ser alvo de consulta e atividades de rescrita.

Após as fases de planificação e textualização da continuação da narrativa, os alunos, agrupados em pares, procederam à revisão, não do seu próprio texto, mas do texto do seu par. Para tal, cada

aluno tinha, ao seu dispor, uma tabela de verificação, onde tinha de assinalar com uma cruz, satisfatoriamente ou não, se o colega respeitou cada um dos tópicos de revisão.

Findado o 2.º CEB, e no que toca ao domínio da oralidade, segundo as Aprendizagens Essenciais para o 5.º ano, os alunos deverão estar aptos a compreender formas complexas do oral, por períodos prolongados, e a identificar a intenção comunicativa do interlocutor. Além disso, é ainda esperado que os alunos tenham a capacidade de reter a informação relevante para poderem intervir, de modo adequado, na interação, tal como a capacidade de revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação (DGE, 2018d). Desta forma, segundo Silva et al. (2011), “as competências orais – como qualquer outra competência linguística – não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos” (p.17), uma vez que esses mesmos autores consideram que existe a “ideia corrente de que as produções orais pertencem exclusivamente à esfera do espontâneo e do desestruturado” (p.17).

Tomando como referência o exposto acima, o mestrando preparou e dinamizou vários momentos de expressão e compreensão oral, nomeadamente a realização de entrevistas entre os alunos e a audição intencional de vários áudios/vídeos.

No que concerne à expressão oral, o professor estagiário desafiou os alunos a elaborarem um conjunto de três perguntas, registando-as no caderno diário, sobre um tema da preferência de cada um, para depois as colocarem a uma colega. Isto é, após a elaboração das perguntas, dois alunos de cada vez, escolhidos de forma aleatória, foram à frente colocar as suas perguntas um ao outro. Um aluno fez as suas perguntas ao outro, assumindo o papel de entrevistador, e o outro o papel de entrevistado, e depois inverteram-se os papéis. De referir que, antes de ser proposto este desafio, o professor em formação reviu com os alunos as características da entrevista, através da exploração de um *PowerPoint*. Os alunos, quando assumiam o papel de entrevistador, possuíam um microfone, que, apesar de ser um objeto simples, foi um fator de motivação e interesse para esta atividade (figura 4).



Figura 4 – Alunos, durante a atividade, a desempenharem os papéis de entrevistador e entrevistado.

Em duas das Unidades Didáticas elaboradas, foram propostas atividades de compreensão oral. Na UD intitulada *Músicas com Alma: A Carreira d’Os Quatro e Meia* (Apêndice VIII), os alunos tiveram de completar a letra da música *Na Escola*, da banda Os Quatro e Meia, que se encontrava com lacunas. Mediante a audição da música, os alunos tiveram, então, de completar a letra da música. Já na UD apelidada de *Álvaro Magalhães: a vida e a obra*, os alunos tinham de preencher uma tabela com os dados biográficos e bibliográficos do autor Álvaro de Magalhães, mediante a escuta de um áudio realizado pelo mestrando. Este tipo de atividades, que se apresentam como uma forma enriquecedora de promover a receção oral, permitem focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e análise de dados, relacionados com determinados temas e objetivos de estudo e reflexão (Amor, 1993).

Por último, mas não menos importante, refletimos sobre o domínio da Gramática. Segundo as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano, no final do 2.º CEB, o conhecimento gramatical dos alunos deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos de diversos planos da estrutura e do funcionamento da língua (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo) (DGE, 2018d).

Este domínio foi planificado utilizando a metodologia indutiva do Laboratório Gramatical. Por meio dessa metodologia, pretende-se, principalmente, que os alunos possam refletir acerca das estruturas linguísticas, mas também tenham a possibilidade de desenvolver as suas capacidades de investigação, fazendo uso de métodos de trabalho característicos da investigação científica

(Duarte, 2008). Assim sendo, a atividade gramatical proposta, assente no conteúdo da sinonímia, dialogava com a interpretação do poema *O limpa-palavras*, de Álvaro Magalhães, reforçando o carácter transversal da gramática em relação a todos os domínios (Silvano & Rodrigues, 2010). Os alunos tiveram, primeiramente, de substituir palavras sublinhadas no texto por outras de sentido equivalente, no entanto, para esse passo, foram disponibilizadas as entradas do dicionário dessas palavras sublinhadas no texto. Revendo as palavras presentes em cada entrada, os alunos chegaram à conclusão de que havia palavras que, embora fossem sinónimos das palavras sublinhadas, não as podiam substituir naquela frase, porque, no contexto da frase, não se aplicavam e alterariam o sentido inicial da frase.

### **2.1.2.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

Ainda antes de passar à análise reflexiva do trabalho desenvolvido pelo mestrando, ao longo da sua prática, na componente curricular de História e Geografia de Portugal, considera-se relevante realizar uma análise aos documentos curriculares orientadores do ensino da HGP, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais de HGP para o 5.º ano, bem como entender a sua pertinência no currículo dos alunos.

Apesar de o primeiro contacto formal com o ensino das Ciências Sociais se dar no 1.º CEB, é à entrada no 2.º CEB que esta aprendizagem se torna mais sistemática. Como está explanado nas Aprendizagens Essenciais de HGP para o 5.º ano, esta componente curricular, ao englobar a História e Geografia, promove “a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal” (DGE, 2018e). É também evidenciado, nesse documento, “o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (DGE, 2018, p. 2). No seguimento desta ideia, Moreira (2022) refere que

Hoje, incontestavelmente, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da História e Geografia de Portugal responde, pois, a finalidades externas, como o estímulo do espírito crítico, da sensibilidade e da criatividade ou o contributo para situar cada aluno no país e no mundo. Contudo, também contempla finalidades internas

e inerentes ao desenvolvimento da consciência histórica, à construção do entendimento de uma História que é necessária para cada um e à formação de cidadãos democraticamente interventivos na sociedade. (p. 85).

No que diz respeito aos domínios que estruturam os documentos normativos da disciplina no 2.º CEB, estes versam desde a presença dos primeiros povos na Península Ibérica até ao Portugal de hoje (DGE, 2018e). Deste modo, estudando as características físicas e humanas e a evolução histórico-cultural de Portugal, os alunos são incentivados a aprender sobre o país e sobre a sua história.

A inclusão da História no currículo português possibilita então aos alunos a compreensão e a explicação do mundo em que vivem através do passado, permitindo-lhes situarem-se conscientemente no mundo e ao mesmo tempo propiciar-lhes a compreensão das forças geradoras das mudanças e da evolução das sociedades humanas (Félix, 1998).

A História, dada a sua natureza específica, permite o desenvolvimento de: capacidades, tais como a análise, a inferência, a interpretação crítica, a síntese e o juízo crítico; valores e atitudes, como a tolerância, a solidariedade, a multiculturalidade, a formação de indivíduos democratas, solidários, responsáveis e tolerantes. Assim, uma das finalidades da História será desenvolver no aluno competências que lhe permitam compreender criticamente a sua realidade e reconhecer-se como sujeito capaz de transformar através de uma participação consciente na vida da comunidade, a nível local, nacional e mundial (Félix, 1998). Deste modo, o ensino da História, enquanto forma específica de saber, visa finalidades próprias, indispensáveis à formação integral do aluno (Proença, 1990). Segundo Gómez Carrasco e colaboradores (2018), o grande desafio e objetivo do ensino da História é o foco na aquisição de conhecimentos através do questionamento e de métodos de análise social, de forma a estabelecer relações de conteúdos mais profundas do que a simples memorização de datas, dados e definições conceptuais. Para isto, são necessárias capacidades de tratamento de informação, nomeadamente de como saber procurá-la, contextualizá-la e avaliá-la no que toca à sua fiabilidade e relevância (Gómez Carrasco et al., 2018).

Foi segundo esses pressupostos que o professor estagiário desenvolveu a sua ação educativa na componente curricular de HGP. Ao longo das regências, privilegiou-se a metodologia de análise

de fontes, pois, através desta, os alunos aperfeiçoam a sua compreensão histórica partindo de evidências próximas do real (Barca, 2021). Isto é, a partir de uma diversificação de fontes, de diferentes naturezas, com perspectivas divergentes e da capacidade de interpretação inferencial sobre as mesmas, é possível construir-se conhecimentos fundamentados sobre o passado e próximos do real (Barca, 2021). Moreira e Duarte (2022) acrescentam que a pesquisa em educação histórica distancia a aprendizagem da memorização desinteressada, contribuindo para uma formação em que o aluno compreende que não há narrativas históricas únicas e finalizadas.

A título de exemplo, optou-se, para apresentar neste relatório, duas aulas de HGP, das várias que foram lecionadas, que seguiram os princípios acima elencados. A primeira, inserida na UD *Horizontes Inexplorados: O Período das Grandes Descobertas* (Apêndice IX), diz respeito a um trabalho de grupo, em que os alunos tiveram de analisar e interpretar fontes históricas para responderem a uma questão e, posteriormente, apresentar as suas conclusões à turma. A segunda, presente na UD intitulada *Língua Portuguesa, uma viagem pelo tempo: A evolução da língua portuguesa desde as suas raízes até aos dias atuais* (Apêndice X), teve por base a metodologia ativa de Rotação por Estações, onde, mais uma vez, tinham de analisar e interpretar, em grupo, diversas fontes, distribuídas por cinco estações, apontando as suas conclusões num guião, previamente contruído pelo mestrando. Ambas as regências estão inseridas no domínio PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII. A primeira relaciona-se com o conteúdo das motivações e condições dos portugueses para a prioridade na Expansão marítima, indo ao encontro do objetivo de aprendizagem “Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima” (DGE, 2018e, p.9). Já em relação à segunda regência aqui apresentada, esta incidiu sobre a influência da Expansão marítima em diversos aspetos da vida quotidiano dos portugueses, dando então resposta aos seguintes objetivos de aprendizagem: “Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães”; Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente [...] a troca de ideias e de produtos [...]; “Referir as principais criações do património representativo desse período, expresso no manuelino” (DGE, 2018e, pp. 9-10).

Posto isto, em traços gerais, para a primeira aula foi proposto um trabalho colaborativo em grupos, no qual cada grupo ficou encarregado de explorar e interpretar uma fonte relativa às motivações e condições dos portugueses para a Expansão marítima. Isto é, a turma foi dividida em 6 grupos, ficando três grupos encarregados de explorar as motivações económicas, sociais, políticas e religiosas, e os outros três grupos ficaram encarregados das condições técnico-científicas e geográficas.

Esta dinâmica de trabalho colaborativo, que Damiani (2008) descreve como “aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (p.214), assume uma grande importância no desenvolvimento social e académico do aluno, uma vez que o mesmo autor afirma que “as crianças, ao trabalharem juntas, orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor” (p.339).

Relativamente à segunda aula, foi proposta uma dinâmica de rotação por estações para explorar a influência da Expansão Marítima na vida dos portugueses. A turma foi dividida em cinco grupos, que circulavam por cinco estações, permanecendo em cada uma durante 10 minutos. Na primeira estação, os alunos investigaram a influência da Expansão marítima na língua portuguesa, analisando a introdução, na língua portuguesa, de novas palavras e expressões provenientes de África, do Oriente e do Brasil. Na segunda estação, o foco residiu no vestuário, quotidiano e alimentação. Os alunos tiveram a oportunidade de investigar os novos produtos e práticas culturais que foram incorporadas no dia a dia português. A terceira estação abordou a influência na literatura, e os alunos exploraram obras e autores que foram inspirados pelas descobertas e viagens marítimas. A quarta estação dedicou-se às ciências, examinando-se os avanços e os conhecimentos adquiridos através das expedições e intercâmbios com outras civilizações. Finalmente, na quinta estação, os alunos analisaram a arte portuguesa, identificando elementos decorativos, típicos do Manuelino, inspirados nas viagens marítimas e símbolos reais. De realçar ainda que, a acompanhar cada um dos alunos, estava um guião, construídos com o intuito destes anotarem as suas interpretações das fontes históricas.

Esta metodologia, segundo Alcantra (2020), permite relacionar a teoria e a prática, estimula a autonomia do aluno ao mesmo tempo que fomenta a socialização entre grupos de trabalho, uma vez que os alunos investigam, autonomamente, as fontes, para depois discutirem as interpretações de cada um no preenchimento do guião. Além disso, contribui também para a construção da narrativa histórica nos alunos, proporcionando uma aprendizagem ativa e diversificada. Ao dividir a turma em pequenos grupos e permitir que circulem por diferentes estações temáticas, os alunos têm a oportunidade de explorar múltiplas perspetivas sobre a influência da Expansão Marítima. Esta abordagem facilita a compreensão de como diversos elementos culturais e científicos se interligam e moldam a história (Cainelli & Barca, 2018). A variedade de estações – desde a língua portuguesa até à arte – permite que os alunos construam uma narrativa histórica mais rica e multifacetada, conectando factos e eventos de forma integrada. Além disso, o tempo limitado em cada estação incentiva a concentração e a análise crítica, enquanto a rotatividade mantém o envolvimento e a motivação dos alunos. Desta forma, a rotação por estações não só enriquece o conhecimento histórico, como também desenvolve competências essenciais como o pensamento crítico, a colaboração e a capacidade de síntese (Cainelli & Barca, 2018).

De um modo geral, as atividades apresentadas decorreram como esperado, traduzindo-se em aprendizagens significativas nos alunos e estimulando o gosto pela História e Geografia do nosso país. Tal como é defendido por Barca (2021) e Mattoso (1997), a História é imprescindível para compreender o mundo.

### **2.1.2.3. APRENDIZAGENS EXTRAÍDAS E PROPORCIONADAS**

Durante o estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o mestrando passou por uma experiência transformadora que moldou significativamente a sua confiança enquanto futuro professor. A maior aprendizagem que este extraiu deste período foi, sem dúvida, a necessidade e a importância de confiar mais em si e no seu trabalho. O facto de ter ficado sem par pedagógico, de forma inesperada e repentina, deixou-o num cenário desafiador, o que o obrigou a uma rápida reorganização, pois estava sozinho na responsabilidade de conduzir as aulas e assegurar aprendizagens significativas aos alunos.

No final do estágio, percebeu que o desafio de ficar sem o par pedagógico foi, na verdade, uma oportunidade disfarçada. Esta experiência ensinou-o a confiar mais em si e no seu trabalho, a ser mais autónomo e proativo, e a valorizar a importância da reflexão contínua. Este sente-se agora mais preparado e confiante para enfrentar futuros desafios na carreira docente, sabendo que possui as competências necessárias para superar obstáculos e proporcionar um ensino de qualidade aos seus futuros alunos.

Em relação às aprendizagens proporcionadas, o mestrando está certo de que estas foram significativas, tanto em quantidade como em qualidade. Destaca-se uma em particular, que foi o esbatimento da aversão que a turma do 2.º CEB possuía pelo domínio da escrita e por atividades inerentes a este. No início, a maioria dos alunos apresentava uma grande aversão a atividades de escrita, manifestando desinteresse e até resistência. No entanto, no final do estágio, foi evidente uma mudança significativa: os alunos não só aceitaram, como também começaram a gostar e a pedir tarefas de escrita.

Para enfrentar este desafio, optou-se por estruturar tarefas de escrita com uma grande ênfase nas atividades de pré-escrita e na exploração e construção de exemplos de textos. Um dos grandes motivos para esta aversão à escrita deve-se ao facto de muitas vezes os alunos serem confrontados com uma folha em branco e lhes pedirem que escrevam sobre um determinado tema. As atividades de pré-escrita são, por isso, fundamentais, uma vez que preparam o terreno para que os alunos possam se envolver no processo de escrita de maneira mais eficaz e menos intimidante (Barbeiro & Pereira, 2007). Estas atividades incluíram exercícios de *brainstorming*, construção de esquemas, discussões em grupo sobre os temas e a exploração de diferentes tipologias textuais.

Além disso, a exploração e a construção de exemplos de textos desempenhou também um papel crucial nesta transformação, uma vez que permitiu um contacto direto dos alunos com exemplos concretos. A construção oral de exemplos também se afigurou como uma estratégia bastante benéfica, pois os alunos puderam dar as suas ideias e ouvir a dos colegas, facilitando depois no momento de escrita.

Com o passar do tempo, a abordagem estruturada e gradual começou a mostrar resultados positivos. Os alunos passaram a participar mais ativamente nas atividades de pré-escrita, demonstrando uma maior confiança na hora de expressar as suas ideias. O processo de escrita deixou de ser encarado como um obstáculo insuperável e passou a ser encarado como uma oportunidade de criação e comunicação. Observando os exemplos, os alunos perceberam que a escrita é um processo passível de ser dominado com prática e paciência.

### **2.1.2.3. DIFICULDADES/DESAFIOS**

Durante o estágio na vertente do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a maior dificuldade enfrentada foi a ausência de um par pedagógico, que não se verificou durante o estágio no 1.º CEB. Essa situação deixou o mestrando, principalmente no início do estágio, inseguro, sobretudo em relação à eficácia das dinâmicas que ele planeava, pois a falta de uma segunda opinião dificultava a validação e o ajuste das atividades. Ter um colega com quem compartilhar ideias não só enriquece o processo pedagógico, como também alivia a carga de trabalho. Sem essa colaboração, o professor em formação sentiu-se, em alguns momentos, sobrecarregado, pois todos os recursos e materiais tiveram de ser elaborados exclusivamente por ele, sem a possibilidade de dividir tarefas. Essa experiência ensinou-lhe o valor da parceria e da cooperação na educação, reforçando a importância de um ambiente de trabalho colaborativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e menos extenuantes. No entanto, com o passar do tempo, e com a grande ajuda que teve por parte da professora cooperante, essa insegurança foi se esbatendo, ao ponto de desaparecer no final da sua ação educativa.

## **2.2. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES**

Este subcapítulo tem a finalidade de demonstrar a colaboração e a dinamização, por parte do mestrando, em projetos e atividades ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Ao longo do ano letivo, foram dinamizados projetos e atividades relacionadas com as turmas que o mestrando acompanhou: uma atividade desenvolvida ao nível de equipa educativa e, enquanto professor estagiário, apenas se acompanhou o processo; um projeto que foi desenvolvido, desde a sua planificação à sua dinamização, pelo mestrando.

No 2.º CEB, o mestrando acompanhou os alunos numa ida à biblioteca para visitarem uma exposição dedicada aos 50 anos do 25 de Abril. A atividade foi organizada pela professora bibliotecária, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma compreensão mais aprofundada de alguns acontecimentos e significados associados a essa data. Essa exposição estava dividida em várias secções, cada uma delas dedicada a um aspeto diferente do regime fascista e do movimento revolucionário.

Primeiramente, a turma foi guiada pela professora bibliotecária, responsável pela criação da exposição, que começou a visita com uma contextualização sociopolítica que levou ao 25 de Abril. O mestrando, atento às explicações, ajudou a esclarecer as dúvidas dos alunos, incentivando-os a refletirem sobre a importância da liberdade e da democracia.

Ao longo da exposição, a turma teve a oportunidade de ver documentos originais, como jornais da época, fotografias, registos escritos, testes de avaliação e manuais escolares adotados durante o regime salazarista, que capturavam os momentos mais emblemáticos desse período. O mestrando destacou-se ao incentivar os alunos a analisarem esses materiais com um olhar crítico, discutindo as diferentes perspetivas que os documentos ofereceriam.

A visita à exposição dos 50 anos do 25 de Abril contribuiu não só para alargar o conhecimento dos alunos em relação a esse período histórico muito importante para a História de Portugal, como também para despertar neles a reflexão sobre a importância dos valores democráticos na sociedade de hoje e da preservação dos mesmos. O mestrando, ao longo de toda a atividade, desempenhou um papel de mediador, guiando, esclarecendo e desafiando os alunos, garantindo que a experiência fosse pedagógica e transformadora.

No 1.º CEB, o projeto *Onde todos contribuem, todas as folhas crescem* nasce de uma necessidade percebida na prática pedagógica: a pouca intervenção direta dos alunos na elaboração da planificação semanal. Desta forma, este projeto teve como metodologia subjacente a metodologia de Investigação-Ação, e como principal finalidade averiguar como é que os interesses e gostos dos alunos, relativamente às estratégias e recursos utilizados em contexto de sala de aula, os podiam motivar para a sua aprendizagem.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, a motivação apresenta um papel determinante, uma vez que mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva aprofundadamente e com empenho em atividades. Segundo Nieto (1985), citado por Ribeiro (2001), “a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar factores de activação, direcção e manutenção da conduta, face a um objectivo desejado.” (p.2). A motivação é, por isso, favorável para a aprendizagem, relacionando-se com o esforço, as estratégias e a ativação da aprendizagem, regulando-os conforme o nível de motivação que os alunos apresentem. Assim, a motivação impulsiona “para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido” (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998 citado por Veríssimo, 2014). Atualmente, os professores recorrem à falta de motivação para justificar o insucesso dos alunos na educação formal, sendo que esta falta de motivação é caracterizada como um obstáculo à compreensão e aprendizagem de conteúdos escolares (Ribeiro, 2001).

Como Gonçalves (2001) refere, a motivação é o segredo do êxito nos estudos e no trabalho, sendo que, quando há motivação, os alunos parecem realizar tarefas com maior empenho e acabam por obter resultados melhores, podendo esta ser uma consequência direta ou indireta. Além disso, podemos verificar a existência de motivação quando um aluno inicia rapidamente uma tarefa e se empenha na sua realização com esforço, persistência e verbalizações. Perante dois tipos de motivação, a extrínseca, em que os alunos agem com a finalidade de apenas receber uma recompensa, ou seja, com metas externas, e a intrínseca, em que as tarefas satisfazem por si só o sujeito, é notório que os alunos movidos pela motivação intrínseca têm o objetivo de desenvolver as suas competências, enquanto os outros apenas têm como objetivo obter avaliações positivas (Ribeiro, 2001). Apesar das diferenças entre os alunos a nível das competências e capacidades, todos precisam de motivação para desenvolverem ao máximo todas as suas capacidades.

Posto isto, é necessário promover estratégias pedagógicas que potenciem a motivação dos alunos. Quando os alunos são motivados de acordo com as suas necessidades e interesses, a iniciativa começa a partir mais deles, sentem-se mais confiantes para enfrentar desafios, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse e sentem-se mais autoeficazes, consequentemente aprendendo de forma mais profunda e significativa (Ribeiro, 2001). Por outro lado, se um aluno for desmotivado, não vai revelar tanto interesse em participar, apresentando

uma postura passiva, em que desiste facilmente perante desafios, quando não os consegue evitar, demonstra aborrecimento, irritabilidade e, por isso, não aproveita as oportunidades de aprendizagem (Gonçalves, 2001). Logo, constata-se que a motivação tem um impacto a nível da intensidade (alunos motivados esforçam-se mais...), persistência (...durante mais tempo...), e direção (... concentrando esforço e atenção no que é relevante) (Lemos, 2005, citado por Veríssimo, 2014). Para que o aluno se sinta motivado para aprender, a pedagogia deve privilegiar alguns aspetos, entre eles a criatividade, o gostar de aprender, a afirmação pessoal e a cooperação (Gonçalves, 2001).

Neste seguimento, a ação em questão partiu da questão-problema "Em que medida a utilização de diferentes estratégias didáticas que partem dos interesses dos alunos influencia a sua motivação para a aprendizagem?", uma vez que, como já mencionado, os alunos não revelavam poder de interferência nas planificações.

Neste sentido, elaborou-se os seguintes objetivos para nortear a investigação deste projeto:

- Caracterizar as perceções dos alunos sobre as estratégias/recursos que os motivam mais para a sua aprendizagem;
- Averiguar as perceções da professora cooperante sobre as estratégias que considera que motivam mais os alunos para a sua aprendizagem;
- Observar o impacto da intervenção dos alunos na planificação na sua própria motivação.

Por sua vez, os objetivos de ação definem-se, essencialmente, pelo desenvolvimento das relações de confiança e afeto entre professor e aluno e ainda a promoção da participação do aluno na planificação semanal. Desta forma, fez-se uso das seguintes técnicas e instrumentos para a fase de recolha de dados: grupo focal antes e depois da ação educativa, acompanhado de um guião, com o intuito de perceber quais as estratégias/recursos que mais motivavam os alunos para a sua aprendizagem; uma entrevista semiestruturada, e o respetivo guião, à professora titular da turma, a fim de averiguar que importância ela dá ao ato de planificar e de que forma

ausculta os alunos para a realização dessa; e, por fim, a observação direta e naturalista, com o apoio de grelhas de observação direta.

Neste sentido, todas as planificações das regências lecionadas pelo professor em formação tiveram por base estratégias/recursos selecionados pelos alunos, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens mais significativas.

Este projeto culminou com a criação de um mural (figura 5), em colaboração com os alunos, onde cada um deles marcou as suas mãos, dispersas numa estrutura de árvore, previamente desenhada, e onde o mestrando escreveu frases que estes foram proferindo no grupo focal realizado pós-ação. Este mural, que se apresenta abaixo, foi exposto no átrio da escola, como forma de sensibilizar toda a comunidade escolar que a opinião e escolhas dos alunos também são tidas em conta.



Figura 5 – Mural construído, com a colaboração dos alunos, no final do projeto.

### 2.3. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Ao longo deste segundo capítulo, foram realizadas algumas reflexões sobre a prática educativa do professor estagiário nas diversas componentes curriculares e nos dois Ciclos do Ensino Básico, que foram tratados separadamente. Neste subcapítulo, o objetivo é elaborar um balanço final da experiência de estágio, que integre os dois Ciclos do Ensino Básico onde se desenvolveu a ação

educativa, evidenciado a importância dos momentos de observação, cooperação, intervenção e reflexão, bem como as principais aprendizagens extraídas.

Ao longo do ano letivo em que decorreu a PES, o mestrando percorreu um caminho desafiante e transformador, com altos e baixos. Findado este caminho, e refletindo sobre o mesmo, o professor em formação acredita que os momentos baixos foram, na verdade, grandes oportunidades de crescimento e transformação pessoal e profissional.

O mestrando teve a oportunidade de experienciar, com maior envolvimento, quando comparado com os estágios realizados ao longo da Licenciatura em Educação Básica (LEB), momentos de observação e cooperação, de intervenção e de reflexão em contexto.

Os momentos de observação e cooperação constituíram-se fundamentais para a integração do mestrando nos contextos escolares, permitindo que este tivesse uma maior consciência das necessidades, interesses e dificuldades dos alunos, além de permitir o desenvolvimento de relações positivas de confiança e respeito com os alunos. Neste seguimento, estes momentos permitiram ao professor estagiário construir, numa fase posterior, planificações adaptadas às realidades das turmas. Em conformidade, Roldão (2005) afirma que o professor tem a responsabilidade de fazer adaptações necessárias aos alunos, respondendo às necessidades e características da turma.

Em relação aos momentos de intervenção, em cada uma das componentes curriculares foi tido em conta as especificidades pedagógico-didáticas do ensino dessas componentes, oferecendo, desta forma, um ensino de maior qualidade aos alunos. Além disso, também foi preocupação do mestrando trazer para a sala de aula estratégias e metodologias diversificadas, desde o trabalho de grupo, o trabalho de pares, a metodologia ativa de rotação por estações, a análise de fontes, o laboratório gramatical, a pedagogia dos discursos, o *PowerPoint* interativo, entre outras. Esta diversidade de estratégias teve também o propósito de responder aos gostos e interesses dos alunos.

De referir ainda que, ao longo do período de intervenção, o professor em formação teve a oportunidade de intervir em duas turmas, de forma não simultânea. No período de outubro a

janeiro, correspondente ao primeiro semestre, o mestrando interveio numa turma de 1.º ano, do 1.º CEB, e no segundo semestre, que decorreu entre fevereiro e junho, o professor em formação desenvolveu a sua ação educativa numa turma de 5.º ano. Assim sendo, desempenhou-se um trabalho contínuo e sistemático ao longo de doze semanas. Esta continuidade e sistematização de trabalho permitiu ao professor em formação superar as suas dificuldades, receios e inseguranças, relacionadas com a gestão do tempo, com a superação de situações de imprevistos, com a distinção entre o essencial e o acessório, entre outras.

É ainda pertinente referir os momentos de reflexão crítica pós-ação. Estes ocorreram, na prática do professor em formação, em diversos moldes: em reuniões com as professoras cooperantes e supervisoras, em conversas com o par pedagógico e através da escrita individual de narrativas reflexivas, presentes no arquivo. Em conformidade, como refere Alarcão (1994), "o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação (p.4), ou seja, o professor deve contemplar e valorizar a reflexão sobre a sua prática de forma a poder melhorá-la. A reflexão constante sobre as práticas de ensino possibilita que os professores identifiquem o que funciona bem e onde são necessários ajustes. Esta autoanálise leva a uma adaptação mais eficaz das práticas educativas às necessidades específicas dos alunos, garantindo que todos possam alcançar o máximo do seu potencial. Além disso, a postura reflexiva incentiva à inovação na sala de aula, levando os professores a explorarem novas estratégias e metodologias de ensino (Alarcão, 2022).

No entanto, este percurso não trouxe, ao professor em formação, apenas oportunidades de crescimento a nível profissional. Este percecionou, também, um grande crescimento a nível pessoal. Inicialmente com uma postura insegura, que gradualmente se dissipou, dando lugar a uma atitude de maior confiança e segurança, o professor em formação passou a reconhecer o seu valor e o impacto positivo do seu trabalho. Além disso, tornou-se também uma pessoa mais empática e compreensiva, permitindo-lhe conectar-se mais genuinamente com cada aluno e entender as necessidades emocionais desse. Essa maior tolerância e compreensão não só melhorou o desempenho profissional do professor em formação, como também criou um ambiente mais positivo e inclusivo na sala de aula, promovendo o bem-estar emocional e académico dos alunos.

Apesar de ter sido um ano muito exigente em termos de trabalho e dedicação, acredita-se que foi uma excelente oportunidade para aplicar os conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos adquiridos ao longo da LEB e do mestrado, tornando-os muito mais profundos e ricos. Ao longo do ano, foi possível ainda ao professor em formação arriscar e ir sempre mais além, muito motivado pelos professores cooperantes e supervisores, que sempre contribuíram com dicas, conselhos e ideias profícuas, resultando num aumento das competências profissionais e pessoais do mestrando.

### **3. CAPÍTULO II – UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo debruçamo-nos sobre o projeto de investigação, que foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, mais especificamente ao longo da prática educativa no 2.ºCEB. Desta forma, é feita a apresentação da relevância e pertinência do projeto, assim como da problemática, questões de partida e objetivos do mesmo. Apresenta-se também a fundamentação teórica, a metodologia utilizada, os instrumentos de recolha de dados, bem como a análise e a discussão dos dados recolhidos. Por último, são partilhadas algumas considerações finais da investigação.

#### **3.1. MOTIVAÇÕES E PERTINÊNCIA**

Num mundo cada vez mais tecnológico, onde as novas tecnologias geram, ao minuto, uma grande quantidade de informação, e onde as pessoas, à distância de apenas um *click*, têm acesso a uma fonte inesgotável de informações, saber ler é uma condição indispensável, não só para filtrar as informações relevantes, como também para julgar a qualidade das mesmas. Além disso, o saber ler é também essencial para o sucesso de cada indivíduo, quer a nível académico, quer a nível profissional. A utilização da linguagem escrita é indispensável na vida quotidiana, tornando-se imprescindível saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para poder realizar atividades básicas relacionadas com o nosso dia a dia, tais como ler um jornal, consultar um horário de autocarros, ler uma ementa, preencher um questionário, estudar para um teste, etc.

Deste modo, o domínio da linguagem escrita exige o ensino explícito e sistematizado por parte do professor e a vontade de aprender por parte do aluno. Neste sentido, “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (Sim-Sim, 2007, p.5). Isto é, o professor deve fornecer aos alunos estratégias para abordarem eficazmente o texto, compreenderem o que está escrito, tornando-se, assim, leitores fluentes e críticos. De modo a retomar esta ideia, também Ribeiro et. al. (2010) referem que “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido” (p.3), ou seja, só existe o ato de ler se deste surgir compreensão do que é lido, não bastando dominar o processo de decifração do texto.

Deste modo, é essencial integrar na prática docente não só o ensino da decifração, que assenta na consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema – princípio alfabético –, mas também o ensino da compreensão leitora, que deve fornecer aos alunos estratégias de monitorização da leitura – prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação lida (Viana & Teixeira, 2002).

Assim, o interesse do mestrando por uma prática docente mais eficaz, não só na área do Português, como também nas restantes áreas curriculares, motivou esta investigação, bem como a preocupação com o desenvolvimento de competências na turma, sendo a base do trabalho o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora.

### **3.2. PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS**

A problemática constitui-se como uma etapa imprescindível do ato de investigar, sendo definida como um conjunto de questões inerentes a este processo, que se podem levantar em relação ao objeto de estudo. Indo ao encontro do que foi descrito anteriormente, Sousa e Baptista (2011) encaram a problemática como “uma maneira de interrogar os fenómenos”, logo, a sua definição para o contexto educativo de uma sala de aula irá corresponder à identificação de uma situação comum à turma, suscitada pelas fragilidades identificadas nessa mesma turma. Desta forma, de acordo com as potencialidades e fragilidades encontradas na turma do 2.º CEB, foi escolhido o objeto de estudo e formularam-se questões de partida que, segundo Coutinho (2014), veem a questão de partida como o fio condutor da investigação, permitindo e proporcionando uma maior coerência no desenvolvimento do presente estudo.

Como já foi referido no ponto anterior, a compreensão leitora é um processo complexo que requer um trabalho conjunto entre o professor e o aluno. Por parte do professor, é essencial que este implemente estratégias de ensino explícitas e sistematizadas. No entanto, para que esse ensino seja realmente eficaz, é fundamental que o aluno esteja disposto a participar ativamente neste processo, demonstrando vontade de aprender e envolvimento. Assim, a interação contínua e colaborativa entre a orientação estruturada do professor e o empenho do aluno é crucial para o desenvolvimento desta competência nos alunos.

Posto isto, o foco deste projeto consiste não só em promover o ensino explícito da compreensão leitora no 2.º CEB, como também averiguar as conceções dos professores sobre estratégias de compreensão leitora e o trabalho que desenvolvem à volta destas.

Definido o objeto de estudo e no sentido de problematizar o contexto educativo, procedeu-se à delimitação das seguintes questões de partida:

- 1) Quais as conceções dos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre estratégias de compreensão leitora, as dimensões que estas implicam e como as mobilizam dentro da sala de aula?
- 2) Como promover o ensino explícito da compreensão leitora no 2.º CEB?

Assim, este estudo tem os seguintes objetivos gerais:

- 1) Analisar as conceções e práticas dos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre o ensino da compreensão leitora;
- 2) Propor percursos didáticos para o ensino explícito das competências subjacentes à compreensão leitora;
- 3) Avaliar a influência do uso de estratégias de leitura na monitorização da compreensão.

### **3.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta secção do relatório, são explicitadas as escolhas realizadas, contextualizando-as teoricamente com a prática pedagógica. Assim, é apresentada uma análise fundamentada, a nível pedagógico e didático, dos aspetos mais relevantes relacionados com a problemática em estudo, tais como a leitura e a sua importância; a compreensão leitora; as estratégias de compreensão leitora; as estratégias de verificação da compreensão; e os níveis de compreensão leitora.

### 3.3.1. A LEITURA E A SUA IMPORTÂNCIA

A palavra ler, etimologicamente, deriva do latim *legere*, que significa ler, conhecer, descobrir e interpretar as palavras que são lidas. Ler é uma necessidade e um direito de cada cidadão, reconhecida pela UNESCO (1990).

O processo de leitura pode ser definido de diversas formas, uma vez que existem vários processos implícitos nesse ato, inerentes à conduta humana, de natureza biológica, psicológica e social (Viana & Teixeira, 2002). Desta forma, Viana e Teixeira (2002) referem que alguns autores defendem que ler é saber decifrar, ou seja, ter a capacidade de pronunciar, de forma correta, as palavras impressas mesmo que não haja compreensão do sentido do texto. Por outro lado, as mesmas autoras mencionam que há autores que encaram o ato de ler como sinónimo de raciocínio (Leffa, 1996; Viana & Teixeira, 2002).

No entanto, atualmente, o ato de ler é, por definição, segundo Ribeiro e colaboradores (2010), extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler, é necessário aprender um código e adquiri-lo a um nível que permita a decifração automática do texto. Contudo, não basta conhecer o código. A leitura resulta da interação de diversos fatores e envolve a ativação de vários subprocessos. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases e no texto como um todo) (Viana et al., 2010). Indo ao encontro do anteriormente mencionado, Sim-Sim (2009) afirma que

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser lido. (p. 9)

Assim sendo, apesar de podermos considerar e aceitar que a descodificação<sup>3</sup> é uma condição fundamental para o ato de ler, e que permite o desenvolvimento da leitura a níveis ulteriores, não se pode, porém, reduzir a leitura à técnica de decifração (Viana & Teixeira, 2002).

A leitura é essencial ao indivíduo, uma vez que possibilita a sua inclusão no meio social, como cidadão ativo capaz de uma participação democrática ativa (Ferreira & Gonçalves, 2018). Em conformidade, Sim-Sim (2007) afirma que “todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (p. 7). Aprender a ler, na sociedade atual, tornou-se como que uma necessidade básica: é fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza. Neste seguimento, Rebelo (1993) afirma que

Ser, pois, analfabeto, numa sociedade evoluída, é ficar dependente de outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar dos recursos enormíssimos de que a sociedade dispõe e oferece aos cidadãos (p. 39)

A leitura pode também ser encarada como uma atividade prazerosa, pois propicia um desenvolvimento enorme da capacidade de criar, traz conhecimentos, promovendo uma nova visão do mundo. O leitor estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia encontrada nos universos dos livros e a realidade encontrada no seu meio social, desenvolvendo, desta forma, a sua criatividade, imaginação e pensamento crítico e criativo (Brito, 2010).

Vale ressaltar que a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, para a formação do indivíduo, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo à sua volta. No entanto, para que tal aconteça, é essencial que a leitura ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição. Posto isto, é indispensável umas das ferramentas que condiciona esta aprendizagem – o domínio da linguagem, que, uma vez adquirido a partir da leitura e da escrita, terá repercussões em todas as áreas do conhecimento.

---

<sup>3</sup> Utilizámos indiferentemente “descodificação” e “decifração” seguindo a terminologia adotada pelos autores consultados.

Em suma, mediante o que foi referido anteriormente, a leitura serve o propósito de ampliar o conhecimento e o vocabulário do aluno, bem como de melhorar as suas capacidades de comunicação, além de estimular a sua imaginação e o seu pensamento criativo e crítico. Além disso, a leitura pode também proporcionar entretenimento e momentos de descontração e lazer, contribuindo para o bem-estar mental e emocional do aluno (Rebelo, 1993).

### **3.3.2. COMPREENSÃO LEITORA**

Atualmente, é desejável que se proporcione, aos alunos, um ensino que lhes permita melhorar a compreensão daquilo que leem (Ferreira & Gonçalves, 2018). Neste seguimento, ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto, estratégias essas que servirão de “ferramentas” aos alunos e através das quais se servirão para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção (Sim-Sim, 2007).

Descodificar não chega para conseguir compreender, como já foi referido anteriormente (Pelletier, 2005; Viana et al., 2010). A leitura resulta do reconhecimento das letras e das palavras (grafemas e fonemas) e da compreensão do significado da linguagem escrita (interpretação da leitura pelo leitor) (Viana et al., 2010; Gonçalves, 2008; Viana & Teixeira, 2002; Giasson, 2000). É dentro desta perspetiva que faz sentido identificar o aluno como um construtor de significados, o que não exclui, de forma alguma, o processo intermédio da decifração (Micaelo & Sim-Sim, 2006). Assim sendo, entende-se que a capacidade de compreender o que se lê é crucial no ambiente escolar, uma vez que muitas vezes a aprendizagem dos alunos depende da sua capacidade de interpretar um texto (Ferreira & Gonçalves, 2018). Isto é, quando se realiza uma leitura, não basta apenas ler, é crucial aprender com o que se lê, “interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel” (Gonçalves, 2008, p. 136).

