

M

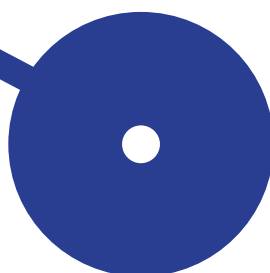
MESTRADO

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

***Entre Desafios e Descobertas:
A importância das estratégias
de planificação textual
no processo de escrita***

Ana Margarida Gonçalves Abreu

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Margarida Gonçalves Abreu

**Entre Desafios e Descobertas:
*A importância das estratégias de planificação textual
no processo de escrita***

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 2025

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 Cristina Maia

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Sónia Moreira

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

- de Antoine de Saint-Exupéry.

Chegada ao fim desta etapa, não posso deixar de agradecer a todos os que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso.

Aos colegas e professores da Escola Superior de Educação, orientador e supervisores, professores cooperantes e alunos, o meu sincero agradecimento. Cada um deixou um pouco de si em mim, seja através dos ensinamentos partilhados, dos desafios lançados ou das reflexões provocadas.

Aos meus pais e irmãos, que são o meu alicerce, o meu porto seguro e a minha âncora nos dias mais difíceis — obrigada. Obrigada por estarem sempre a uma chamada de distância, por todo o apoio incondicional, pelos sacrifícios feitos para que eu pudesse seguir este caminho, e por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

Ao meu namorado, obrigada por estares ao meu lado em cada momento. Foste casa, mesmo a 1220 km de distância. Obrigada pela paciência infinita, pelas refeições preparadas quando já não restava energia, e pelas sessões de corte e costura madrugada dentro — foste presença, cuidado e conforto.

Aos meus amigos, por me proporcionarem momentos memoráveis durante este período exigente, e por me lembrarem que posso — e devo — continuar a ser a Margarida, mesmo no meio de tantas exigências.

Ao meu par de estágio, por partilhar comigo as vitórias e as derrotas. Pelas gargalhadas dadas em momentos de desespero e pela cumplicidade. Conseguimos.

Por fim, resta-me agradecer a mim. Por ter persistido.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório apresenta a experiência vivida pela professora em formação no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º e 2.º CEB. Constituindo uma passagem da teoria à prática, teve como objetivo a aplicação de todo o conhecimento pedagógico-didático adquirido ao longo do percurso formativo, no contexto real de ensino.

Neste sentido, destaca-se a fundamentação da intervenção à luz dos documentos orientadores e normativos e da observação e caracterização do contexto educativo, onde decorreu a mesma, permitindo uma adequação da ação pedagógica. Além disso, reflete-se sobre as competências essenciais ao exercício docente nas diversas áreas, com especial foco na diversificação de estratégias ativas e intencionais, de forma a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, preconizado no PASEO.

Além disso, o relatório inclui uma dimensão investigativa, que aborda a relevância das estratégias de planificação na produção textual como forma de promover a competência compositiva dos alunos de uma turma do 5.º ano. A partir de uma investigação-ação, depois da leitura de bibliografia, foram recolhidos e analisados dados, que sugeriram uma influência positiva desta etapa do processo de escrita na qualidade global dos textos. Sublinha-se, assim, a necessidade de avaliar sistematicamente a ação docente, no sentido de aferir a sua relevância e eficácia, permitindo um reajustamento e reformulação, que deve ser constante para a promoção de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; diversificação; estratégias de planificação; investigação-ação; ensino de qualidade.

ABSTRACT

This document presents the experience of the trainee teacher within the framework of the curricular unit *Supervised Teaching Practice*, carried out in the 1st and 2nd cycles of Basic Education. Representing a transition from theory to practice, its primary objective was to apply the pedagogical and didactic knowledge acquired throughout the teacher training programme in a real educational context.

Particular emphasis is placed on grounding the intervention in official guiding and regulatory documents, as well as on the observation and characterization of the educational setting where the practice took place, allowing for pedagogical actions to be appropriately tailored. Moreover, it reflects on the essential competencies required for teaching across various domains, with special focus on diversifying active and intentional strategies to ensure the holistic development of all students, as advocated by the PASEO framework.

In addition, the text includes a research component addressing the relevance of planning strategies in writing production as a means of enhancing the compositional skills of a 5th-grade class. Based on an action-research methodology and informed by a review of relevant literature, data were collected and analysed, suggesting a positive impact of this stage of the writing process on the overall quality of students' texts. This underscores the need for systematic evaluation of teaching practices to assess their relevance and effectiveness, thereby enabling continuous adjustments and reformulations essential for promoting high-quality education.

Keywords: Supervised Teaching Practice; diversification; planning strategies; action research; quality education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma da intervenção segundo a metodologia de Investigação-Ação criado pela docente em formação	87
Tabela 2 - Pontuação do texto de diagnóstico do aluno G	90
Tabela 3 - Pontuação do texto de diagnóstico do aluno F	91
Tabela 4 - Médias das pontuações de todas as produções textuais.....	106

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Realização da continuação da história pelos alunos e respetiva apresentação oral	48
Figura 2 - Reconto oral planificado, realizado e avaliado pelos alunos	49
Figura 3 - Traçado da letra com plasticina pelos alunos	52
Figura 4 - Realização de procedimento experimental pelos alunos	53
Figura 5 - Realização de cartaz de sensibilização ambiental pelos alunos.....	54
Figura 6 - Atividades de Expressão dramática e Educação física no âmbito de articulação de saberes.....	59
Figura 7 - Atividade de Dança no Dia Mundial das Abelhas.....	60
Figura 8 - Atividade de Artes Visuais em Articulação de saberes	62
Figura 9 - Duas das três fases do projeto “Histórias que nos unem”	64
Figura 10 - Participação dos alunos no projeto "Infância livre: Um sonho que se tornou direito"	65
Figura 11 - Atividades dinamizadas no Dia do Agrupamento	66
Figura 12 - <i>Colaboração na preparação do Dia da Família</i>	67
Figura 13 - Texto de diagnóstico do aluno G	88
Figura 14 - Texto de diagnóstico do aluno F.....	90
Figura 15 - Registos fotográficos da segunda sessão de escrita	95
Figura 16 - Esquema Mapa mental modelo criado pela professora estagiária.....	98
Figura 17 - Registos fotográficos da terceira sessão de escrita	99
Figura 18 - Gráfico relativo às conceções dos docentes sobre as dificuldades dos alunos nas produções textuais	103
Figura 19 - Gráficos relativos à perceção dos inquiridos sobre a planificação antes da escrita	105

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

cf. – confrontar

cit. – citado

CTS – Ciência/ Tecnologia/ Sociedade

et al. – et alii (latim – e outros)

HGP – História e Geografia de Portugal

IA – Inteligência Artificial

PASEO – Perfil do Aluno À Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	2
1.1. O CURRÍCULO.....	2
1.2. O DOCENTE COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.....	8
1.3. SÍNTESE DE CAPÍTULO	12
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	13
2.1. O AGRUPAMENTO	13
2.2. A ESCOLA DE 2.º CEB	16
2.3. A TURMA DE 2.º CEB	19
2.4. A ESCOLA DE 1.º CEB	22
2.5. A TURMA DE 1.º CEB	25
2.6. SÍNTESE DE CAPÍTULO	27
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	29
3.1. NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
3.1.1. PORTUGUÊS.....	31
3.1.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	39
3.2. NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.2.1. PORTUGUÊS.....	46
3.2.2. ESTUDO DO MEIO.....	52
3.2.3. ARTICULAÇÃO DE SABERES	56
3.3. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES E PROJETOS.....	62
3.4. SÍNTESE DE CAPÍTULO	67
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA	69
4.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	70
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO TEMA.....	71
4.3. METODOLOGIA.....	82
4.3.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	83
4.4. DIAGNÓSTICO INICIAL DE COMPETÊNCIA	88

4.5.	PRIMEIRA SESSÃO DE ESCRITA	91
4.6.	SEGUNDA SESSÃO DE ESCRITA	94
4.7.	TERCEIRA SESSÃO DE ESCRITA.....	97
4.8.	GRUPO FOCAL.....	100
4.9.	INQUÉRITOS.....	102
4.10.	ANÁLISE FINAL DE RESULTADOS E SÍNTESE DE CAPÍTULO	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
	ANEXOS.....	127
	APÊNDICES.....	130

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), uma dimensão essencial para a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, e reflete o percurso de formação da estudante no decorrer do último ano letivo. Assim sendo, tem como principal intuito apresentar os conhecimentos, as experiências vivenciadas, as aprendizagens e desafios enfrentados na intervenção realizada em contexto prático.

Primeiramente, procede-se ao enquadramento curricular e profissional, no qual, com base em bibliografia, se pretende explicitar os documentos que devem nortear a ação do docente, nos diferentes anos de escolaridade. Paralelamente, reflete-se acerca da responsabilidade do professor enquanto agente de desenvolvimento curricular. Em segundo lugar, segue-se a caracterização do contexto educativo em que decorreu a PES, integrando uma descrição e reflexão sobre o agrupamento, as escolas e as turmas envolvidas, dada a importância destes elementos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, são explicitados alguns exemplos de atividades implementadas pela formanda, contemplando não só uma fundamentação pedagógico-didática, mas também uma análise e consideração sobre a mesma, mais especificamente, pontos fortes e possíveis aspetos a melhorar. Tendo em conta o mestrado, este capítulo organiza-se em três partes, uma dedicada ao 2.º CEB, com Português e HGP, outra referente ao 1.º CEB, com Português, Estudo do Meio e Articulação de saberes e, por último, projetos criados e colaborados.

Além desta vertente, salienta-se, no capítulo subsequente, a dimensão investigativa, na qual, a partir de uma metodologia de investigação-ação, se desenvolve um estudo centrado numa problemática identificada na prática, nomeadamente a produção escrita de textos narrativos. O objetivo consistiu em compreender em que medida estratégias de planificação poderiam influenciar o desempenho dos alunos na produção textual. Por fim, apontam-se as considerações finais, que permitem retirar ilações do processo de crescimento pessoal e profissional da mestranda, enquanto futura professora-investigadora.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Ao longo dos tempos, a escola assistiu a mudanças muito mais rápidas do que a sua capacidade para responder e se adequar, como afirmou Roldão (1998). Todavia, a sociedade continua a precisar desta instituição, uma vez que se assume como um espaço de valorização dos indivíduos, sobretudo na sociedade atual de informação, em que o conhecimento se constitui um critério de pertença ou exclusão.

Neste contexto de constante transformação, a profissão docente assume uma exigência acrescida. Por um lado, deve conhecer o enquadramento curricular e legal da profissão e por outro, cabe-lhe a responsabilidade de interpretar, desenhar e adequar essas diretrizes, traduzindo-as em experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

Assim, este capítulo tem como objetivo explicitar os fundamentos que guiam a prática profissional docente. Na primeira parte, *O currículo*, é apresentada uma análise dos documentos normativos orientadores e estruturantes da ação educativa no país. Na segunda parte, evidencia-se o papel de *O docente como agente de desenvolvimento curricular*, sublinhando a sua postura crítica e ativa na adaptação, desenho e concretização do currículo formal em contexto real da sala de aula.

1.1. O CURRÍCULO

Conforme a Assembleia da República (1986), na Lei de Bases do Sistema Educativo, todos os cidadãos portugueses têm o direito à educação e à cultura, sendo responsabilidade do Estado garantir a promoção de uma democratização do ensino, de modo a salvaguardar uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar. O documento supramencionado estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal, constituindo uma referência primordial para compreender a estrutura, os princípios e a organização das escolas e da prática pedagógica.

Salientam-se como objetivos do ensino básico (artigo 7.º) a garantia de uma formação geral comum a todos os portugueses e do desenvolvimento de aptidões, tais como “capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (p. 3069). Por conseguinte, é necessário ao docente proporcionar um equilíbrio entre o saber, o saber fazer e o saber ser, relacionando a cultura escolar com a cultura do dia a dia, ao dinamizar experiências que incentivem a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e intervenientes na vida comunitária.

No artigo 8.º, é possível aferir que este nível de ensino compreende três ciclos sequenciais progressivos. O 1.º CEB é caracterizado por um ensino globalizante, no qual um único professor é encarregado por todas as áreas de aprendizagem, em regime de monodocência, podendo ser coadjuvado nas áreas especializadas. Em contraste, nos 2.º e 3.º ciclos, o ensino adota o regime da pluridocência, concebido de acordo com áreas interdisciplinares de formação básica, as quais são lecionadas por um professor especializado por disciplina. Assim sendo, constata-se um aumento da complexidade do currículo, partindo de uma formação holística para um aprofundar dos conteúdos de cada disciplina.

Para além disto, torna-se imperioso compreender o perfil que um professor deve possuir, considerando as múltiplas responsabilidades e exigências que lhe são colocadas. Sendo assim, é fundamental ter em conta o Decreto-Lei n.º 240/2001 que aprova o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e se revela um documento estruturante na enunciação do compromisso e das competências necessários ao desempenho da docência (Ministério da Educação, 2001).

Em relação à dimensão profissional, social e ética, ponto II do artigo 4.º, o professor deve promover aprendizagens curriculares, com base em saberes próprios da profissão, apoiando-se na investigação e reflexão partilhada da prática educativa. Em relação a isto, Morgado e Silva (2019) salientam que os professores devem trabalhar de forma colaborativa entre si, quer na planificação das atividades e metodologias a utilizar nas aulas, quer na partilha de recursos didáticos e meios de gestão do currículo, constituindo-se “uma mais valia para os

docentes e para os estudantes, sendo mais fácil criar condições sustentada para realizarem aprendizagens significativas” (p. 48).

Deve ter em conta o carácter complexo das aprendizagens, diferenciando-as, de forma a fomentar a plena inclusão de todos os alunos na sociedade e a responsabilidade de garantir o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais e de incentivar uma convivência democrática entre todos. Neste cenário, torna-se imprescindível referir e analisar uma das grandes dimensões da ação pedagógica, a educação inclusiva, definida no Decreto-Lei n.º 54/2018 pela Presidência do Conselho de Ministros (2018a). Este regime jurídico realça a importância da criação de condições para a garantia de uma educação para todos, a partir de uma prática pedagógica diferenciada. Possui princípios orientadores (artigo 3.º) como universalidade e equidade, de forma a promover igualdade de acesso aos apoios, a participação no contexto educativo e inclusão e flexibilidade, tendo a escola a responsabilidade de se adaptar a si e ao currículo.

Assim, a personalização das aprendizagens é um dos compromissos que os professores têm o dever de assumir, garantindo, se necessárias, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), em função das características de cada aluno. Deste modo, podem assumir diferentes níveis de intervenção, que se traduzem na aplicação de medidas universais, seletivas ou adicionais. Este trabalho deve ser feito em colaboração e em diálogo com outros agentes, tanto docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais (Artigo 11.º), que formam a equipa multidisciplinar, como os encarregados de educação (Artigo 4.º) e o próprio aluno.

Para além disso, no decreto supracitado, é reforçada a importância da utilização de instrumentos como os Programas educativos individuais e os Relatórios Técnico-Pedagógicos, com vista a identificar, acompanhar e monitorizar sistematicamente a eficácia do contínuo das medidas, de modo a assegurar uma adequação das respostas educativas às necessidades de cada um. O processo de avaliação também deve ser adaptado, através de diferentes formas, garantindo que cada aluno alcance o seu pleno desenvolvimento dentro do perfil educacional exigido.

Constata-se, assim, que a escola deve ser um espaço de educação inclusiva e de intervenção social, que beneficia da colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, tanto docentes, alunos e respetivos encarregados de educação e pessoal não docente, como outras instituições da comunidade, sendo valorizada como um centro de desenvolvimento social e cultural.

Ainda, sendo o 1.º CEB uma das duas grandes valências do mestrado e do estágio a que se refere este relatório, destaca-se a relevância das especificidades deste perfil no enquadramento das práticas pedagógicas, presente no Decreto-Lei n.º 241/2001 (Ministério da Educação, 2001). Saliencia-se que o professor deste ciclo é responsável por garantir a articulação vertical e horizontal, que liga as aprendizagens entre os diferentes ciclos e anos e entre as várias disciplinas no mesmo ano, respetivamente. A formanda reconhece que é indispensável assegurar esta integração, de forma a construir bases sólidas de conhecimento para o futuro, funcionando como uma ponte.

Alves e Roldão (2018) acreditam que apenas existe um currículo se este for criado e praticado desenvolvido numa lógica de ação articulada e se “os vários saberes constitutivos de um programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical” (p. 7, cit. por Morgado & Silva, 2019, p. 45). Desta forma, o conceito de articulação assume a sua centralidade para o currículo, com o intuito de promover ao aluno uma aquisição facilitada de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado & Tomaz, 2010).

Conforme o Ministério da Educação (2001), enfatiza-se, igualmente, o papel ativo do docente na educação para a cidadania, na promoção de valores democráticos, regras de convivência, práticas de colaboração e respeito solidário, elementos cruciais para a formação integral do aluno. Este período constitui, efetivamente, uma fase determinante para a construção da identidade pessoal do aluno e o professor deve possuir consciência de que o seu papel vai muito além dos conteúdos curriculares.

Neste âmbito, deve ainda estabelecer uma relação positiva com as crianças e com adultos, na tentativa de proporcionar um ambiente de bem-estar afetivo, favorável às aprendizagens,

visto que “as emoções são o coração do ensino” (Hargreaves, 1998, p. 835), destacando-as no desenvolvimento do processo educativo. Na opinião da formanda, estes aspetos demonstram como o professor do 1.º CEB desempenha um papel central, não apenas como mediador de conhecimentos, mas também como figura de referência e desenvolvimento emocional.

Para além dos perfis docentes, segundo o Ministério da Educação (2021), a prática pedagógica deve estar fundamentada noutros referenciais, que constituem diretrizes essenciais para assegurar uma abordagem coesa e alinhada aos objetivos educativos nacionais, nomeadamente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Dada a sua relevância na ação da profissão docente, o PASEO e as AE serão explorados em seguida.

No que toca ao PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (Ministério da Educação, 2017), é uma matriz comum a todas as escolas que configura as conquistas pretendidas para os jovens até o final da escolaridade obrigatória. Esta deve nortear as decisões dos agentes educativos nos diversos níveis de ensino, na definição curricular, no planeamento, implementação e avaliação do ensino e da aprendizagem. Além disso, este documento procura sustentar a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos que os professores aplicam. É um perfil transversal, sem associação a nenhuma disciplina específica e possui um caráter recursivo, isto é, que deve ser revisitado ao longo da escolaridade, independentemente do nível de ensino.

Conforme Martins e colaboradores (2017), o PASEO pretende uma educação escolar que construa e consolide nos alunos uma cultura científica e artística com uma base humanista, que os capacite a atuar na vida e na história da sociedade, decidindo acerca de múltiplas questões de forma livre e fundamentada. Neste contexto, o documento organiza-se em quatro dimensões interligadas. Uma dimensão são os *Princípios*, sendo que estes devem fundamentar a execução e gestão do currículo. Outra dimensão é a *Visão*, relacionando-se com a definição do tipo de cidadão que se pretende formar ao final da escolaridade obrigatória, alinhando-se com os desafios contemporâneos. Os *Valores* constituem

orientações éticas e sociais que devem orientar os comportamentos expectáveis, de modo a contribuir para uma convivência democrática e responsável. Por fim, encontram-se as *Áreas de Competência*, que integram conhecimentos, capacidades e atitudes, a nível cognitivo, social, emocional, físico e prático, necessários a uma ação eficaz nos diversos contextos.

Tendo isto em conta, a ação educativa assume-se como uma prática formativa especializada, o que implica de forma direta a prática pedagógica da mestrandia, na necessidade de adotar estratégias diversificadas e intencionais, que garantam a efetividade destas competências e a aquisição de ferramentas não só para os desafios que encontrarão na escola, mas também na vida em sociedade. Reconhecendo que nem todos os alunos são iguais, é essencial assegurar que todos tenham a oportunidade de alcançar as competências definidas no PASEO, adotando um ensino diferenciado.

No que toca às AE, possuem “dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina.” (Ministério da Educação, 2021, p. 241). Estabelecidas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, as AE são um conjunto de conhecimentos fundamentais, organizados de forma estruturada e interligados conceptualmente, além de capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas por todos os alunos em cada disciplina ou componente curricular, tendo como base, em regra, o ano de escolaridade.

Os documentos que delineiam as AE apresentam o raciocínio específico de cada disciplina, alinhando-o com ações estratégicas de ensino que visam, igualmente, o desenvolvimento das áreas de competências do PASEO. São, portanto, um referencial fundamental para as decisões escolares relativas à adequação e contextualização curricular, visto que guiaram a ação da mestrandia, no planeamento das regências do estágio, sendo que as mais revisitadas foram as das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, no 1.º ano e História e Geografia de Portugal e Português no 5.º ano de escolaridade.

1.2. O DOCENTE COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Após este enquadramento legal e curricular, importa destacar que, de acordo com o Artigo n.º 3 do Decreto-Lei n.º 55/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018b), são reconhecidas às escolas dos ensinos básico e secundário flexibilidade e autonomia curricular, de modo a gerirem o currículo que desenvolvem, sem descurar as matrizes curriculares-base. Assim, consoante Morgado (2011), os professores têm de ser capazes de realizar decisões tanto na

adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que se julguem imprescindíveis para a sua plena formação. (p. 397)

É, conseqüentemente, perceptível que, apesar das matrizes estabelecerem referenciais essenciais e indispensáveis, as instituições de ensino possuem a capacidade de reorganizar o currículo, de forma a assegurar uma abordagem contextualizada e ajustada à realidade subjacente. Portanto, fica mais do que visível que o professor desempenha um determinante papel de tomar todas as decisões, permitindo-lhe adequar, no contexto da implementação, o currículo formal sucessivamente prescrito e apresentado. Deve, por conseguinte, envolver-se ativamente no desenvolvimento curricular, ao nível da programação.

Seguindo o esquema clássico de Hilda Taba (1962), retirado de Roldão (1998), verifica-se que o processo de desenvolvimento curricular pode compreender duas etapas principais: o design ou conceção do currículo e a implementação do currículo. Na primeira fase, ocorrem as etapas de análise de situação, definição de objetivos e seleção/organização de conteúdos, representando a construção do currículo como um projeto de ação. Na segunda fase, a implementação, ocorre a seleção e aplicação de estratégias ou tarefas de aprendizagem, seguida pela avaliação, concretizando a ação planeada na organização e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

A etapa de planificação é uma etapa crucial no design do currículo, visto que orienta o docente, definindo o percurso a seguir e antecipando o processo e a forma de o implementar. De acordo com Diogo (2010), trata-se de uma estratégia de intervenção estruturada que tem em vista o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a mesma. Para ser viável, deve incluir também a gestão do espaço e do tempo, os recursos disponíveis e os intervenientes no processo. Não obstante, a planificação deve ser flexível e aberta, permitindo ao professor ajustar e reorientar a sua prática conforme for necessário (Arends, 2012).

Neste âmbito, o professor deve ter em consideração que no processo de ensino e aprendizagem, segundo Morgado e Silva (2019), o protagonismo deve ser dividido com os estudantes, visto que apenas deste modo é possível os alunos se envolverem consideravelmente no que realizam, na resolução de problemas que surgem e na construção de conhecimentos para essa finalidade. Para estes autores, desta ideia resultam duas considerações. A primeira diz respeito à necessária preponderância do trabalho em conjunto para a solução destes mesmos problemas, em detrimento do trabalho individual dos alunos. Lave e Wenger (1991), citados por Fernandes (1997), defendem, em consonância com Vygostsky, que a aprendizagem é um processo socialmente situado, ou seja, não acontece apenas na mente individual, mas, em vez disso, num contexto participativo.

A segunda reflexão de Morgado e Silva (2019) sobre a integração dos alunos no processo refere-se à transformação indispensável do papel dos professores, que passam a “facilitadores de aprendizagens”. Assim,

os professores terão de adotar novos papéis, deixarão de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático e passarão a ser «facilitadores da aprendizagem» - aqueles que ajudam os jovens a descobrir ou a adquirir conhecimento, atitudes, destrezas e aptidões ou competências. Irão estimular nos alunos atitudes críticas e estilos de aprendizagem (pro)-ativos que constituem a base do processo de aprendizagem permanente (Coutinho & Lisboa, 2011, p. 120).

Pode-se, então, depreender que o professor possui a função de mediar e facilitar a aprendizagem, criando um ambiente significativo que estimula o desenvolvimento da autonomia do aluno, responsabilizando-o pela construção do seu próprio conhecimento.

Para além disso, no processo de desenvolvimento curricular, é de realçar a avaliação, que constitui uma intervenção contínua para garantir a melhoria da qualidade das aprendizagens e pode ser realizada em três modalidades, diagnóstica, formativa e sumativa. Para Roldão (2003), a avaliação fornece dados fundamentais aos professores sobre a evolução e a capacidade dos estudantes em responder às propostas didáticas apresentadas, destacando o seu papel na monitorização do funcionamento dos diferentes elementos do processo ensino e aprendizagem.

No presente contexto, a modalidade mais utilizada foi a avaliação formativa, que tem um carácter qualitativo, acompanhando o percurso dos alunos e permitindo identificar aspetos que podem ser aprimorados em tempo real. Neste sentido, como sublinha Fernandes (2008), é um método essencial, sendo organizado com a finalidade de apoiar a aprendizagem, de forma a garantir que os alunos aprendem de forma mais eficaz. Na mesma linha de pensamento, Teixeira e Diogo (2021) afirmam que o uso regular da modalidade de avaliação formativa apresenta duas vantagens claras: em primeiro lugar, permite identificar atempadamente a eficácia dos processos, os resultados alcançados e as dificuldades dos alunos, bem como as suas causas, o que possibilita aplicar estratégias corretivas imediatas, evitando, desta forma, o agravamento dos problemas; em segundo lugar, garante ao alunos um retorno constante sobre o seu desempenho, através do feedback, o que os ajuda a ajustar a sua ação.

Este processo de desenvolvimento curricular, só é possível, segundo Duarte (2021), possuindo um profundo conhecimento e determinados princípios, que serão a justificativa e base das decisões. Constata-se que o arquétipo curricular precisa de ser alicerçado num processo intelectual exigente, “com o compromisso (...) de desenvolver o currículo a partir de transparentes sustentáculos conceptuais, ontológicos e axiológicos, e, através deles, construir sentido e intencionalidade para a experiência escolar” (Duarte, 2021, p. 213). Por conseguinte, o professor tem de assumir uma responsabilidade em dominar o conhecimento, de forma a conduzir o ensino com fundamento e legitimidade.

Contudo, como o conhecimento está em constante evolução, “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento ao longo da vida” (Arends, 1995, citada por Pacheco, 2011, p. 10), sendo que como Freire (1996) afirma “ensinar exige consciência do inacabamento” (p. 26). Isto quer dizer que o processo formativo do professor nunca se encerra, pois está em constante crescimento e aperfeiçoamento. Torna-se necessário que adote uma atitude de “reflexão crítica permanente” sobre o seu trabalho (Freire, 1996, p. 33), pois o docente não se constrói através de receitas, ou seja, fórmulas fixas, mas sim a partir de uma constante análise à sua própria prática (Cunha, 2008).