De acordo com Micaelo e Sim-Sim (2006), a compreensão leitora pode ser entendida como “uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia que o leitor dispõe” (p.40). Esta mobiliza em si estratégias cognitivas específicas que permitem ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido (Micaelo & Sim-Sim, 2006). Esta definição remete-nos, pois, para a interação que se estabelece

entre o texto e o leitor. Em conformidade, Sim-Sim (2007) afirma que a compreensão da leitura constitui “um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita”.

Por outro lado, Viana e colaboradores (2010) referem a existência de outros fatores que influenciam também a compreensão leitora, tais como “factores de ordem genética, como a inteligência, (...) sobre os quais não poderemos agir de forma deliberada” (p.9). Esta constitui-se como um produto variável que irá depender de fatores como: a experiência do leitor, o conhecimento que possuiu sobre o assunto que está a ler, o conhecimento linguístico da língua em que está a ler, a capacidade de descodificar e a rapidez com que o faz e a eficiente mobilização de estratégias que ativem a compreensão (Micaelo & Sim-Sim, 2006, p. 42).

Outros investigadores consideram a leitura como um processo interativo, que deriva da interação de três tipos de fatores: fatores derivados do texto, fatores derivados do contexto e fatores derivados do leitor (Giasson, 2000; Viana et al., 2010; Colomer, 2003).

No que diz respeito à variável *texto*, consideram-se as seguintes variantes: a intenção do autor, a estrutura do texto, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. Desta forma, a estrutura do texto decorre diretamente da intenção do autor, na medida em que se a intenção do autor for a de informar, ele privilegiará, por exemplo, a clareza das descrições, usando termos muito mais objetivos do que os que selecionaria para elaborar uma descrição poética de uma paisagem (Giasson, 2000; Ribeiro et al., 2010). Além disso, a estrutura do texto pode também estar bastante interligada ao seu conteúdo, uma vez que “o autor escolherá uma estrutura de texto que convenha ao conteúdo que quer transmitir” (Giasson, 2000). Posto isto, a organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do mesmo interferem na compreensão, pois permitem discriminar a informação relevante da acessória e, também, a sua posterior evocação (Ribeiro et al., 2010).

Viana e colaboradores (2010) referem ainda que “para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor” (p.4). Para tal, o professor deve ter em atenção a escolha dos textos e adequá-los às características e necessidades da turma. Por vezes, pode ser necessário abordar

previamente determinados temas para que os alunos compreendam o texto, sendo a “antecipação de conteúdos a partir do título ou de ilustrações” uma estratégia para “rever e ativar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação” (Viana et al., 2010, p. 4), como frequentemente foi proposto pelo professor em formação aos alunos durante o estágio.

Relativamente ao vocabulário utilizado, este pode ser um dos primeiros obstáculos à compreensão do que é lido. Assim sendo, quando se pretende ensinar a compreender, há que prestar uma atenção especial à análise do vocabulário, antecipando os vocábulos que podem não ser conhecidos. Antes de fornecer o significado de uma palavra ou de aconselhar a sua pesquisa no dicionário, há que pedir aos alunos que tentem, através das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados, analisando, por exemplo, a raiz da palavra ou os seus afixos. O recurso a esta estratégia, para além da promoção do desenvolvimento do conhecimento da língua, ativa a procura e seleção de elementos conducentes à ativação de significados plausíveis (Ribeiro et al., 2010). O facto de a complexidade do vocabulário ser um dos primeiros obstáculos para a compreensão do texto não significa que os textos usados no ensino da leitura devam ser simplificados, removendo palavras ou expressões que se presume serem desconhecidas pelos leitores. Pelo contrário, as adaptações feitas em alguns textos, além de limitarem as suas potencialidades para o enriquecimento do vocabulário, prejudicam a sua estrutura organizativa e comprometem a sua coesão. A leitura é a maneira mais eficaz de ampliar o vocabulário, portanto, retirar ou simplificar palavras consideradas mais difíceis ou em desuso não promove o desenvolvimento lexical (Ribeiro et al., 2010).

Por sua vez, a sintaxe facilita a identificação das relações entre palavras e frases, permitindo que o leitor entenda a hierarquia e a organização das ideias. Frases bem construídas ajudam a clarificar quem faz o quê a quem, quando e onde, evitando ambiguidades que podem prejudicar a compreensão. Além disso, a sintaxe adequada contribui para a fluidez da leitura. Frases curtas e claras são mais fáceis de processar, enquanto frases longas e convolutas podem sobrecarregar a memória de trabalho do leitor, dificultando a retenção e a integração das informações (Ribeiro et al., 2010).

No que concerne à variável *leitor*, são referenciadas as estruturas cognitivas e afetivas que o leitor experiencia. As estruturas cognitivas pressupõem os conhecimentos que o leitor tem sobre a

língua e sobre o mundo e que “integram a enciclopédia pessoal de cada leitor; o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida” (Viana et al., 2010, p. 9). Por sua vez, as estruturas afetivas estão ligadas às atitudes e os interesses do leitor, podendo este sentir interesse, indiferença ou repulsa pela leitura (Giasson, 2000). Para Viana et al. (2010, p. 10), se “a aprendizagem da leitura for associada ao desprazer, dificilmente serão desenvolvidas relações de cumplicidade com os textos”. Esta variável representa as estratégias que o leitor utiliza para compreender o texto estando relacionadas com os seus conhecimentos, interesses ou expectativas.

Por fim, a variável *contexto* implica as condições psicológicas, sociais e físicas. Assim, o contexto psicológico “diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer, à sua motivação e à sua intenção de leitura”. O contexto social pressupõe “todas as formas de interação que podem produzir-se no decurso da atividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares”. A última condição, a física, “compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura (...) o nível de ruído, a temperatura ambiente e a qualidade de reprodução dos textos” (Giasson, 2000, pp. 40-42).

Existem ainda outros fatores relacionados com o contexto que condicionam a compreensão da leitura e que são mencionados por Magalhães (2008):

O leitor necessita de predisposição física (o cansaço, o frio, a fome são inimigos poderosos da leitura) e de tempo disponível (...) sendo ainda necessário a existência quer de um espaço apropriado (com algum conforto, luminosidade adequada, com silêncio), quer, evidentemente, de recursos materiais (p. 58).

Em suma, a compreensão surge da interação entre o texto, o leitor e o contexto. O texto envolve a intenção do autor, o conteúdo explícito e a estrutura organizacional. O leitor traz consigo toda a sua bagagem pessoal, o seu conhecimento sobre o mundo e as suas estratégias para entender um texto. O contexto inclui as condições de leitura, a intenção e o interesse do leitor, além das diretrizes estabelecidas pelo professor (como leitura silenciosa ou em voz alta e o tempo disponível) (Colomer, 2003).

Nesta linha de ideias, para que exista um conjunto de condições prévias ao ensino da compreensão, é necessário uma resposta afirmativa a três questões apresentadas por Giasson

(2000): “O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto? O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor? O contexto psicológico, social ou físico favorece a compreensão do texto?” (p. 30).

### **3.3.3. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO**

A pesquisa dos últimos anos sobre a leitura permitiu a construção de um modelo de ensino explícito de compreensão na leitura. Esse tipo de ensino tem como objeto as estratégias de compreensão, e estas podem ser bastante variadas (Giasson, 2000).

Segundo Simão (2013), “as estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender” (p.508). Para Solé (2008), as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de carácter elevado, que implicam a presença de objetivos, a planificação das ações que se desencadeiam para os alcançarmos, assim como a sua evolução e a possível alteração.

Torna-se, portanto, imprescindível ensinar, de forma explícita, estratégias de compreensão leitora para que se formem leitores autónomos, capazes de enfrentar de forma eficaz diferentes tipos de texto. Para que aprendam a partir dos textos lidos, os leitores devem, também, ser capazes de: (i) interrogar-se acerca da sua própria compreensão, (ii) estabelecer relações entre o que leem e as suas vivências pessoais, (iii) questionar os seus conhecimentos e modificá-los e (iv) estabelecer generalizações que permitam transpor o que se aprendeu para outros contextos distintos (Solé, 2008).

A compreensão da leitura pressupõe a mobilização de estratégias cognitivas que possibilitam ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ler, antecipar os conteúdos, organizar a informação nova, interrogar-se sobre ela, sistematizá-la e construir uma representação acerca do que foi lido (Micaelo & Sim-Sim, 2006; Solé, 2008; Colomer & Camps, 2002). No entanto, vários estudos demonstram que os professores raramente ensinam estas estratégias que apelam à cognição e à metacognição. Com efeito, o leitor eficaz projeta um objetivo, faz uma previsão do que vai ler, formula questões e hipóteses e planifica estratégias de abordagem do

texto. Nesta linha, Viana et al. (2010) apresentam as diferentes estratégias para lidar com dificuldades encontradas: (i) ignorar o erro, desvalorizando o elemento não considerado como imprescindível para a compreensão; (ii) procurar explicações alternativas, abandonando as hipóteses formuladas; (iii) reler uma palavra, uma informação anterior ou as marcas organizativas como o título ou o início do parágrafo; (iv) procurar soluções exteriores ao texto: consultar o dicionário, outros livros ou diversas pessoas.

As estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas recorrendo ao ensino explícito com o propósito de desenvolver nos alunos capacidades metacognitivas que lhes permitam transpor para outras situações de leitura. Giasson (2000) apresenta as diferentes etapas do ensino explícito da compreensão leitora que o professor deve ter em conta: (i) definir a estratégia e precisar a sua utilidade; (ii) tornar o processo transparente; (iii) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio de estratégias; (iv) favorecer a autonomia na utilização da estratégia; (v) assegurar a aplicação da estratégia. Para Sim-Sim (2007), o ensino da compreensão leitora tem de incluir “estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimentos que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (p.9).

Em conformidade com o descrito anteriormente, o professor em formação primou por este tipo de ensino ao longo da sua prática em ambas as valências, mais especificamente na componente curricular de Português. Desta forma, a título de exemplo, é de referir uma ação que ocorreu no 1.º CEB, e que ilustra, de forma evidente, as diferentes etapas do ensino da compreensão leitora. Nesta ação, o professor estagiário propôs uma atividade de leitura focada na compreensão inferencial, começando por definir a estratégia e a sua utilidade: fazer inferências permite entender informações implícitas no texto. Em seguida, tornou o processo transparente explicando de que forma os alunos podiam usar pistas, presentes no texto, e os seus conhecimentos prévios para inferir significados. Para isso, utilizou o seguinte excerto do texto lido em aula: “O João chegou a casa molhado e tirou os sapatos encharcados”, levando os alunos a inferir que o João apanhou chuva. Desta forma, o mestrando interagiu com os alunos através de perguntas orientadoras sobre o texto, ajudando-os a praticar a estratégia e garantindo que compreendiam o processo. Para favorecer a autonomia, os alunos realizaram uma atividade onde identificaram e explicaram as suas inferências e, desta forma, assegurou-se a aplicação contínua da estratégia

em leituras futuras. Além da ação descrita anteriormente, mais adiante, no subcapítulo 3.8.2, também será possível encontrar a descrição de mais atividades que seguiram as etapas do ensino da compreensão leitora.

Em todo este processo, o professor assume um papel fundamental (Cartier, 2000; Ferreira & Horta, 2014). Ao professor cabe a função de planificar bem essa tarefa e selecionar os materiais mais adequados para trabalhar, identificando previamente as dificuldades dos alunos e formas de os motivar. É também importante que as estratégias desenvolvidas sejam adequadas aos alunos, motivando-os a quererem aprender a compreender qualquer texto e a compreender o seu conteúdo (Ferreira & Gonçalves, 2018; Viana, 2018b). Para ajudar os alunos a melhorarem as estratégias de aprendizagem da compreensão leitora e, por consequência, construírem conhecimento enquanto leem, é necessário, como já foi referido, um ensino formal e explícito, uma vez que estas não são de aquisição natural e espontânea (Ferreira & Gonçalves, 2018).

As estratégias de compreensão podem ocorrer antes, durante e após a leitura de textos (Ferreira & Gonçalves, 2018). Antes da leitura, podem ser utilizadas estratégias que ativem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do texto. Algumas dessas estratégias passam por, segundo Sim-Sim (2007) e Ribeiro et al. (2010), explicitar o objetivo da leitura do texto; ativar conhecimentos prévios sobre o tema; explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo; identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos; relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem; dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.

Em relação aos objetivos da leitura do texto, estes podem ser bastante diversificados, desde ler para obter uma dada informação, para seguir uma instrução, para aprender, para rever um texto próprio ou simplesmente prazer. Deste modo, os alunos devem ter sempre presente, antes do momento de leitura, a razão pela qual irão ler um determinado texto (Solé, 2008).

No que concerne aos conhecimentos prévios, existem alguns processos que se realizam para ajudar os alunos a reavivarem a memória. O professor, habitualmente através de um diálogo aberto, pode facultar alguma informação geral sobre o que se vai ler, ajudando os alunos a

fixarem-se em determinados aspetos do texto que podem ativar o seu conhecimento prévio ou estimulá-los a expor o que conhecem sobre o tema (Solé, 2008; Clark, 2008; Colomer & Camps, 2002).

Por fim, o professor pode fomentar estratégias que permitam aos alunos realizarem previsões e suposições e gerar questões sobre o texto. Neste sentido, quando eles planeiam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão a utilizar os seus conhecimentos prévios como também tomam consciência do que sabem ou não sabem acerca do tema. É essencial que os alunos escutem e compreendam as perguntas que os professores planeiam para que consigam criar as suas próprias interrogações, o que significa autodirigirem a sua leitura de maneira eficaz (Solé, 2008).

Posteriormente, ao apresentar o texto, o professor deve promover a consciencialização dos alunos de qual o motivo que os leva a ler, devendo ainda ter em atenção a realização de um trabalho prévio sobre o tema, como, por exemplo, trabalhos de pesquisa em grupo, com a finalidade de suscitar nos alunos a necessidade de ler e de descobrir os diferentes objetivos da leitura, tornando, desta forma, a aprendizagem mais significativa. Estamos assim a contribuir para que os alunos sejam leitores ativos capazes de mobilizar os seus conhecimentos prévios e experiências e que encarem a atividade de leitura com segurança, confiança e interesse (Ferreira & Gonçalves, 2018).

Com todo este trabalho, estamos, no fundo, a converter os alunos em leitores ativos capazes de mobilizar os seus conhecimentos prévios e experiências e capazes de encarar a atividade de leitura com segurança, confiança e interesse.

Durante a leitura, também se podem utilizar estratégias que auxiliam na compreensão de um texto. Estas estratégias podem surgir para se construir uma interpretação plausível do texto ou para resolver os problemas que surjam ao longo deste processo (Cartier, 2004). As estratégias de compreensão a mobilizar ao longo da leitura podem dividir-se em tarefas de leitura partilhada, em que os alunos leem para o grande grupo, ou tarefas de leitura independente, em que os alunos leem individualmente (Solé, 2008). Por sua vez, Ribeiro et al. (2007) enumera outras estratégias fundamentais para o momento em que decorre a leitura: Orientar os alunos para destacarem

palavras/expressões/trechos eventualmente difíceis de compreender; incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido; instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior; incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.

Em conformidade, foi desenvolvida, no contexto do 1.º CEB, uma atividade de previsão de acontecimentos de uma narrativa. A obra lida foi *A Casa da Mosca Fosca*, e o professor estagiário interrompeu a leitura da história no momento em que o urso esfomeado chegava à casa da Mosca Fosca, desafiando os alunos a realizarem previsões/suposições sobre aquilo que o urso fez quando lá chegou.

Por outro lado, durante o ato de ler, é importante que se vá fazendo uma ligação entre aquilo que se está a ler e os conhecimentos prévios dos alunos, de forma que se construa um significado coerente do texto que se vai lendo. Quando se trata de ensinar estratégias responsáveis pela compreensão da leitura, o aluno que revela certas dificuldades deve memorizar essas estratégias aplicadas pelo professor para, posteriormente, ter a oportunidade de as colocar em prática quando se deparar com uma situação de leitura autónoma (Solé, 2008).

O último momento – após a leitura – é o mais explorado. No geral, os professores esperam que, após a leitura, o aluno seja capaz de responder a perguntas sobre o texto, cujas respostas, se corretas, serão reveladoras de que o texto foi compreendido. No entanto, além de limitada, esta assunção é falaciosa. À semelhança dos momentos anteriores, é necessário ter presente que o ensino da compreensão é o ensino de processos, razão pela qual este é um momento privilegiado para convidar os alunos a explicar como chegaram à construção das suas respostas – corretas ou incorretas –, quais as dificuldades que encontraram, como lidaram e como poderiam ter lidado com as mesmas (Sim-Sim, 2007).

Desta forma, depois da leitura, também é importante o uso de estratégias que desenvolvam a compreensão leitora dos alunos. Neste seguimento, para Solé (2008), depois da leitura, torna-se necessário centrar-se em estratégias que possibilitam aprofundar a compreensão do texto: identificar a ideia principal; elaborar um resumo. Em conformidade, Ribeiro et al. (2010), elencam

também estratégias a serem utilizadas nessa fase da leitura, entre as quais se destacam: explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente; debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão; formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto; propor perguntas/tarefas que, para a sua realização, o aluno mobilize os diferentes níveis de compreensão:

- **Compreensão literal:** (i) identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto; (ii) identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto; (iii) identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto; (iv) identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto; (v) identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto;
- **Compreensão inferencial:** (i) identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos; (ii) identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; (iii) definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; (iv) definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
- **Compreensão reorganizativa:** (i) construir quadros – sínteses da informação fornecida; (ii) elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto; (iii) completar esquemas.
- **Compreensão crítica:** (i) formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto; (ii) apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor.

Segundo Giasson (2000), a melhor estratégia para ensinar os alunos a identificarem a ideia principal é procedendo “de acordo com as etapas do ensino explícito, isto é, em explicar aos alunos o porquê das estratégias, em ilustrar a estratégia a fim de tornar o processo transparente, em os ajudar quando fazem tentativas e em proporcionar-lhes situações em que possam aplicar a estratégia” (p.113). A ideia principal do texto pode apresentar-se de modo explícito ou implícito, sendo que se torna mais fácil para o leitor, seja qual for a idade, identificar esta informação se estiver explícita no texto. No entanto, o mesmo autor considera que “certos estudos mostraram

que era possível ensinar eficazmente os alunos no quinto ano de aprendizagem a identificarem a ideia principal implícita num parágrafo” (p.113).

Relativamente à realização de resumos/sínteses, estes consistem em ler um texto para reter as ideias principais e torná-lo sucinto. Tal como elenca Giasson (2000), existem três elementos essenciais num resumo: a conservação da informação, apresentando as ideias do autor e as ideias principais; a redução do número de palavras utilizadas, suprimindo informações supérfluas; e a adaptação do texto em função do público-alvo. Resumir passa por compreender muito bem o texto, tirar notas, sublinhar no texto e identificar corretamente as ideias principais. Os alunos, por vezes, demonstram muitas dificuldades em distinguir o essencial do acessório, desta forma, o professor deve ensiná-los como trabalhar um texto para o resumir e apresentar as características deste género (Giasson, 2000; Clark, 2008).

Há, portanto, uma infinidade de estratégias que podem ser implementadas e ensinadas aos alunos para ajudá-los na compreensão da leitura. Estas estratégias devem ser adaptadas às suas capacidades e dificuldades, tornando-os leitores cada vez mais autónomos e ativos, com o objetivo de alcançarem metas específicas e identificarem as melhores estratégias para a compreensão. Para que o leitor se envolva na atividade de leitura, é necessário que esta tenha significado, ou seja, que ele sinta que é capaz de ler e entender o texto que está a ler. A leitura só será motivadora se o conteúdo estiver relacionado com os interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa tiver um objetivo claro. Além disso, é responsabilidade do professor promover atividades significativas neste contexto, assim como refletir, planear e avaliar a sua própria prática.

Por sua vez, a verificação da compreensão pode ela também ser feita através de estratégias, denominadas de estratégias de verificação da compreensão, que permitem mobilizar operações cognitivas, entre as quais se destacam a textualização das respostas, onde o aluno é desafiado a combinar, num texto coeso e coerente, diversas informações do texto; a transcrição de expressões, palavras, frases, promovendo uma atenção aos detalhes; questões de escolha múltipla ou verdadeiro/falso, bastante eficazes para testar o conhecimento factual dos alunos e a sua capacidade de discriminar informações corretas e incorretas; deteção do intruso, uma estratégia que possibilita o desenvolvimento de capacidades analíticas e de categorização, importantes para o raciocínio lógico e crítico; ordenação de ações e acontecimentos, crucial para

o desenvolvimento do pensamento sequencial e da compreensão temporal; completamento de espaços, frases, textos, esquemas e tabelas, fundamental para que o aluno consiga estabelecer uma relação sobre o conhecimento que tem do texto e o contexto dado para preencher as lacunas; e a construção de esquemas, que promove o estabelecimento de relações entre os diferentes elementos, desenvolvendo-se a compreensão e a memorização. Essa prática desenvolve capacidades de síntese e organização, permitindo que o aluno veja o "quadro geral" e as interligações entre as partes do texto (Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998).

### **3.3.4. NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA**

O ensino explícito da compreensão da leitura exige que os alunos sejam capazes de identificar quais os processos e estratégias inerentes ao texto. Desta forma, e segundo a taxonomia proposta por Català e colaboradores (2005), citados por Ribeiro et al. (2010), os processos cognitivos destinados à compreensão do texto dão origem a diferentes níveis de compreensão, tendo em conta aquilo que exigem do leitor: i) compreensão literal; ii) compreensão inferencial; iii) compreensão reorganizativa; iv) a compreensão crítica, como referido no subcapítulo anterior.

Entende-se por compreensão literal o reconhecimento do que está explícito no texto, ou seja, o "reconhecimento de ideias principais, reconhecimento de uma sequência, reconhecimento de detalhes, reconhecimento de comparações, reconhecimento de relações de causa-efeito e reconhecimento de traços de carácter de personagens." (Viana et. al., 2010, p.15).

Por compreensão inferencial entende-se "a ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo a partir dos indícios que proporciona a leitura" (p. 15), ou seja, quando o leitor ativa os seus conhecimentos prévios e realiza a formulação de hipóteses e questões, está, de certa forma, a exercer uma das componentes da compreensão leitora, permitindo assim, uma melhor compreensão da leitura e uma maior facilidade de acesso à identificação da informação.

A reorganização da informação, ou compreensão reorganizativa, remete para a "sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva mesma" (p.15). À semelhança da compreensão inferencial, também esta requer raciocínios dedutivos e/ou

indutivos, bem como a ativação de conhecimentos prévios, com a particularidade de envolver a síntese da informação.

Por último, a compreensão crítica diz respeito à possibilidade de o leitor expressar as suas opiniões e criar juízos em relação a determinado tema/texto, tal como reforçam Viana et. al., 2010, é a “formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias)” (p. 15).

Assim sendo, compreender implica um processo de construção de significados acerca do texto que se pretende entender e, para que esta construção do conhecimento ocorra, é essencial aplicar estratégias de compreensão leitora.

### **3.4. METODOLOGIA**

A metodologia constitui uma fase imprescindível no delineamento de um projeto de investigação, dando-nos a possibilidade de ver respondidas as seguintes perguntas: *o que preciso saber, porquê e como*. Assim, a presente investigação foi desenvolvida sob os pressupostos orientadores da investigação-ação, centralizada numa abordagem mista, isto é, foram integrados, de forma complementar, métodos de análise quantitativa e métodos de análise qualitativa.

No que diz respeito à metodologia de investigação-ação, esta é definida, segundo Bogdan e Biklen (1994), como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador envolve-se activamente na causa da investigação” (p.293). Neste seguimento, também Arends (2008, defende que “a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (p. 186). Esta metodologia é também apresentada, segundo a perspetiva de Coutinho et al. (2009), como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 356), ou seja, consiste num processo em que os participantes analisam, de forma contínua e sistemática, as suas práticas, servindo-se de técnicas e instrumentos de investigação, e através do qual consideram a ação como uma mudança e a investigação como o meio de

compreender essa mesma mudança, tal como acontece no presente estudo, uma vez que se pretende agir em prol de melhorar a compreensão leitora dos alunos na interpretação de textos, através da dinamização de percursos didáticos construídos para o efeito, fazendo, desta forma, com que os alunos adquiram competências e ferramentas para melhor compreenderem textos dentro e fora da sala de aula.

No que concerne aos objetivos fundamentais da investigação-ação, podemos elencar três principais: a produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/ inovação; a transformação/ formação dos atores (Esteves, 2001).

No que diz respeito ao primeiro objetivo, a investigação-ação tem como propósito aumentar o conhecimento e a compreensão dos fenómenos como qualquer outra abordagem metodológica. No entanto, a sua ênfase não está tanto em obter um conhecimento científico generalizável, mas um saber contextualizado, que corresponde a uma situação e propósito particular, o que se opõe, em certa medida, à investigação tradicional, cujo propósito é estabelecer relações entre os fenómenos e testar teorias (Cardoso, 2014).

O segundo objetivo, a *mudança e/ou inovação de uma determinada realidade social*, é fundamental e dá um cunho distintivo à investigação-ação. Com efeito, esta metodologia visa a melhoria da ação educativa, com o propósito de “dar solução a problemas como tais identificados” (Esteves, 2001, p. 271). Tal implica o envolvimento dos protagonistas no processo de mudança, um requisito imprescindível para a aprendizagem e modificações profundas e duradouras de atitude. Esta última ideia conduz então ao terceiro e último objetivo, que consiste na transformação/ formação dos atores. Esta metodologia permite aumentar a capacidade de o professor analisar e interrogar as situações profissionais nos diversos contextos onde atua, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia pessoal e profissional, tornando-o mais confiante e pró-ativo em relação às suas capacidades para promover a aprendizagem dos alunos com dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (Ponte, 2002).

Esta metodologia desenvolve-se, como já foi referido, de uma forma contínua e sistemática, e engloba um conjunto de fases, que se podem sintetizar da seguinte forma: (i) observação do contexto com a finalidade de diagnosticar uma preocupação temática; (ii) planificação do plano de

ação; (iii) execução do plano de ação, isto é, a ação; (iv) observação dos efeitos da ação no contexto em que esta ocorreu; (v) reflexão sobre os resultados que foram extraídos, de maneira a retirar conclusões relativas à validade das hipóteses iniciais e da eficácia da estratégia de ação na resolução do problema (Cardoso, 2014; Coutinho et. al, 2009; Fonseca, 2012; McNiff & Whitehead, 2010; Sousa & Baptista, 2011).

Em consonância, a presente investigação percorreu todas as fases da investigação-ação elencadas acima (cf. Apêndice XI). No que concerne à primeira fase, esta foi cumprida durante um período de três semanas, através da qual o mestrando teve a oportunidade de perceber uma dificuldade específica da turma em questões de interpretação de textos, sobretudo as que apelavam à compreensão inferencial. Relativamente à ação, salienta-se a construção de percursos didáticos, tendo por base diferentes tipologias textuais, com o intuito de promover, nos alunos, a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informações disponíveis no texto, e de fazer emergir os conhecimentos prévios destes. Quanto à investigação, evidencia-se o enquadramento teórico do estudo, a análise dos dados e a reflexão sobre os mesmos.

Nesta abordagem, é habitual recorrer-se a uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de dados, como forma de colher evidências na fase de reconhecimento e de avaliação da investigação-ação, tais como notas de campo, extraídas através da observação direta e naturalista, diários, pesquisa documental, fotografias, transcrições e gravações áudio e/ou vídeo, entrevistas, questionários, entre outros (Kemmis, 2007).

Para garantir uma análise mais sólida dos elementos desta investigação, optou-se por uma abordagem mista, como mencionado anteriormente. Essa abordagem oferece vantagens ao possibilitar uma compreensão mais completa da problemática em estudo (Creswell, 2014). Desta forma, a metodologia qualitativa enquadra-se neste estudo tendo em conta o contexto em que este ocorreu, pois o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” (Freixo, 2010, p. 146). Este tipo de investigação tem como propósito a descrição e apresentação verbal dos dados de forma descritivo-reflexiva, tendo por base a recolha e posterior análise dos significados e estados subjacentes aos sujeitos em estudo (Tukman, 2012). Por outro lado, a abordagem quantitativa dos dados tornou-se evidente pela apresentação destes em forma numérica e pela análise de resultados e de

percentagens (Bryman, 2012) e a opção por esta abordagem justifica-se pela necessidade de comparar os possíveis efeitos da intervenção.

### **3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando, através da seleção de técnicas e instrumentos (Coutinho et al, 2009). Deste modo, a seleção depende de inúmeros fatores, entre os quais a questão de investigação estabelecida e a situação de investigação concreta, isto é, do objeto de estudo e do próprio contexto, pois só desta forma é possível perceber o que será mais adequado e o que fornecerá os dados que se pretende (Turato, 2003).

Posto isto, para o presente estudo, foram selecionados os seguintes instrumentos: (i) inquérito por questionário; (ii) pré-teste (na fase de observação); (iii) pós-teste (na fase de avaliação); notas de campo.

Para além dos instrumentos supramencionados, o professor em formação serviu-se também da própria observação, a fim de recolher algumas informações. Existem várias formas de tipificar as técnicas de observação, e uma das formas de o fazer é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador no campo do objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, no desenrolar deste projeto, recorreu-se a uma observação direta e naturalista, com dois momentos: participante e não participante. Primeiramente, tratou-se de uma observação direta, naturalista e não participante, uma vez que o mestrando recolheu informações diretamente e em contexto real, sem que houvesse interação com o grupo observado (Carmo & Ferreira, 1998), com o intuito de identificar as características da turma, tanto as fragilidades como as potencialidades, bem como avaliar o nível geral da turma em questões de compreensão leitora. Num momento posterior, nomeadamente no desenrolar do projeto, durante a fase de execução do plano, o estagiário em formação procedeu a uma observação direta, naturalista e agora participante, na medida em que a observação continuou a ser feita de forma direta, no contexto real, mas passou a contar com a sua inserção do grupo observado, estabelecendo-se uma interação entre o investigador e os participantes (Estrela, 1994).

Para além das informações recolhidas por meio da observação participante e não participante, optou-se, também, como já foi referido, pela realização de um inquérito por questionário a professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este instrumento afigura-se vantajoso na medida em que permite auscultar um número significativo de sujeitos face a determinado fenómeno pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações (Batista et al, 2021). Este instrumento teve especial importância na tarefa de averiguar quais as conceções dos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre estratégias de compreensão leitora, as dimensões que estas implicam (níveis de compreensão) e como as mobilizam dentro da sala de aula.

A par dos instrumentos já descritos, é de salientar a realização de um pré-teste e de um pós-teste. O pré-teste realizou-se na fase de observação e, por isso, antes das intervenções educativas, e teve como propósito diagnosticar o desenvolvimento da turma em questões de interpretação de textos e identificar em que nível(eis) de compreensão leitora estes sentem maiores dificuldades. Já o pós-teste foi aplicado após terem sido concluídas todas as intervenções e teve como objetivo verificar os resultados da ação desenvolvida (Carmo & Ferreira, 1998), comparando com os dados recolhidos no pré-teste (aplicado antes da ação).

### **3.6. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Este projeto de investigação contou com a colaboração de 20 alunos, inseridos numa turma de 5.º ano de escolaridade (2.º CEB), de um agrupamento de escolas localizado na parte ocidental da cidade do Porto. Apesar da turma ser constituída por 25 alunos, apenas 20 alunos participaram neste estudo, uma vez que a aplicação do pré-teste ocorreu no bloco da Oferta Complementar, havendo 4 alunos que não frequentam esse bloco do horário porque pertencem ao ensino articulado e, nessa hora, encontram-se em atividades artísticas. Em relação ao outro aluno, este possui Necessidades Adicionais de Suporte, e, por isso, possui um currículo adaptado, pelo que não está presente em nenhum dos blocos de Português e/ou HGP em que foram desenvolvidas as atividades. Em relação às idades, estas variam entre os 10 e os 11 anos. Relativamente à caracterização das competências leitoras dos alunos, esta será feita em articulação com a apresentação dos resultados do pré-teste do pós-teste.

Nos subcapítulos seguintes apresenta-se a análise dos resultados do estudo empírico, relativamente ao pré-teste, às sessões realizadas no âmbito do projeto de investigação, e, por fim, ao pós-teste, sendo realizada uma análise comparativa dos resultados obtidos em ambos os testes. O professor em formação optou por apresentar os resultados seguindo a ordem supramencionada uma vez que acredita ser a que melhor espelha o carácter evolutivo do projeto.

### **3.7. AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA**

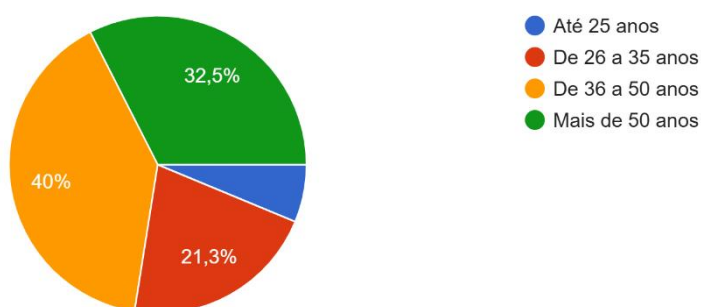
O inquérito por questionário, tal como mencionado anteriormente, foi elaborado com o intuito de identificar as conceções dos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre estratégias de compreensão leitora, as dimensões que estas implicam e como as mobilizam dentro da sala de aula. Em relação à sua estrutura, este é constituído por 4 secções: (i) Dados biográficos/situação profissional; (ii) Conceções sobre a compreensão leitora e sobre estratégias de compreensão leitora; (iii) Dimensões inerentes às estratégias de compreensão leitora; (iv) Mobilização de estratégias de compreensão leitora em sala de aula. De realçar ainda que este instrumento foi realizado através do *Google Forms*.

Dentro da primeira secção – *Dados biográficos/situação profissional* (figura 6) – no que concerne às idades, das 80 pessoas que preencheram este inquérito por questionário, 5 pessoas possuem idade inferior ou igual a 25 anos (6,3%), 17 pessoas têm entre 26 e 35 anos (21,3%), 32 pessoas têm entre 36 anos e 50 anos (40%), e 26 pessoas possuem idade superior a 50 anos (32,5%). Mediante os dados apresentados, podemos concluir que mais de metade das pessoas que responderam ao inquérito tem mais de 36 anos, o que espelha, de certa forma, o panorama geral da profissão docente, que se apresenta envelhecida. Relativamente ao sexo, das 80 pessoas inquiridas, 75 delas são do sexo feminino, o que se traduz numa percentagem de 93,8%, em detrimento de 5 pessoas, que assinalaram o sexo masculino, o que se traduz, em termos percentuais, em 6,3%. No que diz respeito às habilitações académicas, mais de metade das pessoas que responderam ao questionário, isto é, 49 pessoas, possuem apenas grau de licenciado (61,3%), 27 pessoas detêm mestrado (33,8%), 2 pessoas apresentam, a nível académico, bacharelato (2,5%), 1 indivíduo com doutoramento e 1 indivíduo pós-graduado, estes dois últimos com percentagens de 1,2% cada. Outro dos aspetos questionado era o nível de ensino

em que o professor se encontrava a lecionar, e foi possível constatar que 43 docentes se encontravam a lecionar no 1.º CEB (53,8%) e 37 no 2.º CEB (46,3%). Em relação aos anos de serviço, a maior fatia do gráfico destina-se aos docentes com mais de 20 anos de serviço, isto é, 36 docentes ensinam há mais de 20 anos, 16 professores possuem entre 11 e 20 anos de serviço, 15 docentes entre 4 e 10 anos de serviço, e, por fim, 13 professores lecionam há 3 anos ou menos. Para finalizar esta secção, foi perguntado aos docentes se estes possuíam formação complementar na área da Língua Portuguesa, à qual responderam, 70 professores, de forma negativa, havendo outras pessoas, dentro das 10 restantes, que mencionaram formação complementar através do PNEP, de licenciatura em Estudos Portugueses, entre outras.

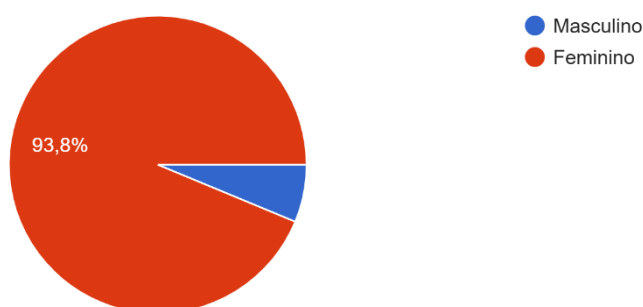
#### I. Dados biográficos/situação profissional Idade

80 respostas



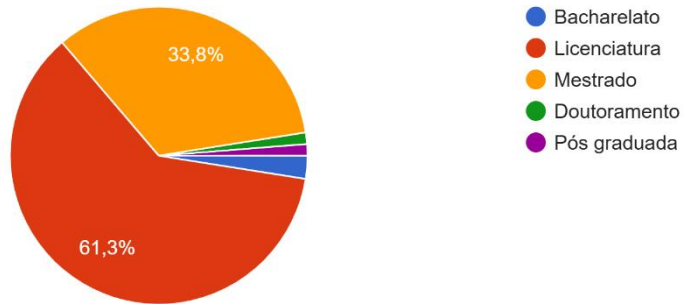
#### Sexo

80 respostas



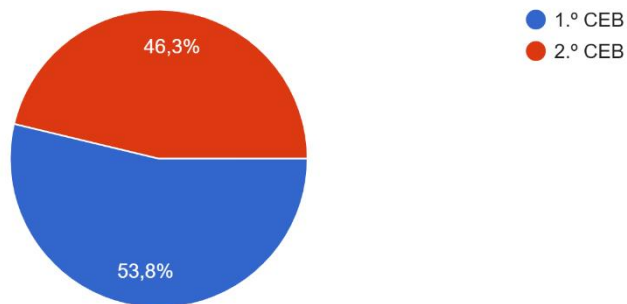
### Habilitações académicas

80 respostas



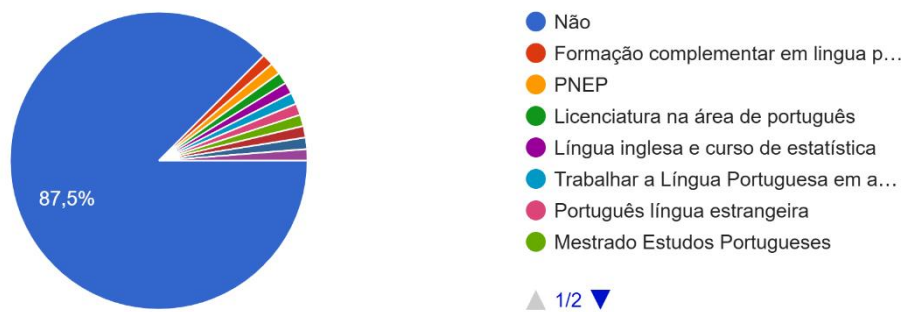
### Nível de ensino em que leciona

80 respostas



### Possui algum tipo de formação complementar na área da Língua Portuguesa? Se sim, qual?

80 respostas



Possui algum tipo de formação complementar na área da Língua Portuguesa? Se sim, qual?

80 respostas



Figura 6 – Gráficos relativos aos dados biográficos/situação profissional dos inquiridos.

Para a segunda secção, intitulada *Conceções sobre a compreensão leitora e sobre estratégias de compreensão leitora* (figura 7), os inquiridos tinham de selecionar, para cada uma das afirmações relacionadas com a compreensão leitora, o seu nível de concordância ou discordância face a cada uma delas, mediante a seguinte escala: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo parcialmente; 4 – Concordo totalmente.

Neste seguimento, em relação às seguintes afirmações: *A decifração rápida e automática das palavras escritas não garante, por si só, a compreensão do que é lido; As estratégias de pré-leitura são fundamentais para a compreensão de um texto; É fundamental ensinar os alunos a monitorizarem a sua própria compreensão do texto, desenvolvendo estratégias de verificação sistemática enquanto leem; A formulação de perguntas, pelo próprio aluno, para orientar a compreensão do texto favorece o processamento da informação e a aprendizagem* – é de realçar um consenso dos inquiridos em relação ao nível de concordância com estas. Isto é, mais de metade dos inquiridos selecionou a opção “concordo totalmente”, em cada uma das afirmações supramencionadas.

Em relação à afirmação *É fundamental levar os alunos a definirem objetivos de leitura antes de começarem a ler um texto*, também foi perceptível, mediante a análise dos dados, extrair um consenso das pessoas, no entanto, o nível mais selecionado nesta foi o de “concordo

parcialmente”. Quando o mestrando incluiu esta afirmação no questionário, já previa que esta afirmação não fosse tão clara para todos os professores, uma vez que esta prática é muito pouco usada nas salas de aula, e pode até ser difícil de perceber como é que levar os alunos a definirem objetivos de leitura os pode ajudar a compreender melhor os textos. Definir objetivos de leitura antes de iniciar um texto é uma estratégia eficaz que pode melhorar significativamente a compreensão dos alunos (Vaz, 2009). Os alunos considerados bons leitores tomam como referência os objetivos que estabelecem e avaliam, a cada momento, em que medida estão a apreender o sentido do texto e a atingir as intenções pretendidas (Vaz, 2009). Assim, o aluno assume “uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter” (Vaz, 2009, p. 166).

No que se refere às duas afirmações restantes, estas não reuniram, em nenhum dos níveis, uma maioria absoluta, como as que já foram referidas anteriormente. No que toca à afirmação *As atividades centradas nas inferências textuais apenas devem começar após estar completamente desenvolvida a compreensão literal*, os inquiridos mostraram-se divididos, isto porque, 19 pessoas selecionaram o nível “concordo totalmente”, 26 pessoas a opção “concordo parcialmente”, 20 indivíduos o “discordo parcialmente” e 15 pessoas o “discordo totalmente”. Esta afirmação pressupõe, de facto, um conhecimento mais aprofundado em questões de compreensão leitora. A verdade é que, segundo Vaz (2009), a inferência é um processo necessário mesmo para a compreensão de textos simples e está já presente em leitores bastantes novos. Neste seguimento, o mesmo autor afirma:

Assim, e contrariando a ideia de alguns professores que defendem o adiamento das actividades centradas na inferência até que a compreensão literal esteja completamente desenvolvida, os dados da pesquisa disponíveis aconselham a ênfase neste processo desde que a aprendizagem da leitura se inicia. (p.169)

Por fim, à afirmação *As estratégias de compreensão constituem um conteúdo presente na(s) licenciatura(s) e nas ações de formação que tenho frequentado*, os professores, mais uma vez, dividiram-se nas respostas. No entanto, é de destacar que a opção mais votada foi a de “discordo parcialmente”, com 31 pessoas a indicarem essa resposta, e a menos votada foi a opção “concordo totalmente”, com apenas 12 pessoas a selecionarem essa resposta. Podemos então concluir que, no geral, as pessoas que se disponibilizaram a responder a este questionário não terão tido, na

sua formação, uma abordagem sólida no que toca às estratégias de compreensão leitora, o que se poderá traduzir, eventualmente, em alguma insegurança na promoção destas dentro da sala de aula ou até mesmo numa deficitária ou ausente promoção.

Assinale, para as afirmações abaixo, o seu nível de concordância ou discordância de acordo com a resposta que melhor reflete a sua opinião, tendo em conta a escala seguinte: 1 - Discordo totalmente; ... parcialmente; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Concordo totalmente.

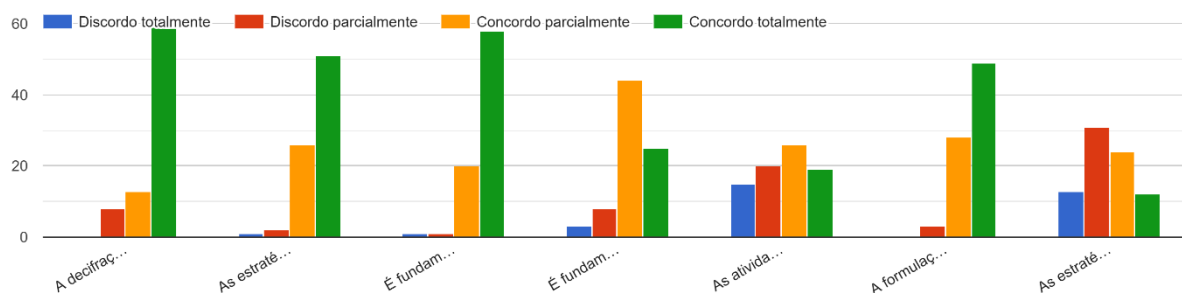


Figura 7 – Gráfico relativo às conceções sobre a compreensão leitora e sobre estratégias de compreensão leitora.

No que diz respeito agora à terceira secção, denominada *Dimensões inerentes às estratégias de compreensão leitora* (figura 8), o objetivo do mestrando era identificar os conhecimentos dos docentes sobre os tipos de compreensão leitora que existem e que estão inerentes às tarefas. No entanto, não se pretendia, de todo, dar um cunho avaliativo ao questionário, ou seja, não se pretendia que os professores sentissem que estivessem a ser avaliados do ponto de vista dos seus conhecimentos. Para tal, elencou-se um conjunto de tarefas e foi pedido que, para cada uma das tarefas, indicassem o tipo de compreensão leitora que considerassem estar subjacente àquela tarefa. As tarefas eram as seguintes, segundo Ribeiro e colaboradores (2010): (i) *Reconhecimento de ideias principais de um texto* (compreensão literal); (ii) *Esquematização das partes de um texto* (compreensão reorganizativa); (iii) *Elaboração de hipóteses de continuidade de uma narrativa* (compreensão inferencial); (iv) *Formulação de juízos de opinião sobre um dado acontecimento presente numa narrativa* (compreensão crítica); (v) *Identificação de traços de carácter de personagens* (compreensão literal); (vi) *Resumo das partes de um texto* (compreensão reorganizativa); (vii) *Interpretação de linguagem figurativa presente numa narrativa* (compreensão inferencial); (viii) *Realização de juízos de valor sobre o conteúdo de um texto*

(compreensão crítica). Tem-se a consciência de que, apresentadas sem contexto, estas estratégias podem não ser totalmente inequívocas quanto ao nível de compreensão mais diretamente mobilizado.

Em relação às tarefas i; ii; iv; vi; vii; viii, não houve dúvidas para os docentes que indicaram, na sua maioria, o tipo de compreensão esperado, de acordo com Ribeiro et al. (2010). No entanto, em relação à tarefa iii – *Elaboração de hipóteses de continuidade de uma narrativa* – as respostas já não foram tão consensuais, isto porque nenhuma das respostas atingiu uma maioria absoluta: 13 pessoas indicaram que se tratava de uma tarefa de compreensão literal, 30 pessoas indicaram a compreensão inferencial como resposta, 14 a compreensão reorganizativa e 23 a compreensão crítica. Apesar de a resposta mais votada ter sido a correta (compreensão inferencial), ao contrário do que aconteceu nas anteriormente mencionadas, não houve uma resposta que se destacasse claramente. Este cenário poderá dever-se ao facto de ser uma atividade que exige criatividade e imaginação por parte do aluno, o que pode confundir-se com posicionamento crítico. No entanto, esta tarefa apela, prioritariamente, à compreensão inferencial, uma vez que requer que o leitor realize deduções ou inferências sobre o que poderá acontecer a seguir na história com base nas informações e pistas fornecidas até o momento. Por outras palavras, o leitor precisa de usar o que já sabe sobre os personagens, o enredo, o contexto e qualquer outra pista fornecida pela narrativa para prever ou antecipar possíveis acontecimentos. Essa atividade vai além da simples identificação dos acontecimentos que já ocorreram na história. Ela exige que o leitor estabeleça conexões entre os acontecimentos passados e antecipe o que poderá acontecer a partir desses mesmos acontecimentos, levando em consideração possíveis desenvolvimentos lógicos ou dramáticos (Clark, 2008).

Para cada uma das tarefas que se apresenta a seguir, indique, mediante o seu ponto de vista, qual o tipo de compreensão leitora que lhe está associado.

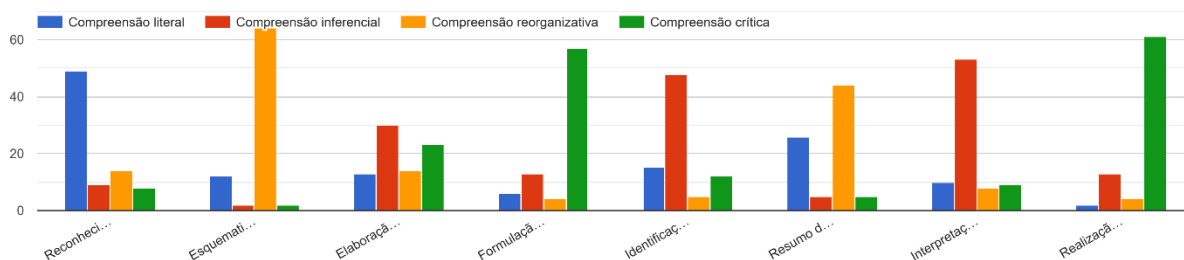


Figura 8 – Gráfico relativo às dimensões inerentes às estratégias de compreensão leitora.

Por fim, e para concluir a análise do inquérito por questionário, debruçamo-nos sobre a quarta e última secção deste instrumento, denominada *Mobilização de estratégias de compreensão leitora em sala de aula* (figura 9). Aqui, era pedido aos professores que assinalassem o nível de frequência com que promoviam, dentro da sala de aula, cada uma das estratégias apresentadas. Destacam-se, entre as estratégias mais propostas em sala de aula, segundo as respostas dos inquiridos, com o nível *Muito frequentemente* selecionado por metade ou mais de metade – isto é, 40 ou mais votos nessa opção – dos inquiridos, o *Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem*, o *Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo*, o *Explicar palavras ou aspetos-chave do texto*, o *Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões que não compreendem*, o *Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas* e o *Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão*. Essas estratégias promovem uma abordagem ativa e contextualizada da leitura, capacitando os alunos a compreenderem e interpretarem textos de forma mais profunda e significativa. Ao conectar o texto com conhecimentos prévios, estimular previsões, explicar palavras-chave, incentivar a identificação e compreensão de vocabulário desconhecido, bem como debater trechos complexos, os professores estão a fornecer aos alunos ferramentas necessárias para enfrentarem textos desafiadores de forma mais independente e crítica, preparando-os para serem leitores competentes e reflexivos (Ribeiro et al. 2010).

De realçar que as restantes estratégias têm como nível mais votado o *Muito frequentemente*, embora sem reunir maioria absoluta, e o nível *Frequentemente*, que é o nível apresentado logo abaixo do *Muito frequentemente*, à exceção de apenas uma: o *Fornecer cópias do texto com*

anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores. Em relação a essa estratégia, a opção mais votada foi o nível *Ocasionalmente*, com 31 votos, e o segundo nível mais votado, somente com menos 4 votos, foi o nível *Nunca*. Esse resultado pode justificar-se, no ponto de vista do professor em formação, pelo facto de preparar cópias do texto com anotações na margem poder ser bastante trabalhoso, especialmente se os professores já estão sobrecarregados com outras responsabilidades e atividades, além de que os professores podem optar por utilizar outras estratégias de compreensão leitora que considerem mais eficazes ou adequadas para os seus alunos. Outra das razões pode prender-se também com o estilo de ensino de cada professor, isto é, alguns podem preferir métodos mais tradicionais e transmissivos de ensino, enquanto outros podem estar mais abertos a abordagens inovadoras, como essa estratégia específica. Por fim, alguns professores podem não estar familiarizados com esta estratégia ou podem não ter recebido formação específica sobre como implementar, de forma eficaz, algumas das estratégias de compreensão leitora, o que acaba por ir ao encontro do que foi refletido acima, quando os professores discordaram parcialmente da afirmação *As estratégias de compreensão constituem um conteúdo presente na(s) licenciatura(s) e nas ações de formação que tenho frequentado*.

Assinale, para cada estratégia abaixo, o nível de frequência com que a promove dentro da sala de aula, tendo em conta a seguinte escala: 1 - Nunca; 2 - Ocasionalmente; 3 - Frequentemente; 4 - Muito frequentemente.

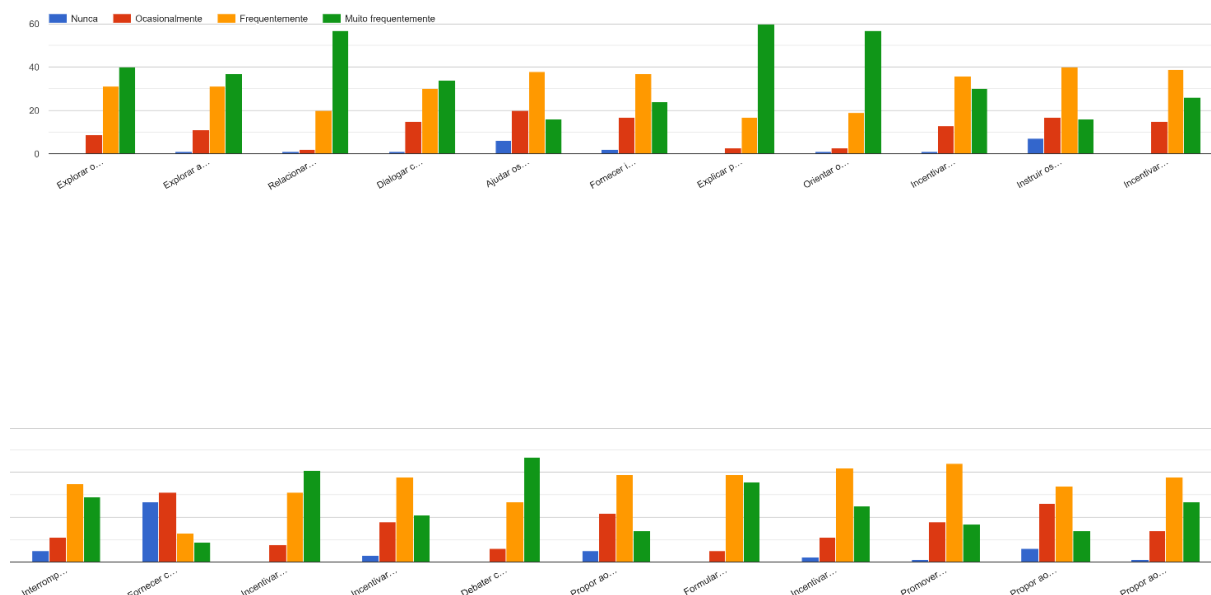


Figura 9 – Gráficos relativos à mobilização de estratégias de compreensão leitora em sala de aula.

### **3.8. AÇÃO EDUCATIVA**

Entre a fase inicial e a fase final do projeto, ocorreu uma fase intermédia – a fase da ação educativa, na metodologia de investigação-ação – que correspondeu à realização, por parte dos alunos, do pré-teste, às intervenções educativas na turma de 5.º ano envolvida neste projeto (*PERCURSOS DIDÁTICOS*), e à realização do pós-teste. A referida ação educativa, integrada em quatro aulas de Português, caracterizou-se pela realização de um conjunto de atividades que permitisse um ensino “metódico, sistemático, reflexivo, desafiante e explícito” (Ribeiro et al., 2010, p.19) da compreensão leitora.

#### **3.8.1. PRÉ-TESTE**

Tal como referido no ponto 3.5, para a fase da recolha de dados aplicou-se um pré-teste e um pós-teste à turma de 5.º de escolaridade (cf. Apêndice XII). Essa aplicação ocorreu tanto no início como no fim do projeto, correspondendo, respetivamente, às fases de observação e de avaliação. Embora ambos os instrumentos tenham sido iguais, estes serviram diferentes propósitos. Posto isto, o pré-teste, que foi aplicado no dia 5 de março de 2024, antes da intervenção educativa, teve como principais objetivos verificar em que nível cada aluno se encontrava no domínio da compreensão leitora, bem como auxiliar o professor em formação a identificar o(s) tipo(s) de compreensão leitora em que os alunos tinham mais dificuldades quando confrontados com questões de interpretação de textos, possibilitando-lhe, desta forma, concetualizar um plano de intervenção adequado às dificuldades e necessidades dos alunos. Por sua vez, o pós-teste, aplicado no dia 11 de junho de 2024, após a ação educativa, teve como propósito central apurar os possíveis efeitos que o projeto surtiu, nos alunos, no que concerne à sua agilidade em responder a questões de compreensão que apelam aos quatro níveis de compreensão leitora.

Dada a grande complexidade que é elaborar e validar provas para a avaliação da compreensão leitora (Sim-Sim & Viana, 2007), o mestrando optou por utilizar uma das provas utilizadas no programa “*Aprender a compreender: Do saber...ao saber fazer*” de Ribeiro et al. (2010), que corresponde à Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2006. De realçar que esta prova não foi utilizada na íntegra, sendo apenas utilizados os itens que avaliam a compreensão da leitura, no entanto, foi ligeiramente modificada, uma vez que foi acrescentada uma questão de compreensão

crítica, visto que a versão original não contemplava nenhuma questão que apelasse a esse nível de compreensão leitora.

Para a sua aplicação, foi dada oralmente a instrução “Leiam os textos, várias vezes, e com calma. A seguir, leiam com muita atenção cada uma das perguntas e respondam da forma mais completa possível.” Foi ainda explicado que os alunos tinham 75 minutos para a realização deste teste e que não seria feita a leitura em voz alta, tanto do texto como das questões.

Relativamente à estrutura destes instrumentos (cf. Apêndice XIII), tanto o pré-teste como o pós-teste tiveram por base três textos de diferentes tipologias. Relativamente ao primeiro texto, este era do tipo narrativo, mais especificamente um conto, extraído da obra *Contos da Cidade das Pontes*, de Maria Alberta Menéres. Para a interpretação deste conto, os alunos foram desafiados a responderem a catorze questões, que apelavam a diferentes tipos de compreensão leitora: seis questões de compreensão literal, seis questões de compreensão inferencial, uma questão de compreensão reorganizativa e uma questão de compreensão crítica. No que concerne ao segundo texto, este é do tipo instrucional, e incluía uma questão de compreensão literal. Por fim, constava um texto biográfico, a partir do qual os alunos foram também desafiados a responder a uma questão, com várias alíneas, de compreensão literal.

No que concerne aos resultados do pré-teste, fundamentais para a elaboração dos percursos didáticos de compreensão, estes foram apurados por nível de compreensão e pela classificação total individual do pré-teste, e foram organizados mediante a criação de quatro categorias, correspondentes aos quatro níveis de compreensão leitora: (i) compreensão literal; (ii) compreensão inferencial; (iii) compreensão reorganizativa; (iv) compreensão crítica. Como podemos observar na tabela 1, no que diz respeito à compreensão literal, esta teve uma percentagem de 56,36%, a compreensão inferencial uma percentagem de 43,60%, a compreensão reorganizativa somou uma percentagem de 63,75%, e, por fim, a compreensão crítica não foi além dos 60%. De realçar ainda que, no que se refere aos resultados da compreensão inferencial, houve 15 alunos, num total de 20 que participaram no projeto, que obtiveram uma média individual inferior a 50%. Mediante a análise e reflexão destes resultados, chegou-se à conclusão de, nos percursos didáticos de compreensão, a tónica teria de recair, sobretudo, em questões de compreensão inferencial, não descurando, obviamente, as restantes,

mas dando ênfase a essa. Em relação aos totais das avaliações do pré-teste, isto é, às classificações finais de cada aluno, seis alunos obtiveram uma nota inferior a 50%, doze alunos obtiveram uma classificação compreendida entre os 50% e os 69%, e apenas dois alunos alcançaram percentagens acima dos 80%.

Tabela 1 – Resultados do pré-teste por nível de compreensão

Aluno	Turma				Total Aval. Pré-teste
	C. Literal	C. Inferencial	C. Reorganizativa	C. Crítica	
1	45,45%	28,57%	50,00%	50,00%	41,67%
2	63,64%	42,86%	100,00%	100,00%	66,67%
3	63,64%	42,86%	50,00%	100,00%	58,33%
4	81,82%	71,43%	100,00%	100,00%	83,33%
5	63,64%	57,14%	100,00%	50,00%	66,67%
6	45,45%	42,86%	25,00%	50,00%	41,67%
7	45,45%	42,86%	75,00%	50,00%	50,00%
8	63,64%	28,57%	75,00%	50,00%	54,17%
9	45,45%	42,86%	100,00%	50,00%	54,17%
10	45,45%	28,57%	75,00%	50,00%	45,83%
11	63,64%	57,14%	50,00%	50,00%	58,33%
12	63,64%	57,14%	75,00%	50,00%	62,50%
13	18,18%	14,29%	25,00%	50,00%	20,83%
14	45,45%	28,57%	75,00%	50,00%	45,83%
15	63,64%	42,86%	75,00%	50,00%	58,33%
16	63,64%	42,86%	75,00%	50,00%	58,33%
17	81,82%	85,71%	75,00%	100,00%	83,33%
18	63,64%	42,86%	25,00%	50,00%	50,00%
19	63,64%	42,86%	50,00%	50,00%	54,17%
20	36,36%	28,57%	0%	50,00%	29,17%
<b>Média dos resultados</b>	<b>56,36%</b>	<b>43,60%</b>	<b>63,75%</b>	<b>60%</b>	<b>54,17%</b>

### 3.8.2. PERCURSOS DIDÁTICOS

Os percursos didáticos de compreensão, construídos para as sessões do projeto, incluíram a apresentação de formatos comuns de tarefas que permitiram explicitar as estratégias e os procedimentos que eram requeridos, bem como as dificuldades que lhes estavam mais comumente associadas. Estes materiais englobavam, igualmente, a exploração metódica de

quatro textos – um texto por cada percurso de compreensão –, distribuídos por três grandes grupos de textos: texto literário (narrativo), informativo e instrucional.

Cada uma das sessões do projeto foi desenhada tendo por base a seguinte sequência de exploração de textos: ativação dos conhecimentos prévios; leitura do texto; exploração do texto (Ribeiro et al., 2010).

Antes da leitura do texto, propôs-se diferentes atividades que permitiram a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Cada aluno é um ser único e com experiências pessoais singulares que, ao deparar-se com novos conhecimentos, procura significado através da relação entre o que já conhecia, no decurso de experiências anteriores (Ribeiro et al., 2010). Esta relação determina a significância das novas aprendizagens, por isso, torna-se essencial a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de cada tema que se vai trabalhar para, a partir daí, adequar o tipo de estratégias a usar e a profundidade com que se vai abordar o assunto (Clark, 2008). Fayol (1992) e Irwin (1991) acrescentam que os conhecimentos prévios preenchem algumas falhas de compreensão do leitor perante determinado texto. Para além disso, permitem hierarquizar mais rápida e facilmente as novas informações, estando a carência destes conhecimentos diretamente relacionada com a dificuldade na construção de um modelo mental e do sentido do texto. Torna-se, assim, pertinente a avaliação dos conhecimentos prévios, de forma que o professor consiga perceber o que os seus alunos sabem e como desenvolver esses conhecimentos.

Para concretizar o que foi anteriormente descrito, foi criada uma personagem, chamada Dante, que levou os alunos a diferentes espaços do mundo. Sempre que chegavam, sessão após sessão, a um novo sítio, essa personagem apresentava aos alunos um novo texto, relacionado com o local onde estavam, texto esse que era o selecionado para o percurso de compreensão dessa aula. A criação do Dante serviu o propósito de dialogar com os alunos e facilitar o acesso destes aos seus conhecimentos prévios. O recurso a uma personagem interativa tem subjacente uma abordagem dinâmica e envolvente, o que promove uma maior participação e estimula a curiosidade dos alunos (Oliveira, 2017). Através de interações contínuas, a personagem incentivava os alunos a refletirem sobre o que já sabiam e a aplicarem esse conhecimento de maneira prática e relevante nas atividades propostas.

Em relação à fase da leitura do texto, foram utilizadas diferentes modalidades de leitura do texto, diversidade esta que pode constituir-se como fator de incremento à motivação (Ribeiro et al., 2010). Neste sentido, foram utilizadas, de forma gradual e progressiva, as seguintes modalidades de leitura: a leitura em voz alta pelo professor, a leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos e a leitura silenciosa pelo aluno. De referir ainda que também a modalidade de leitura das instruções das atividades seguiu a mesma progressão apresentada acima.

Por fim, segue-se a exploração do texto. A exploração dos textos foi realizada com recurso aos percursos de compreensão construídos para o efeito. Nos percursos, foi pedido aos alunos, sobretudo nas questões de compreensão inferencial, que explicitassem os passos que efetuaram para conseguirem responder a cada uma delas, isto é, que sublinhassem no texto as pistas que os ajudaram a responder à pergunta. Os percursos contemplavam ainda questões que apelavam aos outros níveis de compreensão leitora: compreensão literal, compreensão crítica e compreensão reorganizativa. No entanto, como foi anteriormente mencionado no ponto 3.8.1, aquando da análise do pré-teste, o nível de compreensão em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, inclusive uma média negativa, abaixo dos 45%, foi o inferencial. Como tal, o número de questões que apelavam a esse nível de compreensão foi consideravelmente superior em relação ao número de questões que tinham subjacentes os outros níveis de compreensão. No que concerne à realização das tarefas, estas foram efetuadas em grande grupo, aos pares e individualmente. As correções, por sua vez, foram feitas pelo professor e através da auto e heterocorreção.

Em relação ao título do projeto “Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e...”, este não foi escolhido ao acaso. Este título faz alusão direta ao foco principal do projeto: desenvolver a capacidade dos alunos de fazer inferências. Fazer inferências exige que os alunos façam conexões entre informações explícitas e implícitas, bem como com os seus conhecimentos prévios, algo que pode ser encarado, metaforicamente, como uma viagem pelo pensamento crítico e analítico. Em relação à metáfora da viagem, uma vez que uma viagem física envolve explorar novos lugares e conectar diferentes experiências, uma viagem inferencial implica explorar e conectar diferentes ideias e conhecimentos. Isso reforça a ideia de que a compreensão inferencial é uma jornada de descoberta e aprendizagem contínua. A destacar ainda a preposição

“entre”, que sugere que a viagem decorre entre dois espaços, ou melhor, entre duas dimensões: uma interna, ligada ao desenvolvimento da compreensão inferencial, e uma externa, associada a um novo espaço visitado em cada sessão.

De realçar ainda que este projeto teve em consideração o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as suas áreas de competências, em particular as de *Linguagens e Textos* e *Informação e Comunicação*. Assim sendo, no que diz respeito à área de competência *Linguagens e Textos*, as sessões do projeto foram delineadas de forma que se respondesse a esta área, nomeadamente em “dominar capacidades nucleares de compreensão (...)” (Oliveira-Martins et al., 2007, p. 21). Relativamente à área de competência *Informação e Comunicação*, as competências desenvolvidas, ao longo do projeto, relacionadas com esta área implicaram que os alunos fossem capazes de “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma (...)” e “transformar a informação em conhecimento” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.22).

Segue-se, abaixo, um quadro síntese da operacionalização das diferentes modalidades de organização das atividades.

Tabela 2 – Operacionalização das diferentes modalidades de organização das atividades.

Organização do grupo de alunos	Modalidades de leitura do texto	Modalidades de leitura das instruções	Realização das atividades	Correção
Grupo Turma	Em voz alta:	Em voz alta:	Grupo turma	Professor
	Professor	Professor		
Pares	Alunos	Alunos	Pares	Autocorreção
	Rotativamente professor e alunos	Rotativamente professor e alunos		
Trabalho individual	Silenciosamente:	Silenciosamente:	Individual	heterocorreção
	Alunos	Alunos		

### 3.8.2.1. PRIMEIRA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... O DESERTO DO SARA

A primeira intervenção do projeto desenrolou-se em torno dos primeiro e segundo capítulos da obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry. Ainda antes de passar à fase de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos nesta sessão, o professor em formação fez menção, através de um diálogo aberto em grupo turma e da apresentação de um esquema (cf. Apêndice XIV), ao facto de, quando estamos a ler uma pergunta, termos de nos questionar se a resposta à pergunta está diretamente no texto. Se sim, basta copiarmos a resposta, se não, é necessário irmos à

procura de pistas, isto é, frases e/ou expressões que nos ajudem a responder à pergunta. Desta forma, realizou-se a distinção entre questões de compreensão literal e questões de compreensão inferencial, reorganizativa e crítica, sem utilizar os termos mais científicos que, nesta fase, não seriam relevantes para a aprendizagem do aluno. É importante, sim, que estes estejam consciencializados e sensibilizados para a procura de pistas no texto que os auxiliem a responderem a questões em que as respostas não estão de forma explícita no texto.

Em relação à apresentação do Dante, esta fez-se através de um *PowerPoint* interativo (cf. Apêndice XIV). Ao longo dos *slides*, o Dante surgiu a apresentar-se e a convidar os alunos a embarcarem numa aventura pelo mundo. O primeiro espaço visitado, na primeira sessão do projeto, foi o deserto do Sara. E nesta sessão os textos selecionados foram os primeiro e segundo capítulos da obra *O Príncipezinho*, como já foi mencionado. O Dante forneceu também algumas informações sobre o autor desta obra e sobre as circunstâncias em que foi escrita. Por fim, lançou um desafio aos alunos, que consistiu em, mediante a visualização de uma ilustração, dizerem o que lhes parecia a imagem. A ilustração selecionada foi a mais conhecida da obra, que consiste numa jiboia que comeu um elefante, e que todos apontam como sendo um chapéu. Esta atividade foi, de facto, bastante estimuladora, deixando os alunos curiosos para a leitura dos textos.

A escolha desta obra, para a primeira sessão do projeto, deveu-se a um interesse geral da turma nesse texto. Num trabalho de expressão oral, um dos alunos apresentou esta obra, em traços gerais, e suscitou a curiosidade nos restantes. Posto isto, foi decidido então selecionar dois capítulos para leitura e exploração na primeira sessão.

No que diz respeito à organização do grupo, nesta primeira sessão as tarefas foram realizadas oralmente, pelo grupo turma, e posterior registo individual na folha de interpretação. A modalidade de leitura foi em voz alta, pelo professor, bem como a leitura das instruções. A correção foi realizada também em grande grupo, com o registo do professor no quadro.

Durante o momento de leitura dos dois capítulos, os alunos foram, por várias vezes, interrompidos, pelo professor estagiário, em momentos estratégicos e convidados a reagirem ao que leram e a responderem a perguntas de imediato. Isto aconteceu, por exemplo, após o trecho, no primeiro capítulo, em que o narrador diz que abandonou a ideia de ser pintor por influência das

outras pessoas. Foi perguntado aos alunos o que estes teriam feito no lugar do narrador, ou como reagiriam se alguém lhes dissesse que não tinham vocação para seguir uma área de que gostavam muito, se ouviam essas pessoas e seguiam o conselho, ou se continuavam a trabalhar no seu sonho. Outra questão feita, no seguimento de outro trecho, presente no segundo capítulo, onde o narrador demonstra a solidão que sente por viver rodeado de pessoas que não o compreendiam, foi de que forma os alunos se sentiriam se vivessem rodeados de pessoas com quem não podiam falar nem desabafar, porque não iriam ser compreendidos. Desta forma, pretendeu-se “explorar o significado mais profundo do texto, através da discussão coletiva, para que as crianças aprendessem acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras” (Sim-Sim, 2007, p.36).

No que concerne ao percurso de compreensão (cf. Apêndice XV), proposto no momento de pós-leitura, este era constituído por dois textos, relativos ao primeiro e segundo capítulos da obra *O Príncipezinho*. O primeiro capítulo tem a extensão de 390 palavras e o segundo a de 599 palavras. Para o primeiro texto, foram elaboradas três questões: duas de compreensão inferencial e uma de compreensão reorganizativa. No que diz respeito às estratégias de verificação da compreensão aqui utilizadas, estas versaram sobre a textualização de respostas, a transcrição de expressões/frases, a ordenação de ações/acontecimentos e questões de escolha múltipla (Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998). Relativamente ao segundo texto, foram realizadas cinco questões, três das quais eram de compreensão inferencial, uma de compreensão literal e uma de compreensão reorganizativa. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de explorar o tema central de ambos os capítulos, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes, etc. (Sim-Sim, 2007). As estratégias de verificação da compreensão utilizadas foram as que se enumeram de seguida: textualização de respostas, sublinhado de expressões/frases, questões de verdadeiro/falso, completamento de espaços e esquemas, e deteção das ideias principais do texto (Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998).

Em relação à dinâmica da turma nesta primeira sessão, observou-se uma dinâmica marcada por uma mistura de entusiasmo e hesitação. Poucos alunos responderam com intervenções espontâneas, no entanto, estas foram frequentemente complementadas por solicitações diretas da parte do professor estagiário, que procurou envolver todos os alunos. A qualidade das intervenções variou: enquanto alguns alunos demonstraram uma compreensão razoável e

ofereceram contributos pertinentes, outros necessitaram de mais apoio e orientações para expressarem as suas ideias. A adesão a esta primeira sessão do projeto foi, no geral, positiva, com a maioria dos alunos a revelarem interesse nas atividades propostas, embora a sua participação ativa tenha dependido muito da motivação extrínseca fornecida pelo professor. Durante esta primeira sessão, verificou-se que os alunos precisaram de um apoio considerável para compreenderem as instruções e os objetivos das tarefas, mas a disposição para aprender foi evidente, criando uma base promissora para o desenvolvimento das suas competências leitoras ao longo do projeto.

### **3.8.2.2 SEGUNDA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... CELLE.**

Na segunda intervenção realizada, a sessão desenvolvida teve como suporte o texto *Anne Frank – Uma Jovem Sonhadora*, retirado da Revista Terra do Nunca. O texto, de cariz biográfico, constituído por 396 palavras, apresenta um vocabulário acessível e remete para a história da II Guerra Mundial, não requerendo conhecimento extratextual para a sua compreensão. Esta escolha, uma vez mais, não foi feita ao acaso. A turma, no seu geral, apresenta um grande gosto e interesse por textos e narrativas que têm um conteúdo de natureza história.

Como atividade de pré-leitura, recorreu-se ao diálogo com os alunos, no qual se exploraram os seus conhecimentos prévios sobre os temas abordados no texto: a perseguição dos judeus durante a II Guerra Mundial e o Diário de Anne Frank. Este diálogo foi realizado com recurso à personagem interativa Dante, já conhecida dos alunos da primeira sessão, que os levou até à cidade de Celle, onde se localizava o campo de concentração onde Anne Frank foi morta. Foram feitas perguntas relacionadas com os temas supramencionados, como por exemplo: “Quem foi Anne Frank?”; “Por que razão ela e a sua família tiveram de se esconder?”; “Por que Hitler perseguia os judeus?”; “Por que razão Anne Frank começou a escrever um diário?”; “O que é que ela escrevia lá?”; “O título do texto é Anne Frank – Uma Jovem Sonhadora. Por que é que a caracterizam, neste título, como sonhadora?”; “Qual seria o sonho dela?”.

No que concerne à organização do grupo, esta sessão, à semelhança da primeira, foi também realizada oralmente, em grande grupo, com posterior registo individual na folha de interpretação. Esta escolha recaiu sobre o facto da turma, no fim da primeira sessão, ainda ter apresentado a

necessidade de um apoio considerável, por parte do professor, para compreender as instruções e os objetivos das tarefas. Em relação à modalidade de leitura, nesta sessão, foi em voz alta, rotativamente pelo professor e pelos alunos, assim como a modalidade de leitura das instruções. No que se refere à correção, esta foi realizada também em grande grupo, com o registo do professor no quadro.

Ao longo da leitura do texto, o professor estagiário interrompeu a leitura dos alunos em momentos estratégicos, com o intuito de reagirem ao que leram e responderem a questões de imediato. Ao longo da leitura deste texto, foram então realizadas duas paragens. Primeiramente, os alunos foram desafiados a expressarem o que sentiriam se, de um momento para o outro, fossem obrigados, juntamente com as suas famílias, a saírem das suas casas, das suas cidades e a perderem os seus direitos porque alguém os estava a perseguir somente por terem um determinado aspeto físico. A segunda paragem ocorreu após a leitura do trecho que mencionava em que condições viviam Anne Frank, a família e os amigos no esconderijo, sendo posteriormente questionados os alunos sobre como achavam que seria viver num compartimento pequeno, com mais sete pessoas, sem grandes condições, e sem poder fazer barulho algum. Estas interrupções tiveram também como propósito, além de contribuir para a compreensão do texto, estabelecer uma discussão reflexiva com os alunos, e enaltecer a importância do respeito perante a diferença, como forma de não perpetuar episódios semelhantes de ódio e intolerância.

Quanto ao percurso de compreensão (cf. Apêndice XVI), dinamizado no momento de pós-leitura, incluiu, na sua estrutura, um total de seis questões: cinco questões de compreensão inferencial e uma questão de compreensão reorganizativa. Por sua vez, as estratégias de verificação da compreensão, que serviram as questões do percurso de compreensão, incluíram escolha múltipla, textualização de respostas, preenchimento de espaços num texto lacunar, transcrição de expressões/frases e assinalar as opções corretas (Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998).

Por fim, no que à dinâmica da sessão diz respeito, observou-se uma evolução positiva. Os alunos começaram a responder com maior confiança, e as intervenções espontâneas aumentaram, embora o professor estagiário ainda tivesse a necessidade de incentivar alguns alunos menos seguros a participarem. A qualidade das intervenções melhorou visivelmente, com respostas um pouco mais elaboradas e reflexões mais profundas sobre os textos lidos. Os alunos, que na

primeira sessão apenas identificavam os aspetos que lhes eram pedidos, nesta segunda, já conseguiram aprofundar mais o seu pensamento e elaborar mais as suas respostas. Notou-se que alguns alunos começaram a fazer conexões entre as ideias do texto e os seus conhecimentos prévios, o que indicou uma compreensão mais rica. A adesão ao projeto, nesta segunda sessão, tornou-se mais evidente, com os alunos a mostrarem maior interesse e curiosidade. As atividades começaram a ser vistas como desafiantes, no entanto tal não os fez perder a motivação. O nível de apoio necessário ainda foi significativo, mas, comparativamente à primeira sessão, os alunos surgiram mais autónomos no processo, muito devido à maior familiarização com as metodologias e etapas das sessões do projeto.

### **3.8.2.3 TERCEIRA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... O FUNDO DO MAR.**

A terceira e penúltima sessão do projeto de investigação, que ocorreu na 7.<sup>a</sup> semana de intervenção em contexto, teve como “destino” o fundo do mar. Mais uma vez, esta viagem foi realizada na companhia do Dante, que, ao chegar ao fundo do mar, encontra o texto. O texto que sustentou esta sessão foi *“O Pai que se Tornou Mãe”*, de José Eduardo Agualusa. Este texto (integralmente reproduzido) narra a história de um animal de características únicas, já que é o macho que dá à luz os filhos. Consiste numa história de amor, do agrado de crianças do 2.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico, que não esquece o fundo didático-científico. Por se tratar de um texto com um título bastante sugestivo, o professor estagiário recorreu à estratégia de usar o título como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o possível conteúdo do texto. Os alunos apresentaram diversas hipóteses: alguns imaginaram que a história trataria de um pai que assumiu o papel de mãe após a ausência da esposa; outros sugeriram que poderia envolver uma transformação física ou emocional, onde o pai passou a desempenhar as funções tradicionalmente atribuídas à mãe. Houve também quem supusesse que o texto abordaria temas de identidade de género. No entanto, ninguém referiu, embora soubessem que a história estaria relacionada com espécies marinhas, a situação peculiar de ser o cavalo-marinho macho a dar à luz as crias.

A diferenciação entre fantasia e realidade foi promovida, numa segunda atividade de pré-leitura, através da ativação prévia dos conhecimentos dos alunos sobre medusas e cavalos-marinhos, as duas espécies marinhas que são mencionadas ao longo do texto, e que surgem no *PowerPoint*

interativo, durante a viagem pelo fundo do mar com o Dante. O professor estagiário propôs, apenas posteriormente à leitura do texto, a exploração, em pares, das características de cada uma destas espécies, através do preenchimento de um Bilhete de Identidade (BI) da medusa e do cavalo-marinho (cf. Apêndice XVII), com pesquisa de informações em livros e enciclopédias, trazidos para a sala pelo professor estagiário, e na *internet*, mediante o fornecimento de *sites* fidedignos por parte do mestrando. Esta tarefa serviu para expandir os conhecimentos dos alunos e para os motivar para a leitura de textos complementares de cariz informativo. A desafiar os alunos para esta tarefa esteve, uma vez mais, a personagem interativa Dante, que surgiu a convidá-los para uma visita ao fundo do mar. De referir que os tópicos que constavam no BI para pesquisa eram os seguintes: nome comum, nome científico, classificação, revestimento, locomoção, reprodução, regime alimentar, outras informações/curiosidades.