Neste sentido, Schön (1988), citado por Leitão e Alarcão (2006), acredita que o professor deve possuir a capacidade de reformular problemas e analisá-los sob diferentes perspectivas, possibilitando a resolução de dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem e a implementação de melhorias que aperfeiçoem a sua atuação (Coutinho et al., cit. por Teixeira e Diogo, 2021). Este processo deve ocorrer antes, durante e após a ação, sendo o questionamento o impulsionador de crescimento pessoal e profissional (Zeichner, 1993, cit. por Leitão e Alarcão, 2006).

Este aspeto exige que se aproprie do processo de investigação como um elemento crucial do seu desenvolvimento profissional. A prática investigativa exige a manusear conceitos, variáveis e hipóteses mais profundamente, permitindo compreender melhor tanto a natureza do conhecimento, como as suas problemáticas, os métodos e suas formas de produção (Leitão e Alarcão, 2006), o que se revela preponderante para a percepção dos processos de aprendizagem dos alunos.

Concluindo, constata-se que esta profissão é um ofício nobre, mas exigente, de muita responsabilidade. Para garantir que os alunos alcançam o seu potencial de aprendizagem e adquirem as competências necessárias ao seu futuro, o professor, tendo em conta os referenciais curriculares, deve ser um promotor de experiências significativas, uma figura de referência de valores e atitudes, um agente inclusivo e articulador, um avaliador atento, um questionador crítico e um aprendiz contínuo.

1.3. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Este primeiro capítulo do relatório apresenta reflexões sobre o currículo escolar e sobre o papel do professor como agente do seu desenvolvimento. Na perspectiva da mestranda, este revelou-se imprescindível, pois permitiu compreender que ser professora implica saber tomar decisões fundamentadas e alinhadas com os documentos curriculares orientadores, como as AE e o PASEO. Estes permitem agir com intencionalidade educativa, de forma a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, ainda que por caminhos diferenciados, assegurando uma educação inclusiva.

Por outro lado, constatou que o currículo formal é um guia flexível, que deve ser interpretado, contextualizado e adequado pelo docente às necessidades reais dos seus aprendizes, o que exige sensibilidade para analisar o contexto educativo, diagnosticar necessidades e atuar com intenção. Para isto, é essencial planear, selecionar metodologias e avaliar sistematicamente, com o intuito de promover aprendizagens significativas a todos. Estas apenas são conseguidas se o docente conceder o protagonismo aos alunos, reconhecendo-os como participantes ativos na construção do seu conhecimento e a si como mediador e facilitador.

Assim, a formanda considera que este capítulo foi fundamental para compreender a importância de observar atentamente e caracterizar o contexto educativo, que corresponde ao capítulo seguinte do relatório. Permitiu, igualmente, sustentar a postura didático-pedagógica adotada na intervenção prática, apresentada posteriormente, e justificar a presença de uma dimensão investigativa, que constitui a última parte do documento.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A caracterização dos contextos educativos revela-se uma etapa crucial, sendo que o professor deve conhecer as dinâmicas pedagógicas presentes nas escolas, não só a nível material e humano, mas também a nível organizacional, visto que, como destacam Teixeira e Reis (2012), “não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem” (p. 163). Assim, além do funcionamento da instituição, torna-se imprescindível conhecer o espaço e a turma, procurando compreender as suas particularidades e possibilitando a definição de objetivos e de estratégias de ensino adequados e, conseqüentemente, eficazes, como já constatado acima.

Neste sentido, este capítulo dedica-se à análise e caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES, mais especificamente, as escolas e o seus espaços, o agrupamento a que pertencem, e, ainda, as turmas. Esta caracterização foi feita a partir da análise dos documentos curriculares da escola, nomeadamente, o projeto educativo e os seus planos de ação, e a partir da observação que a mestranda realizou no seu percurso, sendo que, segundo Estrela (1986), citado por Dias (2009, p. 178), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 135).

2.1. O AGRUPAMENTO

No Decreto-Lei n.º 75/2008, o agrupamento de escolas é definido como uma unidade organizacional "dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino" (Ministério da Educação, 2008, p. 2344). Salienta-se que a integração de todas as escolas sob uma única estrutura administrativa permite uma gestão eficiente e coerente do sistema educativo, garantindo uma maior articulação entre os ciclos e uma maior continuidade pedagógica.

O agrupamento de escolas em que a mestranda ficou colocada integra dez estabelecimentos de ensino, abrangendo níveis desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. A escola

sede é complementada por seis escolas em dois concelhos do Grande Porto, incluindo escolas de 1.º CEB e jardins de infância, que se encontram relativamente perto umas das outras, facilitando o funcionamento da organização escolar.

De acordo com o Projeto Educativo 2022-2025, o agrupamento atende a uma população de 1882 alunos, refletindo uma comunidade estudantil diversificada, com cerca de 200 estudantes de nacionalidade estrangeira, dos quais 31 frequentam aulas de Língua Portuguesa Não Materna. Além disso, 134 alunos beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, e 37% depende de Ação Social Escolar, o que evidencia que esta área possui desafios socioeconómicos relevantes.

No que respeita aos recursos humanos, conta com uma equipa composta por aproximadamente 200 professores e educadores, assim como 90 assistentes técnicos e operacionais, que asseguram o funcionamento diário das escolas. Apesar da estabilidade da equipa docente, o agrupamento enfrenta desafios relacionados com a transição geracional, uma vez que vários professores estão em fase de aposentação. De acordo com Morgado e Silva (2019), a disponibilização de recursos humanos é um dos elementos-chave “para a criação de condições que permitam fazer emergir e sustentar lideranças facilitadoras e emancipatórias” (p. 140).

O projeto educativo (PE) é o documento orientador do planeamento da ação educativa do Agrupamento, sendo que constitui um quadro de referência a todos os elementos da Comunidade Educativa. Tendo em conta os princípios orientadores do agrupamento, a autoavaliação do triénio anterior e o contexto socioeconómico da escola, foram estabelecidos determinados objetivos para o período de 2022 a 2025, sendo o presente ano o último do tempo em vigor.

O PE destaca-se pelo seu compromisso com uma educação inclusiva e multicultural, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral de todos os alunos, com um papel ativo no processo educativo. Assim, possuem três eixos de intervenção: gestão e organização, desenvolvimento das aprendizagens e interação com a comunidade. As estratégias pensadas procuram responder de forma eficaz às necessidades de uma comunidade educativa,

reforçando a sua missão de promover a qualidade do ensino e a inclusão social. Portanto, o PE deve-se "diferenciar para adequar" (Diogo, 2000, cit. por Diogo, 2021, p. 24), repensando a sua organização e construção de parcerias, de modo a mediar os interesses de toda a comunidade escolar (Leite, 2003).

Tendo isto em conta, o agrupamento encontra-se integrado no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde 2006/2007, fruto da necessidade de medidas mais profundas para lidar com questões de insucesso escolar, abandono escolar e indisciplina. O Programa é uma iniciativa do governo em escolas situadas em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, caracterizados por elevados índices de pobreza, exclusão social e violência. De acordo com o PE, este programa permitiu melhorias em diversos indicadores.

Para além disso, foi possível constatar que a operacionalização do PE era realizada a partir de outros documentos como o Plano Plurianual de Melhoria, o Plano Anual de Atividades e a Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, nas quais eram definidas atividades a dinamizar para a realização dos objetivos estabelecidos. Assim, é possível verificar que há uma clara preocupação com a concretização dos objetivos e metas propostos para a comunidade escolar, responsabilizando todos os agentes educativos.

Consoante Morgado e Silva (2019), a escola deve ser

uma "comunidade educativa", isto é, um espaço aberto e multicultural, que viabiliza a participação das famílias e de outros elementos da comunidade, mediada por uma direção assumida e eficaz, que propõe processos de formação em contexto, no sentido de melhorar as respostas educativas. (p. 136)

Neste sentido, é de destacar que o Plano Anual de Atividades é um documento no qual se elencam as atividades do agrupamento, de várias áreas, com os recursos materiais e pessoais envolvidos identificados. Ao longo da PES, foi visível a concretização de algumas destas atividades nas escolas em que a mestranda ficou colocada, o que revela que o plano não é apenas um documento teórico, mas é, efetivamente, considerado e aplicado, promovendo uma ligação entre os alunos e o projeto educativo estabelecido.

2.2. A ESCOLA DE 2.º CEB

No 2.º CEB, o estágio foi realizado na escola sede do Agrupamento, que engloba, não só 2.º CEB, mas também 3.º CEB e Ensino Secundário, sendo, assim, composta por idades muito alargadas, sendo que a mestranda constatou que as turmas podem ter o horário de aulas de manhã ou de tarde, estando distribuídas de modo a não causar sobrelotação. Esta escola foi anunciada em 1972, contando com 53 anos de existência, o que era visível nas condições materiais da mesma, mais especificamente, na pintura do edifício escolar e nos tetos com humidade, que por vezes faziam passar a chuva para as salas de aula.

Começando pela entrada do estabelecimento, existia uma portaria, onde um porteiro controlava as entradas e saídas. Assim que se ultrapassava essa portaria, existiam duas entradas distintas para o edifício central: uma destinada aos alunos e outra reservada ao pessoal docente, não docente e à comunidade que precisasse de aceder à escola ou aos serviços administrativos. A área da entrada principal do edifício incluía um espaço para exibição de trabalhos realizados pelos alunos, uma sala de enfermaria (PBX), uma sala para os diretores de turma, os serviços administrativos, a sala de professores e respetivas instalações sanitárias.

É de salientar que a área de exibição de trabalhos dos alunos, na entrada principal, estava em contante mudança ao longo do período que a mestranda observou, consoante as datas comemorativas que se aproximavam. Além disso, estavam expostas atividades e projetos dinamizados pela instituição, dos quais se destacaram a brigada de limpeza e um projeto de recolha de rolhas de cortiça para financiar a reflorestação com árvores autóctones e reduzir os resíduos enviados para aterro. Desta forma, foi perceptível o cruzamento entre o tema aglutinador da escola, a sustentabilidade, e as atividades dinamizadas.

Quanto aos espaços comuns dos alunos, estes dividiam-se entre duas áreas principais. A primeira era um espaço interior que incluía o refeitório dos alunos e a reprografia. A segunda área era ao ar livre, situada em redor da escola, composta por numerosas e amplas zonas verdes, com grandes árvores e diversos canteiros, nas quais os alunos podiam permanecer

durante os intervalos das aulas. No entender da estagiária, constituía um aspeto positivo na instituição, visto que, tal como afirma Bento (2015), o vasto espaço exterior “desenvolve competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (p. 130). Para além disso, o espaço poderia ser utilizado na dinamização de aulas ao ar livre, pois “uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte” (Vasconcellos, 2015, cit. por Duarte, 2021, p. 112). Este espaço exterior também possuía um pavilhão e um campo, utilizado tanto para recreação, como para aulas de Educação Física.

O edifício era composto por blocos de salas de aula (A, B e C), destinados a diferentes áreas científicas. Entre estas, havia salas comuns, laboratórios de Ciências e Ciências Físico-Químicas, salas de Artes Visuais, de informática, uma sala de apoio ao estudo, um gabinete do aluno e, ainda, gabinetes para o pessoal não docente. Por todo o interior, encontravam-se expostos trabalhos dos alunos, específicos de datas comemorativas, e alguns quadros decorativos. Além disso, a escola disponibilizava uma biblioteca, acessível em todos os dias úteis. Esta biblioteca possuía muitas obras que se encontravam organizadas por temas e, ainda, mesas e cadeiras para os alunos poderem ler ou estudar. Também possuía uma área para possíveis apresentações, equipada com computadores disponíveis a todos, outro elemento a destacar da escola.

Em conformidade com a IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), uma biblioteca escolar constitui um ambiente de aprendizagem, não só físico, mas também digital, que promove a leitura, a pesquisa, o pensamento crítico e criativo, auxiliando-os na transição da informação para o conhecimento e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural (IFLA, 2016). Tendo isto em consideração, a mestranda reconhece que a biblioteca desta instituição se encontrava em consonância com os pressupostos mencionados, pelo que era um espaço muito útil e enriquecedor para a aprendizagem da comunidade escolar.

No contexto do estágio realizado, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, a turma 5.º ano de escolaridade permanecia na sala n.º 7, uma sala comum

pertencente ao bloco B, que, na opinião da mestranda, contribuía para a manutenção de uma rotina na vida das crianças. Esta tinha um arranjo convencional, com mesas dispostas em direção ao quadro, sendo que os lugares eram fixos. Esta organização da sala impactava o modo como as aulas procediam, sendo que Arends (2012) defende que a configuração do espaço influencia tanto a interação entre os alunos quanto a relação estabelecida entre professor e aluno e as decisões relativas à gestão da turma e à utilização de recursos didáticos.

Como sublinham Teixeira e Reis (2012), “o espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar” (p. 169). Neste contexto, apesar não existir uma forma ideal de organizar as mesas, a disposição escolhida pode favorecer uma abordagem que o professor ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem. A docente em formação reflete que a sala presente nesta escola tende a que os alunos assumam um papel mais passivo, dificultando a implementação de trabalho de grupo.

A sala possuía janelas amplas, com uma boa luminosidade. Na parte frontal, encontrava-se um quadro interativo, dois quadros de giz e a secretária do professor, equipada com um computador. Este computador era utilizado para projetar recursos, como o manual, e tarefas e fazer registos, como os sumários, através da plataforma Inovar. Existia ligação à internet, no entanto, revelava-se fraca, o que representava um obstáculo à sua integração na prática pedagógica, visto que eram frequentes as vezes que o uso de recursos online era comprometido.

Esta situação faz refletir sobre o papel imprescindível das tecnologias de informação e comunicação na aula, sendo que “o professor (...) deve responder aos interesses das crianças que (...) não dispensam as tecnologias digitais (...);” (Flores & Ramos, 2016, p. 195). Assim, é clara a necessidade de a escola investir em infraestruturas tecnológicas, de modo a acompanhar as exigências da educação atual e proporcionar um ensino de qualidade. Além disso, esta observação fez evidenciar a conveniência de pensar em estratégias e recursos

secundários na eventualidade de o digital não funcionar, para que a aula não ficasse comprometida.

Os manuais utilizados eram em formato físico, assumindo um papel central na aula. De acordo com Santo (2006), o objetivo de qualquer manual escolar é o desenvolvimento das competências dos alunos em detrimento da simples transmissão de conhecimentos. Assim, o professor deve considerá-lo como uma forma para promover a aprendizagem ativa dos alunos, sendo utilizado pelos mesmos. A formanda destaca que a produtividade do manual não está apenas no seu conteúdo, mas sobretudo na forma como é utilizado no processo educativo, não devendo, contudo, substituir outras estratégias. Desta forma, pode contribuir para uma diversificação do processo ensino-aprendizagem e para a promoção de um ambiente enriquecedor para os alunos.

2.3. A TURMA DE 2.º CEB

A turma era composta por dezoito alunos, sendo onze do sexo masculino e sete do sexo feminino, no início do ano escolar, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Contudo, no mês de novembro, um aluno foi transferido para outra turma, por motivos pessoais, ficando, então, com dezassete alunos. Catorze destes possuíam nacionalidade portuguesa e três nacionalidade brasileira, no entanto, a totalidade da turma falava português europeu. Quanto ao contexto socioeconómico, era classificada como de nível médio, sendo que cinco alunos beneficiavam da Ação Social Escolar, o que corresponde a 29% do total da turma.

Uma aluna beneficiava de MSAI seletivas, devido a dificuldades de aprendizagem, com Relatório Técnico Pedagógico, o que requeria uma atenção mais personalizada para garantir o alcance dos objetivos de aula. Possuía duas vezes por semana apoio direto em Português, por outra professora da área, coadjuvante, e a segunda vez por uma professora do ensino especial. Na avaliação, a aluna possuía um grau de dificuldade menor e o tempo de execução era aumentado, refletindo o estabelecido pela Presidência do Conselho de Ministros (2018a), analisado no capítulo antecedente.

Além disso, é de destacar que sete alunos possuíam MSAI universais, no entanto, não se verificava qualquer ajuste ou adequação para os mesmos por parte dos professores. Um aluno estava em análise para o PIC (Projeto Investir na Capacidade, no âmbito da diferenciação pedagógica para alunos com sobredotação em áreas específicas), sendo que apresentava alguma antecipação face aos colegas, estando na maior parte do tempo de aula a folhear o manual. Demonstrava o domínio dos conteúdos lecionados nas diversas aulas, sendo também uma mais-valia para os outros alunos.

Muitos já se conheciam de anos letivos anteriores e uma minoria proveio de outra escola. Na opinião da mestrandia, esta situação pode ter facilitado a transição para a nova escola, mas também pode ter provocado a origem de alguns conflitos ocasionais, principalmente pela nova dinâmica social da turma. Embora demonstrassem comportamentos adequados e respeitadores para com o professor, existiam momentos de conflito relacionados com uma postura crítica entre pares, frequentemente marcada pela tendência de “apontar o dedo” e fazer julgamentos mútuos. Assim, as professoras cooperantes com alguma frequência interrompiam a aula para intervir na resolução dos conflitos que surgiam.

Conforme Silva (2007), os docentes devem atuar como agentes de harmonia na sua prática, promovendo a resolução construtiva dos problemas e incentivando um ambiente escolar com uma convivência saudável. A professora em formação destaca a necessidade de adotar uma postura atenta, empática e proativa na gestão das relações interpessoais, criando um ambiente propício à aprendizagem. Como resultado, observou-se, de forma clara, a rejeição de certos elementos da turma em determinados grupos e uma consequente preferência pela realização de trabalho individual, o que levou a uma adaptação da ação da díade na intervenção pedagógica, neste sentido.

Ainda assim, na sua maioria, eram assíduos, pontuais e interessados, destacando, apenas, alguns atrasos depois dos intervalos. Apresentavam curiosidade e um envolvimento ativo, especialmente na disciplina de HGP. Os alunos revelavam entusiasmo, colocavam muitas questões e demonstravam capacidade reflexiva em relação a diversos temas, quer atuais quer

passados. Tinham um gosto por ir ao quadro interativo escrever e, também, por partilhar as suas ideias aos colegas, mostrando-se motivados em participar em todas as aulas.

Contudo, essa participação, embora frequente, nem sempre se constatava relevante e contextualizada, como algumas perguntas que faziam, menos oportunas, podendo desviar-se do conteúdo da aula e causar dispersão. Apresentavam uma tendência para a conversa, aproveitando qualquer oportunidade para interagir com os colegas. Embora fosse mais comum em momentos mortos da aula, também se manifestava durante a realização de trabalhos autónomos, o que resultava em distrações e gerava alguma desorganização. Adicionalmente, a concentração e produtividade da turma variava consoante o momento do dia, visto que, no início das aulas, se encontravam mais sonolentos e pouco participativos, o que influenciava os processos de ensino-aprendizagem. Depois dos intervalos, estavam energéticos, o que exigia um momento de transição à calma, para que conseguissem recuperar o foco.

Em relação à área do português, a turma apresentava um desempenho muito positivo na leitura e interpretação de textos e destacavam-se, na oralidade, pela capacidade de expressão. No entanto, enfrentava desafios significativos na aplicação das normas gramaticais e na produção escrita, mais especificamente, na ortografia e na estruturação de textos. Ao constatar esta última dificuldade, foi pensado um projeto direcionado de modo a colmatá-la, fomentando a sua competência compositiva e o seu progresso nesta dimensão.

É relevante destacar que muitos alunos apresentavam uma dependência do professor, que era evidente até na organização visual do caderno diário e no registo dos sumários, momentos em que os alunos frequentemente solicitavam a validação do professor para confirmar se estavam a realizar a tarefa corretamente. Estava associada a uma insegurança generalizada e a um receio de errar, que se tornava evidente em várias situações e que resultava no desenvolvimento de um sentimento de frustração. Consequentemente, observou-se alguns que choravam diante de dificuldades em responder corretamente às questões propostas. No entender da docente em formação, estes casos fazem compreender a importância de

trabalhar a confiança dos alunos e a capacidade de lidar com os erros como parte natural e valiosa do processo de aprendizagem, o que foi transmitido no decorrer da PES.

No que diz respeito às questões mais pessoais, existiam ocorrências que exigiam uma atenção especial, como alunos com condições de saúde específicas e dinâmicas familiares desafiadoras. Uma das situações que demonstrava o impacto destes fatores era a realização de trabalhos para avaliação, em casa, solicitados pelos professores. Por não possuírem o apoio necessário na família e terem outras responsabilidades em casa, necessitavam de maior orientação e auxílio no contexto escolar. Efetivamente, estes cenários podem influenciar o rendimento escolar e o comportamento, de forma menos positiva, tornando, assim, necessário o diálogo com as famílias e uma adequação na ação do professor.

2.4. A ESCOLA DE 1.º CEB

A escola deste ciclo englobava também a valência de Educação Pré-escolar, a qual possibilitava que as crianças fizessem a transição para o ensino explícito de forma mais articulada e fluída. Além disso, situava-se muito perto da escola sede, que poderia constituir uma vez mais uma vantagem no momento de mudança para o ciclo seguinte.

Esta instituição possuía logo na entrada um portão que permanecia trancado, sob o controlo de uma funcionária, que se encontrava atenta às movimentações realizadas, de modo a garantir a segurança dos alunos, um aspeto muito positivo. No entanto, após atravessar o portão de entrada, deparava-se com uma escadaria que dava acesso aos edifícios escolares, sem que existisse uma rampa alternativa. Para a mestranda, é uma característica a melhorar, pois representa um obstáculo significativo para crianças com mobilidade reduzida ou incapacidade motora, comprometendo a inclusão e equidade de acessos, contemplada pela Presidência do Conselho de Ministros (2018a), no Decreto-Lei n.º 54/2018, antes explanado.

Posteriormente, era visível o primeiro edifício escolar, onde se encontravam as duas salas de Educação Pré-escolar, localizadas no rés-do-chão, e, no primeiro andar, uma sala idealizada como biblioteca. No entanto, esta biblioteca não estava operacional, uma vez que os alunos

não estavam autorizados a subir ao espaço sem supervisão e não havia pessoal docente disponível para garantir essa presença. Este era um ponto a necessitar de melhoria, pois limitava o acesso dos alunos a um ambiente de aprendizagem valioso, com inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento, como já mencionado.

Seguindo esse edifício, situavam-se as casas de banho dos discentes e um espaço exterior onde permaneciam nos intervalos. Este espaço, embora ladeasse o edifício principal, revelava-se consideravelmente pequeno, mesmo tendo em conta que a escola acolhia apenas quatro turmas do 1.º CEB. Outro ponto a destacar é a escassez de espaços verdes. Ainda assim, existia uma horta dinamizada no âmbito de um programa, com a participação ativa das várias turmas, uma iniciativa bastante positiva, que demonstra o esforço da escola em rentabilizar o espaço disponível com atividades significativas.

O espaço exterior incluía ainda um pequeno escorrega, que proporcionava momentos de brincadeira livre, algo de grande importância nesta fase do desenvolvimento infantil. Além disso, as paredes estavam decoradas com uma pintura acolhedora com plantas e animais coloridos, contribuindo para um ambiente mais caloroso.

Relativamente às salas do 1.º CEB (1.º aos 4.º anos), estas estavam situadas num segundo edifício: duas no rés-do-chão, frente a frente, e duas no primeiro andar. O interior deste edifício estava sempre decorado com trabalhos das turmas, bem como exposições temáticas ajustadas à época do ano, o que reforçava o sentimento de pertença e incentivava o envolvimento dos alunos na vida escolar, como era o caso do “Desafio da semana”. Teixeira e Reis (2012) defendem que o espaço e a sociedade estão ligados, não podendo ser considerados de forma dissociada. Neste sentido, o acompanhamento do espaço face às atividades características de cada período do ano revela um cuidado intencional na articulação com o meio e na valorização do aluno no seio da comunidade escolar.

Noutro edifício encontravam-se a cantina, o ginásio, as casas de banho do pessoal docente e não docente, no rés-do-chão. O ginásio apresentava dimensões bastante reduzidas, o que dificultava a realização de exercício físico. Esta limitação pode comprometer a exploração e

consolidação das competências Consciência e domínio do corpo, que são cruciais para o PASEO.

No primeiro andar do mesmo edifício, estavam situadas uma sala de estudo, a sala do coordenador e uma sala de arrumos de materiais pedagógico-didáticos e fotocópias. A sala de estudo era o espaço destinado à realização dos apoios educativos, acolhendo os alunos referenciados pelas professoras titulares. Estes eram acompanhados por uma docente de apoio, sendo essencial a comunicação constante entre todas, de modo a garantir articulação. Petting (2000), citado por Morgado (2003), afirma que a definição partilhada de princípios de atuação entre os professores e a cooperação no planeamento e na clarificação dos objetivos e tarefas de aprendizagem representam alicerces essenciais para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas.

No que respeita à sala onde a mestranda realizou a PES, os alunos estavam organizados em seis mesas redondas e duas retangulares, estas últimas destinadas a dois alunos em específico que trabalhavam individualmente. Esta sala estava então muito bem disposta para trabalho de grupo, quer seja colaborativo, quer seja cooperativo. Contudo, este não era trabalhado, pelo que leva a mestranda a refletir sobre como, muitas vezes, os espaços físicos estão preparados para a inovação, mas as práticas pedagógicas permanecem enraizadas em modelos mais conservadores, de trabalho individual. Morgado (2003) defende que “o trabalho cooperado não deve ser entendido apenas como a disposição dos alunos em grupos.” (p. 88). Contudo, refere que os momentos de trabalho individual possibilitam ao aluno reajustar as suas competências, beneficiar de apoios personalizados por parte do professor e assumem um papel importante no processo de avaliação.

Na parte frontal da sala, encontravam-se um quadro interativo e a secretária da professora titular, que possuía um computador. Além disso, o acesso à internet revelava-se muito bom, potenciando a utilização e integração de recursos digitais nas aulas. Existiam ainda diversos armários para arrumação dos portefólios e materiais didáticos, como o MAB e o ábaco. Os portefólios, enquanto instrumentos de registo da evolução dos alunos, assumiam um papel fundamental neste ciclo, permitindo a todos os envolvidos no processo educativo

acompanhar as aprendizagens realizadas. Assim sendo, também a díade de estágio colocou nos portefólios todos os trabalhos realizados na PES.

Merece também destaque o extenso quadro de cortiça afixado na parede, onde se encontravam expostos trabalhos dos alunos e conteúdos programáticos como letras e números, frequentemente usados como referência pelos discentes. Incluía ainda o registo de comportamento dos alunos, utilizando um sistema de cores que simbolizava o grau de cumprimento das regras da sala. Estas eram diversas vezes sublinhadas pela docente titular, o que proporcionava um clima de sala de aula respeitador, assertivo, e, simultaneamente, de confiança. Quando a mestranda interveio no contexto educativo também fez uso do mesmo, procurando dar continuidade a este sistema, demonstrando-se uma referência essencial para os alunos, sobretudo por se tratar de uma turma do 1.º ano, em que ainda se encontravam em processo de apropriação das normas escolares.