Ao contrário de como se procedeu nas duas sessões anteriores, nesta sessão, o grupo foi organizado em pares – o mesmos pares da atividade de pré-leitura – para a realização do percurso de compreensão do texto. Nas duas primeiras aulas do projeto, o professor estagiário optou por trabalhar em grande grupo para garantir que todos tivessem uma base comum de entendimento e familiaridade com as metodologias e objetivos do projeto. Contudo, na terceira aula, reorganizaram-se os alunos em pares, pois no final da segunda sessão observou-se uma evolução nas respostas, que se tornaram mais consistentes e refletiram um maior aprofundamento do pensamento. Além disso, essa mudança foi fundamental para incentivar mais autonomia entre os alunos, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. A complexificação do trabalho ao colocá-los em pares também introduziu um elemento de desafio adicional, essencial para o desenvolvimento de competências críticas e de resolução de problemas. Em relação à modalidade de leitura, nesta sessão, foi em voz alta, pelos alunos, no entanto, a modalidade de leitura das instruções manteve-se rotativamente entre o professor e o aluno. A leitura das instruções é feita de forma rotativa entre o professor e os alunos, permitindo uma participação ativa e colaborativa. Embora o professor estagiário ainda tivesse participado na leitura das instruções, incentivou os alunos a refletirem sobre o que é pedido e a explicarem por palavras suas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica das questões. Esse processo previne mal-entendidos e equívocos, garantindo que todos os alunos estejam alinhados com os objetivos da atividade. Além disso, incentiva-os a adotarem uma

abordagem similar nas suas próprias tarefas e estudos. No que se refere à correção, foi selecionada a modalidade de heterocorreção entre os pares da turma.

Durante a leitura deste texto, foram também feitas paragens, com o intuito de incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação da narrativa, após a conclusão de um trecho. A primeira paragem foi feita após a leitura do excerto que nos dava conta de que Maria, uma das personagens do texto, adoece: “Uma manhã Maria acordou doente. Tinha perdido o brilho. Ela que sempre tivera uma cor tão bonita – todo o seu corpo era de um amarelo iluminado – estava a ficar baça e transparente.” A partir deste trecho, o professor em formação desafiou os alunos a formularem hipóteses de continuidade à narrativa, nomeadamente ao que se iria suceder com Maria, para, posteriormente, se confrontarem as hipóteses com a própria narrativa. A segunda interrupção foi após o seguinte excerto: “... Mário sentiu-se perdido. O mar deixara de ser um jardim: achava-o agora grande, escuro e perigoso. E sem a alegre surpresa de Maria nada lhe parecia realmente novo. Passado algum tempo, porém, notou que o seu corpo se modificava.”, e o desafio foi, mais uma vez, os alunos elaborarem hipóteses do que se modificou no corpo de Mário e o motivo dessas modificações.

No que concerne ao percurso de compreensão (cf. Apêndice XVIII), para o momento de pós-leitura, este era constituído, como já referido, pelo texto “O Pai que se Tornou Mãe”. Para este texto narrativo, constituído por 734 palavras, foram elaboradas seis questões: quatro de compreensão inferencial e uma de compreensão reorganizativa. Estas questões levavam em linha de conta todos os elementos da narrativa, nomeadamente os principais acontecimentos, as personagens, os contextos temporal e espacial, e as alterações que este último foi sofrendo ao longo da narrativa, as peripécias e o desenlace (Sim-Sim, 2007). No que diz respeito às estratégias de verificação da compreensão aqui utilizadas, este percurso de compreensão valeu-se da textualização de respostas, da transcrição de expressões/frases, de questões de escolha múltipla e verdadeiro/falso e do completamento de espaços (Ribeiro et al., 2010; Solé, 1998).

Na terceira sessão, a dinâmica da turma refletiu um crescente entusiasmo e autonomia. As intervenções espontâneas predominaram, com os alunos a participarem ativamente nas discussões e a fazerem perguntas pertinentes sobre os textos. A qualidade das intervenções continuou a melhorar, com evidentes progressos na capacidade de análise e interpretação dos

textos. Os alunos começaram a usar vocabulário mais específico e técnico relacionado com a leitura e compreensão, mostrando uma internalização das estratégias discutidas. A adesão ao projeto, nesta sessão, foi bastante elevada, com os alunos a demonstrarem um compromisso claro com as atividades e uma vontade genuína de melhorar. O professor observou que a necessidade de apoio direto diminuiu. A sala de aula tornou-se num ambiente colaborativo, com o trabalho de pares e com a dinâmica da heterocorreção entre pares, com os alunos a ajudarem-se mutuamente e a partilharem estratégias de leitura.

#### **3.8.2.4. QUARTA INTERVENÇÃO: UMA VIAGEM ENTRE O MUNDO DAS INFERÊNCIAS E... O PARQUE NACIONAL DA PENEDA-GERÊS.**

A última sessão do projeto, sustentada pelo texto *Recomendações Para a Visita ao Parque Nacional da Peneda-Gerês*, levou os alunos até ao Parque Nacional da Peneda-Gerês. Este texto, constituído por 661 palavras, inclui um conjunto de indicações sobre os comportamentos a adotar durante a visita a este Parque.

Como atividade de pré-leitura, foi realizado um pequeno trabalho de pesquisa, em pequenos grupos de cinco elementos, sobre o Parque Nacional da Peneda-Gerês. Esta atividade teve como objetivo preparar e motivar os alunos para a leitura, consciencializando-os para a importância de preservação do Parque dadas as suas características naturais e paisagísticas.

Para esta atividade, o professor estagiário distribuiu aos grupos uma folha de instruções com os tópicos a serem pesquisados (cf. Apêndice XIX): localização geográfica do Parque Nacional da Peneda-Gerês, principais atrações do parque, algumas espécies de fauna e flora presentes no parque e a importância ecológica do parque. O docente em formação concedeu aos alunos fontes confiáveis e recomendou alguns sites específicos, como o site oficial do Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF), de forma a minimizar o tempo perdido na pesquisa.

A atividade foi concluída com uma maior consciência e respeito, por parte dos alunos, pelo Parque Nacional da Peneda-Gerês. Os alunos ficaram mais preparados e entusiasmados para a leitura do texto sobre as recomendações e cuidados a ter no Parque, com uma compreensão mais profunda do contexto e da importância de seguir essas orientações para a sua conservação e preservação.

No que concerne à organização do grupo e à realização das tarefas, nesta quarta sessão, os alunos trabalharam individualmente, com registo individual na folha de compreensão. Esta escolha refletiu a evolução dos alunos no projeto, nomeadamente na progressiva elaboração das respostas e aprofundamento do raciocínio inferencial. Ao concentrar-se no trabalho de forma individual, os alunos são desafiados a desenvolver as suas competências de compreensão leitora num nível mais profundo e significativo. Esta autonomia estendeu-se também à modalidade de leitura do texto, que foi uma leitura silenciosa, bem como a modalidade de leitura das instruções.

Na fase de leitura do texto, e uma vez que esta foi silenciosa, o professor em formação orientou os alunos para destacarem palavras/expressões/trechos eventualmente difíceis de compreender, para, posteriormente, no momento de pós-leitura, incentivar os mesmos a recorrerem ao contexto para explorarem o significado das palavras e expressões identificadas. Uma das palavras presentes no texto que suscitou bastantes dúvidas foi a palavra moleestado. Esta surgia na seguinte frase: "Em caso de mordedura de víbora (o que só acontecerá se o espécime for diretamente moleestado)". Assim, o professor estagiário dirigiu a atenção dos alunos para a expressão "se o espécime for diretamente moleestado". Desta forma, ao relacionar "moleestado" com a ação de provocar a víbora ao ponto de ela morder, os alunos foram guiados a compreender que "moleestado", neste contexto específico, se referia a provocar ou perturbar o animal a ponto de ele reagir e morder. Desta forma, eles conseguiram deduzir o significado pretendido da palavra no contexto da frase original. Outra palavra muito apontada pelos alunos foi a palavra biodiversidade. Para aceder ao significado desta palavra, o professor estagiário partiu da análise da estrutura da palavra. Começou, então, por escrever a palavra no quadro e dividi-la em duas partes: "bio" e "diversidade". Posteriormente, os alunos foram questionados sobre o significado de cada parte, guiando-os a entender que "bio" significa "vida" e "diversidade" significa "variedade", explorando as duas bases deste composto morfológico, presentes em várias outras palavras conhecidas dos alunos.

O percurso de compreensão construído para a interpretação do texto (cf. Apêndice XX), no momento de pós-leitura, foi idealizado para que a maioria das perguntas elaboradas requeresse que o aluno inferisse as razões que estavam associadas a cada uma das recomendações. A sua exploração constituiu também uma oportunidade para o ensino dos valores associados à proteção do meio ambiente. Desta forma, foram elaboradas três questões: duas de compreensão

inferencial e uma de compreensão crítica. As estratégias de verificação da compreensão foram questões de verdadeiro/falso e a textualização de respostas.

Na quarta e última sessão do projeto, os alunos exibiram uma notável independência e confiança nas suas capacidades leitoras. As intervenções foram predominantemente espontâneas e de alta qualidade, com os alunos a demonstrarem uma compreensão mais sofisticada dos textos e a capacidade de realizar conexões intertextuais. Alguns alunos começaram a fazer inferências e a prever eventos nos textos, o que demonstra um nível avançado de compreensão. A adesão ao projeto, nesta sessão, foi quase universal, com quase todos os alunos envolvidos e interessados nas atividades. O nível de apoio necessário foi reduzido, com o professor a atuar mais como um facilitador, guiando as discussões e promovendo a reflexão crítica (Giasson, 2000). Este progresso significativo é especialmente evidente na evolução da compreensão inferencial, que foi o foco principal das sessões. Os alunos tornaram-se conscientes da importância de procurar pistas nos textos para responderem a questões em que a resposta não está explicitamente declarada. Um episódio marcante ocorreu quando um aluno partilhou uma estratégia que utilizou para superar uma dificuldade: "Professor, estava a ter dificuldades nesta pergunta. Sabe o que eu fiz? Questionei se a resposta a ela estava de forma evidente no texto e percebi que não, então sublinhei pistas que me iriam ajudar a responder à pergunta e depois consegui formar uma resposta". Este exemplo ilustra não só o progresso dos alunos na compreensão inferencial, mas também a sua capacidade de aplicar as estratégias de leitura trabalhadas de forma autónoma. O professor observou, com orgulho, como os alunos não apenas adquiriram novas competências, mas também desenvolveram uma abordagem reflexiva e estratégica à leitura, preparando-se assim para enfrentar desafios futuros com confiança e autonomia.

### **3.8.3. PÓS-TESTE**

Já no que diz respeito aos resultados do pós-teste (tabela 3), essenciais para a averiguação e avaliação da evolução dos alunos após a ação educativa, estes foram apurados, à semelhança do que aconteceu na análise do pré-teste, pela formação de quatro categorias, correspondentes aos níveis de compreensão, e pela classificação total do pós-teste de cada aluno. Assim sendo, é de destacar, primeiramente, que se observou uma melhoria em todos os níveis de compreensão, quando comparados os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 3 – Resultados do pós-teste por nível de compreensão.

Aluno	Turma				Total Aval. Pré-teste
	CL	CI	CR	CC	
1	54,55%	57,14%	50,00%	50,00%	54,17%
2	81,82%	71,43%	75,00%	100,00%	79,17%
3	72,73%	71,43%	50,00%	100,00%	70,83%
4	90,91%	85,71%	100,00%	100,00%	91,67%
5	63,64%	71,43%	75,00%	100,00%	70,83%
6	63,64%	57,14%	75,00%	50,00%	62,50%
7	72,73%	57,14%	100,00%	50,00%	70,83%
8	63,64%	57,14%	100,00%	50,00%	66,67%
9	72,73%	57,14%	100,00%	100,00%	75,00%
10	63,64%	42,86%	50,00%	50,00%	54,17%
11	63,64%	57,14%	75,00%	50,00%	62,50%
12	72,73%	71,43%	75,00%	100,00%	75,00%
13	54,55%	42,86%	50,00%	50,00%	50,00%
14	45,45%	42,86%	75,00%	50,00%	50,00%
15	72,73%	57,14%	50,00%	50,00%	62,50%
16	63,64%	57,14%	75,00%	50,00%	62,50%
17	81,82%	100%	100,00%	100,00%	91,67%
18	72,73%	57,14%	50,00%	50,00%	62,50%
19	63,64%	57,14%	50,00%	50,00%	58,33%
20	63,64%	42,86%	25,00%	50,00%	50,00%
Média dos resultados	<b>67,73%</b>	<b>60,71%</b>	<b>70,00%</b>	<b>67,50%</b>	<b>66,04%</b>

Quando comparados os resultados presentes na tabela 1 (pré-teste) e na tabela 3 (pós-teste), em relação à Compreensão Literal (CL), observou-se um aumento de 56,36% para 67,73%, resultando numa diferença de 11,37%. Este aumento sugere que os alunos melhoraram claramente na identificação de informações explícitas presentes no texto. Para essa melhoria, terá contribuído a utilização de estratégias de compreensão da leitura focadas na extração de informações explícitas, bem como a prática de leituras guiadas e o uso de perguntas de compreensão literal.

No que concerne à Compreensão Inferencial (CI), observou-se, nesta, o maior aumento percentual, subindo de 43,60% para 60,71%, traduzindo-se numa diferença positiva de 17,11%. Esse resultado indica que os alunos melhoraram consideravelmente na realização de inferências a partir dos indícios presentes no texto, o que demonstra também um maior aprofundamento do pensamento destes, algo que foi muito estimulado e pedido ao longo das sessões. Este progresso pode ser justificado, mais uma vez, pela implementação das atividades que incentivaram à realização de raciocínios dedutivos e indutivos a partir de informação disponível no texto, assim como às diversas discussões em grupo sobre o conteúdo dos textos, que se estabeleceram ao

longo das sessões, com o intuito de os fazer relacionar a informação dos textos com os conhecimentos que já possuíam, e pelas estratégias ensinadas, nomeadamente o sublinhar, no texto, expressões ou trechos que nos ajudem a responder a questões em que a resposta a essas não está, de forma explícita, no texto, assim como antecipação do significado de palavras a partir do contexto.

Na Compreensão Reorganizativa (CR), houve um aumento de 63,75% para 70,00%, isto é, uma subida de 6,25%. Esta melhoria mostra que os alunos aprimoraram a capacidade de reorganizar a informação contida no texto, muito devido à realização, ao longo das sessões do projeto, de vários esquemas que ajudavam na estruturação e organização do conteúdo lido.

Por fim, no que diz respeito à Compreensão Crítica (CC), houve um aumento de 60,00% para 67,50%, resultando numa diferença de 7,50%. Isto indica uma melhora na capacidade dos alunos de avaliarem, julgarem e se posicionarem criticamente em relação a diversos temas relacionados com os textos. Esse progresso pode ser justificado pelas atividades e estratégias que foram promovidas ao longo do projeto, nomeadamente nos momentos de leitura, em que os alunos eram interrompidos estrategicamente e desafiados a reagirem ao que leram, bem como nos momentos de pós-leitura, em diversas questões em que era pedido aos alunos que se colocassem no lugar de determinada personagem, etc.

Em relação à diferença dos resultados globais obtidos no pré-teste e no pós-teste (tabela 4), estes também revelaram os efeitos positivos da ação educativa, na medida em que nenhum dos alunos obteve classificação negativa, isto é, nenhum aluno obteve uma percentagem inferior a 50%, o que contrasta com as seis "negativas" identificadas no pré-teste. Outra alteração identificada foi o número de alunos com classificação superior a 70%, que no pré-teste eram apenas dois, e no pós-teste foram identificados seis. Por fim, ao contrário do pré-teste, em que não houve nenhum aluno com classificação superior a 90%, nos resultados do pós-teste é possível identificar dois alunos com classificações superiores a 90%. De realçar ainda que, no que concerne aos resultados da compreensão inferencial, apenas quatro alunos, dos quinze detetados no pré-teste, mantiveram uma média individual inferior a 50%, o que se significa que onze alunos conseguiram obter classificação positiva.

Tabela 4 – Diferença entre o pré-teste e o pós-teste.

Turma			
Aluno	Total Aval. Pré-teste	Total Aval. Pós-teste	Diferença
1	41,67%	54,17%	13,04%
2	66,67%	79,17%	13,04%
3	58,33%	70,83%	13,04%
4	83,33%	91,67%	8,70%
5	66,67%	70,83%	4,35%
6	41,67%	62,50%	21,74%
7	50,00%	70,83%	21,74%
8	54,17%	66,67%	13,04%
9	54,17%	75,00%	21,74%
10	45,83%	54,17%	8,70%
11	58,33%	62,50%	4,35%
12	62,50%	75,00%	13,04%
13	20,83%	50,00%	30,43%
14	45,83%	50,00%	4,35%
15	58,33%	62,50%	4,35%
16	58,33%	62,50%	4,35%
17	83,00%	91,67%	8,70%
18	50,00%	62,50%	13,04%
19	54,17%	58,33%	4,35%
20	29,17%	50,00%	21,74%

Em suma, podemos afirmar que os dados evidenciam uma melhoria em todas os níveis de compreensão, após a intervenção, assim como na classificação total do teste de cada aluno, havendo uma diferença positiva em todos os casos. O destaque vai para a Compreensão Inferencial, que foi o nível com maior ganho percentual. Esses resultados sugerem que as estratégias e as dinâmicas utilizadas na ação educativa foram eficazes na melhoria das capacidades de compreensão de textos dos alunos. A preocupação com a motivação dos alunos, o ensino explícito de estratégias, de forma sistemática e metódica, e a preocupação com a criação de ambientes propícios à aprendizagem foram fatores determinantes para o sucesso observado no desempenho dos alunos. A integração das tecnologias, nomeadamente no PowerPoint interativo, a utilização de ferramentas audiovisuais e a promoção de atividades desafiantes e colaborativas também contribuíram significativamente para esses resultados positivos.

### **3.9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste subcapítulo, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados do estudo empírico, considerando o pré-teste e o pós-teste, e o inquérito por questionário aos professores, tendo como orientação as questões de investigação e os objetivos gerais estabelecidos, mobilizando-se, também, o quadro teórico de referência.

#### **3.9.1. COMPREENSÃO LEITORA**

O pré-teste e o pós-teste pretendem, respetivamente, averiguar o nível de compreensão leitora em que os alunos se encontravam antes e após a ação educativa, o que acaba por ir ao encontro do terceiro objetivo geral elencado “Avaliar a influência do uso de estratégias de leitura na monitorização da compreensão”. Podemos constatar que ocorreram evoluções expressivas, uma vez que em todos os níveis de compreensão leitora (CL; CI; CR; CC), é possível verificar progressos ao nível do desempenho dos alunos, estabelecendo-se, assim, a ponte para a validação do segundo objetivo geral da investigação “Propor percursos didáticos para o ensino explícito das competências subjacentes à compreensão leitora”.

Em conformidade com o apresentado acima, podemos observar evoluções nos seguintes casos que se apresentam abaixo, onde se comparam as respostas dadas por determinados alunos no pré-teste e no pós-teste. Primeiramente, em relação à CI, e no que diz respeito às respostas da aluna RM, podemos observar, na figura 10, que, no pré-teste, a aluna não conseguiu formular uma resposta, possivelmente devido à dificuldade em inferir informações além do texto explícito. No entanto, no pós-teste, a mesma aluna não só respondeu à pergunta como também obteve a cotação máxima. Esta melhoria indica um desenvolvimento significativo das suas capacidades de interpretação e análise crítica, o que sugere que a ação educativa desenvolvida entre os testes foi eficaz em fortalecer as suas competências inferenciais. A mudança demonstra um progresso considerável na capacidade da aluna em compreender e extrair significado implícito do texto, refletindo um avanço no seu nível de compreensão inferencial.

<sup>48</sup> 8. Apesar dos esforços da menina, rapidamente os pais e os padrinhos perceberam que ela estava a fingir. Explica como foi que eles perceberam.

Pré-teste

---

<sup>10</sup> 8. Apesar dos esforços da menina, rapidamente os pais e os padrinhos perceberam que ela estava a fingir. Explica como foi que eles perceberam.

Eles perceberam que a menina não sabia ler quando ela viu a palavra e a imagem (letra) e ela disse que era uma mão.

Pós-teste

Figura 10 – Respostas da aluna RM a uma pergunta de CI, no pré-teste e no pós-teste.

Ainda no âmbito das questões de compreensão inferencial, também é possível perceber que o aluno DO melhorou, significativamente a sua resposta (figura 11). No pré-teste, o aluno forneceu uma resposta superficial, limitando-se a constatar uma ideia que já estava presente no texto de forma explícita. No entanto, no pós-teste, o aluno demonstrou um aprofundamento significativo na sua resposta, evidenciando uma capacidade de análise crítica e interpretação, realizando mesmo uma inferência. Esta mudança sugere que as estratégias dinamizadas ao longo das sessões do projeto afiguraram-se eficazes no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de compreensão inferencial deste aluno.

4. Os pais prepararam com cuidado a visita a casa dos padrinhos.

Por que razão as meninas iam tão bem vestidas e os pais lhes faziam tantas recomendações?

Porque eles ~~se~~ queriam casar. Como ir para lá "com as amigas".

Explicam melhor

---

Pré-teste

---

4. Os pais prepararam com cuidado a visita a casa dos padrinhos.

Por que razão as meninas iam tão bem vestidas e os pais lhes faziam tantas recomendações?

As meninas ~~eram~~ quando casadas padrinhos iam sempre muito bem vestidas e os pais faziam muitas recomendações, porque eles não conviviam muito com os padrinhos.

---

Pós-teste

Figura 11 – Respostas do aluno DO a uma pergunta de CI, no pré-teste e no pós-teste.

No que diz respeito à compreensão reorganizativa, nesta também foi observada uma evolução significativa nas respostas do aluno TP (figura 12). No pré-teste, o aluno teve dificuldade em distinguir entre a informação essencial e acessória ao preencher um esquema, resultando numa caracterização confusa e pouco focalizada das personagens. Contudo, no pós-teste, o aluno conseguiu cingir-se à informação essencial, conforme solicitado na questão, apresentando transcrições bem feitas, utilizando corretamente os sinais de transcrição, das características das personagens. Esta melhoria indica um desenvolvimento das capacidades do aluno para identificar e priorizar informações relevantes, refletindo um avanço significativo na sua capacidade de reorganização e síntese de conteúdo.

6.2. No terceiro parágrafo, a narradora faz a descrição dos padrinhos.

Escreve, à frente de cada característica, uma palavra, uma expressão ou uma frase, retirada do texto, que confirme que:

- a Madrinha era uma pessoa
  - idosa A minha Madrinha era muito ~~velha~~ <sup>velha</sup>.
  - frágil Segurina e delicada, não parecia muito <sup>velha</sup> ~~velha~~ <sup>mas muito</sup>.
- o Padrinho era uma pessoa
  - culta O Padrinho, o meu avô ~~foi~~ <sup>foi</sup> muito ~~inteligente~~ <sup>inteligente</sup>.
  - amável Meu avô, era ~~sebio~~ <sup>sebio</sup>.

**Pré-teste**

---

6.2. No terceiro parágrafo, a narradora faz a descrição dos padrinhos.

Escreve, à frente de cada característica, uma palavra, uma expressão ou uma frase, retirada do texto, que confirme que:

- a Madrinha era uma pessoa
  - idosa "... era uma ~~velha~~ <sup>velha</sup> tia-avó."
  - frágil ~~Segurina e delicada...~~ <sup>Segurina e delicada...</sup>
- o Padrinho era uma pessoa
  - culta "... era um ~~sebio~~ <sup>sebio</sup>."
  - amável "... sempre muito ~~delicada~~ <sup>delicada</sup> e muito ~~amável~~ <sup>amável</sup> para mim."

**Pós-teste**

Figura 12 – Respostas do aluno TP a uma pergunta de CR, no pré-teste e no pós-teste.

Em relação à compreensão crítica, a aluna NM demonstra também evidências da sua evolução no que a esse nível de compreensão diz respeito (figura 13). Desta forma, no pré-teste a aluna limitou-se a uma resposta negativa, sem demonstrar qualquer posicionamento crítico em relação à pergunta, refletindo uma nula análise pessoal. Em contrapartida, no pós-teste, a aluna demonstrou uma clara evolução ao posicionar-se criticamente sobre a questão, dando o seu ponto de vista, de forma fundamentada, sobre a atitude da menina da história, e explicando como agiria

se estivesse no lugar dela. A progressão da aluna evidencia um crescimento positivo da sua capacidade de refletir criticamente e expressar opiniões fundamentadas.

5.1. Consideras que a menina agiu bem ao dizer que já sabia ler quando, na verdade, ainda não sabia? Porquê? O que terias respondido se estivesse no lugar dela?

*Não porque não devemos mentir nunca.*

Pré-teste

1.1. Consideras que a menina agiu bem ao dizer que já sabia ler quando, na verdade, ainda não sabia? Porquê? O que terias respondido se estivesse no lugar dela? 2

*Não porque a menina não sabia ler então deveria admitir que não sabia e não dizer que sim para impressionar o professor e se fosse eu no lugar dela teria dito a verdade pois acho que mentir é uma das piores coisas que se pode fazer e devia dizer para me ensinar.*

Pós-teste

Figura 13 – Respostas da aluna NM a uma pergunta de CC, no pré-teste e no pós-teste

Também nas questões de compreensão literal se notou uma evolução significativa (figura 14). A evolução do aluno entre o pré-teste e o pós-teste é claramente perceptível na sua abordagem a uma questão de compreensão literal. No pré-teste, o aluno RP não respondeu de forma completa a todos os itens da pergunta, refletindo uma abordagem comum na turma de não utilizar a estratégia metacognitiva de reler o texto à procura de informações, e de responder com base apenas numa única leitura. Porém, no pós-teste, o aluno completou praticamente todos os itens, demonstrando que voltou ao texto para reler e assegurar a precisão das suas respostas. A progressão do aluno evidencia um aumento da sua capacidade de compreensão literal, bem como uma maior consciência e utilização de estratégias eficazes de leitura, resultando numa interpretação mais completa e precisa do texto.

12. Preenche o quadro com dados sobre Maria Alberta Menéres, retirando a informação necessária dos textos que acabaste de ler.

Nome completo	• Maria Alberta Menéres
Naturalidade	• Coen
Idade	• 94 anos
Licenciatura	• Ciências
Duas publicações em que colaborou	• >
Duas atividades profissionais que desenvolveu	• professora
Obras publicadas em 1993	• >

**Pré-teste**

12. Preenche o quadro com dados sobre Maria Alberta Menéres, retirando a informação necessária dos textos que acabaste de ler.

Nome completo	• Maria Alberta Barros Garcia Menéres
Naturalidade	• Vila Nova de Gaia
Idade	• 94 anos
Licenciatura	• Ciências Histórico-Filosóficas
Duas publicações em que colaborou	• "Jornal da Fundação e Diário de Notícias"
Duas atividades profissionais que desenvolveu	• escritora • professora
Obras publicadas em 1993	• "A gaveta das cartas" e "Obras publicadas no Teta e "Preta Barinhã"

**Pós-teste**

Figura 14 – Respostas do aluno RP a uma pergunta de CL, no pré-teste e no pós-teste

Vale ressaltar ainda evidências do uso de duas estratégias de compreensão leitora, por parte dos alunos, no pós-teste, dinamizadas e ensinadas ao longo das sessões: sublinhar pistas no texto para responder a perguntas, sobretudo às de compreensão inferencial (figura 15), e atribuir significado a palavras ou expressões desconhecidas mediante a análise do contexto em que surgem na frase (figura 16).

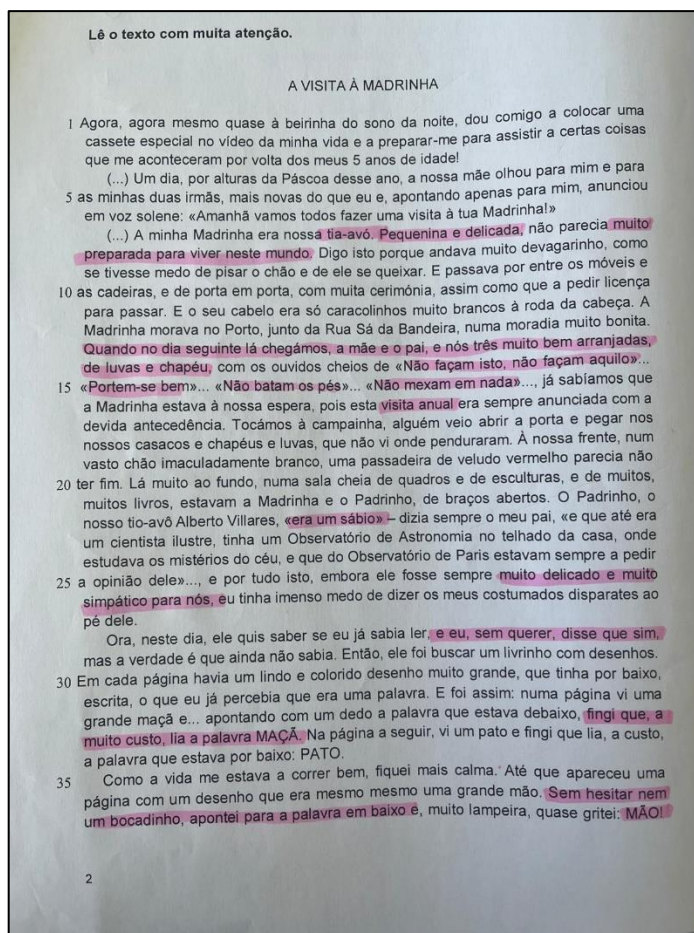


Figura 15 – Aluno que utilizou a estratégia de sublinhar no texto pistas que o auxiliem a responder às perguntas.

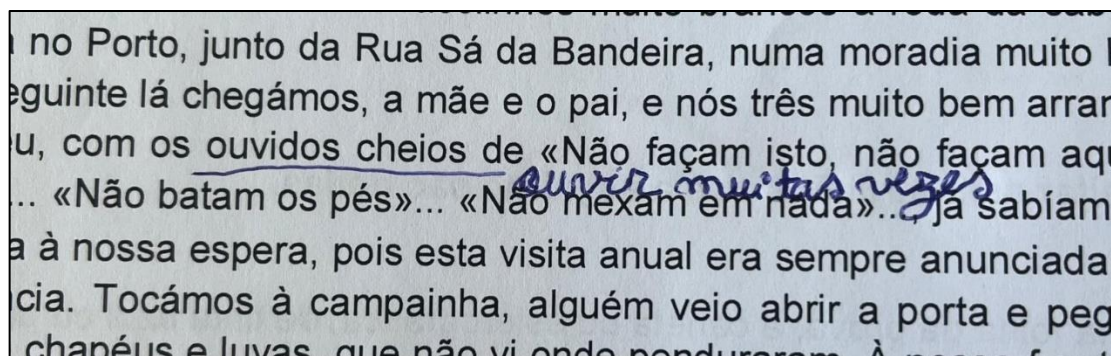


Figura 16 – Aluno a utilizar a estratégia de depreender o significado de uma expressão desconhecida, através da análise do contexto da frase.

Em suma, importa identificar e analisar os fatores que contribuíram para esta evolução. É de salientar a importância da implementação das estratégias de ensino e de aprendizagem da compreensão leitora apresentadas ao longo das descrições das sessões do projeto e que foram

colocadas em prática. Destaca-se também a personagem Dante como fator motivacional para os alunos (Cartier, 2000; Cartier & Théorêt, 2004; Gonçalves, 2008, Viana, 2018b). De facto, gerou-se um grande entusiasmo por todos estes elementos que, todos combinados, contribuíram para que os alunos quisessem ler e compreender os textos. Houve também uma especial atenção à reflexão contínua sobre as estratégias da compreensão leitora utilizada pelos alunos, para que se proporcionasse progressos (Cartier & Théorêt, 2004). Estes resultados ajudam a responder à questão de investigação: “Como promover o ensino explícito da compreensão leitora no 2.º CEB?” uma vez que houve uma evolução positiva dos resultados entre os testes.

Importa, contudo, ressaltar a possibilidade de o conhecimento prévio que os alunos tinham do teste os ter ajudado no pós-teste. Contudo, tal não será a causa única dos progressos verificados, até porque os alunos reinvestiram de forma produtiva as estratégias ensinadas nos percursos didáticos. Se tivéssemos um grupo de controlo, este fator teria sido avaliado de outro modo, mas tal não foi possível.

### 3.9.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Os resultados deste estudo revelam *insights* importantes para dar resposta ao primeiro objetivo geral desta investigação “Analisar as conceções dos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre as estratégias de compreensão leitora, as dimensões que estas implicam e como as mobilizam na sala de aula”. Com base nos dados obtidos, é possível delinear um panorama abrangente que reflete tanto a experiência e formação dos docentes quanto as práticas pedagógicas em sala de aula.

A análise demográfica dos participantes mostra que a maioria dos professores que responderam ao questionário tem mais de 36 anos, destacando-se que 72,5% dos inquiridos têm mais de 35 anos. Este dado corrobora a perceção de envelhecimento na profissão docente, o que pode influenciar as práticas e perceções educativas, uma vez que professores mais experientes podem ter métodos mais consolidados, embora não necessariamente atualizados com as práticas

pedagógicas mais recentes. Além disso, a predominância feminina (93,8%) reflete a realidade da profissão docente, especialmente nos primeiros ciclos de ensino.

A formação acadêmica dos inquiridos varia, com a maioria a possuir apenas o grau de licenciado (61,3%). Isto indica, no meu ponto de vista, uma necessidade potencial de maior investimento em formação contínua e avançada, como mestrados e doutoramentos, que representaram apenas 35% do total. A falta de formação específica em estratégias de compreensão leitora, destacada por 31% dos professores que discordaram parcialmente da presença dessas estratégias nas suas formações, sugere um possível déficit que pode impactar a eficácia do ensino explícito dessas competências.

No que diz respeito às concepções sobre a compreensão leitora, os dados mostram um consenso, entre os professores inquiridos, sobre a importância de várias estratégias de compreensão leitora. A maioria concorda totalmente com afirmações como a necessidade de decifração automática das palavras e a importância das estratégias de pré-leitura, monitorização da compreensão e formulação de perguntas pelos alunos. Esse consenso indica um reconhecimento coletivo da importância dessas práticas. No entanto, a menor concordância total em relação à definição de objetivos de leitura antes de iniciar um texto revela uma área de incerteza e possivelmente de pouca prática entre os docentes.

Quando se trata de identificar tipos de compreensão leitora associados a diferentes tarefas, a maioria dos professores revelou conhecimentos diversificados, embora algumas atividades, como a elaboração de hipóteses de continuidade de uma narrativa, tenham mostrado respostas menos consensuais e suscitado mais dúvidas entre os inquiridos. Este resultado indica que, embora os docentes tenham uma compreensão geral das estratégias de leitura, há nuances e detalhes que podem ser mais valorizados.

Em termos de aplicação prática, os professores indicaram uma frequência elevada na utilização de várias estratégias importantes, como relacionar o tema do texto com os conhecimentos prévios dos alunos e explorar o título do texto para prever o seu conteúdo. Estas práticas demonstram um enfoque na ativação dos conhecimentos prévios e no envolvimento ativo dos alunos. No entanto, a estratégia de fornecer cópias do texto com anotações na margem foi a

menos utilizada, com uma maioria indicando uso ocasional ou nunca. Isso pode ser devido à carga de trabalho dos professores, uma vez que essa estratégia implica a realização do recurso, ou à falta de familiaridade com essa prática específica.

Em suma, os resultados deste estudo, que permitem dar resposta à questão de partida “Quais as concepções dos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre estratégias de compreensão leitora, as dimensões que estas implicam e como as mobilizam dentro da sala de aula?”, apontam para uma consciência geral, entre os professores, sobre a importância das estratégias de compreensão leitora, mas também destacam aspetos em que as práticas podem ser diversificadas. A idade e a experiência dos professores, juntamente com uma formação académica predominantemente centrada na licenciatura, sugerem a necessidade de maior investimento em formação contínua e especializada, sobretudo ao nível de estratégias de compreensão leitora. Este não era, contudo, o foco da investigação, razão pela qual não aprofundámos a pesquisa sobre a formação contínua de docentes, que traria outra luz sobre estes resultados.

### **3.10. SÍNTESE REFLEXIVA**

Terminada a análise dos dados apresentados, é tempo de refletir acerca do presente Relatório de Estágio e do percurso formativo inicial efetuado pelo mestrando.

A elaboração do projeto de investigação foi um processo repleto de inseguranças, receios, ansiedade e incertezas. Desde a conceção inicial da ideia até à definição das estratégias e metodologias adequadas, cada fase apresentou desafios que exigiram uma constante (re)adaptação e resiliência. A recolha e a análise dos dados foi, particularmente, uma fase complexa e exigente, uma vez que tínhamos de ser capazes de retirar as principais conclusões do projeto, para depois o avaliar. No entanto, todo este caminho percorrido foi muito importante e necessário para levar o professor estagiário a arriscar e a investigar algo do seu particular interesse.

Desta forma, o mestrando foi desenvolvendo, ao longo da sua intervenção educativa, a ideia de que o professor deve ser mais do que alguém que é especialista numa determinada área curricular. Deve ser um indivíduo que tenha um vasto conhecimento do mundo, assim como ter também desenvolvida uma consciência sobre si próprio, de forma a praticar o conceito de reflexão

na sua prática profissional (Roldão, 2007). Assim sendo, o professor em formação procurou entender de que forma podia auxiliar os alunos a desenvolverem a sua compreensão leitora através de um ensino explícito de estratégias de compreensão leitora. O aprofundamento do conhecimento científico foi igualmente exigido para a conceção de todo o projeto e, deste modo, conferir segurança na ação educativa do professor estagiário.

Em relação aos constrangimentos no desenvolvimento do estudo, estes relacionam-se, sobretudo, com a duração da PES e com a modalidade atual de estágio. Considerando o pouco tempo disponível, o estudo não foi mais aprofundado nem aplicado a um universo mais alargado, como poderia ter sido. Teria sido possível desenvolver outras atividades e promover mais estratégias relacionadas com a compreensão leitora, com o objetivo primordial de ajudar os alunos a melhor compreenderem, mas não foram utilizadas durante a prática, devido ao pouco tempo disponível.

Também teria sido possível aprofundar a análise da evolução de cada aluno após os percursos didáticos, de que apenas apresentámos breves, mas eloquentes exemplos na discussão dos resultados. Mas tal enquadrar-se-ia numa investigação que as balizas temporais do mestrado apenas permitem esboçar e que poderão ser objeto de análise e investigação no futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório de Estágio que, neste momento, se encerra teve como principal objetivo a reflexão sobre o processo de formação inicial do mestrando, sobre as opções tomadas, de forma contextualizada e fundamentada, denotando o seu crescimento pessoal e científico-pedagógico. Para isso, o professor em formação reviveu, com emoção, mas também com um olhar crítico e reflexivo, variadíssimos momentos que marcaram o seu percurso.

Refletir sobre a prática pedagógica permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros de trabalho educacional para construir novos rumos de atuação, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1997, p.43). Em consonância, Marques et al. (2007) afirmam que “ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura.” (p.132). Desta forma, tem-se como propósito, nesta reflexão final, evidenciar os contributos da Prática de Ensino Supervisionada e da investigação para o desenvolvimento das competências profissionais de docente, assim como identificar aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão.

Ao longo dos dois anos em que o professor em formação integrou 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, este foi adquirindo, nas diferentes Unidades Curriculares (UC) Teórico-Práticas, diversos saberes científicos e científico-pedagógicos, que, posteriormente, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, teve a oportunidade de aplicar e experimentar em contexto real.