Na parte traseira da sala, havia um quadro de giz, que não era utilizado, e um quadro branco onde eram registadas as advertências de comportamento, as quais posteriormente eram transferidas para a grelha de avaliação comportamental. A sala dispunha de uma boa luminosidade natural, com janelas largas ao longo de um dos lados. No entanto, o estore permanecia frequentemente fechado, pelo que a luz artificial era a mais usada.

2.5. A TURMA DE 1.º CEB

A turma do 1.º CEB era composta por alunos do 1.º ano de escolaridade, totalizando 22 crianças, com idades entre os 6 e os 7 anos, sendo 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Destacava-se a presença de cinco alunos de nacionalidade estrangeira, cuja variante linguística era o português do Brasil.

Dentro da turma, observavam-se algumas particularidades, nomeadamente a presença de uma aluna com Perturbação do Espectro do Autismo e de um aluno a receber apoio especializado ao nível da terapia da fala. A professora cooperante indicou que, apesar destas situações, não era feita diferenciação pedagógica específica para estas crianças. Referiu,

ainda, que a aluna com PEA era acompanhada por uma educadora apenas às quartas-feiras e que mantinha algum distanciamento da mesma, pelo facto de a criança não gostar de comunicar consigo. Ao longo do estágio, a mestrande constatou uma melhoria progressiva na participação da aluna nas aulas dinamizadas, parecendo estar relacionada com a valorização de estratégias que favoreciam a participação e o reforço positivo, demonstrando como pequenas adaptações podem fazer uma diferença significativa. Morgado (2003) sublinha que o docente deve valorizar o trabalho dos alunos, sendo “consensual o papel importante desempenhado pelo reforço dos sucessos” (p. 72).

A turma revelava-se heterogénea em termos de ritmos de aprendizagem, níveis de concentração e desempenho nas atividades. Dois alunos destacavam-se por estarem frequentemente adiantados em relação aos colegas. Nestes casos, a professora optava por lhes atribuir antecipadamente a tarefa seguinte. Contudo, mais tarde, um desses alunos passou a trazer um manual de atividades suplementar, o que a estagiária considerou uma estratégia mais eficaz, pois promovia um envolvimento mais autónomo e significativo.

Esta situação evidencia a importância de se pensar intencionalmente em práticas de diferenciação pedagógica, que não se limitem a ocupar os alunos mais avançados, mas que potenciem o seu desenvolvimento. Morgado (2003) manifesta-se sobre isto, recorrendo a Stoll (1991) e Bennett (1991), referindo que as atividades e tarefas devem ser cuidadosamente planeadas de modo a representarem desafios intelectuais, suscetíveis de estimular nos alunos competências como a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Este cuidado esteve presente na planificação de atividades na PES, de modo a promover as competências essenciais descritas no PASEO a todo o grupo.

Havia também alunos que, embora não apresentassem dificuldades específicas, revelavam alguma demora na realização das tarefas, muitas vezes devido à dificuldade em manter a concentração. Nestes casos, era necessário um acompanhamento mais próximo e um lembrar constante, o que nem sempre era possível no contexto de sala de aula. Além disso, observavam-se casos com mais dificuldades, especialmente na disciplina de Português, ao

nível da aquisição do código escrito. Pelo menos duas dessas crianças eram acompanhadas pela professora de apoio, o que se revelava fundamental para a sua progressão.

A formanda reflete sobre a importância de o ensino da leitura e da escrita ser estruturado, intencional e atento às diferentes fases do processo e ao ritmo individual de cada criança. Evidencia também a importância da colaboração entre docentes, já que, por mais empenhada que o docente esteja, torna-se desafiante conseguir dar resposta a todas as necessidades da turma de forma equitativa. É de referir, ainda, que, sendo esta uma turma de 1.º ano, o foco esteve na alfabetização e outras competências base, o que não viabilizou o desenvolvimento de um projeto semelhante ao 2.º CEB de promoção da competência compositiva.

Por se encontrarem no início do percurso escolar, os alunos trabalhavam predominantemente de forma individual e a sua autonomia estava ainda em construção. Encontravam-se também numa fase inicial do desenvolvimento de competências socioemocionais e da descoberta dos pares, o que se traduzia em momentos frequentes de conflito, que exigiam mediação e orientação permanente. A mestranda, enquanto professora em formação, sentiu-se inicialmente desafiada por estas situações, mas acabou por reconhecer nelas uma oportunidade de ensinar competências fundamentais como a empatia, a escuta ativa e o respeito pelo outro.

De acordo com Freitas e Silva (2023), na escola deve existir espaço para dialogar e refletir com os alunos, de modo a capacitá-los para enfrentarem e gerirem os conflitos positivamente, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e crescimento. Assim, tal como referido anteriormente, o professor, no seu dia a dia em sala de aula, transmite valores através de tudo aquilo que diz de forma explícita ou implícita, das normas que estabelece, atitudes que incentiva ou ignora, e as condutas que permite ou proíbe (Valente, 1989).

2.6. SÍNTESE DE CAPÍTULO

A caracterização foi essencial na construção de uma prática consciente das características e necessidades dos alunos, visto que a partir da observação do meio e dos seus intervenientes,

a professora em formação pôde compreender as dinâmicas institucionais, as relações estabelecidas, os recursos disponíveis e os desafios e limitações presentes. Permiteu-lhe aferir que cada grupo de alunos é único, com muitas individualidades diferentes, que requerem a atenção do docente, para que todas sejam potencializadas, de acordo com as suas características.

Apenas deste modo é possível construir experiências de aprendizagem significativas, com sentido para cada um. É, neste sentido, que este capítulo preparou a formanda, ao fornecer os dados necessários para a planificação, dinamização e avaliação de atividades coerentes e alinhadas com o perfil dos alunos, as suas rotinas, as relações interpessoais existentes, os seus interesses, bem como as competências já consolidadas e aquelas que necessitavam de ser desenvolvidas.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo dedica-se à caracterização da intervenção em contexto educativo, no âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada, em colaboração com o par pedagógico, que, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, corresponde ao “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821). Esta é necessária à habilitação docente no 1.º e no 2.º CEB nas disciplinas de Português e HGP. Nóvoa (1992) refere que o contexto permite aos professores formandos apropriarem-se das práticas educativas, refletindo sobre elas, constituindo um fator de mudança e transformação profissional. Assim, revela-se essencial para o seu crescimento em vários níveis, nomeadamente: da instituição de formação para a escola; de aluno para professor, da teoria para a prática (Cunha, 2008).

Destaca-se que o apoio dos supervisores é um elemento fundamental nesta etapa, orientando a resolução de problemas na sua ação e ajudando-os a tomar decisões (Cunha, 2008). A supervisão constituiu uma dinâmica formativa, "que potencia o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e que, simultaneamente, contribui para a melhoria dos contextos" (Duarte & Moreira, 2021, p. 151). Para além disso, é de ressaltar o papel do trabalho em díade, com o par pedagógico, que permitiu o desenvolvimento de competências de cooperação, na troca de ideias, saberes e experiências, na planificação e na reflexão posterior à ação educativa. Estas são capacidades necessárias e fundamentais ao futuro da profissão docente, na integração das equipas educativas, nas quais, de acordo com Diogo (2021), devem estar presentes

O intercâmbio de saberes e de experiências, a partilha de dados e informações acerca dos alunos (seus estilos de aprendizagem, suas dificuldades e potencialidades, seus modos de ser e de estar), a permuta de materiais de ensino e avaliação, a planificação conjunta, a análise e reflexão em grupo acerca do desenvolvimento da ação educativa e dos processos nela envolvidos (...), a construção conjunta de propostas de ação face a problemas comuns (...). (p. 281)

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu nos dois ciclos de Ensino básico, sendo que no 2.º CEB foi de 7 de outubro de 2024 a 22 de janeiro de 2025, tendo se estendido uma semana a mais do que o previsto, e no 1.º CEB entre 17 de fevereiro de 2025 e 30 de maio de 2025.

Esta calendarização previu duas semanas em observação e as restantes dez para a realização de regências e outras atividades educativas dinamizadas, totalizando 400h em cada semestre.

Neste sentido, este capítulo mostra a perspetiva que a mestranda construiu sobre o que é ser um professor de 2.º CEB em HGP e Português e de 1.º CEB, a partir das intervenções realizadas, fundamentais para o início da construção da sua identidade profissional.

Portanto, primeiramente, no 2.º CEB, é apresentado o trabalho em Português, que implica a operacionalização dos diferentes domínios das AE, essenciais para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. É igualmente detalhado o papel do professor de HGP, ao explicar os objetivos da disciplina, as três componentes de uma aula - a motivação, desenvolvimento e consolidação - e as metodologias utilizadas para promover o pensamento e compreensão histórica, de forma significativa.

Posteriormente, no 1.º CEB, são abordadas as diferentes áreas curriculares em que o professor intervém. O trabalho em Português e o Estudo do Meio evidencia alguma continuidade relativamente à organização do 2.º CEB em Português e HGP. Depois, é explicada a necessária Articulação de saberes, que integra Educação Artística, Matemática, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento.

Adicionalmente, serão destacadas outras experiências vivenciadas pela mestranda, como a participação em projetos e atividades dedicadas à comunidade educativa, que enriqueceram o percurso formativo da mesma.

3.1. NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para as regências no 2.º CEB, a professora em formação deveria planificar e dar na totalidade 15 aulas, 9 de Português e 6 de HGP, sendo que ficou da responsabilidade do par, primeiramente, uma aula de Português e uma de HGP e depois cada estagiária planeou uma Unidade Didática (UD) por área. Posteriormente, foram realizadas três UD comuns às duas áreas, das quais uma pensada em par e as outras restantes individualmente, existindo, desta forma, uma complexificação no processo formativo.

É de destacar as UD como um elemento significativo da organização das regências, constituindo uma aprendizagem do estágio. Assim, são formas de interligar o conteúdo programático, numa unidade temática ou forma de abordagem técnico-didática, na qual “(...) todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, (...) em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.” (Pais, 2012, p. 39). Por conseguinte, foram um fio condutor que criou uma articulação coerente entre as aulas, tendo em vista um ensino mais envolvente e fornecendo sentido a todas as regências idealizadas e concretizadas pela professora em formação.

3.1.1. PORTUGUÊS

De acordo com as AE de Português (Direção-Geral da Educação, 2018a), o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa têm como finalidade desenvolver uma literacia mais compreensiva e inclusiva, sendo que para isso várias áreas devem se cruzar, nomeadamente a produção e receção de textos, quer sejam orais, quer sejam escritos, a educação literária e o conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da língua. Tendo isto em conta, o professor deve trabalhar as competências fulcrais em domínios específicos, como a compreensão do oral, a expressão do oral; a leitura; a educação literária, a escrita e a gramática, sendo de destacar que o texto deve ser um elemento central, visto que “é o núcleo de toda a aula” (Bertochi, 2006, cit. por Morgado et al., 2021).

No 5.º ano de escolaridade, a Oralidade deve ser trabalhada a partir de textos de determinados géneros tendo como finalidade comunicativa expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião, incluindo tanto a produção como a compreensão, de forma a promover o desenvolvimento o saber ouvir e o saber expressar-se (Direção-Geral da Educação, 2018a).

No âmbito da Expressão oral, os alunos devem ser capazes de comunicar e utilizar a língua de forma eficaz em diferentes contextos e, para isso, Amor (2003) realça diversas estratégias para aprimorar essa competência, como a audição e reprodução de produções do património oral. Salienta-se uma aula, que integrou a UD por área, na qual foi promovido o reconto oral do

conto “O Feiticeiro e o Caldeirão Saltitante”, analisado na aula antecedente. Inicialmente, realizaram uma planificação a pares e, depois, tiveram a oportunidade de recontá-lo para a turma, sendo três pares selecionados de uma vez, correspondendo às partes do texto. Posteriormente, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação, com parâmetros anteriormente explicados, garantindo que fossem interiorizados. A formanda reflete que a divisão da história em três partes garantiu a participação de todos e gerou grande entusiasmo e satisfação por contribuírem ativamente para a construção coletiva da narrativa.

No domínio da compreensão, a escuta ativa assume um lugar de destaque, uma vez que a compreensão auditiva é amplamente utilizada pelo ser humano, sendo necessário descodificar as mensagens transmitidas (Pinheiro, 2017). A mestranda destaca que a UD denominada *Comunicação no Digital: entre a verdade e a ilusão*, na qual trabalhou, na primeira aula de português (cf. Apêndice A), Compreensão do oral, a partir de um exercício de escuta ativa sobre uma notícia acerca da possível ilusão da rede social *Instagram*. Berges (2008, p. 912) defende que o texto tem de ser autêntico, para que os aprendentes tenham contacto com os traços naturais da língua falada, preparando-os para situações reais de comunicação.

Para o mesmo autor (2008), “[t]oda actividade de escucha está motivada y guiada por un propósito o interés concreto” (p. 902) e, neste sentido, é importante que as atividades de compreensão oral tenham objetivos claros, pelo que, como pré-escuta, a professora em formação projetou, no quadro interativo, a imagem da notícia, com a definição do objetivo de escuta. Posteriormente, na escuta, os alunos tiveram a possibilidade de ouvir três vezes, sendo a primeira audição da notícia feita com tomada de notas pelos alunos no caderno; a segunda com o preenchimento do guião de escuta e a terceira audição, com o confronto entre o que está na notícia e as respostas colocadas no guião.

Segundo Ur (2013, p. 6), deve existir uma alternância entre momentos de escuta e resposta. Esta dinâmica cria um ciclo contínuo de interação com o material auditivo, garantindo um envolvimento progressivo dos aprendentes, um desenvolvimento de competências auditivas mais apuradas e uma maior familiaridade com a língua falada. De facto, o exercício de escuta

ativa foi particularmente bem-sucedido. A fase inicial de tomada de notas revelou-se essencial, pois muitos conseguiram usar as mesmas para preencher o guião de escuta na segunda audição, confirmando-se como uma etapa importante. Para além disso, a confirmação das respostas através da audição da parte a que tinham de corrigir foi eficaz, sendo que demonstraram um desempenho e envolvimento positivo.

Em seguida, foi dinamizada a leitura de um texto narrativo, trabalhando não só o domínio da Leitura, mas também da Educação Literária, que se cruzam em vários aspetos. Nas AE deste ano, a competência da leitura centra-se maioritariamente em textos orientados para informar, expor e/ou explicar, para comunicar e para relatar ou narrar e a educação literária consiste no desenvolvimento do conhecimento de aspetos específicos do texto narrativo (Direção-Geral da Educação, 2018a).

A atividade leitora é, por excelência, um ato que desenvolve o ser humano, que "desenvolve o pensamento dando-nos mais capacidades críticas, informativas, de participação social, (...) de quebrar as cadeias do tempo (...)" (Syder, 2009, p. 4). Assim, no decorrer do estágio, a mestrandia selecionou diferentes textos literários e não literários para que estes objetivos fossem incrementados, uma vez que a presença diversificada de textos/discursos, sejam orais, escritos, literários ou não literários, é fundamental na aula de língua (Fonseca, 1992).

Inês Sim-Sim (2007) destaca a importância de ativar o conhecimento prévio e desenvolver o léxico para facilitar a compreensão de leitura, sendo de extrema relevância realizar atividades que preparem para a leitura. Desta forma, nesta aula, como pré-leitura, foi feito um jogo "Adivinha o título" para ficarem a conhecer o título da obra "Quem vê *likes*, não vê corações", de Álvaro Magalhães, a partir de emojis representativos, o que se revelou motivador e cativante para os mesmos e os familiarizou com o vocabulário do texto e possível conteúdo. Importa ressaltar que, ao longo das regências, foram dinamizadas outras estratégias de pré-leitura além da exploração do título, como analisar as ilustrações com o levantamento de previsões sobre o texto e debater oralmente sobre o tema do texto a partir de uma expressão do mesmo ou a partir da exibição de um vídeo relacionado com o conteúdo.

A leitura foi feita pela professora em formação com o seguimento dos alunos, o que também foi realizado nas diferentes regências de Português, visto que o professor se assume como mediador entre o aluno e o texto e “as boas leituras expressivas deverão funcionar não apenas como modelo, mas também como estímulo, pois a vontade de ler é fundamental para que haja convicção na interpretação oral dos textos” (Leite, 2015, p. 2). Para além disto, neste momento, foram adotadas outras estratégias como orientá-los para destacarem palavras que possam desconhecer, para posteriormente descobrirem o seu significado, a partir do contexto; interromper a leitura em momentos estratégicos e convidá-los a reagirem ao que leram e a fazerem previsões sobre os eventos futuros (Viana et al., 2018).

Em seguida, é realizada a pós-leitura, que deve ter em conta um percurso específico de compreensão do texto, visto que “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão” (Sim-Sim, 2007, p. 12). De acordo com a Taxonomia da Compreensão Leitora (Català et al., 2001), explanada por Viana e colaboradores (2018), a compreensão literal é o primeiro nível de leitura, no qual o leitor localiza e reconhece informações diretamente presentes no texto. Esse nível fornece a base necessária para o desenvolvimento da compreensão inferencial, que envolve a formulação de hipóteses e a antecipação de significados não explícitos, a partir de indícios contextuais e da experiência prévia do leitor. Adicionalmente, a compreensão reorganizativa permite que se apropriem do conteúdo de maneira estruturada, favorecendo a construção de um resumo das ideias principais do texto e, por fim, a compreensão crítica que se refere à capacidade própria de formular juízos sobre o conteúdo do texto e a forma como se apresenta (Viana et al., 2018).

Na aula supramencionada, primeiramente, com a realização oral de perguntas orientadoras, foram incentivadas a compreensão literal, inferencial e crítica do texto, em questões como: - Como o narrador descreve o estado da irmã ao chegar em casa? A que objeto a compara? Porquê? – Por que será que o narrador diz que teve de comprar tampões para os ouvidos? - O que acham que merece mais *likes*, das publicações que enumerou?, respetivamente. Posteriormente, os alunos precisaram de, a partir de um *lapbook* construído pela formanda para cada, preencher um cartão de opinião das personagens acerca da importância dos *likes*

nas redes sociais, através de frases do texto selecionadas e contidas num envelope. Com isto, desenvolvia-se a sua compreensão inferencial, uma vez que tinham de atribuir uma classificação de 1 a 5 estrelas e justificar. Conseguiram realizar a atividade rapidamente e com interesse, sobretudo na parte em que atribuíam estrelas, no material criado, que era apelativo e atrativo, demonstrando o potencial destes recursos.

Estes níveis de compreensão devem ser sistematicamente trabalhados, pelo que, nas regências que lecionou, a mestrandanda adotou diferentes estratégias para além da anteriormente dita, como preencher um guião de exploração, com questões de natureza diversa, nomeadamente de associação, de verdadeiro ou falso e resposta aberta direta; elaborar esquemas de compreensão em conjunto, tendo por base as dimensões da narrativa; detetar o momento intruso em tiras da história e ordená-las sequencialmente conforme os acontecimentos narrados, no sentido de desenvolver a componente cognitiva de reorganização; trocar ideias com a comparação das expectativas iniciais sobre o texto registadas no quadro antes da leitura e após e a partilhar a opinião dos alunos sobre o tema.

No âmbito da Educação Literária, é ainda de destacar a intertextualidade presente na aula descrita até aqui, sendo este termo entendido como um “conjunto de textos com os quais, quer na sua produção, quer na sua interpretação, um texto concreto mantém relações de ordem retórico-estilística e de ordem semântica.”, segundo o dicionário terminológico (Direção-Geral da Educação, s. d.). Tendo em conta o título da obra lida, constatou-se que se estabelecia uma ligação intertextual clara com o provérbio “Quem vê caras, não vê corações”, pelo que se tornou enriquecedor a exploração deste aspeto¹. Para isso, procedeu-se na pós-leitura, à descoberta através de emojis representativos do provérbio, e à exploração do seu significado no contexto da obra, em grande grupo.

Na mesma linha de pensamento e indo ao encontro do descritor de desempenho da Educação Literária “Analisar o modo como os temas (...) são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas” (Direção-Geral de Educação, 2018a, p. 9), também

¹ Custódio (2014) afirma que a intertextualidade, quando utilizada em contexto de sala de aula, torna-se numa fonte potenciadora de conhecimento artístico e literário, permitindo aos alunos “o progressivo alargamento do corpora textuais, a facilitação da leitura e, obviamente, os jogos dialogantes entre os textos” (p. 152).

noutra aula a intertextualidade foi promovida. Partindo da característica “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”, depois da leitura do conto “A gaita milagrosa”, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete, sucedeu a audição da música “O Homem da Gaita”, de Zeca Afonso, permitindo à turma compreender como as variadas formas de arte dialogam entre si.

Em relação à escrita, no 5.º ano de escolaridade, os alunos têm de ser capazes de saber descrever, elaborar uma narrativa com descrições e manifestar uma opinião. Para além disso, a escrita deve ser feita de forma processual, ou seja, com planificação, textualização, revisão e possível aperfeiçoamento, e divulgação (Barbeiro & Pereira, 2007), visto que a produção escrita é uma atividade complexa, que requer “apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 2003, p. 131).

Assim, o professor de Português deve promover as etapas da produção textual para a construção de um texto estruturado, coeso e coerente. Primeiramente, é necessário a ativação dos conhecimentos prévios do tema e do género textual em questão e planear a execução da tarefa, com a definição da estrutura do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Na primeira e segunda UD foram dinamizadas atividades de escrita que seguiram este processo, sendo que destaco a primeira, que teve como objetivo a produção de um texto descritivo de um lugar da escola que gostassem.

Importa realçar que, para a ativação do conteúdo, a professora em formação trabalhou numa aula anterior as características do texto descritivo e, adicionalmente, levou para a sala variados papéis com lugares distintos da escola em questão, com a posterior seleção de conteúdo e preenchimento de um plano pelos alunos. Após este momento, começaram a redigir, sendo que deviam procurar as palavras que formavam o texto, colocando-as no papel (Barbeiro & Pereira, 2007). Depois, deviam rever o texto, a partir de uma leitura atenta e de uma grelha, com a identificação de possíveis falhas ou incoerências para poderem reformular, se necessário e por fim, foram incentivados a partilhar os textos e os colegas tinham de descobrir quais eram os locais escolhidos.

Na opinião da mestrande, a escolha de descrever um local da escola revelou-se particularmente acertada, uma vez que os alunos demonstraram entusiasmo por escrever

sobre algo próximo e significativo para eles. Adicionalmente, considera que a atividade final "detetive em ação", que consistiu na troca de textos e a identificação dos locais descritos pelos colegas, introduziu um caráter lúdico e permitiu compreender que a escrita é uma forma de comunicação com um propósito claro e um impacto no leitor.

No que toca à Gramática, de acordo com as AE, os alunos devem possuir um progressivo conhecimento sobre aspetos básicos dos planos fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo (Direção-Geral da Educação, 2018a). Do ponto de vista didático-pedagógico, é de realçar que, conforme Costa (2017), as metodologias escolhidas devem estar enquadradas com os “contextos de aprendizagem reais, práticos e úteis, do ponto de vista da aprendizagem da língua” (p. 25), das quais se destacam a pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical. A formanda enfatiza a utilização da metodologia da pedagogia dos discursos, para a descoberta das características do texto descritivo, a aula que precedeu a escrita.

O objetivo da primeira aula foi, a partir da análise de um texto descritivo e com o apoio de um guião criado pela formanda (cf. Apêndice B), levar os alunos a identificar e compreender as unidades linguísticas presentes no texto, bem como o seu papel no contexto discursivo. A aula foi estruturada para que a turma realizasse descobertas, ao refletir sobre o conteúdo, existindo, posteriormente, uma sistematização dos conteúdos analisados. Como segundo objetivo, correspondendo à segunda aula, visava-se que aplicassem os conhecimentos adquiridos na criação de uma produção textual própria, consolidando as aprendizagens de forma prática. Silvano e Rodrigues (2010), baseando-se em Fonseca (1986), salientam que a gramática deve ser trabalhada no contexto do discurso, de modo a inseri-la em situações que se aproximem mais da realidade (Morgado et al., 2021).

Na realização do processo, os alunos demonstraram-se predispostos para a atividade proposta, o que foi conseguido também através de um vídeo de um avatar de Inteligência Artificial (IA) que lançou o desafio para aula. Aquando da entrega do guião, fizeram um número significativo de perguntas, o que a mestrande acredita ser um reflexo da falta de atividades semelhantes anteriormente e o que levou a estagiária a explicar

pormenorizadamente cada pergunta e um exemplo. Adicionalmente, durante a realização do guião, foram salientes os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na turma, visto que foi necessário orientar os alunos que já tinham identificado a primeira característica do texto descritivo a avançarem para a próxima etapa, algo que inicialmente não tinha planeado. Não obstante, a turma conseguiu chegar às descobertas e elaborar, posteriormente, os conceitos associados a esta tipologia de texto, demonstrando que construíram e assimilaram os conhecimentos que tinha objetivado.

É de destacar, ainda, a última aula da terceira UD, que teve como metodologia o laboratório gramatical sobre os advérbios, a partir de um *lapbook* denominado *Investigação Gramatical* criado pela professora para cada aluno e de guiões. Desta forma, realizavam a observação de dados (frases) e posteriormente, tentavam criar uma regra, para responderem às perguntas: *O que são os advérbios?* e *Será que os advérbios têm todos o mesmo valor?*. Para finalizar, ocorreu um momento de treino². Conforme Duarte (2008, cit. por Silvano & Rodrigues, 2010), as atividades de pensamento explícito sobre a língua, se forem enquadradas num laboratório gramatical, proporcionam o desenvolvimento do pensamento científico das crianças, que têm de olhar com olhos de cientista e questionar e refletir sobre a realidade dos usos da língua.

Ao olhar para esta aula, a formanda considera que foi positiva, visto que os alunos se empenharam em responder às investigações propostas no *lapbook*. Para além disso, crê que a decisão de realizar o primeiro guião em grande grupo e o segundo em pares foi acertada, tendo em conta que não costumam trabalhar desta forma, servindo, então, para se aperceberem do funcionamento do mesmo e passarem posteriormente para um trabalho mais autónomo. Destaca, ainda, que um aluno expressou à própria que, embora não goste de gramática, considerou esta abordagem divertida, o que reforçou a perceção de que torna efetivamente a aprendizagem gramatical menos expositiva e mais envolvente.

No entanto, se fizesse alguma coisa de diferente, teria adicionado a avaliação das aprendizagens no final da aula, visto que é uma etapa igualmente importante. Para isto,

² Duarte (2008, cit. por Silvano & Rodrigues, 2010) defende que, primeiro, dá-se a apresentação dos dados, depois, os alunos devem realizar uma análise e compreensão dos mesmos, de modo a formularem generalizações descritivas com a ajuda do professor. Numa última fase, realizam exercícios de treino e avaliam a aprendizagem realizada.

poderiam ter sido utilizados e pensados instrumentos como um questionário ou uma atividade lúdica como o *quizz*, possibilitando ao docente aferir se os alunos compreenderam os conceitos trabalhados e detetar eventuais dificuldades.

Por fim, salienta-se que a aprendizagem da língua portuguesa não se esgota na aula de Português, pois a comunicação oral e escrita eficaz constitui uma competência de grande importância, pelo que deve ser fomentada transversalmente, ou seja, não só na disciplina do mesmo nome, mas também nas restantes (Sá, 2015).

3.1.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Esta disciplina consiste na integração de duas áreas do conhecimento, a História e a Geografia, e tem como objetivo fomentar uma compreensão diacrónica de Portugal. Desta forma, tal como as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral de Educação, 2018b) referem, deve promover a adoção de metodologias próprias de cada ciência, mas também a interdisciplinaridade, com a finalidade de os alunos serem capazes de compreender o papel das mesmas no estudo do país, quer em relação às suas características físicas e humanas quer à sua evolução histórico-cultural. Simultaneamente, devem ser fomentados valores como a inclusão, a cooperação, a valorização dos direitos humanos, a sensibilização para a sustentabilidade do planeta e, ainda, a gestão do território e dos recursos disponíveis, incluindo os patrimoniais.

É de destacar que no 5.º ano de escolaridade são abordados: localização, quadro natural e primeiros povos, seguido do estudo da Formação de Portugal até ao período da Restauração (Direção-Geral de Educação, 2018b). No contexto do período do estágio, foi explorado o tema Lugar de Passagem e de fixação, visando o desenvolvimento do conhecimento do espaço próximo, em termos geográficos, com três primeiras regências, que incluíram o clima, a vegetação e a hidrografia. Foram abordadas igualmente as comunidades agropastoris na primeira UD comum e os romanos na segunda e terceira, incidindo esta última no cristianismo.

Solé (2021) afirma que, além dos conteúdos, são imperativas abordagens que promovam “o pensar historicamente, através do trabalho com conceitos de segunda ordem, estruturais à construção da história como o de mudança, permanência, interpretação, narrativa, explicação, multiperspetiva, entre outros” (p. 33). VanSledright (2004) explica que o desenvolvimento deste pensamento histórico é crucial na promoção de uma participação democrática crítica e de uma capacidade de avaliar fontes de forma informada, tendo em vista a criação de leitores atentos e consumidores de evidências, que conseguem discernir entre diferentes ideias e construir argumentos baseados em factos.

Neste sentido, revela-se crucial na aula de HGP o trabalho com fontes históricas, sendo estas "tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele" (Bloch, 2001, p.79). Conforme Becker e Urban (2017), devem ser utilizadas fontes históricas variadas, como jornais, revistas, artigos, documentários, filmes, fotografias, imagens e documentos.

Por conseguinte, no decorrer das regências de HGP foram selecionadas diversas fontes, pesquisadas e recolhidas pela mestranda, tanto primárias como secundárias, nomeadamente: utensílios, fotografias, obras de arte, notícias e documentos historiográficos. A finalidade foi atribuir aos alunos um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem, produzindo o seu próprio conhecimento, tornando a professora em formação numa mediadora e promovendo um entendimento progressivo de como se foi construindo a História (Xavier & Cunha, 2010).

Importa ressaltar as diferentes fases da aula, que estiveram sempre presentes nas aulas realizadas, mais especificamente, a motivação, o desenvolvimento e a consolidação. A motivação consiste na criação de um ambiente propício à aprendizagem, despertando a curiosidade dos alunos, mas também na verificação dos seus conhecimentos prévios acerca do tema. Ausubel (cit. por Dias, 2014) enfatiza que, se fosse necessário resumir a psicologia educacional a um único princípio, poderia afirmar o elemento mais importante que determina a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Neste momento e no desenvolvimento, o professor

deve apresentar "questões orientadoras problematizadoras", pois representam um desafio para os aprendizes, estimulando a sua motivação e interesse pelo conteúdo (Barca, 2004).

Esta fase da aula foi feita de diferentes formas: apresentação de uma banda desenhada sobre o clima, jogo da forca, observação de imagens de diferentes vegetações naturais, vídeo de reconstrução do modo de vida das comunidades agropastoris, realização de puzzle com imagem de soldado romano, pintura "O Sermão da Montanha" de Carl Bloch e o avatar de IA criado pela mestranda que trazia o objetivo da aula. A mesma ressalta o vídeo que retratava de forma visual e atrativa o modo de vida das comunidades, assim como o avatar de IA criado, visto que, sendo recursos audiovisuais, atraíram a atenção até dos alunos mais distraídos e criaram um ambiente de curiosidade.

A fase do desenvolvimento da aula corresponde à fase central, na qual são trabalhados novos conteúdos e utilizadas metodologias e materiais diversificados, tendo em vista a construção do saber. Os alunos são valorizados como "agentes da sua formação" (Santos, 2014, cit. por Ribeiro et al., 2017), "exploradores" e "atores e autores principais" (Cachinho, 2004, cit. por Ribeiro et al., 2017), devendo o professor lhes atribuir autonomia e responsabilidade no processo de aquisição de novos conhecimentos.

A formanda destaca a regência pertencente à UD *Explorar e Descrever o Património das primeiras comunidades*, que foi realizada a partir de um percurso de pistas, com um enredo próprio, focado em explorar as características das comunidades agropastoris e criado pela própria no site *Genially*. Os alunos depararam-se com um livro, intitulado de registos de um historiador, que diz respeito às experiências dessa comunidade e no qual foram desafiados a resgatar a sua identidade perdida.

Portanto, o percurso foi dividido em missões (cf. Apêndice C), representadas por objetos, que retratavam uma dimensão de compreensão do seu modo de vida, nomeadamente a agricultura, a pastorícia, o sedentarismo, os utensílios e as crenças. Em cada missão foram apresentadas fontes históricas e feitas questões orientadoras que guiaram a exploração do tema, conduzindo-os à reflexão e guiando-os ao objeto seguinte até chegarem ao objetivo

final. Esta metodologia de gamificação foi essencial para envolver os alunos de forma significativa na exploração das fontes, sendo que esta, segundo Pimenta & Teles (2015)

Tem o potencial de motivar o aluno para que este se sinta capaz de construir novos saberes em um processo educacional de mão dupla, onde a construção do conhecimento é coletiva e colaborativa: o educador e os alunos aprendem baseados em múltiplas interações (p.109).

A professora em formação acredita que esta abordagem se aproximou à metodologia ativa *Escape Room*, na qual os participantes estão numa sala fechada e precisam de solucionar enigmas articulados com os conteúdos para conseguirem escapar, de forma colaborativa, e cada enigma leva a uma nova fase do jogo. Alcantara (2020) refere que é um jogo que diverte e que, além disso, desenvolve competências como “pesquisa, raciocínio lógico, criatividade, a capacidade exploratória, atenção, conexões entre diversas áreas do saber, agilidade, a resolução de problemas, comunicação e trabalhar sob pressão e em equipe” (p. 63). Desta forma, constatou-se o seu poder de envolvimento, o que ficou demonstrado pelo seu interesse e atenção no decorrer da aula. No entanto, mudaria a forma de funcionamento, adicionando trabalho em pequeno grupo ou pares, visto que apenas foi praticada a modalidade de trabalho em grande grupo, o que contribuiu para que se tornasse um pouco repetitiva.

Salienta, ainda, o desenvolvimento da aula da UD *Comunicação no Digital: entre a verdade e a ilusão*, sendo que a principal questão-problema foi o preenchimento de um perfil na rede social *Instagram* criado para o Cristianismo (cf. Apêndice D), enunciada por um avatar de IA criado pela professora e projetado no quadro interativo: “Olá, 5.º E! Sou o Afonso criador do Instagram do Cristianismo. Criei esta conta nas redes sociais para partilhar a história desta religião com o mundo moderno, mas algo correu mal... Algumas partes importantes do perfil desapareceram! Agora preciso da vossa ajuda para recuperar tudo (...)”. Com isto, pretendeu-se que os alunos fossem estimulados para a análise de fontes históricas sobre a religião cristã, de uma forma se aproximasse aos seus gostos, adquirindo mais relevância para os mesmos.

Foram, então, incrementadas metodologias como Aprendizagem Baseada em Problemas, a aprendizagem por pares e a aula-oficina. A Aprendizagem Baseada em Problemas foi adotada como a estratégia central, “um modelo de aprendizagem no qual problemas são apresentados

para os alunos, a fim de que estes discutam, pesquisem e encontrem soluções para as situações apresentadas” (Alcantara, 2020, p. 34). Além disso, o trabalho colaborativo em pares e em grande grupo assumiu um papel fundamental na construção do conhecimento, pois favoreceu a interação entre os alunos, permitindo-lhes debater e partilhar diferentes perspetivas sobre o tema abordado. A mesma autora (2020) destaca que a aprendizagem por pares promove o debate, a troca de ideias e a consequente partilha de conhecimentos por parte dos alunos. A estagiária salienta que noutras regências estas metodologias foram igualmente utilizadas, pela sua pertinência no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta aula, a alternância entre trabalho a pares e discussão em grande grupo foi fundamental para manter a dinâmica da aula e evitar cansaço, constituindo-se uma melhoria em relação à regência descrita anteriormente, na qual apenas foi usada dinâmica de grande grupo. Conforme Matos e Rodrigues (2016), a diversidade de estratégias disponíveis possibilita ao docente a promoção de um processo educativo que seja inovador, atualizado, adequado e capaz de atender às necessidades de todos os alunos, bem como aos objetivos definidos. De facto, a inovação desempenha um papel essencial ao estimular a motivação, elemento crucial para o sucesso escolar dos alunos (Estanqueiro, 2012, cit. por Matos & Rodrigues, 2016).

Sublinha-se igualmente a metodologia da aula-oficina, uma modalidade de ação que promove a investigação, a ação e a reflexão dos alunos, combinando o trabalho individual e em grupo, garantindo unidade entre a teórica e a prática (Cuberes, cit. por Dias, 2014). Esta, segundo a Unesco (1989, cit. por Dias, 2014), organiza o trabalho em sala de aula por meio de um método aberto, construído gradualmente com base nas respostas e intervenções dos alunos. Desta forma, na realização da aula, estas serviram como impulsionadoras do conhecimento, visto que os levava de forma progressiva ao entendimento do tema.

Esta metodologia foi sugerida pela professora supervisora na reunião de pré-observação e inicialmente deixou a mestranda apreensiva, visto que tinha tido uma experiência anterior, em dezembro, em que não teve bons resultados. No entanto, decidiu arriscar, ajustando as perguntas de forma a serem mais diretas e adaptadas às capacidades de interpretação da turma e o trabalho de grupo para trabalho de pares. Na perspetiva da mestranda, estas

escolhas foram preponderantes para o sucesso da aprendizagem, pois, no geral, conseguiram extrair com atenção as informações necessárias para preencher o perfil de *Instagram*, alcançando os objetivos propostos.

Por fim, é de ressaltar a fase da consolidação, que permite reforçar e verificar as aprendizagens realizados pelos alunos, assumindo-se como essencial para internalizarem os conteúdos, mas também para avaliar a eficácia da aula e possíveis aspetos a melhorar em futuras intervenções. Foi realizada de diferentes formas, de modo a garantir uma variedade das estratégias, nomeadamente: preenchimento de um esquema de associação de imagens as definições correspondentes, *quizz* sobre os aspetos abordados, um crucigrama com os conceitos essenciais, texto com lacunas por preencher e o jogo duas verdades e uma mentira. É possível verificar que o jogo e a gamificação foram valorizados, visto que a turma permanecia interessada, embora, algumas não se concretizaram devido à gestão do tempo.

A formanda destaca apenas o jogo duas verdades e uma mentira (cf. Apêndice E) que surge após o preenchimento do perfil de *Instagram* da regência da UD supramencionada, no qual eram apresentadas no quadro interativo três frases, que representavam comentários feitos nas publicações da rede social. Os alunos tinham de a pares escolher qual frase acreditavam ser a mentira, levantando o cartão correspondente à sua escolha. Em seguida, era revelada a resposta correta. Apesar de não ter sido concretizada devido à falta de tempo, a docente em formação acredita que seria uma ótima forma de consolidar os conteúdos, de forma lúdica e atrativa, e ainda fazendo-os refletir sobre a forma como as interações digitais nem sempre correspondem à realidade, incentivando o seu espírito crítico.

Em relação à avaliação do processo, a maioria das regências foi avaliada com base numa grelha de observação e nos materiais elaborados, não obstante, destaca-se a utilização de técnicas de avaliação formativa, nomeadamente, o bilhete à entrada e o bilhete à saída. De acordo com Lopes e Silva (2020), os Bilhetes à Entrada fornecem informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos e ajudam-nos a despertar o interesse pelas aprendizagens a realizar. Já os Bilhetes à Saída funcionam como uma avaliação rápida que permite verificar o que foi

aprendido, identificar dificuldades e personalizar o ensino, e ainda incentivam a autoavaliação.

No início da aula, a professora em formação considera que a utilização do bilhete de entrada foi eficaz, não apenas para captar a atenção da turma, mas também para identificar os seus conhecimentos prévios. O bilhete à saída não foi preenchido, o que impediu de avaliar plenamente o impacto da aula, sendo esta apenas feita com base na observação. Todavia, a futura docente acredita que técnicas como esta podem ser muito pertinentes, não só para si, mas também para a turma, que adquire uma consciência do que sabe e da sua evolução, valorizando, igualmente, a sua participação nesta dimensão essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Em sùmula, foi perceptível a importância da dinamização das três etapas que a aula deve ter em HGP, quer seja na motivação e envolvimento dos alunos, quer seja no desenvolvimento do pensamento histórico e da capacidade de construir o conhecimento a partir da leitura e respetiva análise de fontes históricas. Para isto e com o intuito de promover uma aprendizagem significativa, foram pensados e incluídos diversos materiais e recursos, que garantissem a participação ativa dos alunos, no decurso do estágio. A futura docente ressalta ainda a importância do trabalho de pesquisa realizado antes da planificação das aulas, de modo a confrontar as informações encontradas nos manuais com outras fontes e a garantir uma compreensão aprofundada do tema.

3.2. NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES assumiu novos contornos no segundo semestre, estando a mestranda numa turma de 1.º ano de escolaridade. Ficou com a responsabilidade de lecionar na totalidade quatro regências de Português, três de Estudo do Meio e seis em Articulação de saberes, sendo as primeiras em par pedagógico e, mais tarde, de forma individual. O último dia foi caracterizado pela prestação da formanda, todo o dia, em Articulação de saberes.

Como já foi mencionado no capítulo de *Enquadramento curricular e profissional*, é exigido ao professor deste ciclo, dado o regime de monodocência, o ensino dos diferentes conteúdos presentes no currículo. Isto deve ser realizado de forma integrada, o que requer que haja dedicação ao nível da integração disciplinar, de modo a promover a interdisciplinaridade, necessária à compreensão globalizada da realidade pelas crianças. De acordo com Carvalho e Freitas (2010), a interdisciplinaridade implica mais do que a justaposição de contributos de disciplinas diferentes, sendo indispensável uma síntese efetiva da realidade entre as aplicações específicas de cada área do saber.

Ainda que desafiante, a formanda reconhece que, para que tal seja alcançado, pressupõe uma organização intencional e profunda do processo de ensino e aprendizagem, o que procurou desenvolver ao longo de todas as aulas. Neste sentido, o seu grande objetivo passou por garantir situações de aprendizagem articuladas em torno de objetos de estudo comuns, em detrimento da fragmentação do saber, contribuindo para que se assumam mais significativas para os alunos.

As áreas do saber trabalhadas foram, para além do Português e do Estudo do Meio, a Matemática, a Educação Artística, a Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento. A título ilustrativo, serão em seguida expostas algumas das atividades implementadas, acompanhadas de uma reflexão crítica sobre as aprendizagens no decorrer do processo, particularmente em relação às implicações pedagógico-didáticas de ser um professor deste ciclo de escolaridade. Contudo, importa referir que a fundamentação pedagógico-didática até o momento apresentada no 2.º CEB aplica-se também ao presente ciclo, visto que há uma continuidade não só nos pressupostos das disciplinas em questão, mas também na didática das mesmas.

3.2.1. PORTUGUÊS

Esta área curricular, no 1.º ano, corresponde ao processo de iniciação do desenvolvimento da consciência linguística explícita, nas vertentes da leitura e da escrita, implicando de forma necessária a oralidade. Assim, de acordo com as AE (Direção-Geral de Educação, 2018c),

presume-se o trabalho dos domínios Oralidade, a nível de Compreensão e Expressão, Leitura - Escrita, Educação Literária e Gramática.

No domínio da Educação Literária, a mestranda, em conjunto com o seu par, procurou no decurso do estágio apresentar diversas obras literárias, com o intuito de fomentar a relação dos alunos com esta dimensão fundamental para a construção da sua identidade. Desta forma, o texto assumiu uma componente preponderante nas aulas de Português, mas também das regências de Articulação de saberes.

Neste âmbito, foi sempre preparado um momento de pré-leitura e pós-leitura, trabalhando em simultâneo com a educação literária o domínio da leitura. A pré-leitura incluiu atividades nas quais os alunos conseguissem inferir o tema a partir de aspetos como o título, a capa, determinada ilustração, um vídeo relacionado, além da criação de uma nuvem de palavras em conjunto. Destaca-se que a leitura foi realizada de forma expressiva pelas estagiárias, recorrendo frequentemente a recursos audiovisuais ou gestos, com a entoação adequada.

Os alunos demonstraram a mais-valia que estes elementos podem trazer à aula e à própria compreensão da história, visto que permaneciam com o foco máximo e um certo brilho nos olhos, solicitando muitas vezes para repetir. De acordo com Oliveira (2010), é através desta leitura que o docente se posiciona como modelo e estimula “as crianças a construir uma relação afetiva” com o texto em estudo (p. 47), criando condições para um maior envolvimento e para uma compreensão mais fácil do conteúdo (Viana et al., 2018). Paralelamente, Dalla-Bona (2017) destaca o potencial desta prática para encantar os alunos “pela palavra, pelo som e pela imagem construída pela voz do mediador” (p. 115), constituindo-se como fundamental no incentivo à leitura.

As dimensões de compreensão de texto anteriormente referidas, mais especificamente a compreensão literal, inferencial, reorganizativa e crítica (Viana et al., 2018), foram fomentadas, quer seja no diálogo de compreensão feito pela estagiária, quer seja nas atividades de pós-leitura. Alguns exemplos foram: identificação das personagens, organização sequencial de ilustrações/acontecimentos da obra, criação de um cartão de cidadão para a

personagem principal, preenchimento de esquemas, continuação da história através de uma ilustração, partilhada num momento posterior.

Esta última revelou-se uma atividade significativa, não só pelo entusiasmo e criatividade dos alunos, mas também pela demonstração de uma forte apropriação do conteúdo trabalhado. Ademais, realça-se que, tendo em conta as AE deste ano de escolaridade, no domínio da Oralidade, os alunos devem ser capazes de exprimir opinião e partilhar ideias e sentimentos (Direção-Geral de Educação, 2018c). Tendo isso em consideração, foram dinamizadas diferentes atividades como esta, de modo que os alunos trabalhassem não só a sua capacidade de expressão oral, mas também o seu pensamento crítico e criativo e identidade pessoal, competências preponderantes do PASEO.

Figura 1

Realização da Continuação da História pelos Alunos e Respetiva Apresentação Oral



Adicionalmente, como pós-leitura, numa regência de Articulação de saberes, foram incentivados a recontar a história lida, mais especificamente “A Arca do Tesouro”, de Alice Vieira, possibilitando o desenvolvimento do domínio da Educação Literária, mas também o da Expressão oral. Cada grupo recebia um conjunto de imagens representativas de diferentes momentos da história, que tinham de ordenar corretamente, para, de seguida, distribuírem entre si a responsabilidade na apresentação e ensaiarem a sua reconstrução da narrativa. A apresentação realizou-se em duas rondas, com três grupos em cada, sendo o primeiro grupo o responsável pela situação inicial da história, seguindo a ordem até ao desfecho.

De acordo com Gama (2013), o reconto implica a utilização de estruturas discursivas específicas e o domínio de recursos linguísticos que garantam a coerência temporal e a coesão

do discurso. Além disso, defende que contribui para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, uma vez que exige o reconhecimento das diferentes macroestruturas dos textos e a capacidade de identificar as suas propriedades (Gama, 2013).

A mestranda reflete que efetivamente foi uma atividade com aprendizagens significativas. Na sua perspetiva, a explicação prévia do conceito e dos critérios associados ao reconto e o fornecimento de apoio aos grupos aquando do treino foram determinantes para o sucesso dos recontos. Foi surpreendida positivamente pela qualidade dos mesmos, que manifestou uma compreensão efetiva da obra lida e uma apropriação pessoal da mesma. Além disso, considera que o facto de avaliarem os colegas a partir de uma grelha de critérios previamente definidos e com emojis contribuiu para um maior envolvimento nas apresentações dos mesmos, fornecendo igualmente um certo sentido de responsabilidade. Não obstante, uma possível melhoria nesta atividade seria a introdução de conectores discursivos (como “Era uma vez”, “mais tarde”, “entretanto”, “por fim”), que poderia auxiliar os alunos a organizar melhor o discurso e a progressão temporal dos acontecimentos.

Figura 2

Reconto Oral Planificado, Realizado e Avaliado Pelos Alunos



Ainda no âmbito da Educação Literária, foi trabalhado o reconhecimento de rimas a partir do poema “Os Nomes”, retirado da obra *Conversas com versos*, de Maria Alberta Menéres, o qual sucedeu para um jogo de caça-rima (cf. Apêndice F). Este jogo, a pares, consistiu na correspondência de terminação das palavras das imagens que se encontravam no tabuleiro e em cada cartão. Um aspeto negativo, que a mestranda alteraria, foi a ausência de plastificação dos materiais, o que os tornou frágeis ao toque, aferindo a necessidade de conceber os

recursos de forma mais adequada para esta faixa etária, algo que foi concretizado nas seguintes regências.

Também se proporcionou a identificação de outras repetições em poemas, como foi o caso da adaptação da história, *Vamos à Caça do Urso*, de Michael Rosen, para “Vamos à caça do R”. Numa fase posterior, os alunos foram incentivados a pronunciar, de modo dramatizado, o poema memorizado, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial. Notou-se que é uma atividade natural para os alunos, pois, já antes de os convidar a dizer, de imediato gesticularam e entoaram o poema. Com o mesmo intuito, ressalta-se a estratégia de leitura conjunta do poema “Dança do B”, de Maria Alberta Menéres, favorecendo diversos modos de ler, como em murmúrio, alto, devagar, depressa, entre outras.

No que toca ao domínio de Compreensão oral, menciona-se um exercício de escuta ativa, dinamizado numa aula de Articulação de saberes, na qual, primeiramente, se procedeu à definição do objetivo de escuta e depois os alunos tiveram a oportunidade de assistir a um material audiovisual “Paxi explora a Lua!”. Em seguida, foi entregue e lido um guião com perguntas de escolha múltipla (cf. Apêndice G), com imagens representativas, para que fosse acessível para a turma, que ainda não dominava o código escrito. Visualizou-se mais duas vezes e, como pós-escuta, deu-se a correção do guião com a projeção do mesmo no quadro. A mestranda considera que o recurso a imagens no guião foi fundamental para a compreensão do conteúdo e que as três audições foram cruciais para que todos alcançassem o objetivo proposto, respeitando o ritmo de cada um.

Como grande novo aspeto no percurso da formanda, manifestou-se a competência da escrita, que, neste ano de escolaridade, diz respeito à conquista da aprendizagem do alfabeto e à apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva. Isto pode representar um grande desafio, especialmente na fase inicial da docência, dada a complexidade do sistema linguístico português e das regras de correspondência fonema-grafema. É neste sentido que se torna imprescindível que o docente faça da teoria o seu sustentáculo para a prática, pois “Um profissional competente nesta área tem de conhecer as

regras do sistema ortográfico, sem o que não será capaz de perceber (...) que muitas das dificuldades (...) podem ser resolvidas se se ensinarem às crianças regras gerais muito simples” (Duarte, 2001, p. 32).

A professora estagiária destaca, então, uma regência de português (cf. Apêndice H) que tinha como objetivo iniciar a letra <g>, fomentando o domínio da gramática, a escrita e a leitura. Para começar, os alunos foram incentivados por um avatar IA, a descobrir mais uma letra, para alcançarem o selo de Detetive do Alfabeto. Depois, já que deve existir um desenvolvimento explícito da consciência fonológica previamente ao avanço da escrita e da leitura (Duarte, 2001), foi trabalhado o fonema antes do grafema. Para isso, foram distribuídas imagens de vários objetos pelas mesas, sendo que umas continham o som /g/ e outras não. Os alunos, organizados em pequenos grupos, observaram as imagens, nomearam os objetos e dividiram entre nomes com /g/ e nomes sem /g/, incluindo o fonema /ʒ/. A turma conseguiu fazer bem a divisão, o que ficou claro na correção feita no *Wordwall*, uma ferramenta digital que adiciona um caráter lúdico às situações de aprendizagem, o que os alunos prezavam, sendo, desta forma, uma mais-valia.

Outra dimensão preponderante na iniciação à escrita é a consciência caligráfica. Em conformidade com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), o desenho da letra deve ser apenas uma das vertentes desta competência, sendo que pode ser fundamental a manipulação de materiais de escrita, tais como caracteres móveis, areia, plasticina e barro. Neste sentido, foi levada plasticina para que “os detetives do alfabeto” compreendessem a grafia da letra em questão, e a registassem, posteriormente, no diário do detetive.

Os alunos demonstraram muito interesse em experimentar a grafia com plasticina e foi claro que, por estarem mais envolvidos, o traçado da letra ganhou um significado acrescido, ao contrário do que poderia acontecer se tivessem apenas utilizado o lápis. Contudo, houve um aspeto preponderante a melhorar, pois não foi planeada nenhuma demonstração explícita de como formar corretamente a letra por parte do professor. Não obstante, no momento foi perceptível que era fundamental para que os objetivos fossem alcançados, pelo que a

mestranda interrompeu a atividade e a modelou no quadro, para a turma toda, o que se revelou essencial para o prosseguimento da atividade.

Figura 3

Traçado da Letra com Plasticina pelos Alunos



3.2.2. ESTUDO DO MEIO

Esta disciplina possui como intuito o desenvolvimento de diversas competências, abrangendo a Biologia, a Física, a Geografia, a Geologia, a História, a Química e a Tecnologia. Tendo isto em consideração, baseia-se em métodos e conceitos específicos das diferentes áreas do conhecimento, de forma a ajudar os alunos a compreenderem gradualmente a sociedade, a natureza e a tecnologia, tal como as interligações entre as mesmas. Assim sendo, as AE previstas para este ciclo se organizam consoante estes três domínios estruturantes - Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) - e a respetiva relação, sendo que foram dinamizadas atividades no decurso da PES tendo em vista a sua concretização.