Como ponto mais forte das práticas educativas realizadas, destaca-se a gestão do grupo, à qual se associa a relação pedagógica que foi construída entre o mestrando e os alunos. Em todo o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância, na medida em que, na escola, a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, é fulcral a criação de estratégias eficazes, no sentido de promover uma formação continuada, a qual possibilite uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores e alunos, garantindo a todos a melhoria neste processo. Tal como afirma Perrenoud (2000), o ato de ensino não é apenas uma

sucessão de métodos pedagógicos, pois “conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém.” (p.23).

Depende, essencialmente, da capacidade do docente para construir uma relação de confiança com os seus alunos, atentando sempre ao universo emocional de uns e de outros. Efetivamente, uma vez que é “através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica” (Estrela, 2002, p.66), parece evidente afirmar que estas foram características espontaneamente presentes durante todo o processo interventivo.E

Por esta razão, é de realçar a relação de respeito mútuo e afeto que se criou com os alunos, assentes num ambiente de confiança e colaboração. Houve momentos de brincadeira e descontração, essenciais para a criação de um clima de alegria e proximidade, no entanto, os alunos sempre souberam distinguir claramente quando era hora de parar e focar no trabalho. Além disso, a comunicação aberta e o apoio contínuo fomentaram um espaço onde todos se sentiam seguros para participar e expressar as suas opiniões e dúvidas.

Salienta-se, por último, como ponto forte, a construção das unidades didáticas e dos respetivos recursos, na medida em que estas foram decididamente um elemento essencial para que a prática corresse da melhor maneira possível. Também na realização das planificações, o formando primou, sempre, por um rigor científico e pedagógico, assente e apoiado em referenciais teóricos estudados ao longo da sua formação. Ademais, incluiu estratégias e recursos diversificados que fossem ao encontro dos interesses e dessem resposta às dificuldades dos alunos.

Em relação às dimensões a melhorar, considera-se que persistem algumas fragilidades que dizem respeito à gestão do tempo, uma vez que a gestão temporal é um dos maiores problemas dos professores, no sentido em que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagens e, por esse motivo, “a imprevisibilidade de certas situações, a resposta dos alunos ao tratamento dos conteúdos, leva-nos necessariamente a ser flexíveis na aplicação da agenda.” (Marques et al., 2007 p.15). No entanto, este aspeto nunca foi uma grande preocupação para o professor em formação. Muitas vezes, os planos de aula não foram completados, contudo, sempre se priorizou a aprendizagem dos alunos. Uma planificação tem de possuir um carácter flexível, uma vez que o mais importante é que os alunos compreendam os conteúdos e, se assim se justificar, tem de se

despender de mais tempo nas atividades/esclarecimentos, do que só avançar para cumprir a planificação e chegar-se ao final desta sem que se criasse aprendizagens significativas.

Em relação ao projeto de investigação, foi percecionada, durante a fase de observação, uma dificuldade generalizada da turma ao nível da compreensão de textos, principalmente no que diz respeito a questões de compreensão inferencial. Desta forma, foi realizado um pré-teste que confirmou a observação do mestrando. No fundo, pretendeu-se dar resposta a esse problema, com a elaboração de um trabalho sistemático e metódico, bem como munir os alunos de algumas estratégias de compreensão a serem utilizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. O trabalho investigativo, na área da educação, favorece a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais, com o objetivo primordial de melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, na participação do próprio conhecimento científico (Menezes et., al, 2017).

A presente investigação-ação contribuiu para um conhecimento mais profundo acerca dos conceitos enunciados (Ponte, 2008), ao longo do corpo do RE, centrados nos níveis de compreensão e nas estratégias de compreensão leitora. Através desta investigação, o mestrando conseguiu identificar os aspetos a melhorar, colocar em prática estratégias para modificar aquela realidade e ter resultados bastante satisfatórios, tal como consta nos resultados da análise de dados da mesma. Conseguiu, igualmente, aumentar a sua capacidade de analisar e interrogar as situações profissionais nos diferentes contextos e aumentar a sua confiança nas suas capacidades de promover aprendizagens nos alunos (Menezes et., al, 2017).

Em suma, o formando sente que a PES foi um veículo de crescimento e aperfeiçoamento daquela que será, num futuro muito próximo, a sua profissão com respetivo perfil docente. Acredita, também, que foi possível responder positivamente aos desafios e objetivos a que se propôs no início do ano letivo, tanto a nível pessoal como académico-profissional. Com este percurso académico teve-se o gosto de vivenciar o sucesso e o insucesso, de tomar decisões corretas e incorretas, de ensinar e, acima de tudo, de aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo* [Comunicação oral]. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora.
- Alcantra, E. F. S. (2020). Rotação por Estações de Aprendizagem. In E. F. S. Alcantra (Eds.), *Inovação e Renovação Acadêmica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 15-19). Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. D. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Edições Almedina.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Texto editora.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 9-18). Lidel.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Mcgraw-Hill.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. *Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*.
- Basso, F.P. (2006). *A estimulação da consciência fonológica e a sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita*. Repositório Digital da UFSM.
- Batista, F. B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por Questionário e/ou Inquirir por Entrevista?. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação* (pp 13-36). Universidade de Aveiro

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, e164920.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cartier, C. S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: mieux comprendre et mieux intervenir*. Les Éditions CEC inc.
- Cartier, C. S., & Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115, 44-49.
- Cartier, C. S., & Théorêt M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Université de Montréal.
- Carvalho, C. (2006). Olhares sobre a educação estatística em Portugal. *Simpósio internacional de pesquisa em educação Matemática–SIPEMAT*.
- Carvalho, G. S. D., & Freitas, M. L. V. D. (2010). *Metodologia do estudo do meio*. Plural Editores.
- Clark, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation .
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas, *O valor das palavras – Falar, ler e escrever nas aulas*. (Vol. I, pp. 158-178). Edições Asa.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230.
- Dorroh, J., & Tierney, B. (2004). *How to write to Learn Science*. National Science Teachers Association.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Fayol, M. (1992). *Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle*. In M. Fayol et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ferreira, M., & Gonçalves, C. (2018). Do Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade. *Saber & Educar*, 25, 1-11.
- Ferreira, M., & Horta, I., (2014). Leitura – Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144 - 154.

- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Asa.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. (1.ª ed). Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freixo, J. M. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. ASA.
- Gomes, M. L. G., Rodrigues, R. N., Santos, P., Rato, V., & Martins, F. (2022). Organização e Tratamento de Dados e a Promoção de Literacia Estatística no 1.º CEB. *APeDuC Revista- Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia*, 3(1), 63-80.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 135-151.
- Irwin, J. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Pearson and Allyn and Bacon.
- Kemmis, S. (2007). Action research as a practice-changing practice. In *Spanish Collaborative Action Research Network (CARN) Conference* (pp. 18-20).
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura* (1 ed). Sagra.

- Lopes, C. E. (2010). A educação estatística no currículo de matemática: um ensaio teórico. *Reunião anual da Anped*, 33, 1-15.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In. O. Sousa e A. Cardoso (Ed.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). CIED.
- Marques, M., Olivera, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Mattoso, J. (1997) *A escrita da história: teorias e métodos*. Estampa.
- Mcniff J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Routledge.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Micaelo, M. & Sim-Sim, I. (2006). Determinantes da compreensão leitora. In. I. Sim-Sim (Coord), *Ler e ensinar a ler* (pp. 35-62). Edições Asa.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2022). A partir de uma análise do currículo prescrito para o Ensino Básico: que História (não) nos contam na escola? In M. A. Schmidt & I. Barca (Eds.), *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 232-250). WAS Edições.
- Oliveira, C. A. A. (2017). A utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula. *Revista da Universidade Ibirapuera*, (14), 46-50.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Pelletier, M. (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire: action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Ministère de l'Éducation.

- Peña, A. (2014). Rotina escolar. <https://pt.slideshare.net/anaihaeser/rotinaescolar-30866086>.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português*. ASA.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). Atividades para o ensino da língua: Produção escrita. *Protextos. Cadernos PNEP*, 3.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Plano Nacional de Leitura, Instituto de Avaliação Educativa, Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Direção-Geral de Educação, Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, & Rede de Bibliotecas Escolares (2020). *Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Contributos para o Estudo da Educação Literária*. Ministério da Educação.
- Pólya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Gradiva.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Ponte, J. P. D. P., & Serrazina, M. D. L. (2020). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Proença, C. (1990). *Ensinar/Aprender História – Questões de didática aplicada*. Livros Horizonte.
- Rebelo, J., A., S. (1993). *Dificuldade da Leitura e da Escrita*. (1.ª ed). Edições ASA.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1-5.

- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13).
- Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.
- Silva, C. M. R. D. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Oral: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias e Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto– Faculdade de Letras.
- Simão, A. M. V. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga, (Orgs.), *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Climepsi.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Ministério da Educação.

- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.
- Sousa, C. O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios Segundo Bolonha*. Pactor.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Vozes.
- Vaz, J. P. (2009). *O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz*. *Exedra: Revista Científica*, (1), 161-174.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola—sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Universidade Católica Editora – Porto.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. (1ª ed.). Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber: um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos E.B.* (2.ª ed.). Edições Almedina.
- Viana, F., Ribeiro I., Fernandes I. Ferreira, A., Leitão, C., Gomes S., Mendonça, S., Pereira L., & (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

Zenhas, A. (2024). *O que é preciso para ser bom professor?*. Alumi UMinho.pt [O que é preciso para ser bom professor? \(uminho.pt\)](https://www.uminho.pt/pt/alinha/2024/04/01/o-que-e-preciso-para-ser-bom-professor/)

## Referências Curriculares e Normativas

Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

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

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

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO “VAMOS APRENDER UMA LETRA NOVA?”

**P.PORTO** ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

[Redacted]

**Plano de Aula de Português – *Vamos aprender uma letra nova?***

**Instituição cooperante:** [Redacted] **Data:** 13 de dezembro de 2023

**Orientadoras cooperantes:** Profª Cristina Maia; Profª Elisama Oliveira; Profª Vânia Graça **Ano e turma:** 1.º ACP

**Par Pedagógico:** Sérgio Meneses e Catarina Ribeiro **Professora Cooperante:** [Redacted]

**Objetivos principais da aula**

- Promover o desenvolvimento de consciência fonológica;
- Identificar palavras que contenham na sua realização oral o fonema [d];
- Reconhecer o fonema associado ao grafema <d>;
- Reconhecer o grafema <d> num texto escrito;
- Reconhecer o grafema <d> em letra manuscrita e impressa, minúscula e maiúscula;
- Representar, graficamente, a letra <d>;
- Pronunciar corretamente segmentos fônicos;
- Reconhecer as letras já exploradas em palavras de um texto;

**P.PORTO** ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

[Redacted]

**Conhecimentos prévios necessários**

- Conhecer as letras <p>, <t>, <a>, <e>, <i>, <o>, <u> e as suas representações fonéticas;
- Reconhecer a existência de fonemas na língua que podem, depois, ser representados;
- Reconhecer a existência da associação fonema-grafema (princípio alfabético);
- Realizar corretamente a divisão silábica;
- Identificar o número de sílabas constituintes da palavra;

Dominios e subdomínios	Aprendizagens Essenciais	Tempo	Percurso de aula	Recursos
<b>Escrita</b>	Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;	<b>Manhã</b> (9h00min.-10h40min.)	<b>Motivação:</b> Apresentação de uma caixa aos alunos, a “Caixa de palavras”, da qual devem retirar um cartão, que inclui uma ilustração de uma palavra que contém o fonema [d]. <ul style="list-style-type: none"> <li>O que veem neste cartão?</li> <li>Quantas sílabas tem esta palavra?</li> <li>Que sons conseguem identificar na primeira sílaba desta palavra?</li> <li>Há algum som que se repita nas palavras que tiramos da caixa?</li> </ul>	Cartões com as ilustrações (Anexo I)
<b>Leitura</b>	Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra;  Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.	20'	Exploração dos cartões ilustrados com palavras que contém o fonema [d], para os alunos pronunciarem a palavra e identificarem o som comum às mesmas, seguida da divisão silábica dessas palavras;  <ul style="list-style-type: none"> <li>Dado</li> <li>Dedo</li> <li>Dominó</li> <li>Duna</li> <li>Diamante</li> </ul>	
			Leitura do excerto da obra “Uma flor chamada Maria”.	Excerto da obra “Uma flor chamada Maria”, de Alves Redol (Anexo II)

<b>Gramática</b>	Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas;  Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples).	20'	Exploração oral e identificação no texto das palavras que contenham o mesmo som identificado nas palavras da caixa; <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvimos alguma palavra no texto que contenha o mesmo som que identificamos nos cartões?</li> <li>Que palavras foram essas?</li> <li>Que som conseguimos destacar então até ao momento?</li> </ul>	Quadro com a letra <d> em diferentes formatos e representações (Anexo III)  Pratos e pão ralado  Ficha de treino do grafismo da letra (Anexo IV)
		15'	Apresentação da letra <d> como o grafema que representa o som identificado anteriormente (o fonema [d]) em diferentes formatos (impresso, manuscrito, maiúscula e minúsculo);  Identificação no texto da letra <d>, rodeando-a em todas as palavras em que esta esteja presente;	
		15'	Introdução ao desenho da letra, através da escrita no quadro da letra <d> manuscrita, minúscula e maiúscula, em exploração livre;  Desenho da letra recorrendo a um material não convencional;	



		20'	<p><b>Consolidação</b></p> <p>Realização de uma ficha para treino do grafismo da letra.</p> <p><b>Avaliação:</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar palavras com o fonema [d];</li><li>• Pronunciar corretamente o fonema [d];</li><li>• Identificar o grafema &lt;d&gt; num texto e em palavras;</li><li>• Reconhecer o grafema &lt;d&gt; nas suas diferentes representações;</li><li>• Realizar a divisão silábica de palavras de diferentes extensões;</li></ul>	Grelha de observação direta (Anexo V)
--	--	-----	--	---------------------------------------

## APÊNDICE II – PLANIFICAÇÃO “CONVÍVIO À MESA? TEM DE TER BOLO, COM CERTEZA!”

Instituição cooperante: [REDACTED] Data: 15 de janeiro de 2024

Orientadora cooperante: Prof<sup>as</sup> Elisama Oliveira & Prof<sup>a</sup> Vânia Graça. Ano e turma: 1.º ACP

Par Pedagógico: Sérgio Meneses.

Professora Cooperante: [REDACTED]

### PLANIFICAÇÃO – Convívio à mesa? Tem de ter bolo, com certeza!

**Contextualização** (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

A turma para a qual a presente planificação foi desenvolvida é uma turma do 1.º ano do Ensino Básico. A turma é composta por 25 crianças, 18 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, das quais se destacam dois alunos de nacionalidade estrangeira, que possuem apoio de Português Língua Não Materna, bem como cinco alunos que usufruem de apoio educativo ao nível da Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, dois alunos referenciados para Necessidades Adicionais de Suporte e um aluno com Diferenciação Pedagógica. Neste sentido, há dois alunos que não estão na sala de aula, mas, sim, a frequentar o Centro de Apoio à Aprendizagem da escola, uma vez que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo a um nível severo, aliados a outras condições de saúde, pelo que a presente planificação não será desenvolvida e aplicável às mesmas, por indicação da docente cooperante responsável pela turma.

A turma apresenta-se como um grupo heterogéneo ao nível dos interesses e dificuldades das crianças. Isto é, existem crianças com uma enorme facilidade de aprendizagem, com elevada capacidade de raciocínio e associação, bem como elevado grau de concentração e desempenho nas atividades de escrita (palavras, números), contudo, destacam-se casos de crianças com elevado grau de dificuldade em compreender e realizar atividades propostas, aliados à dificuldade ao nível do trabalho colaborativo, uma vez que esta dinâmica ainda não faz parte da rotina de trabalho e as crianças vêm a trabalhar maioritariamente de forma individual, além de se revelarem muitas dificuldades e falta de contacto com elementos e atividades que explorem recursos físicos, como quadros de associação e puzzles, atividades que vêm a ter maior preponderância após o assimilar da correta postura na sala de aula (saber

estar, ser e fazer). Ademais, há ainda algumas dificuldades ao nível da orientação espacial e da lateralidade, com alguns alunos a ter dificuldade na distinção entre a direita e a esquerda, pelo que se revela prioritário desenvolver tarefas que promovam o desenvolvimento dessas competências, bem como dificuldades ao nível da oralidade, mais especificamente na expressão oral, aspeto este que consideramos de extrema importância que seja desenvolvido através de um conjunto de estratégias e tarefas pensadas para esta aula. Por outro lado, as crianças demonstram, de forma geral, elevado interesse por atividades lúdicas e artísticas, que englobem o jogo e tudo o que seja de caráter interativo, nomeadamente o PowerPoint Interativo, uma estratégia que foi indicada pelos alunos como sendo especialmente motivadora para a sua aprendizagem. Para além disso, tudo o que envolva a tecnologia e o trabalho com a mesma, bem como atividades que os coloquem no papel de agentes ativos no processo de construção do seu conhecimento são elencadas como estratégias motivadoras para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto de sala de aula. Por fim, destaca-se o especial apreço da turma por desempenhar atividades e tarefas fora do contexto formal de sala de aula, uma vez que consideram essa “saída” da sala especialmente instigadora de curiosidade e de aprendizagens significativas.


Neste seguimento, para a realização desta planificação, tivemos em conta todos estes fatores, de forma a dar resposta aos interesses dos alunos, partilhados conosco, após um momento de reflexão cuidada acerca das estratégias que melhor podiam dar respostas aos mesmos, salvaguardando as dificuldades individuais de cada aluno.

#### Objetivos principais da aula:

A aula a ser realizada tem como objetivo dar resposta às diferentes necessidades e interesses da turma, explorando diferentes estilos de aprendizagem das crianças, de forma a alcançar os objetivos pretendidos e elencados nas *Aprendizagens Essenciais*, tendo em mente o que se espera no *Perfil do Aluno A Saída da Escolaridade Obrigatória*. Pretende-se, que no final da aula de dia 09 de janeiro de 2024, os alunos sejam capazes de:

- Consolidar a compreensão das características de uma obra narrativa: tais como, as personagens, o tempo e o espaço;
- Antecipar o tema de uma obra mediante a exploração de elementos paratextuais;
- Ordenar acontecimentos de uma obra literária;
- Reconhecer rimas e outras repetições de sons num texto ouvido;



15'	<p><b>Desenvolvimento das estratégias</b></p> <p>Realização de uma atividade de pré-leitura, baseada na exploração dos elementos paratextuais – capa, contracapa, ilustrações, nome do autor, nome do ilustrador e editora – da obra <i>A Casa da Mosca Fosca</i>, da autoria de Eva Mejuto e ilustrada por Sergio Mora, bem como a apresentação de dados biográficos destes -, através de um diálogo orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que inseto está representado na capa do livro?</li> <li>• Parece-vos que a mosca está com um ar feliz ou triste? Porquê?</li> <li>• Acham que ela está pousada? Que elementos da capa nos indicam que ela está em movimento?</li> <li>• Para onde irá ela voar? E de onde será que ela veio?</li> <li>• Há aqui um trajeto que los leva até à contracapa. O que observamos aqui na contracapa?</li> <li>• A casa será dela ou será que foi visitar alguém?</li> <li>• Vimos há pouco um bolo. O que poderá esse bolo ter a ver com a história?</li> <li>• Mediante tudo o que já observámos, que título dariam a esta história?</li> <li>• O título da obra é <i>A Casa da Mosca Fosca</i>. Então, a casa será de quem? Vamos descobrir mais!</li> <li>• Quem escreveu esta obra? E quem a ilustrou?</li> <li>• Qual é a editora?</li> </ul>	<p>Obra <i>A Casa da Mosca Fosca</i></p> 	<p>A, B, C, D, E, F, H, I</p>
-----	---	---	-------------------------------

15'	<p>Leitura da obra <i>A Casa da Mosca Fosca</i>, de Eva Mejuto, recorrendo a um recurso físico e a recursos audiovisuais. Posto isto, os recursos consistem em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recurso físico:</b> mesa da casa da Mosca Fosca, onde serão adicionadas, por ordem de chegada, as personagens que visitam e se sentam à mesa da Mosca Fosca;</li> </ul>	<p>Recursos para a leitura (Apêndice II)</p>	<p>A, B, D, H</p>
30'	<p>Exploração da obra através de um diálogo orientado e realização da ficha de interpretação da obra, em simultâneo e em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a personagem principal da nossa história? Porquê? Por que motivo é que o nome “mosca” surge com letra maiúscula?</li> <li>• Onde vivia esta mosca?</li> <li>• Farta de zunir e dar voltas sem parar, o que decide fazer a Mosca Fosca?</li> <li>• O que é que ela preparou para inaugurar a casa? Se fossem a Mosca Fosca, o que teriam preparado para inaugurar a vossa casa?</li> <li>• A Mosca Fosca decidiu então preparar um bolo, de que sabor?</li> <li>• Quantos assentos ela preparou para a mesa? E quantos pratos colocou na mesa?</li> <li>• Num certo momento da nossa história, começam a chegar várias personagens à casa da Mosca Fosca. O que as atrai até lá?</li> <li>• Se o bolo cheirava tão bem e atraiu tantos animais do bosque, o que podemos concluir em relação aos dotes culinários da Mosca Fosca?</li> </ul>	<p>Guião de interpretação da obra (Apêndice III)</p>	<p>A, B, C, D, E, F, H, I</p>

20'	<p>Realização, em grande grupo, de agrupamentos das personagens mediante algumas das suas características: "ter como forma de locomoção o voo ou não"; "ter como revestimento corporal o pelo ou não". Este momento é introduzido pelo seguinte diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquanto os animais estavam reunidos na casa da Mosca Fosca, e antes da chegada do Urso Lambeiro, elas estavam a tentar descobrir quantas delas voavam e quantas delas possuíam pelos no seu corpo. Achar que as conseguimos ajudá-los a resolver essa situação problemática?</li> </ul> <p>Após a realização dos agrupamentos, cada aluno faz o registo dos mesmos, de forma individual, na sua ficha. É feita a comparação dos conjuntos relativamente à sua quantidade, utilizando para tal os sinais &lt;, &gt; e =. Para identificação das personagens na ficha, os alunos recorrem às iniciais dos nomes das personagens (Apêndice)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mosca Fosca – MF</li> <li>• Escaravelho – E</li> <li>• Sapo – S</li> <li>• Lobo – L</li> <li>• Raposa – R</li> <li>• Morcego – M</li> <li>• Coruja - C</li> </ul>	Ficha dos agrupamentos (Apêndice IV)	A, B, C, D, E, F, I
-----	--	---	---------------------

10'	<p><b>Sistematização e aplicação dos conhecimentos construídos:</b> Para finalizar, faríamos um balanço final com a turma, com o intuito de fazer uma avaliação formativa acerca dos conhecimentos que foram construindo ao longo do dia, a fim de elaborar, em grande grupo e com a colaboração dos alunos, um sumário oral do dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que fizemos hoje, ao longo do dia? Conseguem dizer a ordem das atividades que realizámos?</li> <li>• Conseguem descrever, resumidamente, cada um deles?</li> <li>• Do que nos falava a história <i>A Casa da Mosca Fosca</i>?</li> <li>• Como foi possível construir os trajetos realizados pelas personagens? Como registámos esses trajetos?</li> <li>• A mosca recebeu as outras personagens na sua casa e partilhou algo com eles. O quê?</li> <li>• Qual é então a importância de partilharmos com os outros? Só podemos partilhar coisas materiais?</li> <li>• Se quisermos cozinhar para os nossos amigos, que cuidados devemos ter na cozinha?</li> <li>• E se não tivermos ideias do que cozinhar, o que podemos procurar? Que informações podemos encontrar numa receita culinária?</li> </ul>		A, B, C, D, E, F, I
-----	--	--	---------------------

<b>Avaliação formativa</b>	<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Compreender as características de uma obra narrativa: personagens, tempo e espaço;</li><li>● Antecipar o tema de uma obra mediante exploração de elementos paratextuais;</li><li>● Reconhecer rimas e outras repetições de sons num texto ouvido;</li><li>● Agrupar animais de acordo com as suas características;</li><li>● Comparar conjuntos de acordo com o seu número de elementos;</li><li>● Seguir instruções para atingir um objetivo;</li><li>● Mobilizar conhecimentos matemáticos de quantidades para o seu quotidiano.</li></ul>	Grelha de observação direta (Apêndice V)	



## APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO “QUAIS AS FIGURAS GEOMÉTRICAS EXISTENTES NOS ESPAÇOS DA CIDADE DO PORTO”

**Instituição cooperante:** [REDACTED] **Data:** 21 de novembro de 2023

**Orientadora cooperante:** Prof<sup>ª</sup> Cristina Maia; Prof<sup>ª</sup> Elisama Oliveira; Prof<sup>ª</sup> Vânia Graça. **Ano e turma:** 1.º ACP

**Par Pedagógico:** Sérgio Meneses e Catarina Ribeiro.

**Professora Cooperante:** [REDACTED]

### PLANIFICAÇÃO - *Quais as figuras geométricas existentes nos espaços da cidade do Porto?*

**Contextualização** (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

A turma para a qual a presente planificação foi desenvolvida é uma turma do 1º ano do Ensino Básico. A turma é composta por 25 crianças, 18 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, das quais se destacam dois alunos de nacionalidade estrangeira, que possuem apoio de Português Língua Não Materna, bem como cinco alunos que usufruem de apoio educativo ao nível da Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, dois alunos referenciados para Necessidades Adicionais de Suporte e um aluno com Diferenciação Pedagógica. Neste sentido, há dois alunos que não estão na sala de aula, mas sim a frequentar o Centro de Apoio à Aprendizagem da escola, uma vez que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo a um nível severo, aliados a outras condições de saúde, pelo que a presente planificação não será desenvolvida e aplicável às mesmas, por indicação da docente cooperante responsável pela turma.

A turma apresenta-se como um grupo heterogéneo ao nível dos interesses e dificuldades das crianças. Isto é, existem crianças com uma enorme facilidade de aprendizagem, com elevada capacidade de raciocínio e associação, bem como elevado grau de concentração e desempenho nas atividades de escrita (palavras, números), contudo, destacam-se casos de crianças com elevado grau de dificuldade em compreender e realizar atividades propostas, aliados à dificuldade ao nível do trabalho colaborativo, uma vez que esta dinâmica ainda não faz parte da rotina de trabalho e as crianças vêm a trabalhar maioritariamente de forma individual, além de se revelarem muitas dificuldades e falta de contacto com elementos e atividades que explorem recursos

físicos, como quadros de associação e *puzzles*, atividades que vêm a ter maior preponderância após o assimilar da correta postura na sala de aula (saber estar, ser e fazer). Ademais, há ainda algumas dificuldades ao nível da orientação espacial e da lateralidade, com alguns alunos a ter dificuldade na distinção entre a direita e a esquerda, pelo que se revela prioritário desenvolver tarefas que promovam o desenvolvimento dessas competências. Pelo contrário, as crianças demonstram, de forma geral, elevado interesse por atividades lúdicas, que englobem o jogo e o didático e tudo o que envolva a tecnologia e o trabalho com a mesma, assim como atividades que os coloquem no centro do processo, em que eles são agentes ativos no processo de construção de conhecimento e conseguem estabelecer uma relação concreta com os conteúdos a serem explorados.

Neste sentido, esta aula surge como a continuação de uma aula iniciada no dia anterior, em que são apresentados pela primeira vez alguns espaços da cidade do Porto que serão explorados nesta aula, através do desenvolvimento da linguagem de programação, de forma a dar resposta aos interesses e dificuldades observados na turma. No que concerne à opção pela exploração de espaços sociais, culturais e naturais da cidade do Porto, esta prende-se com algumas ideias prévias manifestadas pelos alunos, que revelaram algum desconhecimento acerca dos mesmos, mas muito interesse em conhecê-los.

**Objetivos principais da aula:**

A aula a ser realizada tem como objetivo dar resposta às diferentes necessidades e interesses da turma, explorando diferentes estilos de aprendizagem das crianças, de forma a dar resposta aos objetivos pretendidos e elencados nas aprendizagens essenciais, tendo em mente o que se espera no *Perfil do Aluno À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Pretende-se, que no final da aula de dia 08 de novembro de 2023, os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer os fonemas e associá-los aos diferentes grafemas em diferentes palavras;
- Identificar palavras que na sua realização escrita e oral contenha os diferentes fonemas associados aos grafemas <a>, <e>, <i>, <o>, <u>;
- Separar, em sílabas, os nomes dos espaços da cidade do Porto abordados;
- Compreender que uma letra pode ter diferentes representações fonéticas;
- Perceber como é que as diferentes letras podem ser combinadas para formar ditongos;
- Programar o robô, desenvolvendo a sua linguagem de programação e aplicando conceitos matemáticos de orientação espacial: direita, esquerda, frente, trás;

## MAPA DE ARTICULAÇÃO

**Conteúdos:** Descoberta dos espaços da cidade e estabelecimento de relações entre os espaços.

**Conhecimentos, capacidades e atitudes**  
**Domínio:** SOCIEDADE/ NATUREZA/ TECNOLOGIA

- “Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, estabelecendo relações de identidade com o espaço.”
- “Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.”

Estudo do Meio

Português

*Quais as figuras geométricas existentes nos espaços da cidade do Porto?*

**Conteúdos:** As vogais; Os ditongos orais; Divisão silábica.

**Conhecimentos, capacidades e atitudes**

**Domínio:** Leitura/ Escrita

- “Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.”
- “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.”
- “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.”

**Domínio:** Gramática

- “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.”

**Conteúdos:** Identificação de relações entre formas com sentido estético;

**Conhecimentos, capacidades e atitudes**

**Domínio:** Experimentação e Criação

- “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.”

Educação Artística

## Matemática

**Conteúdos:** Lateralidade; Orientação Espacial; Figuras Geométricas e Linguagem de Programação.

**Conhecimentos, capacidades e atitudes**

**Tema:** Resolução de Problemas

- Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas, em diversos contextos, nomeadamente com recurso à tecnologia.
- Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.
- Estruturar a resolução de problemas por etapas de menor complexidade de modo a reduzir a dificuldade do problema.
- Desenvolver um procedimento passo a passo (algoritmo) para solucionar um problema de modo que possa ser implementado em recursos tecnológicos, sem necessariamente o ser.
- Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada.

**Tema:** Comunicação Matemática

- Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.
- Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.

**Tema:** Geometria e Medida

- Reconhecer triângulos, quadrados, retângulos pentágonos, hexágonos e círculos em sólido diversos, recorrendo a representações adequadas.



90'	Quando o robó chega ao espaço no tapete, ouve-se um pequeno áudio (Anexo VII), com uma breve descrição do espaço e informações relevantes para as tarefas propostas no “Caderno de Campo”.	Áudios informativos dos espaços da cidade do Porto	<a href="#">A,B,C,D,E,F, I</a>
	Relativamente ao “Caderno de Campo” (Anexo VIII), que é explorado na segunda parte da manhã, os alunos realizam as restantes tarefas deste (tarefas de identificação de figuras geométricas nesses espaços, identificação de letras e/ou ditongos nos nomes dos espaços, divisão silábica e tarefas de escuta ativa sobre o espaço).	Caderno de Campo	<a href="#">A,B,C,D,E,F, I</a>
Tarde (14h-15h40min)	São distribuídas, aos alunos, divididos em pares, caixas de Blocos Lógicos para explorarem as diferentes formas dos mesmos, de maneira a identificar figuras que já conhecem. Para tal, será realizado um diálogo orientado, do tipo:		<a href="#">A,C,D,E,F, H</a>
20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sabem como se chama este material?</li> <li>O que são esses blocos coloridos?</li> <li>Quantas figuras diferentes podemos ver aqui?</li> <li>Conseguem identificar essas formas?</li> <li>O que acham que conseguimos construir com eles? Será que conseguimos construir casas? Espaços de uma cidade?</li> <li>Pelo que vimos nos espaços da cidade do Porto, como acham que podemos usar os blocos para representar diferentes partes de um edifício (por exemplo, paredes, janelas, telhado, porta)?</li> </ul>	Blocos Lógicos	
		Folhas Brancas	
	Feito o diálogo, os alunos constroem paisagens citadinas (edifícios ou partes da cidade) recorrendo aos Blocos Lógicos. Após a construção física, são entregues as figuras em formato papel para recortar, de		

50'	modo a poderem transport para o caderno a paisagem que criaram com os blocos lógicos (Anexo IX). Estes têm alguns requisitos mínimos a considerar para a sua construção, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>Usar, no mínimo, 6 retângulos;</li> <li>Usar, no mínimo, 5 círculos;</li> <li>Usar, no mínimo, 3 triângulos azuis;</li> <li>Usar, no máximo, 5 quadrados.</li> </ul>		<a href="#">A,C,D,E,F, H</a>
15'	<b>Aplicação dos conhecimentos construídos:</b> Realização de uma Ficha de “Verdadeiro ou Falso” (Anexo X) com o intuito de sistematizar alguns dos aspetos mais significativos do desenvolvimento da aula.	Ficha de “Verdadeiro ou Falso”	<a href="#">A,B, D, F, I</a>
15'	<b>Sistematização:</b> Para finalizar, fariamos um balanço final com a turma, com o intuito de fazer uma avaliação formativa acerca dos conhecimentos que foram contruindo ao longo do dia e para tentar dar resposta à nossa questão problema: “Quais as figuras geométricas existentes nos espaços da cidade do Porto?”. Possível diálogo: <ul style="list-style-type: none"> <li>O que fizemos hoje ao longo do dia? Conseguem dizer a ordem das atividades que realizamos?</li> </ul>		<a href="#">B,D,F</a>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os espaços da cidade do Porto que ficámos a conhecer?</li> <li>• Conseguem descrever resumidamente cada um deles?</li> <li>• Conseguimos encontrar figuras geométricas nos espaços da cidade do Porto? Quais? Em que partes do espaço?</li> </ul>		
<b>Avaliação formativa</b>	<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as figuras geométricas do triângulo, quadrado, retângulo e círculo.</li> <li>• Programar corretamente um robô;</li> <li>• Reconhecer letras nos nomes dos espaços/edifícios;</li> <li>• Identificar figuras geométricas nos espaços/edifícios da cidade do Porto;</li> <li>• Extrair informação essencial de pequenos áudios;</li> <li>• Identificar numa obra informação pedida;</li> <li>• Decompor uma imagem em figuras geométricas;</li> <li>• Adequar a sua postura à tarefa a ser desenvolvida (saber-estar);</li> <li>• Respeitar a vez do outro;</li> </ul> <p>Instrumento(s): Grelha de observação direta (Anexo XI).</p>	<p>Grelha de observação direta</p>	

## APÊNDICE IV – PLANIFICAÇÃO “A QUE ME SABE A LUA?”

Instituição cooperante: [REDACTED] Data: 11 de dezembro de 2023  
Professores Supervisores: Professora Cristina Maia, Professora Elisama Oliveira e Professora Vânia Graça Ano e turma: 1º ACP  
Par pedagógico: Sérgio Meneses Professora cooperante: [REDACTED]

### PLANIFICAÇÃO

#### Dia em Unidade Didática – A que me sabe a Lua?

##### Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

A turma para a qual a presente planificação foi desenvolvida é uma turma do 1º ano do Ensino Básico. A turma é composta por 25 crianças, 18 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, das quais se destacam dois alunos de nacionalidade estrangeira, que possuem apoio de Português Língua Não Materna, bem como cinco alunos que usufruem de apoio educativo no nível da Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, dois alunos referenciados para Necessidades Adicionais de Suporte e um aluno com Diferenciação Pedagógica. Neste sentido, há dois alunos que não estão na sala de aula, mas sim a frequentar o Centro de Apoio à Aprendizagem da escola, uma vez que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo a um nível severo, aliados a outras condições de saúde, pelo que a presente planificação não será desenvolvida e aplicável às mesmas, por indicação da docente cooperante responsável pela turma.

A turma apresenta-se como um grupo heterogéneo ao nível dos interesses e dificuldades das crianças. Isto é, existem crianças com uma enorme facilidade de aprendizagem, com elevada capacidade de raciocínio e associação, bem como elevado grau de concentração e desempenho nas atividades de escrita (palavras, números), contudo, destacam-se casos de crianças com elevado grau de dificuldade em compreender e realizar atividades propostas,

aliados à dificuldade ao nível do trabalho colaborativo, uma vez que esta dinâmica ainda não faz parte da rotina de trabalho e as crianças vêm a trabalhar maioritariamente de forma individual, além de se revelarem muitas dificuldades e falta de contacto com elementos e atividades que explorem recursos físicos, como quadros de associação e *puzzles*, atividades que vêm a ter maior preponderância após o assimilar da correta postura na sala de aula (saber estar, ser e fazer). Ademais, há ainda algumas dificuldades ao nível da orientação espacial e da lateralidade, com alguns alunos a ter dificuldade na distinção entre a direita e a esquerda, pelo que se revela prioritário desenvolver tarefas que promovam o desenvolvimento dessas competências. Pelo contrário, as crianças demonstram, de forma geral, elevado interesse por atividades lúdicas, que englobem o jogo e o didático e tudo o que envolva a tecnologia e o trabalho com a mesma, assim como atividades que os coloquem no centro do processo, em que eles são agentes ativos no processo de construção de conhecimento e conseguem estabelecer uma relação concreta com os conteúdos a serem explorados.

Neste sentido, esta aula surge como a continuação de uma aula iniciada no dia anterior, em que são apresentados pela primeira vez alguns espaços da cidade do Porto que serão explorados nesta aula, através do desenvolvimento da linguagem de programação, de forma a dar resposta aos interesses e dificuldades observados na turma. No que concerne à opção pela exploração de espaços sociais, culturais e naturais da cidade do Porto, esta prende-se com algumas ideias prévias manifestadas pelos alunos, que revelaram algum desconhecimento acerca dos mesmos, mas muito interesse em conhecê-los.

##### Objetivos principais da aula:

A aula a ser realizada tem como objetivo dar resposta às diferentes necessidades e interesses da turma, explorando diferentes estilos de aprendizagem das crianças, de forma a dar resposta aos objetivos pretendidos e elencados nas aprendizagens essenciais, tendo em mente o que se espera no *Perfil do Aluno À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Pretende-se, que no final da aula de dia 06 de dezembro de 2023, os alunos sejam capazes de:

- Desenvolver a capacidade de compreender e interpretar uma obra literária;
- Identificar os principais temas, personagens, acontecimentos e outros elementos textuais e paratextuais presentes na obra “A que Sabe a Lua?”;
- Justificar, criticamente, o seu ponto de vista em relação a elementos específicos da obra;
- Separar, em sílabas, o nome dos animais da obra;

- Completar o nome dos animais com as letras, sílabas e ditongos já trabalhados
- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas por fases: estimativa, interpretação dos dados, realização de estratégias, resposta;
- Desenvolver os sentidos de juntar e acrescentar da adição;
- Desenvolver a memorização e a contagem;
- Compreender o conceito de entreadada e a sua importância.

**Conhecimentos Prévios necessários:**

Para a realização das atividades propostas e para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem ativo, em que a criança é central na construção do seu conhecimento, é necessário que a criança seja capaz de:

- Identificar os elementos constituintes da capa de um livro: título, autor, ilustrador e editora;
- Selecionar informação relevante dum discurso oral;
- Interpretar, corretamente, o que escuta;
- Conhecer as letras já trabalhadas em sala de aula;
- Dividir, em sílabas, palavras simples;
- Adequar a postura em sala de aula;
- Falar ordeiramente, intervindo de forma correta, respeitando a vez do outro;
- Resolver questões, discutindo ideias com os colegas;

**MAPA DE ARTICULAÇÃO**

**Conteúdos:** Adição (sentido de juntar e acrescentar)

- Conhecimentos, capacidades e atitudes**
- Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados;
  - Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas;

Matemática

Português

A que me sabe a Lua?

Educação Artística

**Conteúdos:** Pintura; Recorte; Colagem

**Conhecimentos, capacidades e atitudes**

**Domínio:** Experimentação e Criação

- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

**Conteúdos:** Compreensão de uma obra narrativa e das suas características; Divisão silábica;

**Conhecimentos, capacidades e atitudes**

**Domínio:** Educação Literária

- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular;
- Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos;
- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações);
- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas.

**Domínio:** Escrita

- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.

**Domínio:** Gramática

- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.



Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
Manhã (9h00min-10h40min)	<p><b>Questão-problema:</b> A que me sabe a Lua?</p> <p><b>Motivação</b></p> <p>Os alunos, ao entrarem na sala, são confrontados com uma fotografia da Lua, integrada num slide interativo de <i>PowerPoint</i>. Posto isto, estabelece-se o seguinte diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que estão a ver projetado no quadro?</li> <li>• Algum de vós já foi à Lua?</li> <li>• Acham que é fácil ir até à Lua?</li> <li>• Como acham que se vai até à Lua?</li> <li>• Acham que podíamos viver na Lua?</li> </ul> <p>Após as questões, feitas para averiguar os conhecimentos tácitos do aluno, surge, no slide interativo de <i>PowerPoint</i>, uma personagem, chamada João, que lhes fornece algumas informações científicas sobre a Lua – como surgiu; o primeiro homem que a pisou; o porquê de não podermos viver nela. Posto isto, estabelece-se novo diálogo a fim de perceber o que os alunos retiveram da escuta do áudio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como surgiu a Lua?</li> <li>• Qual o nome do primeiro homem a pisar a Lua?</li> <li>• Quais as razões pelas quais não podíamos viver na Lua?</li> <li>• Posto isto, do que acham que vai falar a nossa história?</li> </ul>	Slide interativo (Anexo I)	A, B, C, D, I, H
15'			
15'			A, B, C, D, I, H



	<p><b>Desenvolvimento das estratégias</b></p> <p>Realização de uma atividade de pré-leitura, baseada na exploração dos elementos paratextuais da obra “A que Sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, bem como a apresentação de dados biográficos do autor/ilustrador, através de um diálogo orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que ilustrações veem na capa?</li> <li>• A Lua parece feliz ou triste?</li> <li>• O que acham que a girafa está a tentar fazer?</li> <li>• Olhando para a cor da capa, acham que esta história se passa de dia ou de noite? Porquê?</li> <li>• Há alguma relação entre a capa e a imagem da Lua que acabaram de ver?</li> <li>• O que acham que fala a história?</li> <li>• Além das ilustrações, que outros elementos estão presentes?</li> <li>• Qual o título da obra? (revelação do título)</li> <li>• Quem escreveu esta obra? E quem a ilustrou?</li> <li>• Qual a editora?</li> </ul> <p>Leitura, em voz alta, por parte do professor estagiário. A acompanhar a leitura está um quadro, previamente construído pelo professor estagiário, onde são colocadas as personagens, à medida que surgem na obra, até chegarem à Lua.</p> <p>Exploração da narrativa, através de um diálogo em grande grupo:</p>	<p>Obra “A que Sabe a Lua?”, de Michael Grejniec (Anexo II)</p> <p>Recurso que acompanha a leitura (Anexo III)</p>	A, B, C, D, I
10'			

20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta história passa-se de dia ou de noite?</li> <li>• O que queriam averiguar os animais?</li> <li>• A certa altura, o que a tartaruga decidiu fazer? E com que objetivo?</li> <li>• Conseguiu cumprir esse objetivo?</li> <li>• Chamou que animais?</li> <li>• Qual o animal que conseguiu chegar à Lua?</li> <li>• O que ele fez com o pedaço da Lua? Concordas com essa atitude?</li> <li>• Afinal, a que sabia a Lua a cada um deles?</li> <li>• Acham que, sozinhos, os animais chegavam à Lua?</li> <li>• Acham importante ajudarmo-nos uns aos outros? Porquê?</li> <li>• Porque é que o peixe pensava que a Lua estava na água?</li> </ul>		A, B, C, D, I, H
40'	Realização da ficha de compreensão da obra.	Ficha de Interpretação da Obra (Anexo IV)	A, B, C, D, E, H, I
<b>Manhã</b> (11h10min-12h40min)			A, B, C, D, H, I

90'	Realização de uma ficha de situações problemáticas – resolução de problemas envolvendo a adição nos sentidos de juntar e acrescentar - , envolvendo os animais que surgem na história.	Ficha de problemas (Anexo V)	A, B, C, D, H, I
<b>Tarde</b> (14h00min às 14h40min)			
50'	É dado, a cada aluno, os desenhos das oito personagens da história, os quais devem ser coloridos, recortados, para depois serem colados, pela ordem que surgem na história, numa cartolina A4 preta.	Desenhos dos animais (Anexo VI)	A, B, C, D, F, H
	<b>Aplicação dos conhecimentos construídos</b>		
20'	Os alunos desenharam aquilo a que lhes sabe a Lua. Para esse momento, será entregue, a cada aluno, uma <i>galleta</i> de arroz, de modo a simular um pedaço da lua. Posteriormente, cada aluno apresenta o seu desenho.	Ficha: "A que te sabe a Lua?" (Anexo VII)	A, B, C, D, F, H
	<b>Sistematização</b>		
20'	Para finalizar, fariamos um balanço final com a turma, com o intuito de realizar uma avaliação formativa acerca dos conhecimentos que foram construindo ao longo do dia e para tentar dar resposta à nossa		



	<p>questão problema: "Quando viajo pelo mundo, quantas culturas diferentes posso conhecer?". Possível diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que fizemos hoje ao longo do dia? Conseguem dizer a ordem das atividades que realizámos?</li> <li>• Conseguem descrever, resumidamente, cada uma delas?</li> <li>• Que obra literária abordámos hoje?</li> <li>• O que queriam os animais averiguar?</li> <li>• Conseguiram? Como?</li> <li>• Qual é a importância de nos ajudarmos uns aos outros?</li> </ul>		
<p><b>Avaliação formativa</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de compreender e interpretar uma obra literária;</li> <li>• Identificar os principais temas, personagens, acontecimentos e outros elementos textuais e paratextuais presentes na obra "A que Sabe a Lua?";</li> <li>• Justificar, criticamente, o seu ponto de vista em relação a elementos específicos da obra;</li> <li>• Separar, em sílabas, o nome dos animais da obra;</li> </ul>	<p>Grelha de Observação Direta (Anexo VIII)</p>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar o nome dos animais com as letras, sílabas e ditongos já trabalhados</li> <li>• Desenvolver a capacidade de resolução de problemas por fases: estimativa, interpretação dos dados, realização de estratégias, resposta;</li> <li>• Desenvolver os sentidos de juntar e acrescentar da adição;</li> <li>• Desenvolver a memorização e a contagem;</li> <li>• Compreender o conceito de entreeajuda e a sua importância.</li> </ul>		
--	---	--	--

## APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO “O QUE É QUE OS ESPAÇOS DA CIDADE DO PORTO PODEM OFERECER A QUEM OS VISTA?”

Plano de Aula nº 1			
Turma	1º ano ACP	Número de alunos	22 alunos
Duração	90 minutos	Data	28/11/2023
Sumário	O que posso fazer ao fim-de-semana e nas férias grandes: os espaços da cidade do Porto e a sua oferta à população.		
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os espaços da cidade do Porto: Serralves, Casa da Música, Jardins do Palácio de Cristal e Mercado do Bolhão;</li> <li>A oferta cultural da cidade do Porto;</li> <li>O cariz económico e social dos espaços da cidade do Porto;</li> <li>Atividades a realizar nos espaços da cidade do Porto para aproveitamento do tempo livre.</li> </ul> <p><b>Domínio da Natureza</b>            “Comunicar ideias e conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos, utilizando linguagem icónica e verbal, constatando a sua diversidade”.</p> <p><b>Domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia</b>            “Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, estabelecendo relações de identidade com o espaço”;            “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento”;            “Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos”.</p>	

	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a Atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos de Avaliação
<p>Início da aula (motivação)</p> <p>10 min</p>	<p><b>Questão-problema:</b> O que é que os espaços da cidade do Porto podem oferecer a quem os visita?</p> <p>Apresentação de um <i>Polisphone</i> com sons de alguns espaços da cidade do Porto. A exploração deste iniciar-se-á com a escuta simultânea de todos os espaços, a fim de aferir se os alunos conseguem identificar que se trata de uma paisagem (sonora) de um ambiente citadino.</p> <p>Exploração do <i>Polisphone</i>, em grande grupo, através do seguinte diálogo orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sons conseguiram identificar na imagem sonora?</li> <li>- Associam estes sons a um cenário de campo ou de cidade? Será uma cidade calma ou movimentada?</li> <li>- Acha que esta paisagem podia descrever a vossa cidade? Como se chama a cidade onde moram?</li> <li>- Recordam-se de alguns dos espaços da cidade do Porto que falamos na semana passada? Quais foram?</li> <li>- Conseguem identificar algum desses locais aqui na imagem?</li> </ul> <p>Vamos agora ouvir, individualmente, os sons e ver se conseguimos perceber o que se faz em alguns destes sítios.</p>	<p>Reconhecer uma paisagem sonora citadina</p>	<p>Polisphone (Anexo I)</p>	

	<p>- Qual será a função deste espaço? (Colocação do som relativo ao Mercado do Bolhão e à Casa da Música, separadamente).</p> <p>- Ouviram algum som familiar nestes dois conjuntos de sons?</p> <p>- Ouvimos aqui várias coisas, então o quê que será que vamos estudar hoje?</p>			
Desenvolvimento (70 min)	<p>Exploração, em grande grupo, de um <i>PowerPoint</i> interativo, no qual serão apresentados quatro espaços da cidade do Porto – Serralves, Casa da Música, Jardins do Palácio de Cristal e Mercado do Bolhão – e o que estes espaços têm para oferecer a quem os visita. Para a exploração das fontes presentes no <i>PowerPoint</i>, estabelecemos os seguintes diálogos orientadores:</p> <p><b>Fontes:</b></p> <p>Imagem 1 – Roteiro (Anexo III)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O João apresentou, nesta imagem, um roteiro”. O que é que nos indica um roteiro?</li> <li>• Qual foi a ordem dos espaços a serem visitados que o João apresentou?</li> <li>• Conhecem algum dos espaços que ele referiu? Quais?</li> </ul> <p><b>Serralves</b></p> <p>Video 1 – Visita pelos vários espaços existentes em Serralves (Anexo IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chama o espaço que acabámos de visitar?</li> </ul>	Compreender os diferentes tipos de atividades realizadas em diferentes espaços da cidade do Porto	<i>PowerPoint</i> interativo (Anexo II)	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos espaços diferentes existe em Serralves? Lembram-se dos nomes desses espaços?</li> <li>• Quais as atividades, que ouviram no vídeo, que se pode fazer em cada um dos espaços?</li> <li>• Neste espaço, há oficinas para fazer em família? Quais?</li> <li>• Depois da visualização do vídeo, acham que podemos visitar Serralves para momentos de lazer?</li> </ul> <p><b>Casa da Música</b></p> <p>Video 2 – Coro Infantil da Casa da Música (Anexo V)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de verem o vídeo, porque é que acham que se trata de um coro infantil?</li> <li>• O que é que as crianças fazem neste coro?</li> <li>• Este grupo faz atuações fora da Casa da Música?</li> <li>• Gostam de música?</li> <li>• Já experimentaram este tipo de atividades? Caso não tenham, gostavam?</li> <li>• Conhecem outros sítios que se possa fazer atividades relacionadas com música?</li> </ul> <p>Imagens 3 e 4 – Oficinas existentes na Casa da Música (Anexo VI)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acabámos de ver que, para além de atividades de canto, também podes realizar outras atividades.” Qual o exemplo de oficina foi referido pelo João?</li> <li>• Já tinham pensado em realizar instrumentos com materiais reciclados? Achavam que era possível?</li> <li>• Na Casa da Música, podes realizar atividades, nos teus tempos livres, que envolvam a música?</li> </ul>	<p>Perceber a importância que os espaços assumem nas cidades pelos serviços que prestam às populações.</p> <p>Identificar locais a visitar e atividades a realizar ao fim-de-semana, nos seus tempos livres.</p> <p>Relacionar atividades económicas e atividades de lazer com os espaços da cidade do Porto</p>		Caderno de Campo
--	--	--	--	------------------

	<p><b>Jardins do Palácio de Cristal</b>  Imagens 5,6,7,8,9 – espaços e elementos dos Jardins do Palácio de Cristal (Anexo VII)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Maria enumerou um conjunto de atividades que podemos fazer nos Jardins do Palácio de Cristal”. Quais foram?</li> <li>• Conseguem associar as atividades às imagens?</li> <li>• Achrom que estas atividades contribuem para o nosso bem-estar?</li> <li>• Achrom que é mais divertido realizar estas atividades sozinhos ou com a nossa família?</li> </ul> <p>Video 3 – Pavilhão Rosa Mota (Anexo VIII)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chama o Pavilhão que acabámos de ver?</li> <li>• Sabiam que existia, dentro dos Jardins, este pavilhão?</li> <li>• O que se pode fazer no Pavilhão?</li> <li>• Já assistiram a alguém espetáculo neste Pavilhão?</li> <li>• Achrom que os espetáculos e concertos são atividades divertidas para fazermos com a nossa família?</li> </ul> <p>Imagens 10, 11, 12 – Biblioteca Almeida Garret (Anexo IX)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabiam que existia uma biblioteca nos Jardins do Palácio de Cristal?</li> <li>• Sabem como se chama esta biblioteca?</li> <li>• Já visitaram alguma biblioteca?</li> <li>• Encontram alguma diferença entre esta biblioteca e a biblioteca da escola?</li> <li>• Sabias que, nesta biblioteca, há um espaço reservado às crianças, com muitos livros infantis,</li> </ul>			
--	---	--	--	--


	<p>que podes requisitar e levar para casa, jogos e computadores? Estas atividades são do vosso interesse? Convenciam a vossa família a ir lá?</p> <p><b>Mercado do Bolhão</b>  Video 4 – Antes e depois do Mercado do Bolhão (Anexo X)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chama este mercado?</li> <li>• No vídeo, conseguiram encontrar grandes diferentes na estrutura do mercado de antes e no de agora? As bancas estavam com a mesma disposição?</li> <li>• Achrom que, para preservar um edifício histórico, devemos alterar muito as suas características iniciais? Ou devemos preservá-las ao máximo?</li> <li>• Achrom que foi isso que aconteceu no Mercado do Bolhão?</li> <li>• “O João disse-nos que a mãe lhe contou que o Mercado sofreu alterações”. Que aspetos positivos apontou a mãe do João?</li> </ul> <p>Imagens 13-18 – Bancas do Mercado do Bolhão (Anexo XI)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao observar as fotografias, que tipos de alimentos conseguem identificar nas bancas do Mercado do Bolhão?</li> <li>• Achrom que esses alimentos são importantes para a nossa alimentação?</li> <li>• Se vocês fossem ao mercado, o que gostariam de comprar?</li> <li>• Vocês acham que seria divertido ir ao mercado com a família? Porquê?</li> </ul>			
--	---	--	--	--

	<p>Imagens 19, 20, 21- Restaurantes presentes no Mercado do Bolhão (Anexo XII)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Já vimos que podemos fazer compras no Mercado do Bolhão, mas para além disso, também podemos almoçar, lanchar e jantar com a nossa família e amigos”. Quem já foi a um restaurante com família e amigos?</li> <li>• Além de comer, tiveram a oportunidade de conviver com a família e falar de vários assuntos?</li> </ul> <p>Preenchimento de um Caderno de Campo, em simultâneo com a exploração do PowerPoint, onde constam tarefas relativas à interpretação das fontes. O objetivo é que, realizadas as tarefas, os alunos fiquem com um registo das atividades que podem realizar em cada espaço.</p>		<p>Caderno de Campo (Anexo XIII)</p>	
<p>Consolidação</p>	<p>Realização de narrativas orais: o aluno, oralmente, constrói uma narrativa, como forma de convencer os pais a visitarem os espaços apresentados, enumerando as atividades que podem fazer em cada um. Este momento seria introduzido seguindo o diálogo abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Depois de visitarmos todos os espaços com a Maria e com o João, vamos agora imaginar que estamos a tentar convencer os nossos pais a ir visitar um desses espaços. Têm de lhes dizer o <u>nome do espaço e o que podem fazer lá</u>”.</li> </ul>	<p>Relembrar os espaços da cidade do Porto e as atividades que se pode realizar em cada um deles</p>		

## APÊNDICE VI – PLANIFICAÇÃO “ÁLVARO MAGALHÃES: A VIDA E A OBRA”


<b>PLANO DE AULA</b>			
Lição n.º (75 min)		Data: 11 de março de 2024 Turma: 5.º B	
<p><b>Sumário:</b>            Tarefa de escuta ativa.            Texto biográfico.            Leitura e interpretação do poema <i>O limpa-palavras</i>, de Álvaro Magalhães.            Sinónimos.</p> <p><b>DOMÍNIOS:</b> Oralidade (compreensão); Escrita; Leitura; Gramática; Educação Literária</p>			
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><b>Oralidade (compreensão):</b></p> <p>“Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”</p>	<p>Realização de uma tarefa de escuta ativa. Os alunos são desafiados a ouvirem um áudio, que será reproduzido 3 vezes, com informações relativas à vida de Álvaro Magalhães, nomeadamente aspetos biográficos e bibliográficos. Na primeira audição, os alunos devem estar muito atentos a todas as informações que irão ouvir. De seguida, na segunda audição, devem preencher um quadro com as informações pedidas. Por fim, na terceira, devem rever e confirmar a informação que escreveram no quadro. <b>(15’)</b></p>	<p>Áudio (Apêndice I)</p> <p>Quadro para preencher (Apêndice II)</p>	<p>Grelha de Observação direta (Apêndice V)</p>

<p><b>Escrita:</b></p> <p>“Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa”</p>	<p>Levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto biográfico e as suas características, através do seguinte conjunto de perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é uma biografia?</li> <li>• Qual a finalidade do texto biográfico?</li> <li>• Como acham que são relatados os factos e acontecimentos numa biografia? Seguem uma ordem cronológica ou são descritos aleatoriamente?</li> <li>• Que pessoa gramatical é utilizada na biografia? E que tempos verbais são predominantes? Porquê?</li> </ul> <p>A seguir ao diálogo, é fornecida, aos alunos, uma ficha informativa das características e marcas linguísticas do texto biográfico. <b>(10’)</b></p> <p>Escrita colaborativa, em grande grupo, de um texto biográfico sobre Álvaro Magalhães, utilizando as informações recolhidas na tarefa de escuta ativa. O professor estagiário escreve no quadro o texto, mediante as ideias e sugestões dos alunos, e estes, posteriormente, copiam o texto. <b>(20’)</b></p>	<p>Ficha informativa sobre o texto biográfico (Apêndice III)</p>	
<p><b>Leitura:</b></p>	<p>Realização de uma atividade de pré-leitura, baseada na exploração dos elementos paratextuais – ilustração da capa e</p>		

<p>“Explicitar o sentido global de um texto”</p> <p>“Fazer inferências, justificando-as”</p> <p>“Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista”</p> <p><b>Educação Literária:</b></p> <p>“Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática”</p> <p>“Interpretar o texto em função do gênero literário”</p> <p>“Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões”</p> <p>“Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (designadamente personificação, comparação)”</p> <p><b>Gramática:</b></p> <p>Sinonímia</p>	<p>título - da obra <i>O limpa-palavras</i>, de Álvaro Magalhães, extraído da obra <i>O limpa-palavras e outros poemas</i>. Para tal, serão realizadas as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o título deste livro?</li> <li>• O que será um limpa-palavras? E o que é que ele fará?</li> <li>• Haverá palavras que precisam de ser limpas? Porquê?</li> <li>• Que elementos observam na ilustração da capa?</li> <li>• O que está a personagem a fazer?</li> <li>• Qual a relação existente entre o título da obra e a ilustração da capa?</li> <li>• Que outros elementos paratextuais constam na capa do livro? (7')</li> </ul> <p>Leitura em voz alta, por parte do professor estagiário, do poema <i>O limpa-palavras</i>, de Álvaro Magalhães. (3')</p> <p>Exploração oral da obra e realização, em simultâneo, da ficha de interpretação da mesma. Para tal, é dinamizado o seguinte conjunto de perguntas orientadoras do diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em quantas estrofes está dividido o poema?</li> <li>• Na primeira estrofe do poema, o sujeito poético revela-nos a função do “limpa-palavras”. Explica-a.</li> <li>• Por que razão têm as palavras de ser tratadas? E que</li> </ul>	<p>Capa da obra</p>  <p>Ficha de interpretação (Apêndice IV)</p>	
	<p>tratamento recebem?</p> <p>Para além de perguntas de interpretação, a ficha também possui questões de gramática que dialogam com as de interpretação, relativas ao conteúdo da sinonímia. (20')</p>		

## APÊNDICE VII – PLANIFICAÇÃO INTEGRADA NA UD “LÍNGUA PORTUGUESA, UMA VIAGEM PELO TEMPO: A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DESDE AS SUAS RAÍSES ATÉ AOS DIAS DE HOJE”

PLANO DE AULA			
Lição n.º (75 min)	Data: 27 de maio de 2024	Turma: 5.º B	
<b>Sumário:</b> Leitura e interpretação do conto “O livro que nunca acaba”, de Álvaro Magalhães. Escrita de um texto narrativo.			
<b>DOMÍNIOS:</b> Leitura; Escrita.			
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	Uma vez que, no passado dia 22 de maio, se comemorou o Dia do Autor Português, esta aula serve para assinalar esse dia, através da leitura e interpretação de um conto de um autor português – Álvaro Magalhães - e posterior tarefa de escrita. Como tal, a aula inicia com a análise de uma notícia, intitulada <i>Dia do Autor Português</i> , extraída do Jornal de Mafra. Para a exploração da notícia, são realizadas as seguintes questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>No dia 22 de maio, celebra-se um dia muito importante para as artes e para os autores do nosso país. Alguém sabe o que se comemora nessa data? Bem, trouxe uma notícia para vos ajudar!</li> <li>Porque é que acham que houve a necessidade de se criar um dia específico para os autores portugueses?</li> <li>Vivemos numa sociedade materialista e individualista, que nem sempre reconhece os seus valores. Os autores, produtores de ideias, muitas vezes não recebem o valor</li> </ul>	Notícia <i>Dia do Autor Português</i> , extraída do Jornal de Mafra <a href="http://jornaldemafra.pt">Dia do Autor Português (jornaldemafra.pt)</a> (Apêndice I)	Grilha de Avaliação dos Textos Narrativos (Apêndice IV)

<b>Leitura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler textos com características narrativas [...], associados a finalidades lúdicas e estéticas [...];</li> <li>Realizar leitura em voz alta [...];</li> <li>Fazer inferências, justificando-as;</li> <li>Identificar [...] ideias principais;</li> </ul> <b>Educação Literária:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler integralmente textos de literários de natureza narrativa [...];</li> <li>Interpretar o texto em função do género literário;</li> </ul>	que merecem. Foi então com o objetivo de destacar a sua importância no desenvolvimento da cultura e do bem-estar da comunidade que se criou esse dia. <ul style="list-style-type: none"> <li>Que autores portugueses é que vocês conhecem e dos quais gostam, na literatura e noutras áreas artísticas?</li> <li>Bem, para comemorar este dia, na nossa aula de hoje vamos ler e interpretar um conto de um autor português, que já foi abordado em aulas anteriores. Têm algum palpite sobre quem será?</li> </ul> Leitura e interpretação, em grande grupo, do conto “ <i>O livro que nunca acaba</i> ”, de Álvaro Magalhães. O professor estagiário faz uma leitura modelo e dá três minutos para os alunos a prepararem. De seguida, os alunos leem, em voz alta, e de forma alternada, o conto, e à medida que vai surgindo no texto o ícone  , o professor faz uma questão aos alunos relativa ao excerto do texto que acabaram de ler.	Folha com o texto, tarefa de escrita e lista de verificação (Apêndice II)	
---	--	---	--

	<p>lhe um final, mas antes é necessário recordarmos a estrutura do texto narrativo e algumas das marcas linguísticas desse texto.</p> <p>Revisão, através de um PowerPoint, da estrutura do texto narrativo e das marcas linguísticas típicas desse tipo de texto. Para a exploração desse recurso, será dinamizado o seguinte conjunto de questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que será um texto narrativo?</li> <li>• Temos aqui um pequeno texto, que também é da autoria de um escritor português do séc. XIX, e este texto está dividido em quatro partes, assinaladas com cores diferentes. Que nome se dá a cada uma das partes?</li> <li>• Quais os tempos e modos verbais predominantes num texto narrativo? A maioria dos verbos que encontram no texto indica ações, acontecimentos ou estados?</li> </ul> <p>Como forma de propor a atividade de escrita, o professor estagiário recorre ao seguinte grupo de perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bem, agora que já estivemos a recordar a estrutura e algumas características do texto narrativo, é hora de</li> </ul>	<p>PowerPoint (Apêndice III)</p>	
--	---	--------------------------------------	--

<p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores [...].</li> </ul>	<p>começarmos a produzir. Devem ler muito bem as instruções para esta tarefa e incluir todos os aspetos que são pedidos. Que aspetos temos de incluir então? Vamos ler as instruções e construir, oralmente, um exemplo.</p> <p>Tarefa de escrita. Os alunos são desafiados a dar continuidade à narrativa e a atribuir-lhe um desenlace. Para além disso, devem também incluir os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma peripécia;</li> <li>• Escolher um novo espaço onde decorrerá a peripécia e descrevê-lo;</li> <li>• Manter a personagem principal e acrescentar uma nova personagem, caracterizando-a física e psicologicamente;</li> <li>• Criar um momento de diálogo;</li> <li>• Dar um desenlace à história.</li> </ul> <p>Correção dos textos pelos próprios alunos, uns aos outros, mediante uma grelha de verificação.</p>	<p>Folha com o texto, tarefa de escrita e lista de verificação (Apêndice II)</p> <p>Folha com o texto, tarefa de escrita e lista de verificação (Apêndice II)</p>	
---	---	---	--

## APÊNDICE VIII – PLANIFICAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA “MÚSICAS COM ALMA: A CARREIRA D’OS QUATRO E MEIA”

<b>PLANO DE AULA</b>			
Lição n.º (75 min)		Data: 9 de abril de 2024 Turma: 5.º B	
<b>Sumário:</b> Escuta ativa. A entrevista.			
<b>DOMÍNIOS:</b> Oralidade (compreensão); Oralidade (expressão).			
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>Oralidade (compreensão):</b> “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”	Realização de uma tarefa de escuta ativa. Os alunos são desafiados a ouvirem uma entrevista, que é reproduzida 3 vezes, com informações relativas à carreira da banda Os Quatro e Meia. Na primeira audição, os alunos devem estar atentos a todas as informações que irão ouvir. De seguida, na segunda audição, devem preencher uma ficha de escolhas múltiplas. Por fim, na terceira, devem rever e confirmar as respostas que selecionaram. (20’)  Revisão das características da entrevista. Para tal, é dinamizado o seguinte conjunto de perguntas orientadoras, apoiadas numa apresentação em <i>PowerPoint</i> : (15’) <ul style="list-style-type: none"> <li>Em que consiste uma entrevista?</li> </ul>	Entrevista: <a href="#">Conheça 'Os Quatro e Meia', a banda que tem conquistado todo o país (youtube.com)</a> (até 2m25s)  Ficha de compreensão oral (Apêndice I)  PowerPoint das características da Entrevista (Apêndice II)	Grelha de observação direta (Apêndice III)
<b>Oralidade (expressão):</b> “Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais são os dois intervenientes presentes numa entrevista?</li> <li>Qual o papel do entrevistador? E do entrevistado?</li> <li>Observando esta entrevista, que elementos, ao nível da sua estrutura, podemos identificar?</li> </ul> Elaboração de questões a partir de um tema. Os alunos são desafiados a elaborarem um conjunto de 3 perguntas, escrevendo-as no caderno diário, sobre um tema à sua escolha, para depois as colocarem a uma colega. (15’)  Apresentação das perguntas realizadas. À vez, dois alunos, escolhidos de forma aleatória, colocam as suas perguntas um ao outro. Isto é, um aluno faz as suas perguntas ao outro, assumindo o papel de entrevistador, e o outro o papel de entrevistado, e depois invertem os papéis. (25’)	Caderno diário  Microfone	

## PLANO DE AULA

Lição n.º (75 min)

Data: 11 de abril de 2024 Turma: 5.º B

**Sumário:**

Escuta ativa.  
 Exploração da letra da música *Na Escola*, d'Os Quatro e Meia.  
 Realização de um exercício de identificação da classe e subclasse gramatical de palavras da letra da música escutada.  
 Tarefa de reescrita da letra da música escutada.

**DOMÍNIOS:** Oralidade (compreensão); Leitura; Gramática; Escrita

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	<p>Uma vez que, na aula anterior, a carreira da banda Os Quatro e Meia já foi explorada, esta aula inicia com as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na aula passada, estivemos a explorar mais sobre a carreira de uma banda portuguesa. Quem se lembra do nome dessa banda?</li> <li>• Na entrevista, foi referido o nome de uma das músicas deles. Alguém me recorda do nome dessa música?</li> <li>• No final da aula, eu lancei-vos um desafio, que consistia em procurarem e ouvirem músicas dessa banda.</li> <li>• Que músicas ouviram então?</li> <li>• Bem, na aula de hoje, vamos ouvir e explorar uma das músicas dessa banda. Será uma aula dedicada à promoção da música portuguesa. Têm algum palpite de qual será a música? E se eu vos dizer que tem a ver com</li> </ul>		Grelha de observação direta (Apêndice III)

<p><b>Oralidade (compreensão):</b></p> <p>“Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”</p>	<p style="text-align: center;">o contexto onde estamos agora?</p> <p>Realização, em grande grupo, de uma tarefa de escuta ativa. Os alunos ouvem a música <i>Na Escola</i>, da banda Os Quatro e Meia, que é reproduzida três vezes. Na primeira audição, os alunos devem estar atentos à letra da música. De seguida, na segunda audição, é-lhes entregue uma folha de tarefa com a letra da música com lacunas e é feita a leitura dessa, onde, posteriormente, os alunos devem preenchê-la de acordo com aquilo que escutam. Por fim, na terceira e última audição, devem rever e confirmar se todas as palavras estão corretas. (15’)</p> <p>Para o segundo momento da aula, que consiste na extração das ideias principais da música, é realizado o seguinte conjunto de perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do que nos fala esta música?</li> <li>• Será que esta música só aborda as aprendizagens que ocorrem dentro da sala de aula?</li> <li>• Segundo a estrofe “<i>E de todas essas coisas/ Que na escola eu aprendi/ Nem um apontamento houve/ Para me preparar para ti</i>”, quais são as aprendizagens que não se fazem na sala de aula? Onde são feitas então essas aprendizagens relacionadas com as nossas capacidades sociais?</li> </ul>	<p>Música: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=...">Os Quatro e Meia - Na Escola (youtube.com)</a></p> <p>Folha de compreensão oral – <a href="#">Questão 1.1.</a> (Apêndice I)</p>	
--	---	--	--

<p><b>Leitura:</b></p> <p>“Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Então, podemos reparar que a letra da música está dividida em quatro partes, identificadas com chavetas vermelhas e azuis. Porque será?</li> </ul> <p>Elaboração, em grande grupo, de esquemas que incluem identificar a ideia principal das partes da letra da música. É entregue, a cada aluno, uma folha de interpretação da letra da música. Nesta, a letra encontra-se dividida em partes, identificados por chavetas, e os alunos têm de identificar a ideia principal subjacente a cada parte. (10’)</p> <p>Para introduzir o momento seguinte, relativo à tarefa do domínio da Gramática, é dinamizado o seguinte conjunto de questões orientadoras, partindo da análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Já conseguimos extrair as ideias principais do texto. Aham que teríamos conseguido sem ter a letra completa de música e sem ter acesso a todas as palavras da letra?</li> <li>Vamos analisar os seguintes versos: “<i>Fiz ditados, li poemas/Ponhei as orações</i>”. Primeiro, a que classe de palavras pertence, por exemplo, a palavra “ditados”, que foi a que descobrimos? Podíamos substituir a palavra “ditados” por um verbo, por exemplo “ditar”? E se substituíssemos a palavra “orações” por outro nome, por exemplo, “mesas”? O verso continuava a fazer sentido?</li> <li>Então, é importante conhecermos e sabermos identificar as classes e subclasses gramaticais das palavras porque nos ajuda na compreensão do significado de um texto.</li> </ul>	<p>Folha de interpretação –  <b>Questão 1.2.</b>  (Apêndice I)</p>	
--	--	--	--

<p><b>Gramática:</b></p> <p>“Identificar a classe e subclasse das palavras: verbo principal (...), nome, determinante, adjetivo, verbo, pronome e preposição”</p>	<p>Identificação, em grande grupo, da classe e subclasse gramatical das palavras descoberta na atividade de escuta ativa. Os alunos terão de transcrever as palavras que descobriram, na tarefa de escuta ativa, para uma tabela, onde terão, posteriormente, de identificar a classe e subclasse gramatical de cada uma das palavras mediante o contexto de onde surgem. No caso dos verbos, também o tempo e modo verbais. (10’)</p> <p>Como forma de propor a penúltima atividade da aula, o professor estagiário recorre ao seguinte grupo de perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Já percebemos que a música espelha as aprendizagens dos elementos da banda. Mas que aprendizagens são essas, concretamente? E quais são as vossas aprendizagens?</li> </ul> <p>Construção, em grande grupo, de duas nuvens de ideias (em formato do edifício escolar): uma relativa às aprendizagens dos elementos da banda e outra das aprendizagens dos alunos. (10’)</p> <p>De modo a alertar os alunos para o tipo de rima, que tem de ser respeitada quando estiverem a reescrever, e para a obrigatoriedade de terem de manter a classe gramatical, o professor em formação dinamiza o seguinte conjunto de perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Temos aqui uma chamada de atenção na nossa folha de interpretação. Vamos analisá-la! Primeiramente, que versos rimam nas estrofes?</li> <li>Então, quando estiverem a reescrever, têm de ter em</li> </ul>	<p>Folha de interpretação –  <b>Questão 1.3.</b>  (Apêndice I)</p> <p>Estrutura do edifício escolar (Apêndice II)</p>	
---	--	---	--

<p><b>Escrita:</b> Reescrita de texto</p>	<p>consideração que a última palavra do segundo verso tem de rimar com a última palavra do quarto verso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Também só podem substituir as palavras sublinhadas e a negrito por palavras da mesma classe gramatical</li> </ul> <p>Reescrita individual da letra da música substituindo palavras/expressões sublinhadas por outras que espelhem as aprendizagens realizadas por cada aluno na escola. Os alunos encontrarão a letra da música com palavras/expressões sublinhadas, e têm de proceder à substituição dessas por outras, de forma a transmitirem as aprendizagens que realizaram ao longo da sua escolaridade até ao momento. (15')</p> <p>Em relação à última atividade da aula, que consiste na partilha da tarefa de reescrita de cada um, o professor estagiário desafia todos os alunos a lerem, em voz alta, a sua tarefa de reescrita.</p> <p>Leitura, em voz alta, do exercício de reescrita por parte de cada aluno. (15')</p>	<p>Folha de interpretação – <u>Questão 1.4.</u> (Apêndice I)</p>	
---	---	--	--

## APÊNDICE IX – PLANIFICAÇÃO INTEGRADA NA UD “HORIZONTES INEXPLORADOS: O PERÍODO DAS GRANDES DESCOBERTAS”

<b>PLANO DE AULA</b>			
Lição n.º 37 (50 min)		Data: 12 de março de 2024 Turma: 5.º B	
<p><b>Sumário:</b>                      Condições técnico-científicas e geográficas da Expansão portuguesa.                      Motivações da Expansão marítima.                      Desenvolvimento das temáticas da aula através de uma dinâmica de análise e interpretação de fontes, em pequenos grupos.                      Apresentação do trabalho realizado pelos grupos.</p>			
<b>DOMÍNIO:</b> PORTUGAL NOS SÉCULOS XV E XVI			
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações e condições para a Expansão;</li> <li>• Principais navios e instrumentos náuticos utilizados na Expansão marítima;</li> </ul>	<p><b>Motivação (10 min):</b></p> <p>Audição de um excerto da música <i>Séc. XV</i>, inserida na obra <i>Séc. XV: Não dêem cabo da esperança</i>, de Ana Oom. Para que os alunos cheguem à temática da aula, é dinamizado o seguinte diálogo orientado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que século é mencionado na música?</li> <li>• O que significará os versos “(...) é um século de viragem! / O outro lado do mar/ nunca mais será miragem”?</li> <li>• A que período histórico se referem os versos, e que teve início no séc. XV?</li> </ul>	<p>Música <i>Séc. XV</i> (Anexo I)</p>	<p>Grelha de Observação direta (Apêndice XIV)</p>

<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p>Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que terá permitido que os portugueses tenham sido os primeiros na Expansão marítima?</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento de estratégias (30 min):</b></p> <p><b>18min</b></p> <p>Trabalho de análise e interpretação de fontes, em pequenos grupos. De forma a explorar o início da Expansão Marítima e algumas das temáticas que lhes estão inerentes, o professor divide a turma em 6 grupos, de 4 elementos cada, e propõe, mediante o fornecimento de diversas fontes escrita e iconográficas, que analisem, interpretem e discutam, em conjunto, as fontes, que versam sobre as seguintes temáticas: <u>motivações económicas (Grupo I); motivações sociais (Grupo II); motivações políticas e religiosas (Grupo III); condições técnico-científicas: instrumentos de navegação astronómica (Grupo IV); condições técnico-científicas: instrumentos náuticos e Caravela (Grupo V); condições geográficas (Grupo VI)</u>. A acompanhar as fontes, será entregue, a cada grupo, um guião</p>	<p>Fonte Grupo I (Apêndice I)                      Fonte Grupo II (Apêndice II)                      Fonte Grupo II (Apêndice III)                      Fontes Grupo IV (Apêndice IV)                      Fontes Grupo V (Apêndice V)                      Fonte Grupo VI (Apêndice VI)                      Guião Grupo I</p>	<p>Grelha de Observação direta (Apêndice XIV)</p>
---	---	---	---

	<p>estruturado para auxiliar no trabalho e no momento de apresentação. Este guião está dividido em dois grupos de perguntas: o primeiro grupo corresponde a um conjunto de perguntas a serem respondidas e discutidas, oralmente, por todos os elementos do grupo, de forma a estruturar o pensamento; o segundo grupo diz respeito a uma pergunta de escrita que, no fundo, vai ao encontro do cerne da fonte, e sintetiza o diálogo estabelecido no primeiro grupo de perguntas.</p> <p><b>12min</b></p> <p>Apresentação do trabalho desenvolvido em grupo. Cada grupo escolhe um porta-voz e este apresenta as conclusões a que o grupo chegou.</p>	<p>(Apêndice VII)  Guião Grupo II  (Apêndice VIII)  Guião Grupo III  (Apêndice IX)  Guião Grupo IV  (Apêndice X)  Guião Grupo V  (Apêndice XI)  Guião Grupo VI  (Apêndice XII)</p>	
--	--	--	--





	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1.ª estação:</b> A influência da Expansão marítima <u>na língua portuguesa</u> (10 min);</li> <li>• <b>2.ª estação:</b> A influência da Expansão marítima <u>no vestuário, quotidiano e alimentação</u> (10 min);</li> <li>• <b>3.ª estação:</b> A influência da Expansão marítima <u>na literatura</u> (10 min);</li> <li>• <b>4.ª estação:</b> A influência da Expansão marítima <u>nas ciências</u> (10 min);</li> <li>• <b>5.ª estação:</b> A influência da Expansão marítima <u>na arte portuguesa</u> (10 min).</li> </ul> <p>Correção das tarefas presentes no guião (5 min).</p> <p><b>Consolidação (10 min):</b> Realização de um <i>kahoot</i> que versa sobre as temáticas abordadas ao longo da aula.</p>	<p>Fontes Estação II (Apêndice II)</p> <p>Fontes Estação III (Apêndice III)</p> <p>Fontes Estação IV (Apêndice IV)</p> <p>Fontes Estação V (Apêndice V)</p> <p>Guião (Apêndice VI)</p> <p><i>Kahoot</i> <a href="#">Biblioteca — Kahoot!</a></p>	<p>Grelha de Observação direta (Apêndice VII)</p>
--	---	--	---

## APÊNDICE XI – GRELHA SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Fases	Tarefas	Calendarização
<b>Observação/Planificação</b>	-Identificação do objeto de estudo/problemática; -Aplicação do pré-teste; -Identificação de estratégias a implementar e construção dos percursos didáticos de compreensão leitora – <i>Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e ...</i>	Durante as 3 semanas de observação
<b>Ação/Intervenção</b>	<i>Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e... o deserto do Sara – O Príncipezinho</i> (capítulos I e II), de Antoine de Saint-Exupéry.	5. <sup>a</sup> semana de intervenção
	<i>Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e... a Alemanha– Anne Frank – Uma Jovem Sonhadora</i> , Revista Terra do Nunca.	6. <sup>a</sup> semana de intervenção
	<i>Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e... o mar – O pai que se tornou mãe</i> , de José Eduardo Agualusa	7. <sup>a</sup> semana de intervenção
	<i>Uma Viagem entre o Mundo das Inferências e... o Parque Nacional da Peneda-Gerês – Recomendações para a Visita ao Parque Nacional da Peneda-Gerês.</i>	8. <sup>a</sup> semana de intervenção
<b>Avaliação</b>	- Aplicação do pós-teste;	Na última semana de intervenção
<b>Análise/Reflexão</b>	- Análise, reflexão e interpretação dos resultados	Na última semana de intervenção

## APÊNDICE XII – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	<b>Escola Básica de 2.º e 3.º CEB do Viso</b> <b>Pré-teste: Compreensão leitora</b> <b>5.º Ano B – 5 de março de 2024</b>	
<b>Nome:</b> _____		
<b>Data:</b> ____/____/____		

**Ao longo desta prova, vais responder a questões sobre cada um dos textos que te são apresentados para leitura.**

**Deves respeitar as instruções que a seguir te são dadas.**

- Responde na folha da prova, a caneta ou esferográfica, de tinta azul ou preta.
- Não podes usar corretor nem «esferográfica-lápis».
- Numas questões, terás de escolher e assinalar a(s) resposta(s) correta(s); noutras, terás de escrever a resposta.
- Nas questões em que apenas tens de assinalar a(s) resposta(s) correta(s), se te enganares e puseres um X no quadrado errado, risca esse quadrado e coloca o sinal no lugar que consideres certo.
- Nas outras questões, se precisares de alterar alguma resposta, risca-a e escreve à frente a nova resposta.