A professora em formação salienta uma regência de Estudo do Meio que teve como conteúdo a preservação da Terra e do ambiente. Os alunos foram recebidos na sala pelo som de um alarme, e pelo Leão Guga, um avatar IA de criação própria, que anunciou que o planeta Terra estava doente e precisava da ajuda da turma para descobrir o que se passava de mal e como poderia melhorar. Esta fase correspondeu à motivação, a qual esteve presente sem exceção nas aulas desenvolvidas.

Já no desenvolvimento, foram utilizadas variadas fontes para os alunos construírem o seu próprio conhecimento, que, dado o nível de escolaridade e de literacia, se constituíam mais

visuais e, conseqüentemente, mais acessíveis e compreensíveis para os mesmos. Neste sentido, no decorrer do estágio, nesta disciplina, a mestranda procurou selecionar fontes audiovisuais e iconográficas adequadas, mas igualmente promotoras de aprendizagens significativas.

Ainda no desenvolvimento, uma das atividades incluiu um protocolo experimental de modo a investigar o que sucede ao lixo depois de ser deitado na natureza. Para isso, foram levados três vasos, terra e diferentes resíduos, com o intuito de observarem o tempo de decomposição dos mesmos, e foi realizado um guião do detetive da natureza, com as previsões de possíveis resultados (cf. Apêndice I), visto que no método investigativo “as concepções prévias dos alunos devem ser tomadas em conta” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 23).

A mestranda destaca que foi uma decisão acertada envolver toda a turma na realização da experiência, visto que os alunos se mostraram muito entusiasmados para conhecerem os resultados. Além disso, participaram de forma ativa no levantamento de hipóteses, o que incluiu o nascimento de uma bananeira. Desta forma, foi promovido o domínio da tecnologia, ao seguirem um procedimento experimental, o da natureza, permitindo a identificação de comportamentos de risco e, ainda, o domínio Sociedade/Natureza/Tecnologia, ao levantarem hipóteses e fazerem inferências.

Figura 4
Realização de Procedimento Experimental Pelos Alunos



Como consolidação, a turma ficou responsável de criar uma receita médica para o planeta Terra, procurando responder de que forma poderiam ajudá-lo a melhorar, tendo em conta os problemas já detetados. Com isto, também foi incentivado o domínio

Sociedade/Natureza/Tecnologia, na promoção de propostas de intervenção no ambiente próximo, como os três “R”.

Outra atividade na qual este descritor foi promovido foi a construção de um cartaz de sensibilização para as abelhas, dinamizada no dia mundial dedicado a estes seres, numa regência de articulação de saberes, designada *Juntos Pela Colmeia: Saber, Sentir e Agir!*. Depois de compreenderem a sua importância e as ameaças que enfrentam, foi realizada uma roda de conversa sobre possíveis soluções, com a realização individual posterior de uma mensagem para expor numa cartolina e, depois, na escola.

Na perspetiva da professora estagiária, este foi um momento significativo, no qual os alunos mostraram muito empenho e compreensão do tema abordado, o que foi deveras gratificante para a mesma. A turma expressou ideias claras sobre o tema, sendo que alguns revelaram que a partir desse dia gostavam de abelhas e até que iam avisar toda a gente que conhecessem sobre a necessidade de protegê-las. Isto retrata efetivamente a importância de transmitir responsabilidade ambiental e para com o bem-estar animal, desde cedo, dado o impacto que cada criança pode ter como “poderosos agentes de mudança da sociedade, a começar pelos pais ou familiares mais próximos” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 32). Assim, foi igualmente promovida, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, uma educação para a sustentabilidade, que conduza a “modelos de conduta sustentáveis em todas as dimensões da atividade humana.” (Câmara et al., 2018, p. 6).

Figura 5

Realização de Cartaz de Sensibilização Ambiental Pelos Alunos



Outro tema explorado em Estudo do Meio foi o planeta Terra, mais especificamente a exploração do globo terrestre e das áreas emersas e imersas, através da observação. Esta aula

correspondeu a uma articulação de saberes, que foi pensada e lecionada pela mestranda de forma individual e foi denominada *Do lixo ao tesouro: A Aventura dos Oceanos*. O domínio Natureza foi trabalhado, no reconhecimento da divisão entre os continentes e os oceanos e na localização em mapas digitais no local de residência.

A mestranda ressalta a projeção de um vídeo do planeta Terra, com um som de fundo misterioso, como motivação, que despertou de imediato a curiosidade da turma. Em seguida, considera que a exploração do *Google Earth* foi uma ferramenta deveras motivadora, pelo entusiasmo que observou. A interatividade e o realismo prenderam os alunos, especialmente quando se passou da visualização global para o contexto nacional, com foco em Portugal. Este momento mostrou-se particularmente rico do ponto de vista da construção da identidade e da valorização do território local.

Além disso, destaca o papel ativo que os mesmos tiveram, sendo que apenas mediou a construção do conhecimento, através de perguntas problematizadoras, que promoveram a reflexão na exploração do recurso. Isto foi adotado ao longo das regências, visto a preponderância que o aluno deve ter no processo de ensino e aprendizagem, para que se promovam competências mais significativas e valiosas para o resto da vida.

A consolidação correspondeu a uma técnica de avaliação formativa “caça ao intruso”, na qual a turma tinha de descobrir a palavra que não pertencia ao conjunto, depois de lido pela professora. Esta revelou-se uma excelente forma de consolidação, que possibilitou compreender, de forma lúdica, o grau de retenção e compreensão dos conteúdos abordados (Lopes & Silva, 2012).

Em Estudo do Meio, foi constatada a relevância da abordagem CTS, que permitiu ao longo das regências fazer com que os alunos valorizassem o conhecimento para a compreensão do que está a sua volta e formulassem possíveis efeitos de ações do presente no futuro. Além disso, permitiu uma abordagem e visão interdisciplinar, visto que as situações não são definidas por disciplinas, mas sim pela sua interação (Martins, 2022).

3.2.3. ARTICULAÇÃO DE SABERES

Como responsável pela articulação dos saberes curriculares, foram promovidas, no desenrolar da PES, competências ao nível da Educação artística, que integra as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música. Estas disciplinas estão organizadas, nas respetivas AE, em três domínios, nomeadamente *Apropriação e Reflexão*, *Interpretação e Comunicação* e *Experimentação e Criação*, possuindo as mesmas diretrizes para todo o ciclo, constituindo-se como objetivos a serem atingidos ao longo do percurso.

Para além disso, desenvolveram-se competências ao nível da Educação Física, através da promoção de ações motoras básicas, que, neste ano de escolaridade, acolhe os *blocos Perícias e Manipulações* e *Deslocamentos e Equilíbrios*, no sentido de aumentar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas. Salienta-se igualmente a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, que, no 1.º CEB, é trabalhada de forma transversal, tendo em vista a formação humanística e democrática dos alunos, de acordo com os domínios e princípios expostos nas AE.

Outra disciplina articulada foi a Matemática, sendo que neste ciclo tem como objetivo promover o início do desenvolvimento sistemático dos conhecimentos matemáticos e respetivas capacidades, que incluem resolução de problemas, conexões matemáticas e representações matemáticas, comunicação e raciocínio matemático e, ainda, pensamento computacional. É organizada por temas, que possuem diversos tópicos. Estes temas são Números, Álgebra, Dados e Probabilidades, e Geometria e Medida, sendo da responsabilidade do professor promover experiências que os preparem para atuarem no mundo em que vivem (Direção-Geral da Educação, 2021).

A mestranda realça uma regência designada *Cuidador de animais por um dia*, na qual a turma recebeu, primeiramente, o desafio de descobrir quais animais encontravam-se perdidos no zoológico, enunciado pelo dono do estabelecimento, um avatar de IA criado pela própria. Para isso, alguns foram chamados para mimicar diversos animais, com base num envelope trazido pela professora. Com isto, trabalhou-se, ao nível da Expressão Dramática, a exploração das

possibilidades expressivas do corpo. Inicialmente, os alunos mostraram-se receosos, com vergonha, contudo, com o decorrer da atividade, ganharam mais confiança e foi notório o entusiasmo de todos ao tentar descobrir. Para isso, foi essencial a professora em formação envolver-se e encorajar os alunos, de forma a mostrar que estavam num ambiente seguro.

Depois, passaram para um desafio matemático, de desenvolvimento do pensamento computacional. O dono do zoo apresenta: “Agora já sabem onde vivem os animais, precisamos de os levar até aos seus habitats!”. Neste sentido, introduziu-se a realização de itinerários do animal ao respetivo habitat, com a demonstração física pela professora estagiária de um exemplo na sala de aula e, de seguida, com um aluno, sendo que os restantes ajudavam fornecendo instruções das direções necessárias. Posteriormente, passou-se para a malha quadriculada, de maneira que compreendessem como se representava no guião, o que se revelou essencial para o sucesso da tarefa. Os alunos circulavam o habitat correto entre os cinco (Floresta, Savana, Deserto, Oceano e Região Polar) e definiam o percurso a ser seguido, utilizando setas.

Inicialmente, esta atividade estava pensada para incluir o uso de um robô, como foi sugerido pelas professoras supervisoras. Segundo Papert (1993), mencionado por Direção-Geral de Educação (2016), os alunos aprendem de forma mais rápida e eficaz quando interagem com objetos concretos, em vez de apenas trabalharem com fórmulas e conceitos abstratos e, sendo assim, uma das grandes vantagens da robótica educativa é o facto de os robôs serem objetos tridimensionais que se movem no espaço e no tempo, podendo até simular comportamentos humanos e animais. Além disto, a possibilidade de fazer algo mover-se representa um forte estímulo à motivação e ao envolvimento na aprendizagem.

No entanto, como refere a Direção-Geral da Educação (2016), o planeamento da integração da robótica deve ser guiado por objetivos claros e baseado numa análise prévia das necessidades da turma, garantindo um equilíbrio entre os aspetos pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e contextuais. Ao refletir sobre o tempo necessário para a experimentação livre do material e a sua exploração pelos alunos, foi perceptível que essa abordagem não funcionaria bem numa atividade introdutória, visto que nunca tinham utilizado o robô antes.

Consequentemente, optou-se por criar uma atividade que construísse gradualmente a noção de percurso e deslocação. Esta decisão revelou-se acertada, pois os alunos demonstraram uma boa compreensão da atividade e foram capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos, no guião.

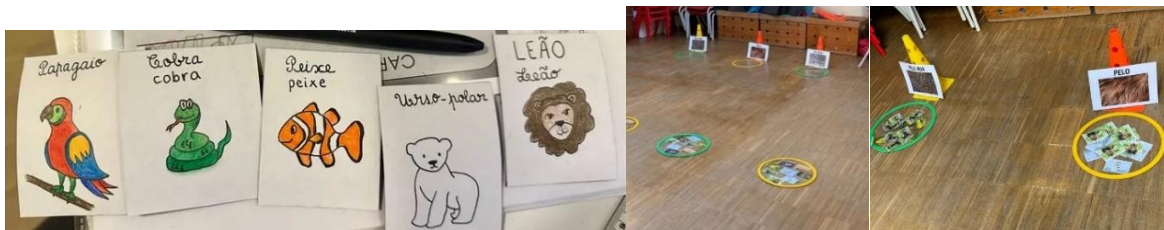
Incluindo a Educação Física, mais especificamente, *Deslocamentos e equilíbrios*, os alunos foram incentivados a agrupar os animais consoante o seu revestimento, pois o veterinário do zoo queria saber se o seu revestimento estava em bom estado. Antes de saírem do espaço da sala de aula, em direção ao ginásio, visualizaram um vídeo que os permitiu conhecer os diferentes tipos de revestimento. No chão do ginásio, estavam marcados quatro quadrados, penas, escamas, pelos e pele nua e os alunos, divididos em seis grupos, formaram filas atrás de uma linha de partida, a uma distância adequada das caixas e dos quadrados. A professora estagiária indicava um animal e, por ordem, um aluno de cada equipa deslocava-se até à sua caixa. Ao chegar, encontrava o cartão com a imagem do animal e, correndo, colocava-o no quadrado correto. Depois, regressavam à fila, andando normalmente. Em seguida, introduziu-se variações: deslocar-se aos saltos e deslocar-se apenas no pé direito.

Maia e colaboradores (2023) ressaltam uma tripla necessidade no trabalho com as habilidades motoras fundamentais: “proporcionar o desenvolvimento motor adequado dos alunos, possibilitar o envolvimento mais sistemático e duradouro com atividades físicas para combater o sedentarismo e obesidade e evitar ou ao menos reduzir a iliteracia motora” (p. 36). Portanto, a aprendizagem e o aperfeiçoamento do movimento assumem uma importância considerável e devem ser desenvolvidos de forma intencional, estruturada e sistemática.

A díade encontrou dificuldades na gestão do comportamento no ginásio, por ser um espaço amplo e associado ao movimento e ao brincar, os alunos sentiram-se mais livres, o que dificultou a manutenção da disciplina. Uma possibilidade seria, por exemplo, estabelecer sinais sonoros para indicar momentos de atenção, como um apito. Não obstante, a mestrandia acredita que foi uma atividade enriquecedora, pois permitiu aplicar a aprendizagem feita e promover as capacidades coordenativas dos alunos, de uma forma envolvente e significativa.

Figura 6

Atividades de Expressão dramática e Educação física no âmbito de articulação de saberes



A gestão do comportamento da turma foi um desafio deste estágio realizado no 1.º CEB, mas o aspeto em que a mestranda mais cresceu no decorrer das regências. A observação e a colaboração com a professora cooperante permitiram-lhe construir uma postura mais assertiva e coerente, promovendo um clima propício à concentração e à aprendizagem. Foi claro que sem isto não há aprendizagem efetiva, pois “management of the classroom ... forms a necessary condition for cognitive learning; and if the teacher cannot solve problems in this sphere, we can give the rest of teaching away” (Dunkin & Biddle, 1974, cit. por Arends, 2012, p. 179).

Em relação à Dança, salienta-se uma atividade realizada no Dia Mundial das Abelhas, onde os alunos, após a construção do cartaz de sensibilização já mencionado, foram incentivados a criar, de forma individual, pequenas sequências de movimento, seguidas da uma coreografia pensada pelas professoras, a partir da música “Sou uma abelha”, de João Pascoal. Para enriquecer a experiência, foi elaborada e distribuída uma coroa de abelha para cada. As professoras estagiárias demonstraram a coreografia passo a passo e a turma, por imitação, evidenciou facilidade na sua aquisição. Para além disso, ficaram claras as suas capacidades expressivas na parte livre. Tratou-se de uma atividade muito apreciada pelos alunos, que se encontravam muito animados e empenhados. Foi gratificante ver que alguns até levaram as coroas para a escola no dia seguinte.

Figura 7

Atividade de Dança no Dia Mundial das Abelhas



A mestranda destaca ainda o dia individual de Articulação de saberes, anteriormente referido, *Do lixo ao tesouro: A Aventura dos Oceanos* (cf. Apêndice J), no qual se deu a leitura da obra *Será o mar o meu lugar?*, de Sarah Roberts e Hannah Peck, que sensibilizou para os perigos do lixo no oceano, mais especificamente, o plástico e a sua presença e coexistência com os animais marinhos. Posteriormente, foi levantada a questão se existiriam mais resíduos no mar sem ser o Tomé, o saco de plástico da obra, e se seriam apenas resíduos deste tipo e, neste âmbito, depois da visualização de um vídeo, foi realizado um guião matemático. Neste, os alunos tinham de contabilizar o lixo na imagem presente e depois organizar os dados numa tabela de contagem e, em seguida, num pictograma. Além disso, ainda se promoveu a sua leitura e interpretação.

A turma trabalhou, desta forma, questões estatísticas, recolha e organização de dados, representações gráficas e análise. Segundo Lopes e Carvalho (2009), o ensino de estatística deve ser feito a partir da problematização, permitindo aos alunos o confronto com problemas advindo do mundo real. Desta forma, ao explorarem questões, passam a recolher, organizar e representar dados, além de interpretar essas informações, preparando para a compreensão de conceitos de probabilidade.

Todavia, surgiu uma adversidade, visto que o espaço disponível no guião não permitia representar com clareza a frequência. Para colmatar esta lacuna, a formanda no intervalo imprimiu uma nova folha com a estrutura corrigida. Este episódio reforçou a importância de testar previamente os materiais e instrumentos criados, de modo a evitar constrangimentos em contexto de aula. Acresceu ainda o facto de, durante a fase de contagem de objetos

marinhos, três alunos estarem ausentes por se encontrarem no apoio. Para assegurar a sua integração, foi impressa a tabela de contagem já preenchida, permitindo-lhes acompanhar e participar nas etapas seguintes da atividade. Apesar dos imprevistos, a resposta dos alunos foi bastante positiva, pois alcançaram os objetivos planeados.

Neste âmbito, a mestranda reflete que outro grande desafio na realização do processo foi o ritmo individual de cada aluno, sendo de extrema importância planejar atividades alternativas e diferenciadas para aqueles alunos que terminavam as tarefas mais rapidamente. Desta forma, garantia-se que estes se mantinham envolvidos e desafiados de forma adequada, enquanto os restantes possuíam o tempo necessário para a realização das suas tarefas.

Num momento subsequente à matemática, como tentativa de resposta à pergunta “Como podemos tentar evitar que haja situações como a do saco Tomé?”, foram explorados os conceitos de reciclagem e reutilização, sendo proposta aos alunos a construção do animal marinho que aparece na obra a partir de uma caixa de ovos. Tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento, preparou-se um modelo da tartaruga, para que os alunos o pintassem, recortassem e colassem ao material reciclado.

Assim, esperava-se que aplicassem a reutilização num projeto criativo pessoal, desenvolvendo o domínio *Experimentação e criação*, ao explorar as possibilidades expressivas do material, adequando o seu uso e manifestando as suas capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Para além do entusiasmo visível, notou-se o orgulho com que os alunos personalizaram as suas tartarugas, expressando criatividade e individualidade. O modelo revelou-se essencial e foi necessário envolver os alunos mais autónomos no apoio aos colegas com mais dificuldades para que a tarefa se concretizasse com sucesso.

Efetivamente, tendo em conta as necessidades da turma, observadas no capítulo dois, Artes Visuais foi uma das áreas curriculares que foi articulada de forma mais recorrente com as restantes, incluindo nas regências individuais de Português e Estudo do Meio, sendo possível verificar uma evolução muito positiva não só nas capacidades de todos os alunos, mas também no ânimo que demonstravam.

Figura 8

Atividade de Artes Visuais em Articulação de saberes



No seguimento, trabalhou-se ainda Música, na realização de pequenas sequências rítmicas a partir da música *Hino Escola Azul*, da autoria do Agrupamento de Escolas de Montijo. Primeiramente, realizou-se a análise da letra e num momento posterior, a professora estagiária procedeu ao ensino dos batimentos de percussão corporal: até o refrão, mão direita, mão esquerda, palma; no refrão, pé direito, pé esquerdo, palma; no som da guitarra, mão direita, mão esquerda, palma, mão direita, mão esquerda, palma, palma e repete tudo. Os alunos demonstraram alguma dificuldade na operação da sequência idealizada, pelo que se adaptou no momento, executando apenas uma parte.

Após estas tarefas, os alunos começaram a transferir os conceitos trabalhados, de forma muito significativa. Durante o lanche da tarde, ouviram-se comentários como: “Professora, posso usar este iogurte para depois plantar?”, ou “Temos mesmo de colocar o lixo no lugar certo, não queremos que as tartarugas sofram como a da história”. Estas observações espontâneas evidenciaram que a mensagem foi interiorizada e que os objetivos pensados foram alcançados, o que, na perspetiva da mestrandia, representa uma das sensações mais gratificantes associadas à prática docente. Considera que constituiu uma forma especialmente significativa de encerrar a última aula com a turma e, conseqüentemente, a PES.

3.3. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES E PROJETOS

Para além da prática letiva, o professor deve participar noutras atividades educativas, como já visto anteriormente no perfil geral do docente. Portanto, esta constituiu-se uma dimensão

presente na PES e da qual se retirou experiências valiosas, nunca tidas, e, por isso, deveras enriquecedoras enquanto futura docente, que fizeram compreender que a escola vai muito além do espaço físico da sala de aula e que as aprendizagens não devem ficar apenas pelos conteúdos curriculares.

i. No 2.º CEB

No âmbito do 2.º CEB, o par de estágio participou numa visita de estudo em HGP, que permitiu refletir sobre a importância destas atividades na aprendizagem dos alunos e sobre toda a ação necessária para acontecerem, nomeadamente, as autorizações, quer sejam com os Encarregados de Educação, quer sejam com o diretor da instituição, a organização e explicação aos alunos de como se vai proceder e também a elaboração de um pequeno relatório acerca da mesma.

É de ressaltar que a visita foi organizada em dois momentos principais, um mais expositivo e outro mais prático, onde participaram ativamente, de forma colaborativa. A curiosidade e entusiasmo demonstrados pelos alunos e a sua predisposição nas atividades reforçaram a importância de integrar mais ações pedagógicas deste tipo no currículo, permitindo que os alunos, fora da sala de aula, compreendam, vivenciem e valorizem o património histórico e cultural da região.

Além disso, a díade colaborou num projeto denominado *Histórias que nos unem*, com a participação de estudantes da ESE do agrupamento, sendo que a primeira parte foi dedicada à comunidade docente e consistiu na criação de um placar na sala dos professores com um mapa de Portugal, onde cada professor colocava um piónés que representasse a sua região de origem. Este mapa permitiu a construção de uma representação visual e coletiva da diversidade geográfica presente no corpo docente, promovendo um ambiente de maior proximidade e coesão social.

Na sua segunda parte, intitulada *Lanche de Histórias para Contar*, foram convidados a trazer iguarias típicas das suas terras de origem e a partilhar histórias associadas a essas tradições. Como exemplo, os professores estagiários madeirenses da ESE, incluindo a

formanda, apresentaram as Broas de Mel de Cana, um doce tradicional especialmente consumido no Natal, simbólico da sua cultura.

Na terceira parte, *O fim do ano ao Redor do Mundo: Festividades e Tradições*, saindo da sala dos professores e abordando a temática em dia, os alunos tiveram contacto com uma exposição realizada pelos estagiários, um mapa-mundo, na qual eram explicados diferentes costumes e tradições do fim do ano. Depois, foram incentivados a participar, com as suas próprias tradições, por meio de frases, poemas, desenhos ou fotografias, posteriormente recolhidos e afixados, promovendo valores como a união, a reflexão e o espírito comunitário e um ambiente de aprendizagem onde as diferenças culturais são respeitadas e celebradas.

Figura 9

Duas das Três Fases do Projeto “Histórias que nos unem”



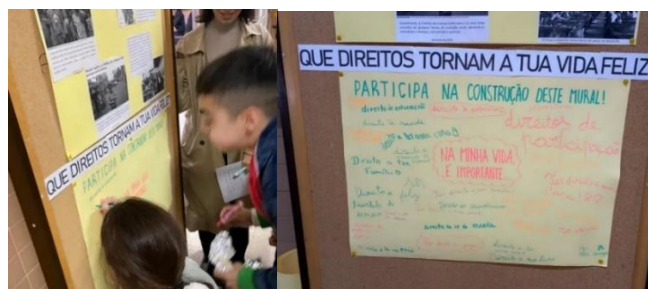
Adicionalmente, a mestrande e o seu par pedagógico criaram um projeto no Dia Universal dos Direitos das Crianças, ao qual se deu o nome *Infância livre: Um sonho que se tornou direito*, estabelecendo uma ligação entre Português e HGP, que pretendeu consciencializar toda a comunidade escolar para a importância dos direitos das crianças, explorando a sua evolução ao longo do tempo, a partir da análise de documentos históricos e notícias atuais, e da posterior criação de um mural.

Os alunos aderiram de forma significativa, incluindo do Ensino secundário, sendo que a mestrande considera que as imagens desempenharam um papel crucial na exposição, captando a atenção e gerando curiosidade entre todos, pois muitos pararam para observar e levantaram questões. Na etapa dedicada à construção do mural, demonstraram um grande entusiasmo em participar. As contribuições refletiram uma internalização das mensagens

trabalhadas, o que foi muito gratificante. Este projeto sublinhou, desta forma, a relevância de atividades interdisciplinares que ligam os conteúdos curriculares a questões reais atuais.

Figura 10

Participação dos Alunos no Projeto "Infância livre: Um sonho que se tornou direito"



A formanda observou, ainda, as funções do diretor de turma, que coincidiu com a ação da professora de Português do 2.º CEB. Colaborou na eleição do delegado de turma e no preenchimento da respetiva ata, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, sendo que contabilizou os votos, registando as opções mais votadas e escreveu o nome completo do aluno escolhido. Visitou a sala dos diretores de turma e observou a forma como os processos individuais dos alunos eram organizados, nomeadamente o histórico escolar e a caracterização do seu desempenho e atitudes, que se revela essencial na passagem de um ciclo para o outro, com o intuito de conhecer todos os seus alunos e poder agir e tomar decisões conforme os mesmos.

Acompanhou de perto este cargo, o que permitiu aferir as suas responsabilidades, como: estabelecer a planta da sala, conforme as necessidades da turma; comunicar com os outros professores, alunos e encarregados de educação, garantindo um acompanhamento próximo e democrático; justificar faltas; transmitir informações importantes da escola à turma, como o funcionamento das cadernetas e da biblioteca e organizar e dinamizar as reuniões de avaliação. Efetivamente, tal como afirma Morgado e Silva (2019),

no plano pedagógico, o Diretor de Turma assume também um papel crucial, tanto ao nível da articulação entre professores, alunos e encarregados de educação, como no desenvolvimento, com os seus pares, de estratégias de adequação das atividades, dos conteúdos e dos métodos de trabalho à turma. (p. 139)

ii. No 1.º CEB

No âmbito do 1.º CEB, a professora estagiária participou no Dia do Agrupamento, que reuniu as escolas na sede para um dia de convívio e partilha e de valorização da educação. No seu decorrer, os alunos participaram em atividades de diferentes áreas do saber, das quais se salientam educação pessoal e social, na identificação dos sentimentos; Educação Física, num percurso com obstáculos; Cidadania e Desenvolvimento, nos jogos tradicionais; e Educação Ambiental, sendo uma das temáticas centrais a sustentabilidade.

Figura 11

Atividades Dinamizadas no Dia do Agrupamento



Foi claro o entusiasmo da turma, desde o início, não só por saírem do seu espaço habitual, mas também pelo carácter lúdico das atividades e por encontrarem muitas crianças conhecidas, de outras instituições, o que reforçou o seu sentimento de pertença a uma comunidade. Por conseguinte, a formanda considera que este foi um dia, apesar de cansativo e trabalhoso, muito enriquecedor pedagogicamente, visto que observou a relevância destas dinâmicas, que promovem uma educação global, inclusiva, colaborativa e consciente.

Para além disto, a díade colaborou na preparação do Dia da Família, o qual celebra esta estrutura no seio escolar, envolvendo-a e valorizando o seu relevo na educação infantil. Esta experiência foi igualmente enriquecedora, visto que permitiu compreender como estas datas comemorativas são oportunidades para fortalecer a relação entre toda a comunidade educativa.

Ao longo de toda a preparação, foi visível o espírito de colaboração entre todos na escola, não apenas docentes, mas também funcionários, que trabalharam em conjunto, na partilha de

ideias e na organização do evento, sendo que se revelou fundamental para a sua concretização e sucesso. Adicionalmente, a formanda constatou com grande satisfação e apreço o entusiasmo das crianças, que evidenciou o valor que atribuem a estes momentos e impacto positivo que têm no seu percurso, pois veem a escola como um espaço de valorização destes laços e de pertença.

No entanto, constatou-se que é fundamental o docente estar atento às especificidades de cada criança, visto que existiu uma aluna que demonstrou o seu aborrecimento face à ausência de um membro familiar. Desta forma, foi compreensível que a escola tem o dever de fazer com que todos os alunos se sintam representados ou compreendidos e acompanhados, mesmo nas ausências.

Figura 12

Colaboração na preparação do Dia da Família



3.4. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Neste capítulo, a professora em formação consolidou a sua visão sobre o que requer ser professor no 1.º e 2.º CEB no contexto prático, visto que, ao dinamizar atividades em ambos, experienciou as exigências específicas e as competências necessárias em cada realidade.

No 2.º CEB, considera que ser professora na disciplina de Português implica um domínio científico da língua, mas também de tornar esses conteúdos significativos e contextualizados para os alunos. Além disso, torna-se imprescindível incentivar a leitura, trabalhar a escrita em todas as suas vertentes e desenvolver a comunicação dos alunos, de um modo interligado, a partir de estratégias diversificadas. Na disciplina de HGP, a mestranda compreendeu ser

imperativo o trabalho com as fontes históricas, permitindo o fomento do pensamento histórico e análise crítica, de uma forma próxima à sua realidade.

No que concerne ao 1.º CEB, foi perceptível que o professor assume um papel ainda mais abrangente, sendo responsável pelo desenvolvimento de competências em todas as áreas do saber, que servirão de base para todo o seu percurso. Em Português, salienta-se a importância de promover todos os domínios, de modo a fomentar o desenvolvimento explícito da língua em todas as suas dimensões. Em Estudo do Meio, foram visíveis os benefícios da abordagem CTS, que permitiu aos alunos um conhecimento muito mais integrado e holístico. Em Articulação de saberes, destacou-se a capacidade de estabelecer relações interdisciplinares para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

De forma geral, em ambos os ciclos, a professora em formação compreendeu que esta profissão implica a valorização da participação dos alunos e o incentivo ao crescimento não só escolar, mas também enquanto pessoas. Requer igualmente um conhecimento do grupo para que os seus gostos e características sejam tidas em consideração na planificação e dinamização de regências envolventes e inclusivas, salientando a importância do segundo capítulo do relatório, no qual é feita uma caracterização da turma. Exige, ainda, estar disponível para ouvir críticas, refletir sobre a própria prática e ter a humildade de reformular o necessário para melhorar.

Além das funções em sala de aula, reconheceu a importância do envolvimento do professor na instituição através da participação em projetos, atividades, reuniões de avaliação, organização de eventos e outras iniciativas. Assim, e ao disponibilizar-se para inovar e colaborar com outros profissionais, contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente escolar positivo e enriquecedor para os alunos.

Em síntese, este capítulo permitiu compreender que o perfil docente exige não apenas competências científicas e pedagógicas, mas também capacidade de adaptação, comunicação, reflexão e sensibilidade para gerir as dinâmicas de grupo, estabelecendo um compromisso contínuo com o bem-estar e a aprendizagem de todas as crianças.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A capacidade de produzir textos escritos é, nos dias de hoje, uma competência indispensável, exigida de forma generalizada pela sociedade contemporânea. Tal como salientam Barbeiro e Pereira (2007), a escrita passou a ser uma necessidade universal, abrangendo um vasto leque de gêneros textuais e contextos de comunicação. Este cenário realça a importância de explorar e implementar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento desta competência entre os alunos, permitindo-lhes responder eficazmente às exigências atuais. Além disso, acresce que os professores se têm deparado com a existência na prática educativa de um desinteresse aparente e de uma resistência dos alunos à oferta de escrita escolar (Coutinho, 2013).

Neste sentido, no contexto da PES, verificou-se, em conversas com a professora cooperante de Português no 2.º CEB, que o domínio da escrita se apresentava como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos em Português. Mais especificamente, observou-se, através das produções textuais dos alunos no primeiro momento de avaliação do 1.º período, que diziam respeito à escrita de um texto narrativo, que os problemas mais recorrentes se relacionavam com a estrutura lógica e adequada dos textos, a coesão gramatical e a ortografia.

Adicionalmente, durante a realização de uma atividade prática de escrita, conduzida no âmbito de uma regência, que incluiu a etapa de planificação textual como parte do processo, ficou claro que muitos alunos se sentiam desmotivados perante a tarefa de planificar. Alguns questionaram diretamente a relevância dessa etapa, sugerindo que seria preferível passar de imediato para a redação do texto, evitando o que consideravam ser um trabalho adicional. Esta reação levantou questões sobre uma possível relação entre a resistência verificada à planificação textual e a qualidade do texto final. Além disso, levantou questões, como, por exemplo, se esta resistência à planificação poderia estar relacionada com uma possível ausência de hábitos de planificação ou a falta de diversificação de estratégias, sendo deste ponto de partida que surgiu o presente estudo.

4.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Surgiram as seguintes questões a que o estudo se propõe responder: *De que forma a utilização de diferentes estratégias de planificação textual influencia a competência compositiva dos alunos? Que relevância é atribuída à planificação textual no ensino da escrita no 1.º e 2.º CEB?*. De modo a operacionalizar estas questões, definiram-se também as subquestões de investigação:

1. Em que medida as estratégias de planificação auxiliam os alunos no desenvolvimento de textos com coerência, na organização, na estrutura e no conteúdo?
2. De que forma a planificação contribui para a coesão gramatical?
3. Como o uso da planificação influencia o léxico utilizado pelos alunos, promovendo diversidade vocabular e coesão lexical?

Assim, esta investigação tem como objetivo geral compreender de que forma a implementação de diferentes estratégias de planificação textual pode influenciar a competência compositiva dos alunos no contexto do 2.º CEB, definindo-se os seguintes objetivos específicos:

- Propor e aplicar estratégias variadas de planificação textual com o intuito de melhorar a competência compositiva dos alunos de uma turma de 5.º ano de escolaridade, tais como: storyboard, planos-guia, lista de tópicos, *brainstorming* e mapas conceituais.
- Analisar de que forma o uso dessas estratégias influencia a coerência e coesão dos textos produzidos.
- Investigar o lugar que a planificação textual ocupa nas práticas de ensino dos professores de Português no 1.º e 2.º CEB.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO TEMA

i. Características do texto escrito

A produção escrita assume um papel de destaque no desenvolvimento das competências de comunicação de todos, revelando-se como uma prática indispensável tanto na escola como na vida social e profissional. Para além de finalidades utilitárias de extrema importância, como a redação de relatórios, cartas, requerimentos, notícias, entre outros, importa destacar que a produção escrita pode contribuir para uma preparação para a produção e receção de discursos orais em contextos mais exigentes e menos habituais.

No entanto, sabe-se que a escrita é uma atividade extremamente desafiadora e exigente. Como explicam Coutinho e colaboradores (2013), citando Vygotsky (2007), esta competência exige uma “dupla abstração”, devido ao facto de o material sonoro estar ausente assim como o interlocutor, que é “imaginário ou conceptualizado”. Além disso, contrariamente à linguagem oral, rápida e quase instantânea, requer mais tempo de produção, por ser uma ação refletida, na qual poderá existir um conflito de motivos.

Acresce que a competência de compor um texto implica ter em atenção dois níveis, a sua macroestrutura, referente à organização das grandes unidades, e a sua microestrutura, que diz respeito à combinação das expressões linguísticas. Isto requer, por um lado, a ativação dos conteúdos e a decisão sobre a sua integração ou não (Barbeiro & Pereira, 2007), e por outro lado, escolher e combinar as expressões linguísticas, de forma a organizá-las, formando uma unidade de nível superior, que corresponda aos conteúdos que se quer expressar (Coutinho, 2013).

Como afirma Fonseca (1994), um texto não é “toda e qualquer sucessão de frases” (p. 157), mas sim o resultado de um processo significativamente mais complexo, visto que “a competência textual é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frásica” (Fonseca, 1994, p. 157). Neste sentido, não é suficiente o conhecimento das regras ortográficas, morfossintáticas e lexicais. Existem outras componentes essenciais

para a produção textual que os alunos têm de considerar, nomeadamente, a adequação, a coerência e a coesão, pois

Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables sólo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión. (Cassany, 1989, p. 14)

Segundo o mesmo autor, a adequação textual corresponde à capacidade de adaptação da linguagem ao contexto comunicativo, tanto na escolha do registo de formalidade como da variedade linguística mais apropriada. Em relação à coerência, Cassany (1989) define-a como uma propriedade do texto que permite seleccionar e organizar a informação de forma lógica e estruturada em partes pertinentes. Figueiredo (2008) corrobora, sublinhando que a coerência dá conta do significado global do texto, mais propriamente, “de que fala o texto (tema); - que informação dá (selecção de informação); - como se organiza a informação (tipologia textual ou protótipo textual (...) género discursivo).” (p. 1).

Já a coesão textual, conforme o Dicionário Terminológico (2011), refere-se aos mecanismos linguísticos de natureza léxico-gramatical que estabelecem ligações entre as diferentes unidades do texto. Figueiredo (2008) destaca-os como elementos de tipo sintáctico-semântico, que explicitam as “relações existentes entre as frases, os períodos e os parágrafos” (p. 1).

Entre estes mecanismos, salientam-se a concordância em género e em número, relativa à coesão frásica; as cadeias de referência, que asseguram a coesão referencial; as repetições e substituições lexicais, que constituem a coesão lexical; os conectores interfrásicos, associados à coesão interfrásica; e a ordenação correlativa dos tempos verbais e as expressões adverbiais de tempo, relacionadas com a coesão temporal (Dicionário Terminológico, 2011). Assim, entende-se que a ausência desta coesão compromete a comunicação, dificultando a interpretação do texto, visto que resulta numa sequência desarticulada de frases, que obriga o recetor a inferir por si mesmo as relações entre as ideias.

Por fim, importa referir que, embora estejam relacionadas, a coesão e a coerência não se confundem nem se implicam de forma necessária (Fonseca, 1992), visto que há a possibilidade

de se verificar que uma sequência de frases corretamente criadas e ligadas por elementos formais pode mesmo assim não constituir um verdadeiro texto, se não apresentar progressão temática e continuidade de sentido, que revelem a globalidade do mesmo.

ii. Etapas do processo de escrita

São vastos os estudos e os autores que discorrem acerca do ensino desta competência na escola, refletindo sobre a sua complexidade e a necessidade de uma abordagem sistemática e orientada. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o processo de escrita de um texto é complexo, visto que implica a tomada de decisões e é necessário ativar conteúdos e articulá-los com os outros elementos do texto, criando uma expressão linguística que respeite a coesão e a coerência textual.

Desta forma, a escrita, longe de ser um processo automático no início da escolaridade, exige a mobilização de diversas competências linguísticas e cognitivas, pelo que o ensino deve contemplar estratégias que promovam o desenvolvimento do processo de escrita em todas as suas dimensões. Neste domínio, um modelo amplamente reconhecido foi concebido por Linda Flower and John Hayes, na obra *A Cognitive Process Theory of Writing* (1981). De acordo com estes autores, estão envolvidos três grandes momentos - a planificação, a tradução (referida em muitos outros como textualização) e a revisão - influenciados pelo contexto de produção e pela memória de longo prazo do escrevente (cf. Anexo 1).

Assim, é de salientar a importância do conhecimento prévio de quem escreve, tanto sobre o género textual e o público-alvo, como sobre o conteúdo que será abordado. Acrescenta-se ainda a influência do tema e do objetivo comunicativo, que orientam e condicionam a produção textual, o que foi considerado no presente estudo, de modo a garantir a validade do mesmo.

Primeiramente, como se depreende da análise, ao planificar, o escrevente deve gerar ideias, definir objetivos, selecionando os conteúdos e organizando-os de acordo com a estrutura do texto. Carvalho (2001, p. 74) constata que as crianças enfrentam dificuldades em planear o

texto que vão escrever, pois a planificação ocorre principalmente no plano mental e envolve operações abstratas que podem apresentar desafios relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. O autor reitera que isso ocorre porque os mecanismos de processamento de informações têm uma capacidade limitada, o que dificulta a consideração simultânea de múltiplos aspetos e aumenta o risco de bloqueio por sobrecarga.

Em segundo lugar, o aluno deve redigir o texto. Para Flower e Hayes (1981), esta tarefa implica traduzir um significado num texto escrito de forma linear, o que exige considerar diversos aspetos específicos da língua, desde elementos sintáticos e lexicais até a atividade motora de formar letras - que se automatiza com o tempo. Como já foi mencionado, um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, mas sim por uma unidade de frases que se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007), pelo que exige o uso de mecanismos linguísticos, como determinantes e pronomes, conectores, tempos verbais, pontuação, entre outros recursos (Carvalho, 2001).

Posteriormente, o aluno deve rever, a partir de uma leitura e análise crítica do produzido até ao momento, retificando e reformulando o que considera mais adequado (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 18-19). De acordo com Flower e Hayes (1981), este é um processo consciente no qual os escreventes leem “what they have written either as a springboard to further translating or with an eye to systematically evaluating and/or revising the texto” (p. 374). Neste sentido, compreende a avaliação e representação dos problemas, com a deteção, diagnóstico e escolha de estratégias de remediação (Carvalho, 2001, p. 76).

Estas três fases não se desenvolvem de forma linear e que devem antes ser entendidas como atividades que se manifestam em diferentes momentos “com maior ou menor intensidade” (Carvalho, 1999, p. 61), conferindo, deste modo, uma natureza interativa e recursiva ao processo da composição escrita, sendo que “research tell us that writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write), not in clean-cut stages” (Flower & Hayes, 1981, p. 367). Assim, a fase de revisão pode atuar ao longo de todo

o processo, podendo levar a uma reorganização dos objetivos inicialmente estabelecidos na planificação, resultante do caráter transformador do processo.

Adicionalmente, depois da revisão, pode ocorrer a divulgação das produções textuais. Os autores Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que as experiências gratificantes relacionadas à escrita estão principalmente associadas ao compartilhamento da produção textual e à execução de funções. Para que haja essa partilha, é importante que o texto do aluno esteja inserido num contexto significativo. Portanto, os contextos sociais são fontes de emoções positivas associadas à escrita, especialmente quando permitem que os alunos participem ativamente na sua comunidade, pelo que a divulgação dos textos, seja com os próprios colegas seja com outros indivíduos revela-se deveras pertinente.

iii. A planificação – importância e estratégias

Diversos estudos, mencionados por Limpo e Alves (2013, p. 112), têm demonstrado que um conhecimento mais aprofundado sobre os processos de nível superior envolvidos na escrita está associado a uma maior qualidade textual (Englert, Raphael, Fear, & Anderson, 1988; Olinghouse & Graham, 2009; Saddler & Graham, 2007).

Rei (1994) define como um escritor incompetente aquele que ignora os processos referidos anteriormente, escrevendo à medida que as ideias surgem, sem planeamento ou definição de um caminho a seguir, o que compromete não só o processo de escrita, mas também o próprio produto. Este autor evidencia que planificar é fundamental para não esquecer informações importantes, evitar repetições e para, acima de tudo, ordenar o texto coerentemente com a conclusão conduzida. Chega a afirmar que planificar é “o importante, é quase tudo: escrever não é nada depois deste trabalho” (Rei, 1994, p. 15). Para além disso, Serafini (1996, cit. por Gomes, Leal & Serpa, 2016) sublinha que “planificar serve para poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe” (p. 20).

Ao investigar mais profundamente esta etapa do processo de escrita, constata-se que, inicialmente, ocorre a geração de ideias, “which includes retrieving relevant information from

long-term memory” (Flower & Hayes, 1981, p. 372), sendo que uma pode gerar outra e um exemplo pode levar a outro exemplo. Carvalho (2001) corrobora, afirmando que "a recolha de determinada informação pode dar origem ao acesso a nova informação que com ela se encontre relacionada" (p. 61). O autor explica que estas se encontram organizadas de forma hierárquica em estruturas complexas, que refletem o conhecimento que o indivíduo possui sobre objetos, situações, eventos e procedimentos, e que orientam a recolha, interpretação e organização da informação, influenciando, assim, a pertinência do que se pretende expor em determinada situação comunicativa.

Por conseguinte, de acordo com Barbeiro (1990), a geração e recolha destas unidades que vão aparecer no texto e a respetiva escolha partem dos conhecimentos relativos à organização textual, ao destinatário e às vias de realização da tarefa. Adicionalmente, Carvalho (1999) enfatiza que “a geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema” (p. 82). Assim, torna-se essencial a ativação do conhecimento prévio do aluno, quer do conteúdo temático, quer do género textual. Esta poderá ser feita a partir de fontes internas, como a criatividade e memória, ou através de fontes externas, nomeadamente, discursos orais, textos escritos (pesquisas de informação ou leitura) e imagens (fotografias, desenhos ou gráficos), sendo que estas últimas podem decorrer de ações desenvolvidas pelos alunos (Gomes, Leal e Serpa, 2016).

De acordo com Leal e Brandão (2007), a leitura, efetivamente, assume-se como uma ferramenta fundamental para a produção de textos, sendo que enriquece em termos de conhecimento, favorecendo a escrita sobre determinados assuntos e temas. Adicionalmente, é importante considerar que a leitura contribui para a diversificação do vocabulário, por exemplo, na caracterização de personagens ou cenários, deixando o texto mais rico e aprazível. Barbeiro e Pereira (2007) acrescentam que na leitura deve estar contemplada a observação de regras do funcionamento textual, com o objetivo de sensibilizar acerca dos processos de produção e construção do texto assim como da sua estrutura, assumindo-se como modelo.

Para além disso, como estratégia eficaz para a geração de ideias, Cassany (2004) sugere a realização de analogias, como por exemplo, “Se eu fosse”, visto que aciona a dimensão pessoal do escrevente, incitando um envolvimento mais profundo e significativo com o conteúdo que está a produzir. Também é referida por Barbeiro e Pereira (2007) a técnica de chuva de ideias ou *brainstorming*, que consiste em registar no papel ou digitalmente as ideias ou informações para colocar no texto, em pouco tempo. Nesta operação, que pode ser igualmente denominada turbilhão de ideias, o aluno de forma muito breve, quase momentânea, submerge na sua memória o conhecimento de modo a procurar tudo o que considera relevante para a escrita do seu texto (Cassany, 1995).

Posteriormente, na planificação, deve ser realizada uma organização e hierarquização das informações geradas na etapa anterior em função dos objetivos. Em conformidade com os estudos de Flower e Hayes (1981), a definição de objetivos é um passo importante no que se entende por “ser criativo”, e deve constituir a fase em que os alunos estabelecem tanto critérios processuais como substantivos, sendo esse um possível fator de distinção entre bons e maus escritores. Após essa etapa, é o momento de estruturar as ideias, agrupando-as, conforme as suas relações lógicas. É também quando devem ser tomadas decisões quanto à sua ordenação no texto, delineando quais tópicos serão apresentados primeiro e por último.

Esta fase representa uma das maiores dificuldades enfrentadas pela generalidade dos alunos, visto que, quando apenas trabalham num plano mental, que é abstrato, um esforço cognitivo significativo é exigido (Carvalho, 1999). Não obstante, é considerada por Cassany (1995) como uma parte fundamental do processo de escrita, sendo que “la organización del texto con este conjunto de unidades facilita enormemente la comunicación. Ayuda al lector a poner cada idea en su sitio, a evitar repeticiones o a buscar el orden lógico del discurso” (1995, p. 78). Desta forma, constata-se que a organização clara das ideias otimiza a compreensão do texto, tornando-o num canal de comunicação eficaz.

Nesta perspetiva, o professor deve promover uma facilitação processual (Barbeiro & Pereira, 2007), com a introdução de diferentes formas de organização da informação, como por exemplo os esquemas de conteúdo, os mapas conceptuais e os planos-guia (Gomes, Leal &

Serpa, 2016). Por um lado, os planos-guia consistem num fio condutor do processo textual a produzir, em concordância com o tipo de texto e o género textual, sendo que “ajuda o aprendiz a dominar (...) operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos [...] e da parte conclusiva do texto” (Santos, 1994, p. 143).

Por outro lado, os mapas conceituais estabelecem relações entre conceitos em forma de esquema, com o propósito de criar uma unidade semântica, na qual os conceitos mais gerais são posicionados no topo do mapa e os mais específicos abaixo dos últimos de forma gradativa. Deste modo, são tornadas claras as ideias chave do assunto em que se devem focar, assim como a inter-relação estabelecida entre as diferentes preposições, facilitando a textualização (Gomes, Leal & Serpa, 2016).

A mestrandia destaca, ainda, a estratégia de organização *Storyboard*, que consiste na organização visual das ideias, recorrendo a uma sequência de quadrados que representam, de forma esquemática, os momentos-chave da narrativa. Esta permite aos alunos desenhar e legendar o que acontece em cada parte do texto narrativo (situação inicial, surgimento de um problema, clímax, resolução e desfecho). De acordo com Rohmatin e Aminin (2024), o *Storyboard* é uma ferramenta que auxilia os alunos a organizar e visualizar os elementos da narrativa, ajudando-os a estruturar a mesma. Para além disso, oferecem “a clear method for understanding the relationship between different narrative elements and the overall structure of a text (...) effectively support students in mastering narrative writing.” (p. 176).

iv. Implicações das estratégias para o ensino da escrita

Segundo Limpo e Alves (2013), o ensino destas estratégias de escrita é feito em níveis de desenvolvimento da autorregulação, descritos por Schunk e Zimmerman (1997). No primeiro nível, a aprendizagem ocorre por meio da observação de um modelo competente. No segundo, o desempenho do aluno começa a aproximar-se do padrão de funcionamento apresentado por esse modelo. O terceiro nível implica a internalização da competência, permitindo ao aluno atuar de forma eficaz mesmo na ausência do modelo, embora ainda em

contextos estruturados. Por fim, no nível da autorregulação, o estudante torna-se capaz de aplicar a competência adquirida de maneira sistemática e eficaz, adaptando-a a diferentes situações pessoais e contextuais (Limpo & Alves, 2013).

Tal como afirma Fonseca (1992), “Munido de uma consciencialização, teoricamente fundamentada, da especificidade e complexidade do texto escrito, o professor estará apto a promover, mediante uma indispensável adaptação pedagógica, idêntica consciencialização no aluno.” (p. 240). Sendo este o principal objetivo da ação pedagógica, revela-se imprescindível a criação de um ambiente de ensino explícito e intencional, processual e sequencial da escrita, que permita aos alunos a conquista de uma progressiva autonomia e de gradual domínio da mesma enquanto ferramenta de comunicação e aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007).

Niza, Segura e Mota (2011) acrescentam que, tendo em conta que os processos de produção escrita são suscetíveis de serem ensinados, é somente a partir de uma prática contínua e significativa que crianças, adolescentes e até muitos adultos conseguem desenvolver estratégias eficazes para enfrentar com sucesso os desafios inerentes à produção escrita. Para tal, estes autores defendem uma experimentação, que envolva, entre outros aspetos, a elaboração de planos e esquemas prévios, a realização de debates que favoreçam a construção e o desenvolvimento das ideias, bem como o uso de exemplos e guiões fornecidos pelo docente como um apoio do processo de escrita.

Além disto, Barbeiro e Pereira (2007) consideram como estratégias significativas a planificação colaborativa e a reflexão sobre a escrita. Por um lado, ao planearem em conjunto, interagem, permitindo a apresentação de propostas, obtenção de reações, confrontação de opiniões, procura de alternativas, solicitação de explicações, apresentação de argumentos e tomada de decisões conjuntas. Quando essa interação ocorre entre colegas, é possível relacionar alunos com diferentes níveis de desempenho no processo de escrita, permitindo a observação de como os companheiros resolvem os problemas que surgem. Por outro lado, a dimensão meta-discursiva, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria escrita, consciencializa-os acerca das características dos textos e possíveis alternativas.

vi. Presença da escrita no Ensino Básico

A competência compositiva e a respetiva importância são realçadas no *PASEO* (Martins et al., 2017), visto que os alunos, quando saem da escolaridade obrigatória, na área de *Linguagens e textos*, têm de ser capazes de usar a linguagem como elemento representativo do real e do imaginário, para se expressar e comunicar nas mais variadas situações, pessoais, sociais, de aprendizagem e pré-profissionais, dominando os códigos que os capacitam para a escrita.

Teixeira e Santos (2011) também destacam a presença da produção escrita de textos no anterior Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, que, embora revogados pelo Despacho n.º 6605-A/2021 (Ministério da Educação, 2021), continuam a merecer análise pela sua relevância na construção do percurso curricular da disciplina e por permitirem clarificar os objetivos a atingir ao longo dos três ciclos, como é ilustrado no Anexo 2.

Ao analisar a tabela, é perceptível pelos objetivos de ensino e aprendizagem descritos que era dado ênfase à abordagem processual da escrita, sendo que se subdivide, de igual modo, em fases, mais especificamente planificação, redação, revisão e difusão, refletindo certa influência do modelo desenvolvido por Flower e Hayes (1981). É de destacar que era visível ainda a presença da recursividade a que está sujeito este processo. Além disso, compreende-se que existia uma complexidade crescente das mesmas ao longo dos três níveis de ensino, um aspeto comum a todos os domínios, visto que a progressão acompanha o desenvolvimento do aluno e a sua crescente proficiência na produção textual.

Focalizando no 2.º CEB, o qual engloba o 5.º ano de escolaridade, na fase de planificação, o aluno devia selecionar informações relevantes para a construção do texto, representando-as através de gráficos ou esquemas. Outra estratégia mencionada é a identificação dos tópicos principais, hierarquizando-os de forma lógica, e a elaboração de um plano textual adequado ao género em questão. Nesta fase, o aluno redigia o texto com correção, recorrendo a recursos expressivos e conectores para garantir a fluidez do discurso. A seleção do vocabulário

deveria ser adequada ao contexto e à intenção comunicativa, e a estruturação do texto assegurada pelo uso correto dos parágrafos.