## 1.ª Parte

Lê o texto com muita atenção.

### A VISITA À MADRINHA

1 Agora, agora mesmo quase à beirinha do sono da noite, dou comigo a colocar uma cassete especial no vídeo da minha vida e a preparar-me para assistir a certas coisas que me aconteceram por volta dos meus 5 anos de idade!

(...) Um dia, por alturas da Páscoa desse ano, a nossa mãe olhou para mim e para 5 as minhas duas irmãs, mais novas do que eu e, apontando apenas para mim, anunciou em voz solene: «Amanhã vamos todos fazer uma visita à tua Madrinha!»

(...) A minha Madrinha era nossa tia-avó. Pequenina e delicada, não parecia muito preparada para viver neste mundo. Digo isto porque andava muito devagarinho, como se tivesse medo de pisar o chão e de ele se queixar. E passava por entre os móveis e 10 as cadeiras, e de porta em porta, com muita cerimónia, assim como que a pedir licença para passar. E o seu cabelo era só caracolinhas muito brancas à roda da cabeça. A Madrinha morava no Porto, junto da Rua Sá da Bandeira, numa moradia muito bonita. Quando no dia seguinte lá chegámos, a mãe e o pai, e nós três muito bem arranjadas, de luvas e chapéu, com os ouvidos cheios de «Não façam isto, não façam aquilo»... 15 «Portem-se bem»... «Não batam os pés»... «Não mexam em nada»..., já sabíamos que a Madrinha estava à nossa espera, pois esta visita anual era sempre anunciada com a devida antecedência. Tocámos à campainha, alguém veio abrir a porta e pegar nos nossos casacos e chapéus e luvas, que não vi onde penduraram. À nossa frente, num vasto chão imaculadamente branco, uma passadeira de veludo vermelho parecia não 20 ter fim. Lá muito ao fundo, numa sala cheia de quadros e de esculturas, e de muitos, muitos livros, estavam a Madrinha e o Padrinho, de braços abertos. O Padrinho, o nosso tio-avô Alberto Villares, «era um sábio» – dizia sempre o meu pai, «e que até era um cientista ilustre, tinha um Observatório de Astronomia no telhado da casa, onde estudava os mistérios do céu, e que do Observatório de Paris estavam sempre a pedir 25 a opinião dele»..., e por tudo isto, embora ele fosse sempre muito delicado e muito simpático para nós, eu tinha imenso medo de dizer os meus costumados disparates ao pé dele.

Ora, neste dia, ele quis saber se eu já sabia ler, e eu, sem querer, disse que sim, mas a verdade é que ainda não sabia. Então, ele foi buscar um livrinho com desenhos. 30 Em cada página havia um lindo e colorido desenho muito grande, que tinha por baixo, escrita, o que eu já percebia que era uma palavra. E foi assim: numa página vi uma grande maçã e... apontando com um dedo a palavra que estava debaixo, fingi que, a muito custo, lia a palavra MAÇÃ. Na página a seguir, vi um pato e fingi que lia, a custo, a palavra que estava por baixo: PATO.

35 Como a vida me estava a correr bem, fiquei mais calma. Até que apareceu uma página com um desenho que era mesmo mesmo uma grande mão. Sem hesitar nem um bocadinho, aponte para a palavra em baixo e, muito lampeira, quase gritei: MÃO!

Foi uma risota. Os meus pais e os padrinhos riam com gosto, e eu sem perceber porquê! Até que a minha mãe, devagarinho e docemente, me disse: – «Não, filha, o que  
40 aqui está escrito não é MÃO. O que está escrito é LUVA». Fiquei tão envergonhada que  
nunca mais me esqueci daquele momento. A seguir, já nem o lanche me soube a nada,  
nem o bolo de chocolate, nem os docinhos, nem as torradinhas com manteiga, nem os  
rebuçados de tantas cores. E foi nesse momento que resolvi que tinha de aprender a  
45 ler de verdade. Mesmo que ninguém tivesse paciência para me ensinar, havia de  
aprender a ler sozinha! E assim foi. Sozinha e às escondidas, aprendi a ler à minha  
moda, pouco tempo depois, já nos campos de um Ribatejo com extremas para o  
Alentejo, em terras da minha mãe, onde passámos a viver. Só aos 9 anos fui pela  
primeira vez para um Colégio, em Lisboa. E nessa altura já eu era tu cá tu lá com todas  
as historinhas que apanhava à mão e com toda a experiência boa que uma Natureza  
50 campestre e sábia tinha posto à minha disposição.

Maria Alberta Menéres, *Contos da Cidade das Pontes*, Porto, Editorial Ámbar, 2001

Depois de teres lido todo o texto, responde ao que te é pedido, segundo as orientações que te são dadas.

Relê o texto sempre que precisares de procurar informação para responderes às perguntas.

1. Assinala com **X** a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

Com a frase «... dou comigo a colocar uma cassete especial no vídeo da minha vida...» (linhas 1 e 2), a narradora pretende dizer-nos que

- antes de dormir, foi ver, no vídeo, um filme sobre a sua vida.
- antes de adormecer, recordou acontecimentos do seu passado.
- antes de se deitar, viu uma cassete sobre o seu quinto aniversário.
- quando adormeceu, sonhou com factos vividos aos cinco anos.

2. Lê a seguinte frase (linhas 4 a 6).

«Um dia, por alturas da Páscoa desse ano, a nossa mãe (...) anunciou em voz solene...»

Assinala com **X** a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

O tom solene da voz da mãe significava que ela

- ia dizer uma coisa importante.
- estava aborrecida com as filhas.
- queria ser imediatamente obedecida.
- estava cansada de repetir o mesmo.

3. Relê a frase (linha 6).

*«Amanhã vamos todos fazer uma visita à tua Madrinha!»*

3.1. Neste contexto, a palavra «*todos*» refere os elementos de uma família constituída por **cinco** pessoas.

Transcreve do texto a frase ou a expressão que comprova esta afirmação.

---

---

3.2. Assinala com **X** a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

As visitas a casa da Madrinha aconteciam

- uma vez por semana.
- uma vez por quinzena.
- uma vez por mês.
- uma vez por ano.

4. Os pais prepararam com cuidado a visita a casa dos padrinhos.

Por que razão as meninas iam tão bem vestidas e os pais lhes faziam tantas recomendações?

---

---

---

---



6.2. No terceiro parágrafo, a narradora faz a descrição dos padrinhos.

Escreve, à frente de cada característica, uma palavra, uma expressão ou uma frase, retirada do texto, que confirme que:

– a Madrinha era uma pessoa

• idosa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• frágil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– o Padrinho era uma pessoa

• culta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• amável \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Lê novamente a seguinte passagem do texto (linhas 28 e 29).

*«Ora, neste dia, ele quis saber se eu já sabia ler, e eu, sem querer, disse que sim, mas a verdade é que ainda não sabia.»*

Por que razão deu a menina essa resposta?

Assinala com **X** a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

- Pensou que as irmãs fariam troça dela.
- Teve medo de que a mãe lhe ralhasse.
- Já era habitual a menina mentir.
- Quis fazer boa figura perante os padrinhos.

8. Apesar dos esforços da menina, rapidamente os pais e os padrinhos perceberam que ela estava a fingir. Explica como foi que eles perceberam.

---

---

---

---

9. Enquanto esteve em casa dos padrinhos, a menina foi tomando várias atitudes e experimentando diferentes emoções e sentimentos.

Associa cada um dos momentos da história (coluna **A**) às atitudes, emoções e sentimentos que, na tua opinião, lhe correspondem.

Para resolveres a questão, escreve **1, 2, 3 e 4** nas hipóteses correspondentes da coluna **B**.

<b>A</b>		<b>B</b>	
<b>1</b>	«... eu tinha imenso medo de dizer os meus costumes disparates...» (linha 26)		Nervosismo e irritação
<b>2</b>	«Sem hesitar nem um bocadinho (...) quase gritei...» (linhas 36 e 37)		Humilhação e vergonha
<b>3</b>	«Os meus pais e os padrinhos riam com gosto, e eu sem perceber porquê!» (linhas 38 e 39)		Arrogância e vaidade
<b>4</b>	«... nunca mais me esqueci daquele momento. A seguir, já nem o lanche me soube a nada...» (linha 41)		Entusiasmo e confiança
			Surpresa e incompreensão
			Calma e indiferença
			Insegurança e receio

10. Assinala com **X** a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

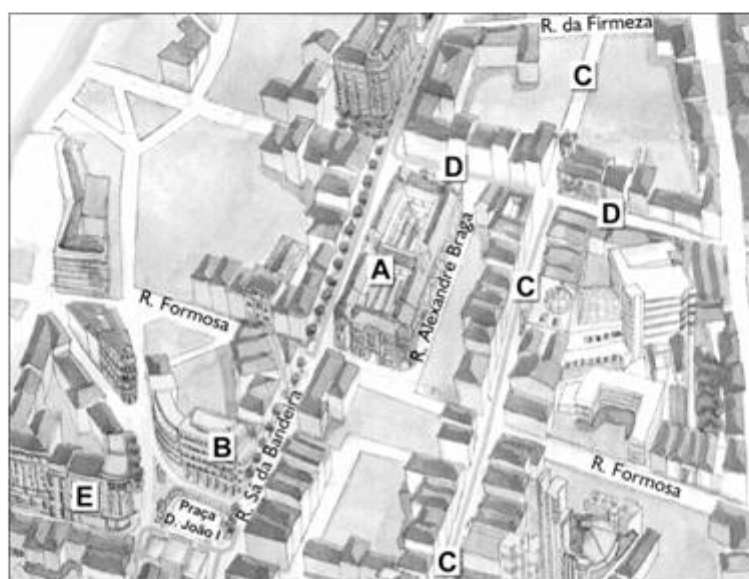
Depois do que lhe aconteceu, a menina tomou a decisão de

- para a próxima fingir melhor.
- nunca mais visitar os padrinhos.
- aprender a ler nem que fosse sozinha.
- pedir à mãe que a ensinasse a ler.

Lê e observa com atenção o seguinte Roteiro Turístico sobre a zona da cidade do Porto, onde viviam os padrinhos da menina.

Caminhemos até à Praça D. João I. Esta praça, de forma quadrangular, foi construída já nos nossos dias. Nela se destacam dois belos edifícios: o Palácio Atlântico e o Teatro Rivoli.

Atravessando a Praça D. João I, temos em frente o Palácio Atlântico, que faz esquina com a Rua Sá da Bandeira. Começando a subir esta rua, encontramos, à direita, o famoso Mercado do Bolhão, o mais típico dos mercados portuenses. Logo depois, se virarmos à direita para a Rua Fernandes Tomás, chegamos à Rua de Santa Catarina, paralela à Rua Sá da Bandeira e uma das artérias comerciais mais conhecidas da Cidade Invicta.



In *Guia Expresso, Porto 2001*, 4.º fascículo (adaptado)

11. Baseando-te nas informações do texto e observando atentamente o mapa, faz a sua legenda. Para responderes à questão, escreve Palácio Atlântico, Teatro Rivoli, Mercado do Bolhão, Rua Fernandes Tomás e Rua de Santa Catarina, à frente da letra (A, B, C, D e E) que corresponde à respetiva localização.

Legenda do mapa	
A -	_____
B -	_____
C -	_____
D -	_____
E -	_____

Lê, agora, os textos A e B sobre a autora do texto «A Visita à Madrinha».

#### TEXTO A

##### **Maria Alberta MENÉRES**

Natural de Vila Nova de Gaia, onde nasceu a 25/8/1930, Maria Alberta Rovisco Garcia Menéres licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas na Faculdade de Letras de Lisboa. Poetisa, escritora e professora, foi ainda funcionária da RTP. Estreou-se na poesia com o livro *Intervalo*, publicado em 1952. Colaborou em várias publicações de que salientamos: «Jornal do Fundão», «Diário de Notícias», «Cadernos do Meio-Dia», «Távola Redonda». Maria Alberta Menéres é uma das mais destacadas figuras da literatura infantil portuguesa, à qual tem dedicado muito do seu saber e talento. A sua obra é vasta neste domínio e atravessada por histórias originais, recolha tradicional, versão de obras clássicas, teatro infantil e poesia para crianças.

#### TEXTO B

##### **Obras de Maria Alberta Menéres**

**Literatura Infantil:** *Conversas com Versos*, 1968; *Figuras Figuronas*, 1969; *O Poeta Faz-se aos Dez Anos*, 1973; *Lengalenga do Vento*, 1976; *Hoje Há Palhaços*, 1976 (com António Torrado); *A Pedra Azul da Imaginação*, 1977; *Semana Sim, Semana Sim*, 1978; *A Água que Bebemos*, 1981; *O Ouriço Cacheiro Espreitou Três Vezes*, 1981; *Dez Dedos Dez Segredos*, 1985; *O Retrato em Escadinha*, 1985; *Histórias de Tempo Vai Tempo Vem*, 1988; *À Beira do Lago dos Encantos*, 1988; *Ulisses*, 1989 (adaptação); *No Coração do Trevo*, 1992; *Uma Palmada na Testa*, 1993; *Pêra Perinha*, 1993; *A Gaveta das Histórias*, 1995; *Sigam a Borboleta*, 1996; *O Cão Pastor*, 2001.

António Garcia Barreto, *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*, Porto, Campo das Letras Editores, 2002 (adaptado)

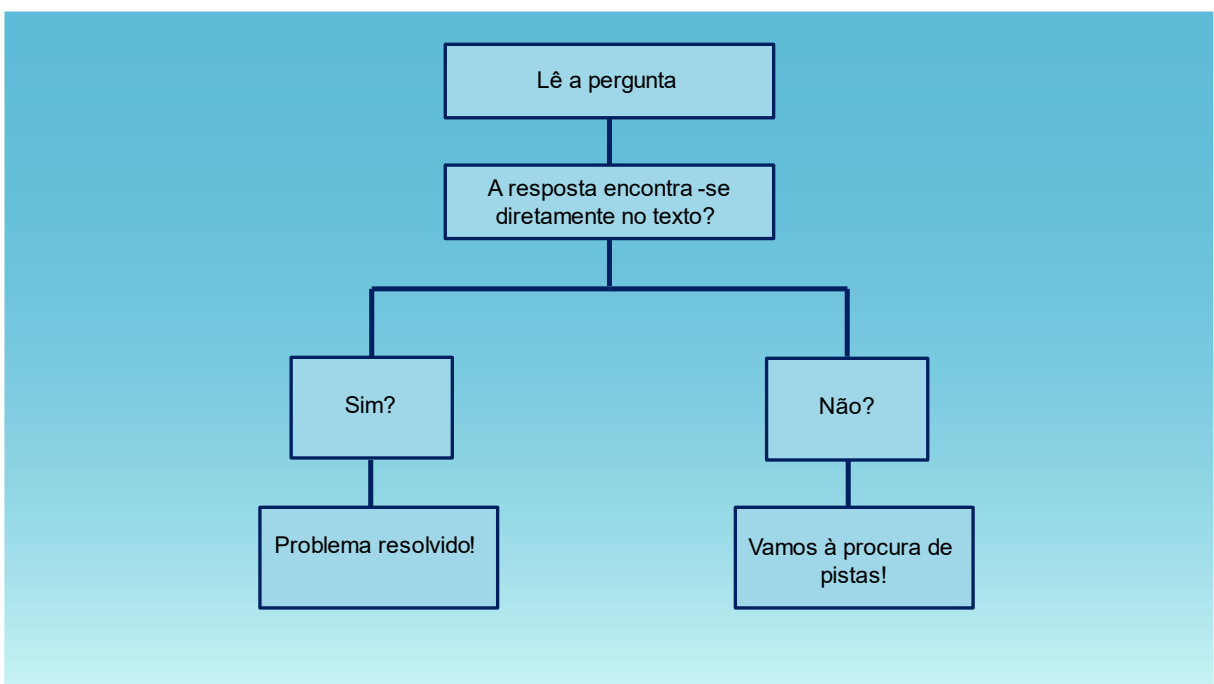
12. Preenche o quadro com dados sobre Maria Alberta Menéres, retirando a informação necessária dos textos que acabaste de ler.

<b>Nome completo</b>	• _____ _____
<b>Naturalidade</b>	• _____
<b>Idade</b>	• _____
<b>Licenciatura</b>	• _____
<b>Duas publicações em que colaborou</b>	• _____ • _____
<b>Duas atividades profissionais que desenvolveu</b>	• _____ • _____
<b>Obras publicadas em 1993</b>	_____ _____

## APÊNDICE XIII – TABELA DE PLANIFICAÇÃO DO PRÉ E PÓS-TESTE

Objetivos gerais (Níveis de Compreensão)	Objetivos Específicos/ Indicadores	Objetivos Específicos (%)	Questões	Cotação
1. Identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto  (Compreensão Literal)	1.1. Reconhecimento de ideias principais; 1.2. Reconhecimento de uma sequência; 1.3. Reconhecimento de detalhes; 1.4. Reconhecimento de traços de carácter de personagens.	42,60%	3.1 3.2 6.1 10. 11. 12.	7,10% 7,10% 7,10% 7,10% 7,10% 7,10%
2. Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura  (Compreensão Inferencial)	2.1. Dedução da ideia principal; 2.2. Dedução de uma sequência; 2.3. Dedução de detalhes; 2.4. Interpretação de linguagem figurativa.	42,60%	1. 2. 4. 7. 8. 9.	7,10% 7,10% 7,10% 7,10% 7,10% 7,10%
3. Formulação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo  (Compreensão Crítica)	3.1. Juízos de atos e de opiniões.	7,10%	5.	7,10%

<p>4. Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma</p> <p>(Compreensão reorganizativa)</p>	<p>4.1. Esquematizar; 4.2. Classificar.</p>	<p>7,10%</p>	<p>6.2</p>	<p>7,10%</p>
<p>Total</p>	<p>_____</p>	<p>100%</p>	<p>14 questões</p>	<p>100%</p>



# EXEMPLO

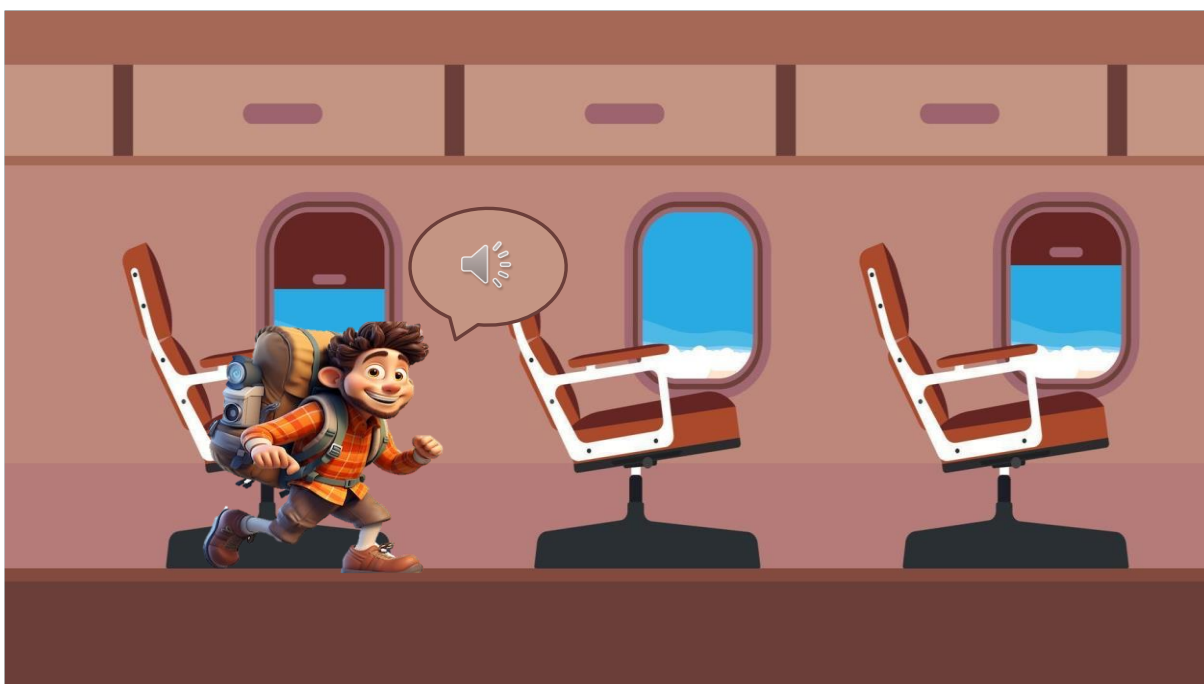
## Uma boa ideia

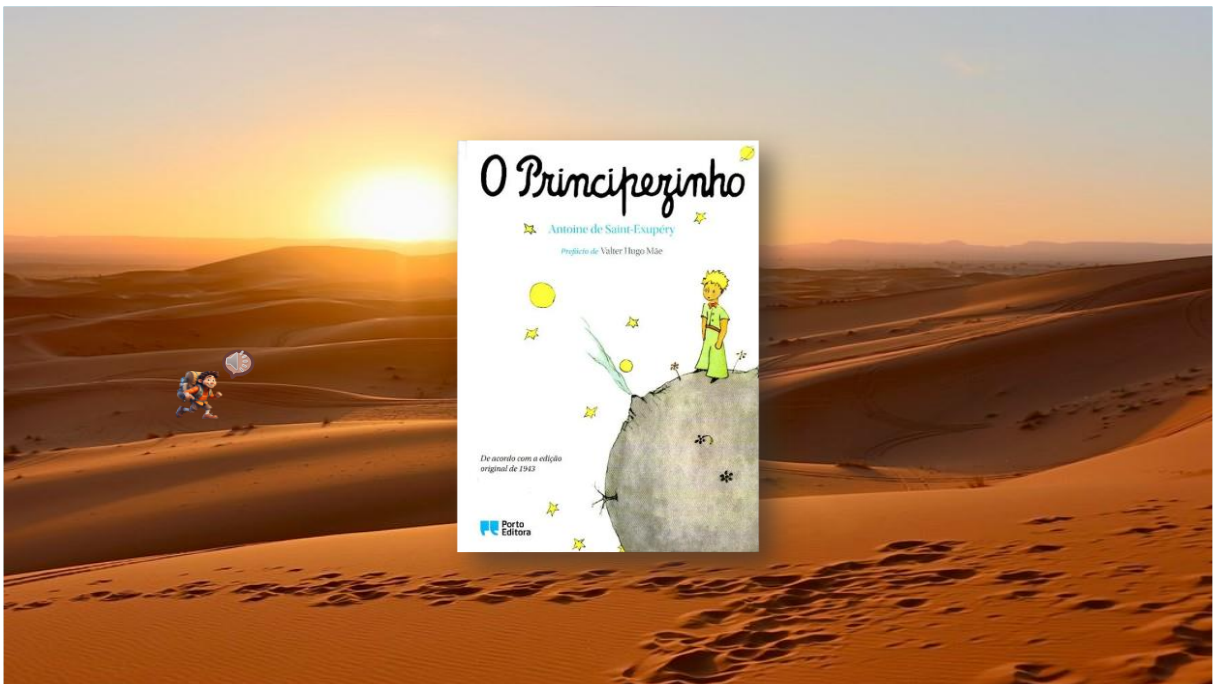
Hoje, caiu mais um dente à Luísa. Depois de o lavar, ela foi pô-lo debaixo da almofada. No dia seguinte, no lugar do dente ia estar uma moeda de um euro. Já tinha cinco euros numa caixa, deixados pela fada dos dentes.

O irmão, que tem 3 anos, bem puxava os dentes, mas eles não saíam. Foi então que teve uma ideia. Pegou num garfo e foi pô-lo debaixo da almofada.

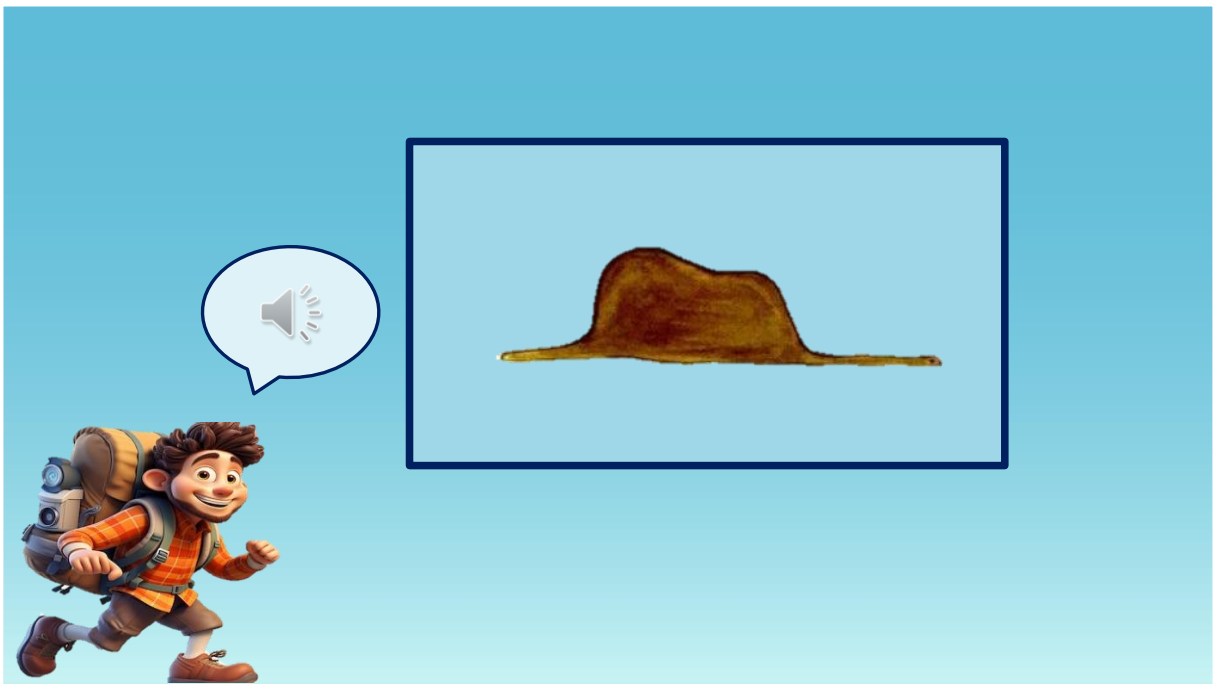
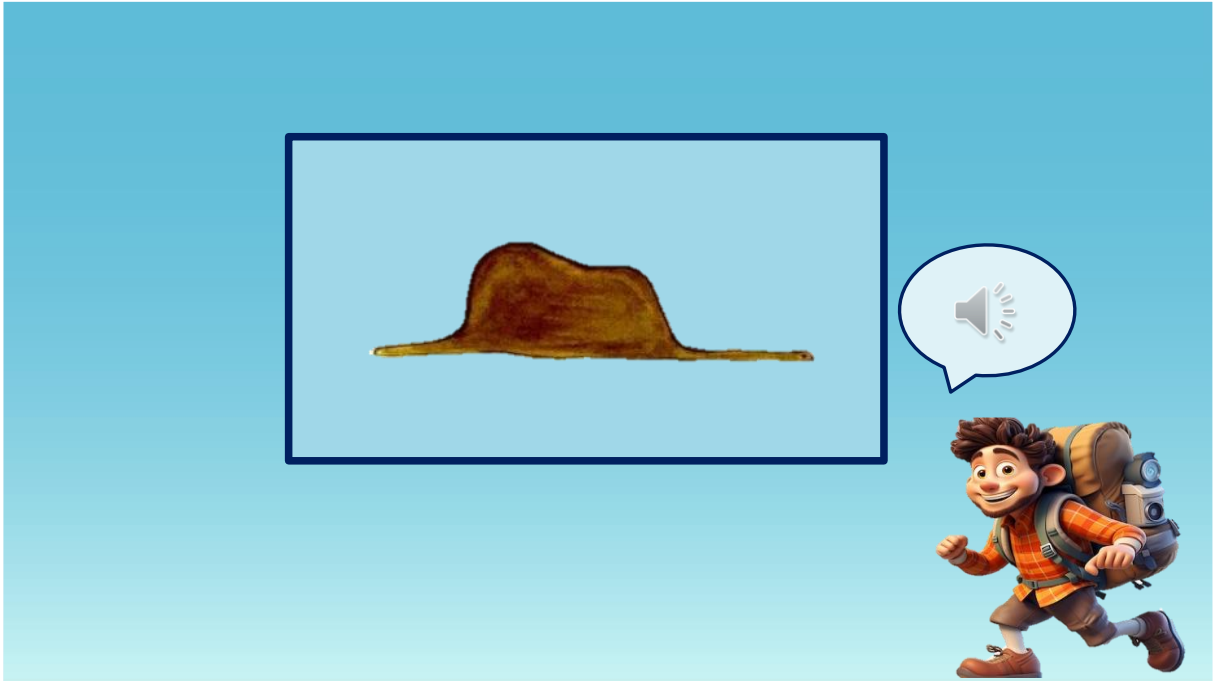
Corina de Sousa, texto inédito, maio de 2018.

1. Qual foi a ideia que o irmão da Luísa teve?
2. Por que razão o irmão da Luísa puxava os dentes?









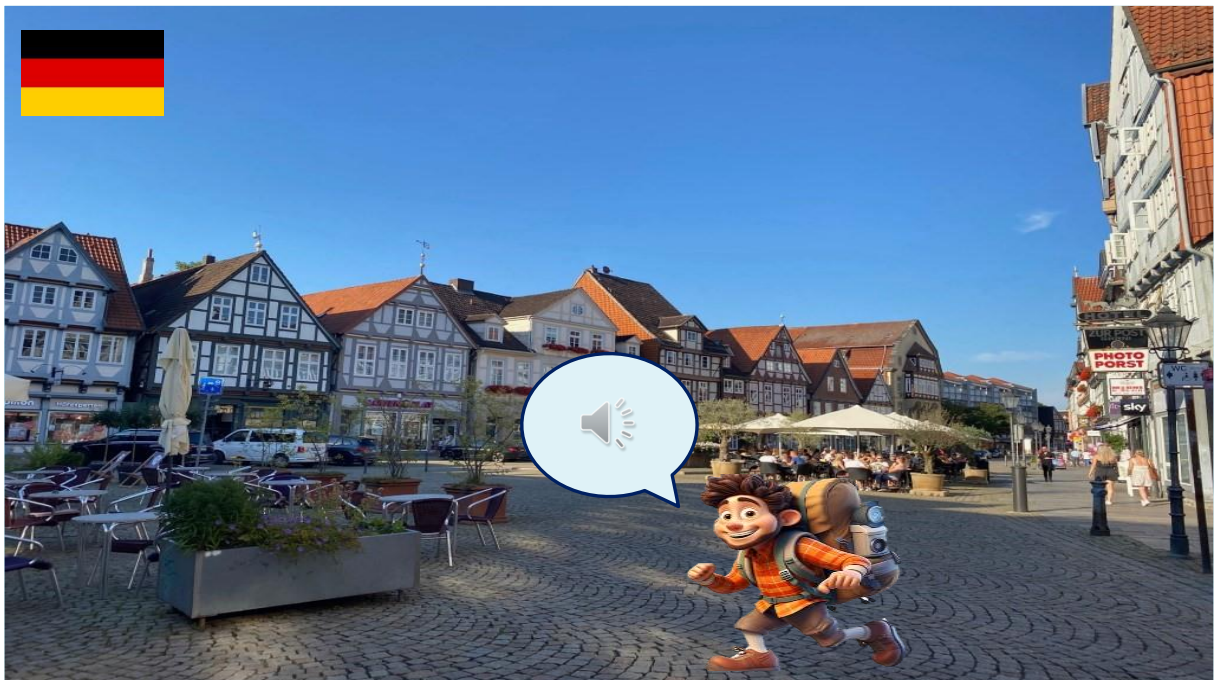


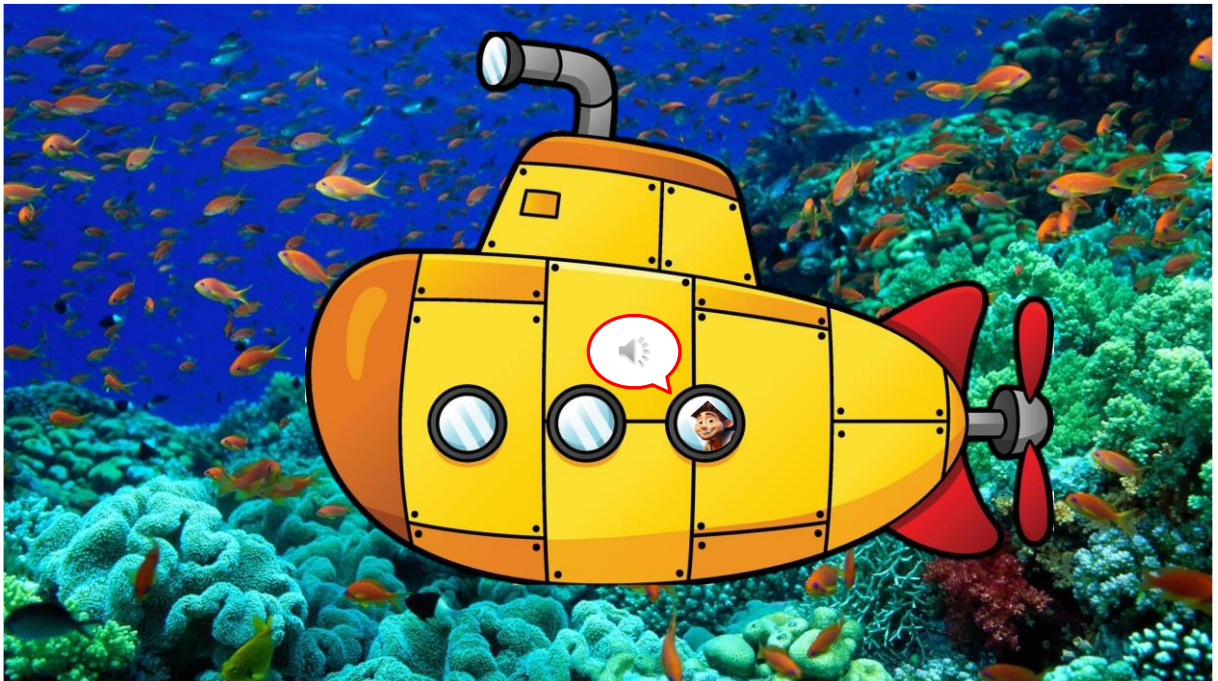




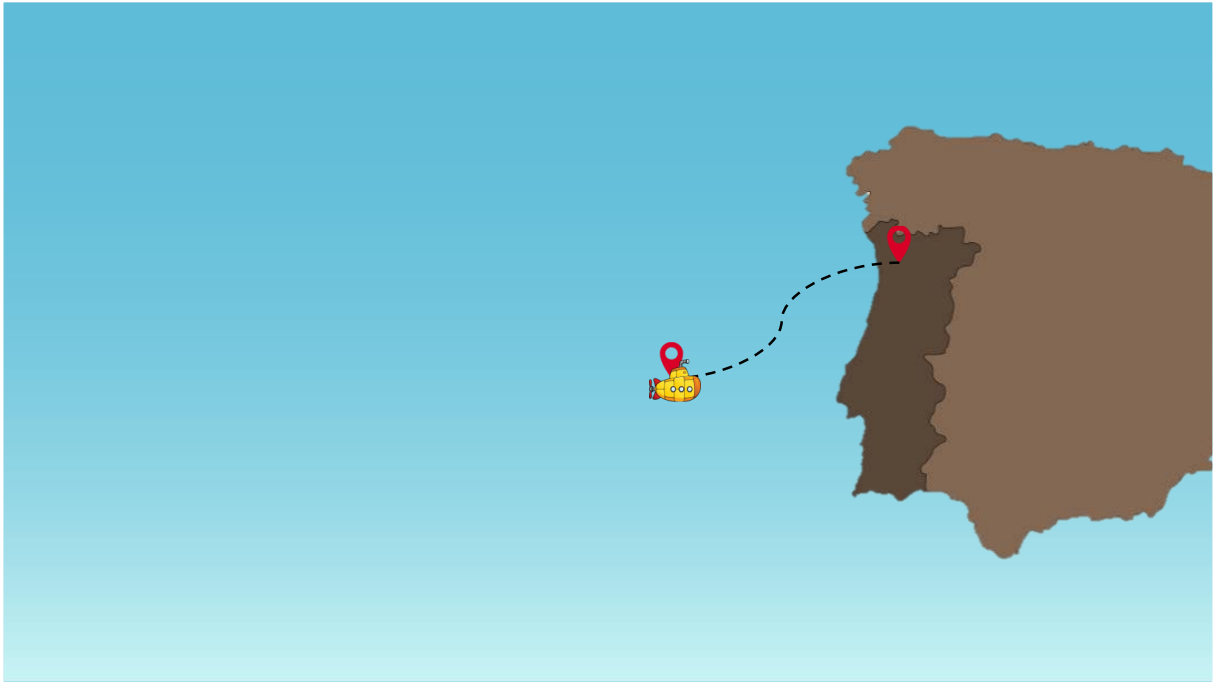
Anne Frank foi uma  
menina \_\_\_\_\_.