Analisando o documento curricular em vigor na atualidade, ou seja, as AE, no 5.º ano (Direção-Geral de Educação, 2018a), o mais relevante para o presente estudo, compreende-se que o aluno deve

Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa. Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. Aperfeiçoar o texto depois de redigido. (p. 10)

Neste sentido, apesar da mudança do normativo curricular, observa-se uma manutenção em relação aos princípios associados à produção escrita, nomeadamente a importância dada à planificação, à organização textual de acordo com o género e intenção comunicativa, ao domínio das convenções da língua e à revisão como etapa do processo. Fica demonstrado uma continuidade concetual, que reforça a escrita como um processo, que deve ser orientado e sistemático e para o qual o aluno mobiliza conhecimentos linguísticos e cognitivos de modo a produzir textos comunicativos, imbuindo ao professor a responsabilidade de criar ambientes que estimulem estas aprendizagens ao longo do ano.

Importa realçar que dados de um estudo recente apontam para uma centralidade crescente das estratégias de produção textual no currículo atual, ou seja, nas AE. De acordo com Festas e Sara (2022), estas estratégias encontram-se presentes desde o 1.º ano de escolaridade, com um peso progressivamente maior a partir do 3.º ano, demonstrando o cumprimento das recomendações para o ensino da escrita. Além disso, é de referir que, ao longo dos primeiros dois ciclos, as estratégias de planeamento são as mais frequentes face às outras etapas de escrita. Dentro deste grupo, prevalecem o estabelecimento de objetivos e a organização das ideias, sendo que a criação/geração de ideias surge apenas pontualmente.

Em suma, a análise dos documentos curriculares, tanto os revogados como os em vigor, permite concluir que há um importante tratamento da escrita não como produto final, mas como um processo a ser ensinado, com etapas e estratégias específicas. Contudo, permanecem determinados pontos menos positivos, nomeadamente na diversificação e

equilíbrio das etapas, com especial destaque para a criação de ideias e revisão. Assim, mais do que conhecer os documentos orientadores, é imprescindível que os professores estejam preparados para ensinar a escrita com intencionalidade pedagógico-didática, de modo a garantir o desenvolvimento de competências no uso da linguagem escrita.

4.3. METODOLOGIA

O presente estudo enquadra-se no paradigma sociocrítico, o qual se caracteriza por uma abordagem dinâmica da realidade, valorizando a interatividade social, a proximidade com o contexto real e a primazia da praxis. Coutinho e colaboradores (2009) explicam que esta perspectiva se destaca pela “predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (p. 357), constituindo-se como um alicerce teórico para muitos investigadores nas ciências sociais, mais especificamente, na educação.

Neste contexto, a prática e a reflexão estão intrinsecamente ligadas, pois é na prática que surgem os problemas e as necessidades de encontrar respostas para questões, o que requer uma reflexão intencional e sistemática para identificar soluções adequadas. Desta forma, os professores devem adotar o papel de investigadores, e a investigação, por sua vez, envolve a intenção de agir, ou seja, a ação (Coutinho et al., 2009). Tendo isto em consideração, a estratégia de investigação definida pela mestrandia é a investigação-ação, por incluir ciclos de planeamento, intervenção e reflexão, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino da escrita e da competência compositiva dos alunos, reajustando as ações de forma reflexiva.

Santos (2017) afirma que esta metodologia implica

um caminho que começa na prática, no contexto do qual o problema a resolver/investigar emerge, seguindo-se o momento de reflexão/investigação realizado em função da prática onde se terá que intervir de modo a resolver o problema diagnosticado possibilitando, assim, a mudança na situação inicial. (p. 130)

Assim sendo, constata-se a característica cíclica ou em espiral deste estudo, no qual o professor faz das suas práticas “verdadeiros berços de teoria de ação” (Coutinho et al., 2009, p. 358), de modo a aperfeiçoá-la e a resolver os problemas reais identificados. Com isto, também se evidencia o seu caráter emancipador, visto que há uma intencionalidade de

provocar mudanças no ambiente e transformar a realidade, através da implementação de soluções que facilitem a melhoria contínua e sistemática da ação.

A metodologia de análise de dados privilegiada é predominantemente qualitativa. Segundo Amado (2017), a investigação qualitativa baseia-se numa abordagem holística da realidade ou do problema a ser investigado, considerando-o em estreita conexão com o contexto natural, histórico, socioeconómico e cultural, onde se desenvolve. O objetivo principal é alcançar uma compreensão profunda desse fenómeno, a partir de processos inferenciais e indutivos, nos quais hipóteses são construídas durante e após a análise dos dados.

Por outro lado e em menor dimensão, é utilizada a metodologia quantitativa, ao apresentar os resultados de forma numérica, possibilitando a análise dos mesmos, através de tabelas, gráficos e cálculo de frequências, e a identificação de possíveis padrões. Assim, “quantitative and qualitative research might be combined to triangulate findings in order that they may be mutually corroborated” (Bryman, 2012, p. 633).

Os participantes são os alunos da turma de 5.º ano, na qual a mestrandia realizou a PES, e, portanto, descrita anteriormente neste documento, com exceção de dois alunos, visto que, por possuírem medidas seletivas de apoio, realizaram a tarefa com adaptações, impossibilitando uma análise das suas produções textuais.

4.3.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

O primeiro objetivo do estudo, ou seja, a implementação de diferentes estratégias de planificação na turma de 5.º ano, relaciona-se com o meio fundamental de recolha de dados, visto que as produções textuais foram recolhidas, para uma posterior análise de conteúdo. Esta possui uma dupla finalidade: por um lado, permitir à investigadora identificar e intervir nas principais fragilidades evidenciadas e, por outro, contribuir para a concretização do segundo objetivo da investigação, que consiste em avaliar a influência dessas estratégias na competência compositiva dos alunos.

Relativamente à tipologia textual trabalhada, optou-se pelo texto narrativo, por se tratar da tipologia que os alunos já estavam a abordar no momento da intervenção. Para além disso, os textos recolhidos na fase de diagnóstico foram igualmente narrativos, pelo que a manutenção da mesma tipologia nas sessões seguintes permitiu uma avaliação mais fiável da influência das estratégias de planificação, evitando que eventuais diferenças nos resultados se devessem à variação da tipologia textual. Todavia, a professora estagiária reconhece a necessidade de um ensino da escrita compositiva de diferentes géneros textuais, por diversas razões sociais, processuais e motivacionais (Pereira & Cardoso, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), citado por Amado (2017), a análise de conteúdo é largamente aplicada na investigação qualitativa, dada a sua eficácia na exploração e interpretação sistemática de dados textuais. Esta técnica possibilita a descrição do conteúdo dos materiais analisados, de forma: objetiva, através do seguimento de procedimentos rigorosos previamente definidos; sistemática, exigindo a organização e categorização do conteúdo segundo critérios estabelecidos pelo investigador; e quantitativa, já que frequentemente implica o registo e a contagem da frequência de ocorrências de determinados elementos (Carmo & Ferreira, 2008).

Assim, esta avaliação foi orientada a partir dos critérios de qualidade textual definidos no enquadramento teórico e dos referenciais esperados para o nível de escolaridade em causa. Para além disto, foi considerado um instrumento validado, a *MACE - Medida de Avaliação da Composição Escrita no Ensino Básico Português* (Oliveira et al., 2019), uma ferramenta desenvolvida para avaliar a qualidade da escrita dos alunos do ensino básico, em textos narrativos. Em termos de critérios, focaliza aspetos fundamentais da composição escrita, como a estrutura e organização do texto, a coerência do conteúdo, o uso do vocabulário adequado, a adequação às convenções gramaticais e a capacidade de produzir textos originais e criativos. A avaliação é feita numa escala de 1 a 4, permitindo uma análise detalhada da produção dos alunos, sendo que o seu estudo demonstrou uma alta precisão e confiabilidade.

Tendo isto em conta e todo o enquadramento teórico apresentado até aqui, foi elaborada pela estagiária uma grelha, organizada por 4 níveis de competência (cf. Apêndice K). Esta

grelha e os critérios encontram-se estruturados de forma a responder diretamente às subquestões delineadas no presente estudo.

Para complementar os dados recolhidos a partir das produções textuais dos alunos e aprofundar a compreensão sobre a influência da etapa de planificação na escrita, foi dinamizado um grupo focal ou *focus group* com os discentes, no fim da última intervenção. Esta estratégia teve como principal finalidade explorar e analisar as suas perceções relativamente às estratégias de planificação utilizadas, procurando identificar de que forma estas os auxiliaram ou não no processo de escrita. Esta foi selecionada em detrimento do questionário, dado as características dos participantes, e a sua preferência pelo discurso oral do que escrito.

O *focus group* insere-se, de igual modo, nas metodologias qualitativas e constitui, segundo Silva e colaboradores (2014), uma técnica destinada à recolha de dados a partir da interação entre vários participantes. Também Amado (2017) destaca que uma das principais vantagens desta abordagem reside precisamente nessa interação, que possibilita o esclarecimento das respostas fornecidas e a observação de comportamentos não verbais. Neste sentido, o investigador tem a oportunidade de compreender melhor os contextos que estuda e de interagir diretamente com os participantes, como sublinham Mónico e colaboradores (2017). O objetivo dos grupos focais passa, assim, por captar interações e discussões que possam revelar motivações resistências ou sentimentos relacionados com a escrita, os quais poderão ajudar a interpretar certos resultados observados nas produções textuais.

De modo a responder à questão “Que relevância é atribuída à planificação textual no ensino da escrita no 1.º e 2.º CEB?”, foram realizados inquéritos por questionários aos professores, de modo a recolher dados que permitissem compreender os seguintes aspetos: com que frequência dinamizam atividades de escrita e usam a planificação; que tipos de estratégias utilizam e que perceção possuem sobre os efeitos e eficácia da planificação na produção textual dos alunos.

A aplicação de inquéritos garante atingir um número maior de participantes, assegurando maior representatividade. O inquérito por questionário, como indica Coutinho (2011), citado

por Batista e colaboradores (2021), é utilizado quando se pretende interrogar um grupo de indivíduos sobre um fenómeno ou realidade específica, com o intuito de caracterizar traços ou elementos identificadores de uma população. É feito com o objetivo de aferir comportamentos, reações e avaliar a intensidade das opiniões ou atitudes expressas (Dias, 1994, cit. por Batista et al., 2021).

Por fim, destaca-se outra técnica primordial neste estudo, a observação, quer seja não participante, quer participante. A observação não participante foi essencial na delineação da problemática e na identificação das dificuldades mais sentidas pelos alunos. Já a participante, estando a mestranda em contexto, foi realizada durante as sessões de escrita, com o respetivo registo nas notas de campo, de modo a registar como os alunos reagem à aplicação de cada estratégia de planificação, o seu nível de envolvimento (sinais verbais e sinais não verbais), as dúvidas ou resistências manifestadas, e os tipos de interação entre colegas e com o professor. Desta forma, foi possível captar a sua adesão à estratégia e aspetos como a motivação, o empenho, dificuldade ou entusiasmo.

Portanto, complementou-se os dados obtidos das produções textuais com informações contextuais, constituindo um meio fundamental para compreender o contexto real em que os alunos trabalharam com as estratégias. Mónico e colaboradores (2017) acreditam que a observação se enquadra nas metodologias qualitativas e permite ao investigador não só compreender, mas também intervir nos contextos que observa. Esta proximidade garante uma “perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas” (p. 731).

A validade no estudo qualitativo assume variadas formas e, para assegurar a sua robustez, foram seguidos os princípios defendidos por Cohen, Manion e Morrison (2018), que apontam para a importância da honestidade, autenticidade, riqueza e credibilidade dos dados obtidos e, ainda, a extensão da triangulação. Neste sentido, a credibilidade teórica foi assegurada pela coerência entre a análise dos dados empíricos e os referenciais teóricos, permitindo que a análise empírica se alinhe com os conceitos pedagógicos e científicos existentes no domínio da escrita compositiva (Amado & Vieira, 2014).

Além disso, operou-se uma triangulação, de modo que os resultados pudessem ser mutuamente corroborados, ao nível da tipologia de métodos de recolha e ao nível das perspetivas dos participantes, envolvendo não só os alunos, mas também os professores. Este cruzamento de dados e olhares possibilita uma validação mais abrangente dos resultados, aumentando a credibilidade da pesquisa (Amado & Vieira, 2014).

Destaca-se, ainda, o estabelecimento de alguns procedimentos de controlo, nomeadamente a integração de procedimentos (quase-)estatísticos e de uma posição reflexiva de investigadora, tendo em vista estar consciente de como as suas intervenções podem influenciar os resultados da investigação (Bogdan & Biklen, 1992).

Posto isto, delineou-se o seguinte cronograma de intervenção, ajustado às disponibilidades da mestranda e da professora cooperante, garantindo a viabilidade da implementação das diferentes etapas do projeto.

Tabela 1

Cronograma da Intervenção segundo a Metodologia de Investigação-Ação criado pela Docente em Formação

Data / Período	Atividade	Fase da Investigação-Ação
Novembro	Diagnóstico inicial: conversas com a professora cooperante e análise de produções textuais	Diagnóstico e Planeamento
3 de dezembro	Sessão de escrita com a estratégia de storyboard e recolha das produções textuais	Ação e Observação
Janeiro	Reflexão preliminar sobre os textos	Reflexão
Fevereiro	Planeamento da nova intervenção	Novo Planeamento
6 de março	Sessão de escrita com a estratégia de Listas de tópicos/ Plano-guia	Ação e Observação
Finais de março	Análise e reflexão sobre os novos dados recolhidos	Reflexão

Abril	Aplicação de inquéritos aos professores e Planeamento da terceira intervenção	Recolha de dados e novo planeamento
Maio	Sessão de escrita com a estratégia de Brainstorming/ Esquema concetual + Realização de grupo focal	Ação e Observação
Junho	Reflexão final sobre todos os dados recolhidos (textos, grupo focal e inquéritos)	Reflexão final

4.4. DIAGNÓSTICO INICIAL DE COMPETÊNCIA

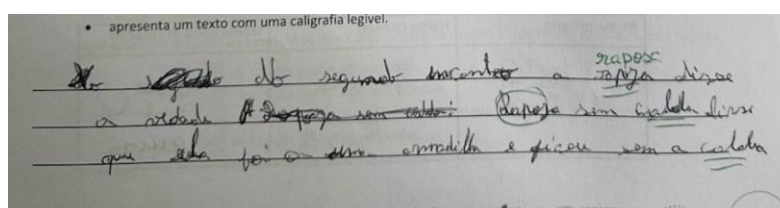
O primeiro passo dado foi a realização de um diagnóstico inicial de competência pela mestranda, através da recolha de textos produzidos no primeiro teste da disciplina, sendo que o que foi pedido pela professora cooperante no mesmo foi:

“Imagina que a raposa sem cauda, depois da reunião, decidiu conversar novamente com as outras raposas. Mas desta vez para lhes contar a verdade. Redige um texto narrativo em que relates esse segundo entre as raposas. Respeita as seguintes indicações: introduz um diálogo entre as personagens; estrutura de forma adequada o texto (com introdução, desenvolvimento e conclusão); escreve um mínimo de 90 e um máximo de 100 palavras e apresenta uma caligrafia legível.”

Através da análise dos textos, com base nos critérios elaborados, foi possível verificar algumas fragilidades, como: falta de delimitação adequada das diferentes partes do texto e ausência de demarcação de parágrafos; incorreções de coesão gramatical (mais especificamente, interfrásica e referencial); inexistência de um fio condutor entre as ideias do texto; e presença de marcas de registo oral. Estas são visíveis na maioria dos alunos, como se pode ver neste exemplo:

Figura 13

Texto de Diagnóstico do Aluno G



e as outras disseram da avó vai fazer um
forno. Logo que não vamos comer a calda tem mais
leite e a raposa deu 3 meses e a raposa em calda
disse: ~~Logo~~ logo é que vou lavar a raposa se não
comemos raposa e as raposas ~~reclamaram~~ vão lavar
as raposas dos ~~homens~~ e ponto final e ela
ficou feliz porque ela não é a ser a única sem
~~calda~~ calda e depois ficaram todos sem calda
um dia a raposa sem calda imitou a
avó da sua vida e ele ~~tem~~ 17 filhos
e ~~se~~ ~~antes~~ porque ~~se~~ ele um dia ~~repare-se~~
para a sua esposa e disse: eu não quero trabalhar
e as mulheres ~~disse~~ que tinham de trabalhar porque
se não não vão passar fome. Ele disse que ~~ela~~
~~se~~ eu vou trabalhar e ~~ele~~ disse: ~~ouste~~ muita
e os seus filhos também.

Neste texto, são evidentes traços marcadamente orais, com frases predominantemente coordenadas e uma ligação interfrásica limitada, feita essencialmente através das conjunções coordenativas copulativa "e" e adversativa "mas". Verifica-se ainda a ausência de marcação dos parágrafos e de uma estrutura narrativa definida, o que compromete a organização global do texto. Cassany (1995) afirma que os alunos têm a tendência para escrever de forma indiscriminada, destacando a importância dos parágrafos e da sua organização no texto.

A leitura torna-se difícil, não apenas pela linearidade e extensão das frases, mas também pelas repetições frequentes de vocabulário, que evidenciam fragilidades ao nível da coesão lexical e referencial. O mesmo autor (1995) salienta que aceita que uma ideia se repita, todavia reitera a importância de o aluno encontrar distintas formas de expressá-la. Para além disso, a sequência de acontecimentos é confusa e pouco lógica, sendo que é feita uma transição da parte das raposas para uma parte familiar, que não se mostra pertinente no tema.

Esta análise foi realizada pela mestranda e, de acordo com a mesma, foi atribuída uma pontuação numa escala de 1 a 4, com base na grelha de avaliação construída para este estudo (cf. Apêndice K). A pontuação, que se encontra na seguinte tabela, serviu exclusivamente para efeitos de tratamento e análise de dados no âmbito da investigação, não tendo sido comunicada ao aluno nem assumindo qualquer valor classificativo:

Tabela 3

Pontuação do Texto de Diagnóstico do Aluno F

Critério	Nível
Estrutura e organização	2 (Suficiente)
Conteúdo	2 (Suficiente)
Coesão gramatical	2 (Suficiente)
Vocabulário (coesão e variedade)	2 (Suficiente)

Deste modo, a análise dos textos recolhidos permitiu identificar padrões de dificuldades transversais à maioria dos alunos, nomeadamente na delimitação das partes do texto narrativo, na marcação dos parágrafos e na construção da coesão interfrásica e lexical. De facto, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), quando os alunos se encontram numa fase inicial, estão principalmente preocupados na continuidade do fio textual para atingir o fim e, dado isto, “a sua escrita é sobretudo marcada pela adição de novas ideias, o que na escrita de relatos e narrativas adquire frequentemente a forma de “e depois”” (pp. 22-23). Com isto, definiu-se como foco da ação a introdução de estratégias de planificação textual, de forma a perceber de que modo estas poderiam apoiar os alunos na organização das ideias, na coerência global dos textos e na diversificação dos recursos linguísticos utilizados.

4.5. PRIMEIRA SESSÃO DE ESCRITA

A primeira intervenção deste projeto diz respeito a uma produção textual, com a estratégia de planificação denominada *storyboard*, iniciada a 3 de dezembro de 2024, numa regência supervisionada do par pedagógico da mestranda, planeada em conjunto. Esta estratégia consiste na organização visual das ideias, recorrendo a uma sequência de quadrados que representam, de forma esquemática, os momentos-chave da narrativa, uma vez que permite aos alunos desenhar e legendar o que ocorre em cada parte da história.

Antes do início da produção textual, foi apresentado um texto modelo e explicado o processo de planificação do mesmo, utilizando a estratégia de planificação em causa, de modo a garantir que os alunos sabiam o que teriam de fazer, já que não estavam familiarizados com esta prática. Assim, procurou-se ativar os seus conhecimentos prévios acerca da estrutura do

texto e dos critérios de qualidade do mesmo, já que a observação e análise de textos são um ponto de referência indispensável (Pereira & Cardoso, 2013). Em seguida, para introduzir o tema da produção escrita, foi dinamizada uma discussão oral, tendo em vista estimular o pensamento dos alunos para a geração de ideias.

Posteriormente, foi disponibilizado o modelo da planificação a cada um dos alunos para a organização da informação (cf. Apêndice L), e a respectiva folha de textualização. No dia da sessão, com a duração de apenas 50 minutos, os participantes não conseguiram concluir a tarefa, sendo a produção do texto finalizada no dia seguinte, quando foram recolhidos os textos para análise. Nesta sessão, a investigadora manteve uma observação não participante, por se tratar de uma regência do seu par pedagógico, o que permitiu observar de forma mais distanciada o decorrer da mesma e as interações dos alunos com a estratégia proposta. Contudo, esta condição implicou também que não fossem tiradas fotografias durante a atividade, de modo a não interferir no desempenho do par, que se encontrava em avaliação.

No que toca ao formato da planificação, através do que foi registado a partir da observação da investigadora, a turma revelou um interesse inicial significativo na possibilidade de planearem um texto de forma visual e, no decorrer da sessão, mostrou-se empenhada na execução dos desenhos representativos das diferentes partes que iriam compor o texto.

Não obstante, importa realçar que demoraram algum tempo a começar a planificar, tendo-se verificado, segundo a observação da mestranda, que alguns alunos apresentaram dificuldades em gerar ideias, o que levou a um certo bloqueio inicial e à extensão desta etapa, inviabilizando a concretização da textualização no mesmo momento. Alguns até mesmo o expressaram verbalmente, de tal modo que o par pedagógico foi auxiliar nesse desbloqueamento de ideias. Esta observação foi pertinente, na medida em que evidenciou a necessidade de recorrer, em intervenções futuras, a uma estratégia de exposição a diferentes ideias, de modo a desencadear de melhor forma a produção. Este desencadeamento evidencia-se como um passo essencial, de modo a facilitar o processo criativo e evitar o desenvolvimento de sentimentos de frustração ou desmotivação associados à tarefa, visto

que sucessivas experiências de insucessos na escrita conduzem a um progressivo afastamento e possível desistência desta prática (Pereira & Cardoso, 2013).

Ao analisar as produções textuais dos alunos, foi possível verificar que esta estratégia se mostrou particularmente eficaz na organização das ideias e na definição dos momentos da história, visto que comparativamente ao diagnóstico, observou-se uma melhoria na estrutura global dos textos, passando de uma média do nível 1.81 (Insuficiente) para 2.25 (Suficiente). Assim, a maioria dos alunos passou a demarcar melhor os momentos da narrativa, ou seja, a situação inicial com a identificação das personagens, o surgimento de um problema e de várias peripécias, o aparecimento de um elemento que resolve e a resolução e desfecho.

Além disso, no critério respeitante ao conteúdo, constatou-se uma evolução, passando de uma média de 2.19 para 2.43. A mestranda acredita que o *storyboard* funcionou como um suporte para a sequência lógica de acontecimentos, no entanto, alguns textos continuaram a evidenciar informação pouco pertinente, o que pode ter sido reflexo de a geração de ideias ter sido feita a partir da discussão oral da professora, não se assumindo tão concreto para os alunos e, conseqüentemente, pouco relevante.

No que toca à coesão gramatical, a coesão interfrásica manteve-se, em geral, nos níveis mais baixos, verificando-se um aumento de apenas 0.2 na média, sendo que persistiram maioritariamente conectores simples, frases soltas e maioritariamente coordenadas, tal como nos textos de diagnóstico. A professora em formação acredita que a planificação pensada e os recursos levados não enfatizavam e promoviam explicitamente estas ligações, o que pode justificar a pouca progressão neste domínio. Quanto à coesão temporal, registou-se uma ligeira melhoria (0.25), mas ainda com pouco uso de expressões temporais. Ainda foi possível constatar que se registou uma evolução positiva na coesão referencial, mais especificamente, de 1.37 para 1.81, no entanto, manteve-se no nível negativo. A utilização da planificação parece ter ajudado os alunos a manter o foco numa ou duas personagens principais ao longo do texto, o que levou a uma redução nas trocas confusas de referentes, ainda que muito repetitivos.

Em termos lexicais, o vocabulário usado na maioria dos textos continuou a apresentar limitações na variedade e precisão (de uma média de 1.81 para 1.94), visto que se constataram numerosas repetições. A ausência de um apoio vocabular nesta sessão pode ter dificultado a melhoria deste parâmetro. Assim, a mestranda crê que a planificação não solicitava atenção ao tipo de vocabulário a empregar.

4.6. SEGUNDA SESSÃO DE ESCRITA

A segunda sessão de escrita teve lugar após as férias de Carnaval e teve como principal objetivo a produção de um texto narrativo, utilizando o plano-guia como estratégia de planificação. A aula teve a duração de 100 minutos e iniciou-se com uma breve exploração oral, com o intuito de retomar a dinâmica da turma após a pausa letiva e de estimular a criatividade dos alunos. Para isso, a investigadora conduziu uma conversa informal, questionando os alunos sobre as suas experiências durante o Carnaval: “Como foram as vossas férias? Participaram ou viram alguma festa ou desfile?” e “Se pudessem criar uma história de Carnaval, como seria?”, como ativação do seu conhecimento do tema.

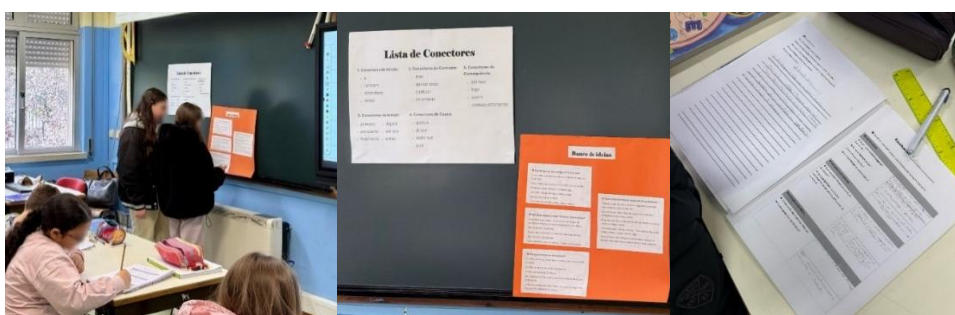
De seguida, assim como na primeira sessão, procedeu-se à ativação da tipologia textual, através da apresentação e análise de um texto modelo. A partir de questões orientadoras, os alunos foram convidados a identificar os elementos essenciais da narrativa: situação inicial (quem, quando, onde), desenvolvimento (surgimento do problema e peripécias), desfecho, uso do diálogo e conectores. Posteriormente, mostrou-se a planificação do texto, construída com recurso ao plano-guia, reforçando-se assim o modo como esta estratégia pode ser usada para organizar ideias, o que foi igualmente dinamizado na sessão anterior, pelo par pedagógico.

Assim, apresentou-se o desafio de escrita: redigir uma narrativa com o tema “Carnaval”, podendo assumir um tom realista ou fantástico. A mestranda facultou uma lista de conectores, com o objetivo de promover uma maior coesão gramatical e evitar as repetições observadas na primeira produção textual. Esclareceu-se ainda que, no final, os alunos teriam

a possibilidade de partilhar as suas histórias com a turma, de forma a motivá-los, encontrando um motivo para a tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007).