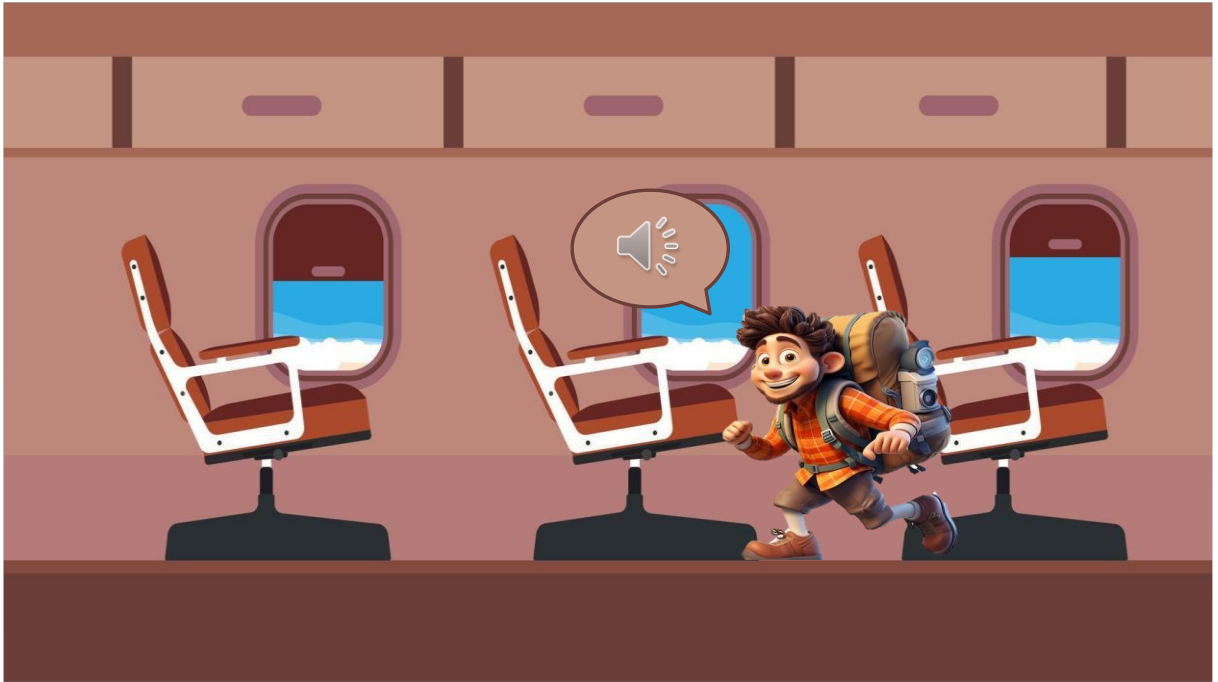












## APÊNDICE XV – PERCURSOS DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDOS PARA A 1.ª SESSÃO DO PROJETO



1. Lê atentamente o capítulo I, extraído da obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry.

### I

Uma vez, quando tinha seis anos, vi uma gravura magnífica sobre a floresta virgem que se chamava *Histórias Vividas*. Era a imagem de uma jiboia a engolir uma fera. Aqui está a cópia do desenho:



No livro dizia: "As jiboias engolem a presa inteirinha, sem a mastigarem. Depois, não conseguem mexer-se e ficam a dormir durante os seis meses da digestão."

Então, pensei muito nas aventuras da selva e, com um lápis de cor, consegui fazer o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1 era assim:



Mostrei a minha obra-prima às pessoas crescidas e perguntei-lhes se o meu desenho lhes metia medo.

Elas responderam-me: "Porque haveria um chapéu de meter medo a alguém?"

Mas o meu desenho não era um chapéu. Era uma jiboia a digerir um elefante. Desenhei, então, o interior da jiboia, para as pessoas crescidas poderem perceber. Elas precisam sempre que se lhes explique as coisas. O meu desenho número 2 era assim:



As pessoas crescidas aconselharam-me a pôr de parte os desenhos de jiboias, abertas ou fechadas, e a dedicar-me antes à geografia, à história, à aritmética e à gramática. Foi assim que, aos seis anos, abandonei uma brilhante carreira de pintor. Fiquei desanimado com o insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas crescidas nunca percebem nada sozinhas e as crianças cansam-se de estarem sempre a explicar tudo.

Tive, então, de escolher outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voei um pouco por todo o mundo. E é verdade que a geografia me foi muito útil. Era capaz de distinguir imediatamente a China do Arizona, o que dá muito jeito quando andamos perdidos de noite.

Assim, pela vida fora, encontrei muitas pessoas importantes. Vivi muito tempo entre pessoas crescidas. Vi-as de muito perto. Mas isso não melhorou muito a opinião que tinha delas.

Quando conhecia alguma que me parecia mais lúcida, fazia com ela a experiência do meu desenho número 1, que guardei sempre, para saber se essa pessoa era capaz de compreender alguma coisa. Mas a resposta era sempre a mesma: "É um chapéu". Então, optava por não lhe falar de jiboias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Punha-me ao mesmo nível dela. Falava-lhe de bridge, de golfe, de política e de gravatas. E a pessoa crescida ficava toda contente por conhecer um homem tão sensato.



**2. Ordena as seguintes frases de acordo com a ordem dos acontecimentos do texto.**

- A) As pessoas crescidas aconselharam o narrador a dedicar-se a outras áreas que não o desenho.
- B) As pessoas crescidas não perceberam o desenho do narrador.
- C) O narrador fez um desenho inspirado numa gravura que viu num livro sobre a floresta virgem.
- D) O narrador redesenhou a sua obra-prima para facilitar, às pessoas crescidas, a sua compreensão.

\_\_\_ > \_\_\_ > \_\_\_ > \_\_\_



**3. Lê com atenção as seguintes frases (linhas 12 e 13).**

*«Desenhei, então, o interior da jiboia, para as pessoas crescidas poderem perceber. Elas precisam sempre que se lhes explique as coisas»*



**3.1. Por que considera o narrador que as pessoas crescidas precisam sempre que se lhes explique as coisas? Sublinha no texto expressões ou frases que te ajudaram a responder a esta questão.**

---

---

---

---

---



**4. Atenta na seguinte frase (linha 20)**

*«Tive, então, de escolher outra profissão e aprendi a pilotar aviões»*



**4.1. Qual a razão da mudança de profissão do narrador? Selecciona a resposta correta.**

- a) O narrador deseja ter uma vida pacata e estável.
- b) O narrador sentia-se incompreendido pelos adultos e decide optar por uma profissão que lhe abre novos horizontes.
- c) O narrador sentia-se incompreendido pelos adultos e decide optar por uma profissão tranquila.
- d) O narrador sempre quis piloto.

Boa, viajantes! Já ficámos a conhecer um pouco melhor o primeiro capítulo desta obra maravilhosa. O que será que nos espera no segundo capítulo? Estão curiosos? Eu estou, e muito! Venham daí!





1. Lê atentamente o capítulo II, extraído da obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry.

## II

Vivi assim sozinho, sem ter ninguém com quem falar realmente, até ao dia em que, há seis anos, tive uma avaria no deserto do Sara. Alguma coisa se partira no motor. E, como não levava nem mecânico nem passageiros, preparei-me para tentar fazer sozinho o difícil conserto. Era uma questão de vida ou morte. A água que tinha para beber mal dava para oito dias.

Na primeira noite adormeci na areia, a mil milhas de qualquer lugar habitado. Estava muito mais isolado do que um náufrago numa jangada no meio do oceano. Imaginam, por isso, a minha surpresa quando, ao romper do dia, fui acordado por uma vozinha esquisita a dizer:

— Por favor... desenha-me uma ovelha!

— O quê?

— Desenha-me uma ovelha...

Levantei-me como se tivesse sido atingido por um raio. Esfreguei os olhos e dei de caras com um rapazinho bastante invulgar a observar-me com um ar muito sério. Aqui está o melhor retrato que, mais tarde, consegui fazer dele.



Claro que o meu desenho é muito menos deslumbrante do que o modelo. A culpa não é minha. Aos seis anos fui desviado da minha carreira de pintor pelas pessoas crescidas e não aprendi a desenhar mais nada senão jiboias fechadas e jiboias abertas.

Olhei espantado para aquela aparição. Não se esqueçam de que eu estava a mil milhas de qualquer lugar habitado. Ora, o meu rapazinho não parecia nem perdido, nem morto de cansaço, nem morto de fome, nem morto de sede, nem morto de medo. Não se assemelhava em nada a uma criança perdida em pleno deserto, a mil milhas de qualquer lugar habitado. Quando, finalmente, fui capaz de falar, perguntei-lhe:

— Mas... o que é que andas aqui a fazer?

E ele repetiu, então, calmamente, como se fosse uma coisa muito séria:

— Por favor... desenha-me uma ovelha...

Quando o mistério é demasiado grande, não se ousa desobedecer. Por mais absurdo que me parecesse, a mil milhas de todos os locais habitados e em perigo de vida, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas, ao lembrar-me que tinha estudado essencialmente geografia, história, aritmética e gramática, disse ao rapazinho num tom de voz mal-humorado que não sabia desenhar. Ao que ele me respondeu:

— Não faz mal. Desenha-me uma ovelha.

Como eu nunca tinha desenhado uma ovelha, decidi fazer-lhe um dos dois únicos desenhos de que era capaz. O da jiboia fechada. E fiquei admirado ao ouvi-lo dizer:

— Não! Não! Não quero um elefante dentro de uma jiboia. Uma jiboia é muito perigosa e um elefante é muito volumoso. O sítio onde moro é muito pequeno. Preciso de uma ovelha. Desenha-me uma ovelha.

E, então, eu desenhei.

Ele olhou com atenção e, depois, disse:

— Não! Essa já está muito doente. Faz outra.

Voltei a desenhar.

O meu amigo sorriu delicadamente, com um ar benévolo:

— Então não vês... isso não é uma ovelha, é um carneiro. Tem cornos...

Fiz o desenho outra vez:

Mas foi rejeitado, tal como os anteriores:

- Essa é muito velha. Quero uma ovelha que viva durante muito tempo.

Então, já sem grande paciência e com pressa de começar a desmontar o motor, rabisquei este desenho:

E arrisquei:

— Isto é uma caixa. A ovelha que tu queres está lá dentro.

Fiquei muito surpreendido ao ver o rosto do meu jovem juiz iluminar-se:

— Era mesmo assim que eu a queria! Achas que precisará de muita erva?

— Porquê?

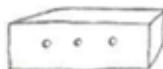
— Porque o sítio onde eu moro é muito pequeno...

— Chega certamente. Dei-te uma ovelha muito pequenina.

E inclinando-se sobre o desenho:

— Não é assim tão pequena como isso.... Olha! Adormeceu...

E foi assim que conheci o príncipezinho.





**2. Atenta na seguinte expressão do texto.**

“Vivi assim, sem ter ninguém com quem falar...” (linha 1)



**2.1. Apresenta a razão do descontentamento do narrador. Sublinha nos dois primeiros capítulos da obra três frases ou expressões que te permitiram chegar às tuas conclusões.**

---

---

---

---

---

---



**3. Assinala com V (Verdadeiro) ou F (Falso) as seguintes afirmações.**

<input type="checkbox"/>	Devido a uma avaria na hélice do avião, o narrador teve de aterrar no deserto do Sara.
<input type="checkbox"/>	O narrador resolveu rapidamente o problema do avião, pois trazia consigo pessoas para o auxiliar.
<input type="checkbox"/>	Apesar de ter aterrado no deserto do Sara, o narrador estava perto de zonas habitadas.
<input type="checkbox"/>	Ao romper do dia, o narrador foi acordado por uma voz esquisita.
<input type="checkbox"/>	O Principezinho pediu ao narrador que lhe desenhasse uma ovelha.



**4. Atenta na seguinte fala do Principezinho.**

“— Por favor... desenha-me uma ovelha...” (linha 26)



**4.1. O Principezinho gostou de todos os desenhos que o narrador fez? Preenche o seguinte esquema e retira do texto frases ou expressões que comprovem as tuas respostas.**

**1.º desenho:**

O Principezinho ficou \_\_\_\_\_ com o primeiro desenho.

Justificação: \_\_\_\_\_

**2.º desenho:**

O Principezinho sentiu \_\_\_\_\_ com o segundo desenho.

Justificação: \_\_\_\_\_

**3.º desenho:**

O Príncipezinho \_\_\_\_\_ o terceiro desenho.  
Justificação: \_\_\_\_\_

**4.º desenho:**

O quarto desenho \_\_\_\_\_ o Príncipezinho.  
Justificação: \_\_\_\_\_

5. O Príncipezinho teve uma reação surpreendente ao quarto desenho. Como explicas essa reação?



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Pinta os retângulos que contêm as ideias/temáticas presentes nos dois capítulos que já leste da obra *O Príncipezinho*.



Imaginação sem limites das crianças

Adolescência conturbada

Incompreensão por parte dos adultos

Valor da amizade

Importância de não desistir dos sonhos

Solidão

Morte

Valor do amor

## APÊNDICE XVI – PERCURSO DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDO PARA A 2.º SESSÃO DO PROJETO



1. Lê atentamente o seguinte texto, intitulado *Anne Frank – Uma Jovem Sonhadora*, extraído da *Revista Terra do Nunca*.

### Anne Frank – Uma Jovem Sonhadora

1 Annelies Marie Frank nasceu no dia 12 de junho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha, mas em 1933, o partido nazi e o seu chefe Adolf Hitler subiram ao poder e, com eles, o terror.

Os judeus começaram a ser perseguidos e, como os Frank eram judeus, o pai de  
5 Anne, Otto Frank, decidiu partir para a Holanda com a mulher Edith e as filhas Anne e Margot. Durante uns anos, conseguiram viver livres e em segurança, até que o mal veio atrás deles. Em 1940, o exército alemão invadiu a Holanda e também aí os judeus perderam todos os direitos, foram obrigados a usar uma estrela amarela na roupa e uma série de outras barbaridades, a pior das quais era serem chamados de volta à Alemanha, onde o  
10 seu destino seria um campo de concentração. Isto que estou a contar-te é terrível, mas aconteceu e é importante que se saiba para que nunca mais possa repetir-se! Em 1942, Margot, a irmã mais velha de Anne, foi chamada. Os Frank e outra família, os Van Pels, decidiram então esconder-se num anexo secreto da empresa de Otto. Com a ajuda de amigos que iam lá todos os dias levar comida e notícias, ali viveram dois anos. Foi nesse  
15 período que Anne Frank escreveu o seu diário, um presente que recebeu quando fez 13 anos. Tinha sido o seu presente favorito. Chamava-lhe Kitty e tratava-o como se fosse uma amiga e confidente. Falava-lhe dos seus sonhos, dos seus projetos para quando fosse livre e da vida no anexo, onde todos os cuidados eram poucos. Anne dedicava grande parte do tempo à escrita e ao estudo, era a sua forma de «escapar». Até que um dia, em agosto de  
20 1944, alguém (nunca se soube quem) denunciou o esconderijo. Os oito habitantes foram presos e enviados para campos de concentração. Anne e a sua irmã Margot morreram nove meses depois, em março de 1945, algumas semanas antes de este campo ter sido libertado pelo exército inglês. Otto foi o único sobrevivente.

O diário foi resgatado por Miep Gies, uma das pessoas que ajudava os habitantes  
25 do anexo. Miep guardou-o e deu-o a Otto quando recebeu a notícia da morte de Anne. O Diário de Anne Frank foi publicado pela primeira vez em 1947, na Holanda, e está traduzido em 67 línguas, sendo seguramente um dos livros mais lidos do mundo.

Revista Terra do Nunca, 28 março de 2010, p.4.



2. Para além dos Frank, quem tinha o judaísmo como religião? Selecciona a resposta correta. Transcreve uma das pistas (frase ou expressão) que te ajudou a responder à pergunta

- A) Miep Gies.
- B) Os Vans Pels.
- C) Os Van Pels e todos os que lhes levavam comida.
- D) Os amigos que lhes levavam comida.



Pista: \_\_\_\_\_



3. Atenta na frase (linhas 6 e 7).

*"Até que o mal veio atrás deles".*



3.1. O que terá levado o autor a dizer que "o mal" perseguiu os Frank?

---



---



---



---



---



---



4. Relê a seguinte frase (linhas 11 e 12).

*"Em 1942, Margot, a irmã mais velha de Anne, foi chamada".*



4.1. Preenche os espaços para completares a seguinte frase.

Margot foi notificada por parte do \_\_\_\_\_ para regressar à \_\_\_\_\_, uma vez que se encontrava na \_\_\_\_\_, onde acabaria por ser \_\_\_\_\_, num \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.





5. Atenta na seguinte frase (linhas 17 e 18).

*"Falava-lhe dos seus sonhos, dos seus projetos para quando fosse livre e da vida no anexo, onde todos os cuidados eram poucos."*



5.1. Por que razão se diz que, no anexo, todos os cuidados eram poucos?

---



---



---



---



---



5.2. Assinala com um X os cuidados que pensas que os habitantes do anexo teriam enquanto ali viveram. Como reparas, na última linha da tabela, já existe um X assinalado. Nessa linha, enumera um cuidado que aches que eles tinham no anexo.

<input type="checkbox"/>	Não acender a luz em divisões com janelas viradas para a rua.
<input type="checkbox"/>	Gritar por alguém que está noutra divisão do anexo.
<input type="checkbox"/>	Não se aproximar de janelas que eventualmente existissem.
<input type="checkbox"/>	Não fazer barulho.
<input type="checkbox"/>	Andar em marcha e a correr sobre o chão do anexo.
<input type="checkbox"/>	Falar baixo sempre que estivesse alguém do lado de fora da porta do anexo.
<input type="checkbox"/>	Abrir a porta do anexo apenas aos amigos que lhes levavam comida e notícias.
X	



6. Relê a frase abaixo (linhas 18 e 19).

*"Anne dedicava grande parte do tempo à escrita e ao estudo, era a sua forma de «escapar»"*




6.1. Por que razão a palavra *escapar* se encontra entre aspas no texto?

- A) Porque assim o autor consegue dar mais ênfase à palavra.
- B) Porque pode ser substituída por outra palavra qualquer.
- C) Porque é utilizada com um sentido figurativo.
- D) Porque é utilizada com um sentido literal.

APÊNDICE XVII – BI DA MEDUSA, BI DO CAVALO-MARINHO E SITES RECOMENDADOS

## Bilhete de Indentidade

Medusa 

- Nome comum:  

---
- Nome científico:  

---
- Classificação:  

---
- Locomoção:  

---
- Revestimento:  

---
- Reprodução:  

---
- Regime alimentar:  

---
- Outras informações/curiosidades:  

---

---

# Bilhete de Indentidade

Cavalo-marinho



• Nome comum:

---

• Nome científico:

---

• Classificação:

---

• Locomoção:

---

• Revestimento:

---

• Reprodução:

---

• Regime alimentar:

---

• Outras informações/curiosidades:

---

---

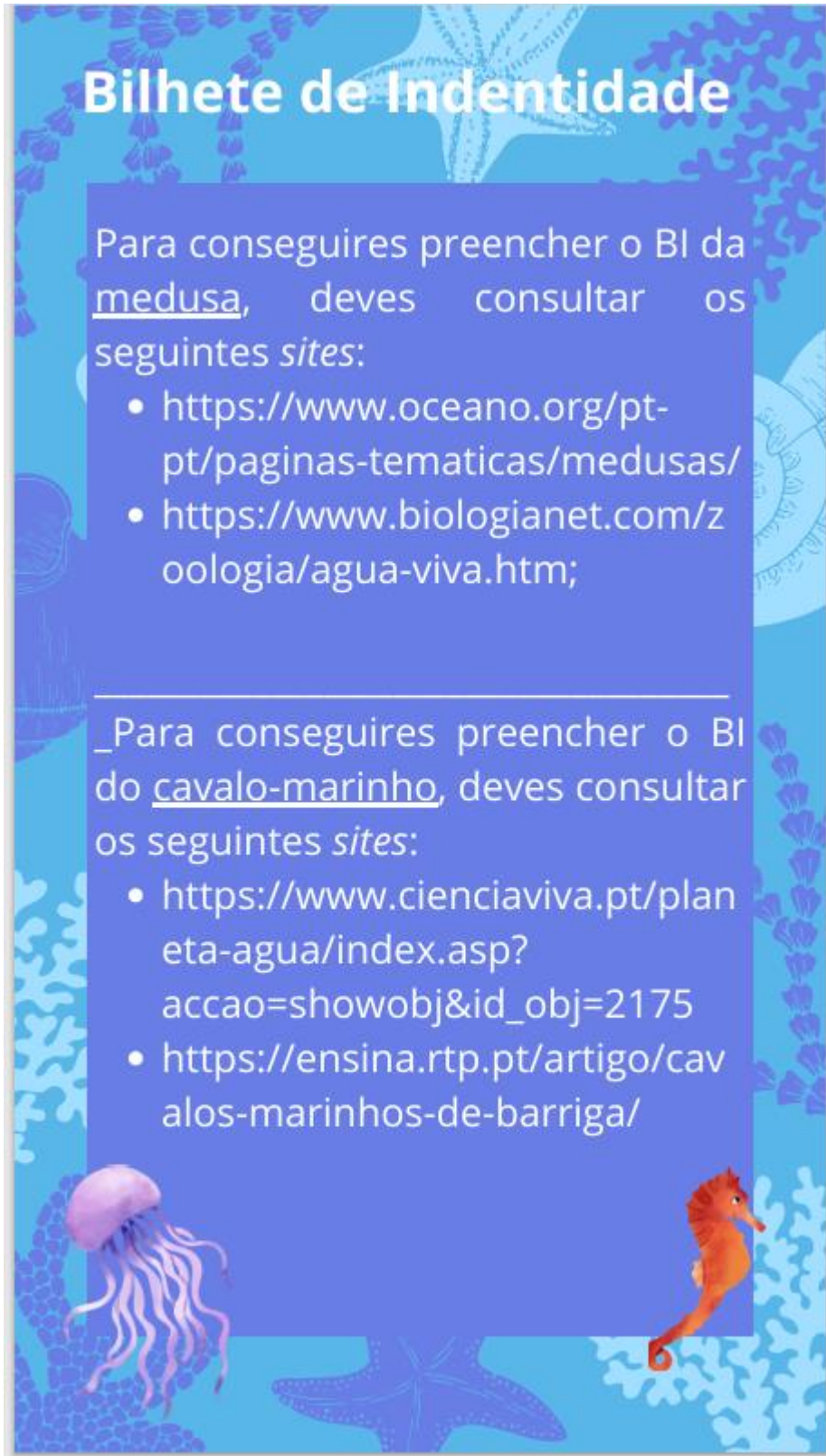
## Bilhete de Indentidade

Para conseguires preencher o BI da medusa, deves consultar os seguintes *sites*:

- <https://www.oceano.org/pt-pt/paginas-tematicas/medusas/>
- <https://www.biologianet.com/zooologia/agua-viva.htm>;

Para conseguires preencher o BI do cavalo-marinho, deves consultar os seguintes *sites*:

- [https://www.cienciaviva.pt/planeta-agua/index.asp?acao=showobj&id\\_obj=2175](https://www.cienciaviva.pt/planeta-agua/index.asp?acao=showobj&id_obj=2175)
- <https://ensina.rtp.pt/artigo/cavalo-marinhos-de-barriga/>



APÊNDICE XVIII – PERCURSO DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDO PARA A 3.ª  
SESSÃO DO PROJETO



Lê atentamente o seguinte texto, extraído da obra *Estranhões e bizarros: Estórias para adormecer anjos*, de José Eduardo Agualusa.



### O pai que se tornou mãe

1 Toda a gente sabe que são as mães que trazem os filhos dentro da barriga. Os bebés formam-se no ventre das mães, crescem, e depois saltam cá para fora – para a luz. Por isso, dizemos que as mulheres dão à luz.

5 O que pouca gente sabe é que há uma exceção. Existe uma espécie animal em que é o pai que cria os filhos dentro da barriga e é ele que os entrega à luz: o cavalo-marinho.

Como é que isto aconteceu? É essa história que hoje vos quero contar: uma incrível história de amor. O fim talvez seja um pouco triste. Mas é sempre assim: as histórias de amor só são felizes quando não as contamos até ao fim.

10 Há muito, muito tempo, o tempo em que os Homens ainda não falavam, no tempo em que dinossauros ainda andavam pela terra, nesse tempo vivia no mar um casal de cavalos-marinhos. Ele chamava-se Mário, ela Maria. Ela chamava-lhe Marinho, ele chamava-lhe Mariaminha. Mário e Maria andavam sempre juntos. O mar, para eles, era um imenso jardim. Naquele tempo, estava tudo no princípio,  
15 todas as coisas eram novas e brilhavam (como um par de sapatos acabados de estrear). Mário e Maria gostavam de passear, de descobrir animais estranhos, paisagens perdidas, outros mares.

- Olha, Marinho! – gritava Maria espantada – vê como são bonitas!...

20 Eram medusas. Bailavam lentamente entre as algas, desapareciam nas ondas, pareciam feitas apenas de água e de luz.

- Também se chamam alforrecas ou águas-vivas – disse-lhe Mário – Não têm boca, mas mordem.

25 Maria gostava do nome águas-vivas. Mário explicou-lhe que elas se chamavam assim porque Deus, para fazer a primeira criatura, misturou a água com o lume e a isso juntou barro. Porém, antes de juntar o barro, caiu-lhe das mãos um pouco de água, e Ele percebeu que essa água já estava viva: era uma alforreca. Por isso, porque Deus não chegou a dar-lhes forma, é que as alforrecas são animais tão simples – não têm boca, não têm braços nem pernas. Mas por causa do lume queimam quando alguém tenta agarrá-las.



30 Maria também gostava das baleias. Eram grandes como montanhas, mas muito delicadas, e não faziam mal a ninguém. Cantavam ao amanhecer, brincavam com os filhos, juntavam-se para ver o espetáculo do pôr-do-sol.



Nos dias de tempestade o mar escurecia. Maria tinha medo. Nesses dias abraçava-se a Mário e ficava a ver os peixes – coitados dos peixes! – a girarem, meio  
35 tontos, arrastados pelas fortes correntes.

Uma manhã Maria acordou doente. Tinha perdido o brilho. Ela que sempre tivera uma cor tão bonita – todo o seu corpo era de um amarelo iluminado – estava a ficar baça e transparente. Sentia-se muito leve, sentia que alguma coisa se apagava lentamente dentro dela. Mário, sempre tão calmo, ficou nervoso. Foi  
40 consultar o golfinho, que é um animal inteligente e muito viajado; mas o golfinho nunca tinha visto nada assim. À medida que as horas passavam Maria tornava-se menos existente – desaparecia. Primeiro desapareceu-lhe a cauda, as barbatanas perderam toda a cor, e até a sua voz ficou mais fraca, como se ela estivesse a afastar-se para muito longe.

45 - Não me deixes – pediu-lhe Mário – ainda temos tanta coisa a descobrir.

Maria ficou com pena. Não podia deixá-lo tão sozinho. Com as poucas forças que lhe restavam encostou-se a ele.

- Vou dar-te os nossos filhos – disse, e abriu-lhe a barriga e colocou dentro dele todos os seus ovos. Quando eles nascerem mostra-lhes o mar.

50 Disse isto num suspiro e desapareceu. Durante os primeiros dias, sozinho, Mário sentiu-se perdido. O mar deixara de ser um jardim: achava-o agora grande, escuro e perigoso. E sem a alegre surpresa de Maria nada lhe parecia realmente novo. Passado algum tempo, porém, notou que o seu corpo se modificava – a barriga crescera, tornara-se firme e redonda, e ele começou a sentir-se outra vez  
55 alegre, num estranho alvoroço, embora não soubesse muito bem porquê. Era como se tivesse uma festa a crescer junto de si.

Então, numa manhã de muito sol, com o mar todo iluminado, Mário viu que a sua barriga se abria, e viu saltarem lá de dentro dezenas de pequeninos cavalos-marinhos. Eram os seus filhos.

60 Talvez há pouco me tenha enganado. Parece-me agora que esta história tem um final feliz. Porque decidi que ela acaba aqui, num nascimento, e porque a partir daquela manhã de sol, passou a existir neste nosso planeta um pai que dá à luz.



1. Por que razão os cavalos-marinhos nesta história, em vez do nome próprio, usavam as palavras “Marinho” em vez de “Mário”, e “Mariaminha” em vez de Maria, para chamarem um pelo outro? Assinala com V (Verdadeiro) ou F (Falso) as seguintes afirmações.



Porque era uma forma de demonstrarem carinho um pelo outro.	<input type="checkbox"/>
Porque não gostavam muito um do outro.	<input type="checkbox"/>
Porque tinham uma relação muito próxima.	<input type="checkbox"/>
Porque se enganavam sempre que chamavam um pelo outro.	<input type="checkbox"/>
Porque era uma forma de demonstrarem raiva um pelo outro.	<input type="checkbox"/>

2. Ao longo do texto, o mar vai sofrendo alterações, do ponto de vista das personagens, e é caracterizado de diferentes formas.



2.1. Atenta na seguinte frase (linhas 13 e 14).

“O mar, para eles, era um imenso jardim”.



2.1.1. Que ideia pretende o autor transmitir quando compara o mar com um jardim?

- A) Que o mar era sujo, sombrio e um mau espaço para viver.
- B) Que o mar estava cheio de flores de todas as cores.
- C) Que o mar era muito bonito, colorido e um bom espaço para viver.
- D) Que o mar tinha pássaros que cantavam.



2.2. Relê a seguinte frase (linhas 51 e 52).

“O mar deixara de ser um jardim: achava-o agora grande, escuro e perigoso”.



2.2.1. O que levou a que Mário passasse a ver o mar de forma diferente?

---



---



---



---



2.3. No final da história, o mar volta a ser caracterizado como no início, um sítio cheio de luz e cor.

2.3.1. Sublinha, no texto, uma frase ou expressão que comprove a afirmação anterior.



2.3.2 Completa o seguinte texto lacunar.

O mar, devido à \_\_\_\_\_ de Maria, passou a ser encarado por Mário como um espaço \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. No entanto, o mar volta a estar \_\_\_\_\_ aquando do \_\_\_\_\_ das dezenas de pequeninos \_\_\_\_\_.



3. Explica por que razão José Eduardo Agualusa terá escolhido o título “O pai que se tornou mãe”, tendo em conta as características de reprodução do cavalo-marinho.



3.1. Sublinha no texto uma expressão que comprove que isso não é algo habitual.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE XIX – GUIÃO PARA O TRABALHO DE PESQUISA E *SITES* PARA CONSULTA



## Vamos saber mais sobre o Parque Nacional da Peneda-Gerês?

Para conseguires preencher o guião, debes consultar o seguintes *sites*:

- 1) <https://natural.pt/protected-areas/parque-nacional-peneda-geres?locale=pt;>
- 2) <https://www.icnf.pt/conservacao/rn-areas-protegidas/pnac-peneda-geres;>
- 3) <https://www.visitportugal.com/pt-pt/content/parque-nacional-da-peneda-geres;>
- 4) [https://www.cmav.pt/pages/1603.](https://www.cmav.pt/pages/1603)

## APÊNDICE XX – PERCURSO DE COMPREENSÃO CONSTRUÍDO PARA A 4.º SESSÃO DO PROJETO



1. Lê atentamente o seguinte texto, intitulado *Recomendações para a Visita ao Parque Nacional da Peneda-Gerês*.



### **Recomendações para a Visita ao Parque Nacional da Peneda-Gerês**

O Parque Nacional da Peneda-Gerês (PNPG) é um vasto território que se estende por mais de 69 mil hectares e é distinto nas suas diferentes paragens. Existem, pois, vários motivos de interesse para o visitar e existem também diferentes formas de o fazer.

Para visitar o Parque é aconselhável começar por uma visita às estruturas de receção de visitantes existentes ou pelo contacto com as mesmas para recolher a informação necessária, nomeadamente sobre a legislação em vigor, uma vez que se trata de uma área especialmente protegida por lei.

#### **Recomendações**

- **Proteja o Parque** - Respeite os valores naturais e culturais do Parque: não danifique a flora nem colha amostras de plantas, líquenes, cogumelos, rochas ou minerais; não recolha nem perturbe a fauna;
- Evite barulhos e atitudes que perturbem o meio que o rodeia;
- Siga pelos trilhos e caminhos existentes;
- Respeite a sinalização existente;
- Respeite a propriedade privada e o modo de vida e o trabalho das populações residentes;
- Transporte consigo o seu lixo até poder colocá-lo num local de recolha apropriado;
- Acampe apenas nos locais autorizados e faça os piqueniques apenas nas áreas de merenda devidamente equipadas para o efeito;
- Mantenha o seu cão preso pela trela;
- Comunique ao PNPG ou à GNR/SEPNA (Linha SOS Ambiente e Território: 808 200 520) alguma infração que presencie;
- Respeite as indicações das entidades oficiais.



#### **Cuidados**

Algumas das atividades na Natureza, como é o caso do montanhismo, envolvem diversos riscos. É por isso importante agir com consciência, sobretudo quando o território é desconhecido ou quando não se domina a atividade.

Assim:

- Tenha sempre em atenção as previsões meteorológicas e evite realizar atividades em dias em que se preveja a ocorrência de chuva, trovoadas e nevoeiros;
- Evite ir sozinho para a montanha, mas, se o fizer, informe alguém conhecido ou alguma entidade local da sua partida e do seu regresso;





- Opte por vestuário e calçado simples e confortável. Tenha ainda presente que os imprevistos podem acontecer: previna-se com agasalhos, alimentos, água, protetor solar e/ou impermeável. Poderá munir-se também de telemóvel, lanterna e isqueiro;

- Tome precauções especiais quando caminha em zonas húmidas e rochosas, para evitar quedas e não pratique atos que coloquem em risco a sua segurança ou a dos outros. Tenha em atenção que em alguns locais existem minas, pelo que não deve sair dos trilhos e caminhos existentes;

- Caso ocorra algum acidente ou imprevisto contacte o serviço de emergência (112). Seja o mais claro e preciso que puder nas indicações sobre o local onde se encontra e sobre o que se está a passar. Caso não seja possível o contacto telefónico, mantenha a calma, coloque eventuais vítimas em segurança e protegidas do frio ou do sol e procure ajuda;

- Em caso de mordedura de víbora (o que só acontecerá se o espécime for diretamente molestado) deve manter-se calmo (a mordedura de víbora raramente é fatal) e evitar movimentações desnecessárias. Se a parte mordida for um membro, como é frequente, este deve ser imobilizado e deve ser limpa a parte mordida. Deverá contactar o Centro de Informação Antivenenos (808 250 143) e deslocar-se ao hospital mais próximo logo que possível;

- Se pretende realizar atividades de animação turística e ambiental, recorra, sempre que possível, a uma empresa devidamente certificada pelo Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade. Estará assim a contribuir para o benefício de uma empresa que não só cumpre todos os requisitos legais (incluindo os seguros) como paga também uma taxa ambiental para promover atividades no Parque Nacional.



#### **Porque foi classificado**

A criação do Parque Nacional da Peneda-Gerês (Decreto-Lei n.º 187/71, de 8 de maio) visou a realização nessa área montanhosa de um planeamento capaz de valorizar as atividades humanas e os recursos naturais, tendo em vista finalidades educativas, turísticas e científicas.

No fundo, tratava-se de conservar solos, águas, a flora e a fauna, assim como preservar a paisagem nessa vasta região montanhosa do noroeste português.

Retirado do site [ICNF - Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas](http://www.icnf.pt)



2. No texto sobre o Parque Nacional da Peneda-Gerês, encontramos um conjunto de recomendações para todos aqueles que desejem visitá-lo. Para fazermos uma visita segura e amiga do ambiente, é importante não só conhecer as recomendações, como saber o que significa cada uma delas, tendo em conta as características que o Parque apresenta bem como as florestas no geral.



2.1. As recomendações que encontra abaixo terão sido formuladas porque algum acontecimento anterior motivou essa preocupação. Aponta uma razão que possa estar na origem de cada recomendação.

Recomendação	Razão
<i>"Proteja o Parque - Respeite os valores naturais e culturais do Parque: não danifique a flora nem colha amostras de plantas, líquenes, cogumelos, rochas ou minerais; não recolha nem perturbe a fauna"</i>	<b>Por exemplo:</b> a) A captura de animais pode colocar em perigo de extinção determinadas espécies e pode levar à perturbação da cadeia alimentar de outras.
<i>"Evite barulhos e atitudes que perturbem o meio que o rodeia"</i>	
<i>"Siga pelos trilhos e caminhos existentes"</i>	
<i>"Respeite a sinalização existente"</i>	
<i>"Respeite a propriedade privada e o modo de vida e o trabalho das populações residentes"</i>	
<i>"Transporte consigo o seu lixo até poder colocá-lo num local de recolha apropriado"</i>	
<i>"Acampe apenas nos locais autorizados e faça os piqueniques apenas nas áreas de merenda devidamente equipadas para o efeito"</i>	
<i>"Mantenha o seu cão preso pela trela"</i>	



3. A par das recomendações aos visitantes, aparece também no folheto informativo que acabaste de ler uma lista de cuidados que os mesmos devem ter. Visitar uma floresta exige cuidados especiais para preservar o ecossistema e garantir a segurança dos visitantes. Além disso, seguir as orientações e normas evita acidentes e incêndios florestais, protegendo tanto as pessoas quanto a natureza.



3.1. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações abaixo.

Afirmações	V	F
1. Nos dias em que se preveja a ocorrência de chuva e trovoadas devem ser realizadas as atividades de escalada, pois é muito difícil fazer escalada debaixo de sol forte.		
2. As previsões meteorológicas devem ser confirmadas antes da programação das atividades, para que se possam ajustar os materiais necessários à sua realização.		
3. Se formos sozinhos para a montanha, devemos informar alguém da nossa partida, mas não é necessário informarmos acerca do nosso regresso se este for feito em segurança.		
4. As caminhadas pela montanha devem ser feitas, preferencialmente, em grupos de média dimensão.		
5. Se formos sozinhos praticar escalada na montanha, é importante advertir pelo menos um familiar acerca do horário previsto de partida e de chegada para que caso nos atrasemos, alguém nos vá buscar a horas.		
6. Nas visitas ao Parque Nacional da Peneda-Gerês, recomenda-se o uso de calçado simples e confortável, para minimizar o risco de ferimentos nos pés.		
7. As pessoas só devem levar agasalhos, alimentos, água e impermeável, se fizerem visitas ao Parque Nacional da Peneda-Gerês no Inverno.		
8. Em alguns locais do Parque Nacional da Peneda-Gerês existem minas, tais como as que são utilizadas nas guerras para combater os inimigos.		
9. A proteção de eventuais vítimas de acidentes, em condições meteorológicas extremas, é importante para não agravar o seu estado de saúde.		
10. As víboras quase sempre atacam de repente e sem que ninguém as provoque.		
11. As mordeduras de víbora levam muitas vezes à morte do animal ou da pessoa mordida.		
12. É importante que se recorra a uma empresa certificada, sobretudo se se pretender realizar atividades em que haja algum risco de acidentes.		



**4. Atenta na seguinte frase (linhas 62 e 63).**

*"No fundo, tratava-se de conservar solos, águas, a flora e a fauna, assim como preservar a paisagem nessa vasta região montanhosa do noroeste português"*



**4.1. Tendo em consideração a afirmação anterior, por que será importante ter tornado o Parque Nacional da Peneda-Gerês uma área protegida?**

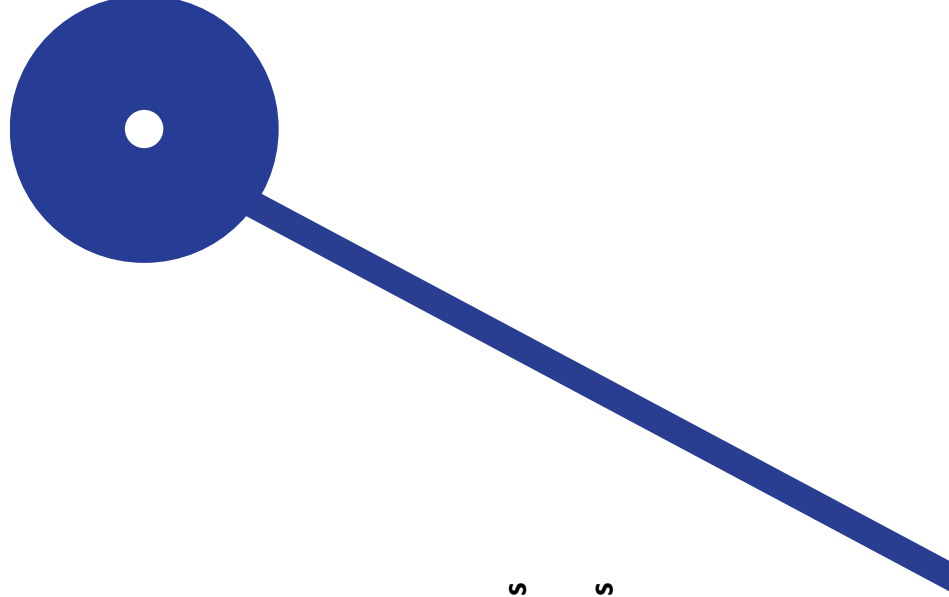
---

---

---

---

---



# M

## MESTRADO

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

**Uma viagem entre o mundo das inferências  
e...  
Das conceções dos professores aos  
percursos didáticos**

Sérgio Bruno Rocha Meneses