Além disto, de modo a apoiar os alunos durante a planificação no tema, foi apresentado um “banco de ideias”, exposto no quadro em cartolina, com sugestões para o texto, organizadas em quatro categorias: personagens, local, tempo e conflito. Em relação a este recurso, verificou-se que cerca de metade da turma o consultou e o restante grupo optou por iniciar diretamente a sua planificação no plano-guia. Este aspeto reflete os diferentes níveis de capacidade de gerar ideias e o seu conhecimento prévio do mundo, determinantes para o processo de escrita (Flower & Hayes, 1981). Neste sentido, a professora em formação acredita que foi um recurso muito útil para os alunos que precisam de um estímulo externo.

Figura 15
Registos Fotográficos da Segunda Sessão de Escrita



Nesta fase, foram distribuídas as folhas com o plano-guia (cf. Apêndice M), assim como os espaços destinados à textualização e revisão. De modo geral, os alunos revelaram maior segurança na realização da planificação, comparativamente à primeira sessão, visto que não se registaram menções à falta de ideias. No entanto, por terem acesso ao recurso do banco de ideias, alguns demoraram na escolha e seleção da informação que iam desenvolver posteriormente.

Durante o processo de escrita, ressalta-se o caso do aluno D, que inicialmente revelou desmotivação (“não quero fazer, não gosto”), mas que, após explorar algumas ideias com a investigadora, começou a escrever com entusiasmo, referindo com orgulho: “Professora, já sei o que pôr a seguir!”. Por outro lado, o aluno DM expressou satisfação com o seu

desempenho, afirmando: “Está a correr melhor do que nunca”, o que pode ter sido pelo fornecimento do banco de ideias, sendo que estes foram dois alunos que demonstraram essa dificuldade na primeira sessão realizada.

Após a escrita, passaram à fase de revisão textual, com base nos elementos fornecidos na ficha. Três alunos necessitaram de reformular partes do texto, tendo em conta os critérios de revisão trabalhados. Muitos evidenciaram vontade de partilhar as suas produções com a turma, o que também revela um maior envolvimento e confiança no seu trabalho. Recolheu-se as produções textuais e foi realizada uma análise das mesmas de acordo com a grelha delineada no enquadramento metodológico, verificando-se uma evolução mais expressiva na qualidade textual dos alunos.

Comparativamente à sessão anterior, mais alunos atingiram os níveis 3 e 4 na estrutura narrativa, contabilizando um nível médio 3. Isto sugere que o plano-guia, com as suas orientações explícitas e diretas para cada parte da narrativa, teve um impacto positivo na capacidade dos alunos para construírem textos com uma estrutura bem organizada e demarcada. A mestranda acredita que, por não terem de se preocupar com a realização do desenho, necessário na primeira sessão, os alunos tiveram mais tempo para se focar na definição dos aspetos da planificação.

No que diz respeito ao conteúdo, observa-se que a coerência e a adequação temática se mantiveram relativamente estáveis, com um ligeiro aumento da média, de 2.43 na primeira sessão para 2.93 na segunda. A mestranda considera que o banco de ideias disponibilizado na fase de planificação se revelou um recurso útil sobretudo para os alunos que, na primeira sessão, demonstraram maior dificuldade em gerar ideias. Para esses casos, este apoio visual e temático funcionou como um ponto de partida sem comprometer a criatividade.

Contudo, importa destacar que em dois casos concretos o banco de ideias pareceu ter tido um efeito contrário ao pretendido, pois selecionaram elementos para a situação inicial que se revelaram incoerentes com o desenvolvimento e o desfecho da narrativa. Com isto, a coerência global do texto foi afetada, o que pode ter contribuído para que a média geral do critério se mantivesse praticamente inalterada. Para além disso, como se observou, o banco

de ideias foi pouco usado, visto que cerca de metade da turma consultou o painel, enquanto outros optaram por começar a planificação de imediato.

Em relação à coesão interfrásica, registou uma melhoria significativa, de 1.5 para 2.47 com vários alunos a progredirem de níveis 1 ou 2 para níveis 2 e 3. Este progresso poderá estar ligado à lista de conectores facultada pela professora, apoiando os alunos a realizarem melhor as ligações entre frases. A coesão referencial e temporal registaram uma melhoria, apesar de mais ligeira, assim como se verificou na variedade e adequação do vocabulário utilizado, de 1.94 para 2.47.

4.7. TERCEIRA SESSÃO DE ESCRITA

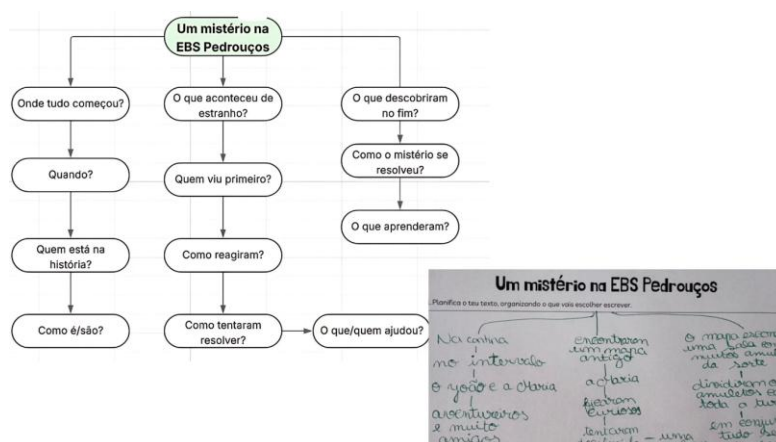
A última sessão decorreu no dia 29 de maio de 2025, a data que foi possível combinar com a professora cooperante, dado o calendário atarefado da turma nesta disciplina. Foi possível ocupar 70 minutos de um bloco de aulas de 100 minutos, pelo que os últimos 15 foram dedicados à realização do *focus group*. No entanto, ressalta-se que a mestrandia compreende que o pouco tempo disponível pode ter afetado a tarefa.

Primeiramente, de modo a estimular o seu conhecimento prévio, foi realizado um brainstorming sobre o tema do texto narrativo, mais propriamente, um mistério ocorrido na escola. Desta forma, os alunos foram convidados a contribuir com ideias para a criação de um banco coletivo de sugestões, que os auxiliasse nesta atividade, através da plataforma digital *mentimeter*.

Algumas das ideias registadas foram testes desaparecidos, uma porta misteriosa, uma sopa encantada, um assalto, entre outros. Os alunos encontravam-se entusiasmados e animados com os temas propostos. Posto isto, a mestrandia apresentou no quadro interativo a nova estratégia de organização das ideias, o mapa mental e explicou o seu modo de funcionamento, realizando simultaneamente uma reativação oral da estrutura da narrativa e os elementos mais importantes do texto. Para uma melhor compreensão da utilização do mapa mental, foi levado um exemplo preenchido, como se pode ver na figura abaixo:

Figura 16

Esquema Mapa Mental Modelo Criado pela Professora Estagiária



Depois de assegurada a compreensão dos alunos, foi distribuída a folha de realização da produção textual (cf. Apêndice N), constituída por um espaço para a planificação e um para a redação. Para além disso, foi escrita no quadro de giz uma lista de conectores, dando continuidade ao recurso da segunda sessão, dado a sua eficácia. Devido ao tempo limitado desta sessão, não foi possível o momento de revisão e partilha.

É de ressaltar que, ao contrário do que sucedeu na sessão anterior, a turma não permaneceu muito tempo a refletir sobre o tema que iria desenvolver. Esta diferença poderá explicar-se pelo facto de, na sessão anterior, os alunos terem tido acesso prolongado ao recurso, que estava exposto no quadro, o que não aconteceu nesta sessão, pois depois do brainstorming feito em conjunto no início seguiu-se imediatamente para a explicação da planificação, o que pode ter promovido uma transição mais fluída. Observou-se que todos os alunos iniciaram a textualização, sendo que muitos a conseguiram concluir dentro do tempo estipulado. Porém, os restantes levaram para casa para finalizar.

Figura 17

Registos Fotográficos da Terceira Sessão de Escrita



Após a análise, foi possível constatar que a estrutura e o conteúdo textual atingiram as médias mais elevadas (3.18 e 3.31, respetivamente), sugerindo que a realização do mapa mental auxiliou na organização dos acontecimentos e o brainstorming pode ter ajudado na coerência e pertinência do conteúdo selecionado. A professora estagiária considera que este método de geração de ideias se revelou eficaz, visto que se constituiu um momento rápido no qual foram sugeridas variadas ideias pelos alunos, que se mostraram motivados, o que pode ter feito a diferença nos níveis atingidos a nível de conteúdo.

Igualmente a coesão interfrásica e temporal evidenciaram uma evolução positiva, com uma média na sessão antecedente de 2.47 e 2.80, respetivamente, para 2.93 e 3.31, fruto de uma maior consciência da progressão textual e das ligações entre ideias. A mestranda observou que os alunos no geral evitaram o encadeamento simples “e” e “mas”, passando a utilizar conectores mais elaborados presentes na lista fornecida e também a realizar frases mais complexas, com subordinação, assistindo-se a uma redução de coordenadas e frases soltas.

Pelo contrário, a coesão referencial e o vocabulário não apresentaram melhoria aparente (ambas com 2.43), mantendo-se estável, o que sugere que a estratégia levada não impactou de forma significativa estes elementos. Embora se note uma maior diversidade lexical em alguns casos, persistem dificuldades na substituição de palavras e expressões nominais e no enriquecimento vocabular.

4.8. GRUPO FOCAL

O *focus group*/ grupo focal, como já mencionado anteriormente, foi realizado no dia da última sessão de escrita, mais propriamente, nos últimos quinze minutos, dada a limitação do tempo disponível. Idealmente, a investigadora reconhece que deveria ter sido concretizado noutras condições, nomeadamente num momento autónomo, sem o condicionamento do tempo letivo, sendo propício a uma reflexão mais aprofundada. Desta forma, conseguiria recolher dados mais significativos e ouvir um número maior de opiniões e de forma mais pausada. Ainda assim, a professora estagiária acredita que recolheu informações relevantes sobre as perceções dos participantes relativamente às estratégias de planificação adotadas ao longo do projeto, tendo sido respeitado o guião previamente definido.

Primeiramente, os alunos foram informados do objetivo da conversa e das regras da mesma, enfatizando que todas os contributos eram válidos e importantes de modo a compreender a sua perceção das estratégias. Em segundo lugar, tendo em conta o espaçamento temporal entre as sessões dinamizadas, foram lembradas as estratégias de planificação assim como os temas dos textos narrativos. Posteriormente, foram feitas as questões preparadas anteriormente.

Em relação à primeira sessão de escrita, que se fez uso do *storyboard*, a maioria da turma expressou ter-se sentido confortável na sua realização. Quando questionados sobre como se sentiram, o aluno D referiu que "Eu achei muito fácil e a gente só precisava de um pouquinho mais de tempo para fazer.". Os alunos R e D consideraram difícil, explicando "porque não consegui ter ideias para escrever", o que pode ser reflexo de nesta sessão não existir algo concreto para a geração de ideias, apenas uma conversa por parte da professora, sendo constatado na observação da investigadora. O aluno T mencionou ainda que era "Mais ou menos fácil, porque eu tinha de pensar no que escrever e ainda de desenhar.", ou seja, o trabalho do desenho nesta planificação foi considerado por alguns dispensável dado o tempo despendido para a tarefa, sendo que o aluno DM acrescentou "Ao estarmos a desenhar o tempo passava e perdíamos tempo de escrita.".

Quando questionados sobre a possibilidade de os ter auxiliado na preparação para a escrita, todos os alunos responderam de forma afirmativa, justificando que “Ajudou-me a pensar nos vários acontecimentos da história.” (T) e ““A mim me ajudou porque consegui desenvolver o texto mais rápido, porque já tinha os desenhos.” (D). Assim, alguns evidenciaram reconhecer a influência da planificação na produção textual, quer seja na organização e estrutura da mesma, no conteúdo e na progressão dos eventos.

No plano guia, as respostas foram igualmente positivas, pois a totalidade da turma indicou ser fácil de concretizar a planificação, sendo que até um dos alunos fez uso do termo "fácilimo" (L). Na justificação, o D destacou que "a gente não precisava pensar a 100%, já tinha ideias auxiliares" e o T “Para mim foi bem mais fácil porque consegui ter ideias”, evidenciando como o banco de ideias facilitou o desenvolvimento do conteúdo.

Na terceira sessão, com o mapa mental, quatro alunos referiram maiores dificuldades, sobretudo na construção gráfica. Ainda assim, houve comentários que demonstraram consciência da utilidade desta forma de planificação para estruturar a narrativa, visto que o A afirmou: "Essa planificação me ajudou muito a fazer o corpo da minha história e o desenvolvimento."

No final, a maioria dos alunos reconheceu que as planificações os deixaram mais preparados para escrever, sendo possível ouvir o comentário da F “Porque esforça se menos e perdemos menos tempo”. Quando perguntados sobre qual estratégia voltariam a usar, a maior parte dos alunos escolheu o mapa mental como a favorita — especialmente pela sensação de liberdade criativa, como disse o DM: "Usaria esta porque é mais livre."

A relação entre planificação e coesão gramatical foi especialmente evidenciada na segunda sessão, em que foi disponibilizada uma lista de conectores. O D referiu que gostou desta ajuda porque o auxiliava a “não repetir palavras”, o que aponta para um efeito direto na coesão interfrásica. Ainda assim, foi possível aferir que os alunos não associam diretamente o uso da planificação à coesão gramatical de forma consciente e explícita. Além disso, não se registaram referências diretas ao léxico ou à escolha de palavras. As menções a “ideias” ou

“ajuda para pensar” estão mais relacionadas com a geração de conteúdo narrativo do que com a variedade vocabular.

4.9. INQUÉRITOS

Com o intuito de recolher dados para compreender as práticas e percepções docentes em relação ao ensino da escrita e à planificação textual, foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário aos professores cooperantes do 1.º e 2.º CEB do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação do Porto. Possuiu questões maioritariamente fechadas, de escolha múltipla organizados em quatro eixos: 1) caracterização da amostra; 2) percepção das principais dificuldades dos alunos na escrita compositiva; 3) práticas desenvolvidas neste âmbito; e 4) relevância atribuída à planificação textual e respetivas estratégias.

Em relação à caracterização da amostra, foi composta por seis docentes, sendo três do 1.º CEB e três do 2.º CEB, a totalidade com mais de 20 anos de serviço. Ressalta-se que a mestranda reconhece a baixa representatividade da mesma, que limita a viabilidade das conclusões. No entanto, salienta a experiência profissional dos participantes como um elemento enriquecedor para a análise.

No que toca às dificuldades dos alunos na produção textual, os docentes identificaram, de forma unânime (100% das respostas), a organização das ideias como a principal barreira, o que também foi constatado na turma da investigadora. Além disso, ainda apontaram a adequação e variedade do vocabulário (83,3%) e o uso das regras ortográficas (66,7%), demonstrando que a competência compositiva nestas dimensões poderá estar frequentemente fragilizada. Uma docente mencionou, ainda, dada a abertura da resposta, o pouco esforço dos alunos, no entanto, na perspetiva da mestranda, esta poderia estar mais relacionada com uma possível causa, em vez de dificuldade na produção textual.

De acordo com os inquiridos, os fatores que mais contribuem para estas dificuldades, como se pode verificar na figura 17, recaem na falta de hábitos de leitura e motivação dos alunos,

com 66,7% em ambas, e ainda, na ausência de estratégias de planificação e na falta de ideias para escrever, com 50%. A formanda reflete que possivelmente a falta de hábitos de leitura poderá estar na raiz da segunda e terceira maiores dificuldades identificadas pelos inquiridos na questão anterior (adequação e variedade do vocabulário e uso das regras ortográficas e respetivamente).

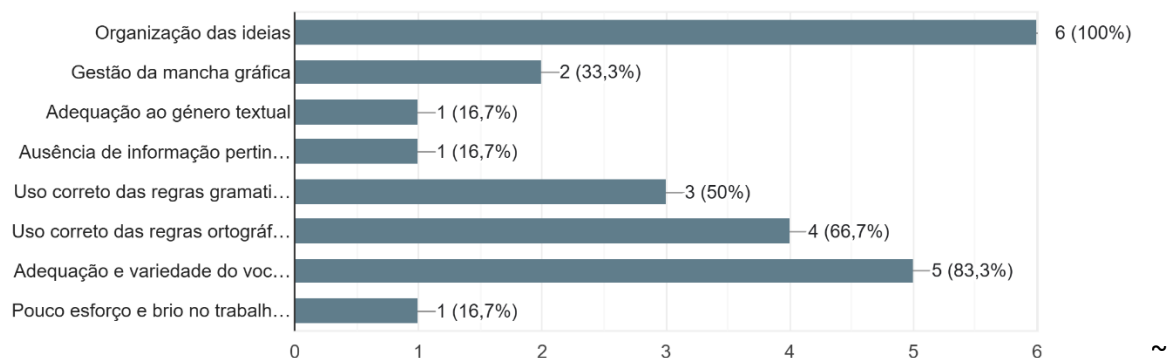
Além disso, a ausência de estratégias de planificação e a falta de ideias iniciais para escrever poderão explicar a razão de os docentes detetarem a organização das ideias como principal dificuldade nas produções escritas dos alunos. Efetivamente, umas das principais funções de planificar previamente o texto, como já referido anteriormente, são, precisamente, a ativação do conhecimento prévio para a geração de ideias e a posterior organização e hierarquização das informações (Flower & Hayes, 1981).

Figura 18

Gráficos relativos às Concepções dos Docentes sobre as Dificuldades dos Alunos nas Produções Textuais

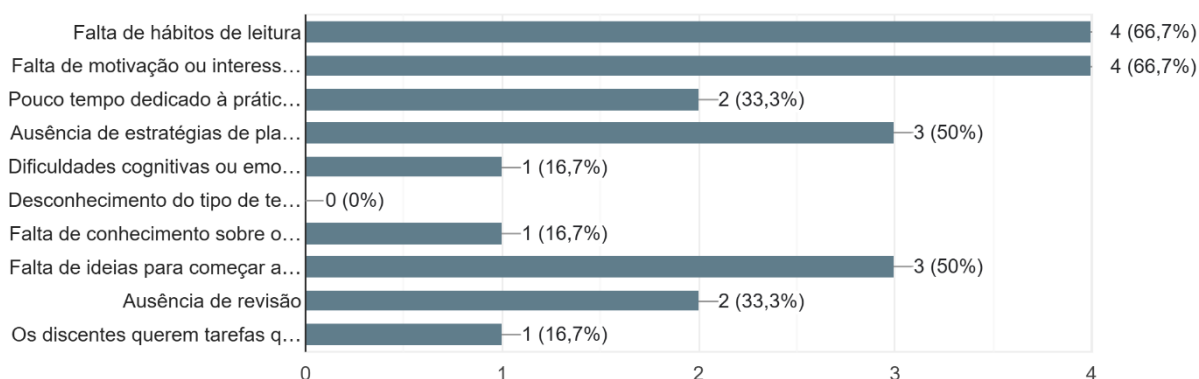
Quais são as maiores dificuldades que observa na produção textual dos alunos? (Assinale até 3 opções)

6 respostas



Na sua opinião, quais são os fatores que mais contribuem para estas dificuldades? (Assinale até 3 opções)

6 respostas



No respeitante à abordagem ao ensino da escrita, os dados evidenciaram que os professores trabalham a produção textual, semanalmente (40%), quinzenalmente (20%) e mensalmente (40%). Ao considerar as respostas individualmente, constatou-se que, por um lado, todos os docentes de 2.º CEB que responderam à questão apenas abordam a escrita uma vez por mês, o que constitui uma limitação ao desenvolvimento da mesma. Por outro lado, no 1.º CEB revelaram práticas mais regulares, o que poderá ser reflexo do estabelecimento de maiores momentos de rotina. Pelo contrário, uma prática mais pontual poderá comprometer o progresso e complexificação dos textos dos alunos.

Foi possível aferir que todos os inquiridos dão importância igualitária às três etapas do processo de escrita, incluindo a planificação, e que trabalham o mesmo com os alunos, 83,3% de forma frequente e 16,7% sempre, constatando nos docentes a consciência da importância de uma abordagem processual e a conformidade com as orientações teóricas e curriculares, expostas na parte VI do enquadramento teórico do tema em estudo.

Quanto às estratégias de planificação utilizadas, destacam-se o fornecimento de planos-guia (83,3%), as listas ou tópicos com ideias (66,7%), as discussões orais em grupo (66,7%), a escrita colaborativa (66,7%) e, em menor frequência, o brainstorming (50%). Assim, destaca-se uma certa predominância de estratégias mais orientadas ou guiadas, em detrimento de outras que envolvam maior autonomia do aluno (esquemas de conteúdo e pesquisas sobre o tema).

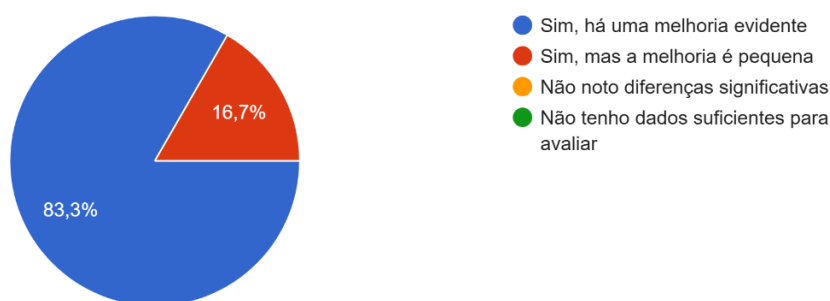
Relativamente à percepção sobre a influência da planificação, 83,3% dos inquiridos afirmam notar melhorias evidentes nos textos de alunos que recorrem à planificação. Os dados evidenciam que 100% dos docentes consideram que auxilia na organização das ideias; 83,3% que torna os textos mais coerentes e coesos e 66,7% manifestaram reduzir bloqueios durante a escrita e aumentar a confiança dos alunos.

Figura 19

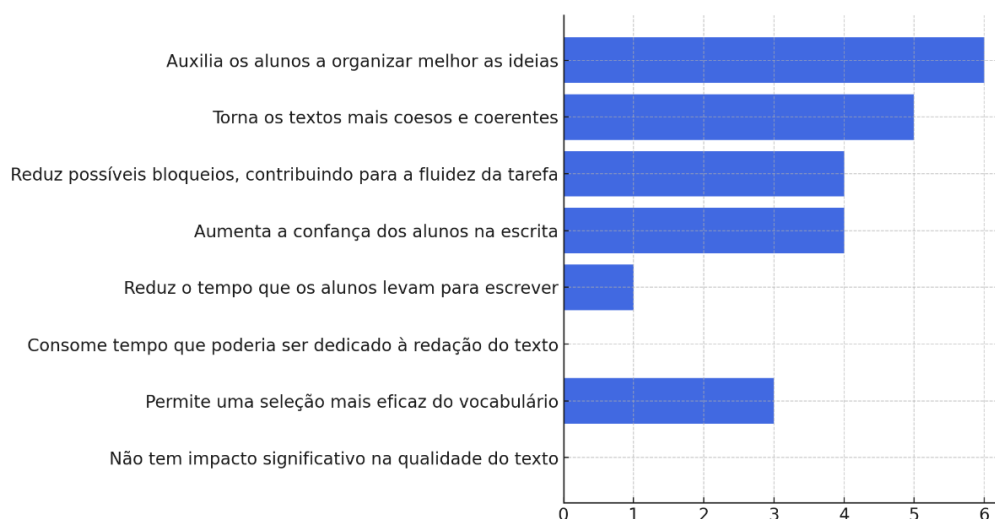
Gráficos Relativos à Percepção dos Inquiridos sobre a Planificação Antes da Escrita

Nota diferenças na qualidade textual dos alunos que planificam antes de escrever?

6 respostas



A seu ver, a planificação antes da escrita: (Assinale todas as opções que considerar relevantes)



Estes resultados reforçam a hipótese de que a planificação tem uma influência positiva na qualidade textual, especialmente ao nível da organização, da coerência e da coesão. É de referir que, no que respeita à dimensão lexical, tratou-se da opção menos expressiva, o que a

mestranda interpreta como indicativo de que os docentes reconhecem existirem outros fatores mais impactantes, como é o caso dos hábitos de leitura, anteriormente assinalado.

Em suma, a análise dos inquéritos evidencia que os docentes reconhecem a planificação como uma etapa benéfica no ensino da escrita e na melhoria da competência compositiva, tanto ao nível da organização e coerência dos textos, como da motivação e confiança dos alunos. Apesar disto, a prática nem sempre reflete essa valorização, dada a baixa frequência da produção textual no 2.º CEB. Estes dados, ainda que limitados em termos de amostragem, reforçam a necessidade de integrar estratégias de planificação no ensino da escrita.

4.10. ANÁLISE FINAL DE RESULTADOS E SÍNTESE DE CAPÍTULO

O principal objetivo a que esta investigação se propôs inicialmente foi compreender de que forma a implementação de diferentes estratégias de planificação textual poderia influenciar a competência compositiva dos alunos de uma turma do 2.º CEB. Após a análise dos dados recolhidos, que incluem os textos produzidos, grupo focal e inquéritos, é possível sugerir que a planificação textual influencia a competência compositiva dos alunos, o que foi confirmado por 83,3% dos inquiridos que afirmam notar melhorias evidentes nos textos de alunos que recorrem à planificação.

Para melhor visualização da análise das produções textuais, construiu-se a seguinte tabela:

Tabela 4

Médias das Pontuações de Todas as Produções Textuais

Critério	Diagnóstico	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Estrutura	≈ 1.81	2.25	3.00	3.18
Conteúdo	≈ 2.19	2.43	2.93	3.31
Coesão Interfrásica	≈ 1.25	1.50	2.47	2.93
Coesão Referencial	≈ 1.37	1.81	2.40	2.43

Coesão Temporal	≈ 2.31	2.56	2.80	3.31
Vocabulário	≈ 1.81	1.94	2.47	2.43

Respondendo de forma mais direta à primeira subquestão de investigação - “*Em que medida as estratégias de planificação auxiliam os alunos na organização, estrutura e conteúdo textual?*” — os dados revelam progressões. As estratégias de planificação ajudaram os alunos a organizar melhor as ideias em partes estruturantes, assistindo-se à definição mais clara de parágrafos, em detrimento de meros conteúdos aglutinados, facilitando a sua compreensão. De acordo com os alunos e 100% dos professores, esta é a característica que mais beneficia com a planificação, como foi possível ver pelos comentários no *focus group* e nos inquéritos.

Para além disso, observou-se um incremento da pertinência e coerência do conteúdo em relação ao tema proposto, como visível na tabela 4, sendo que se assistiu a uma diminuição da presença de informações desconexas, superficiais e irrelevantes. A investigadora considera que, ainda que dependente do envolvimento dos alunos e do tema (Flower & Hayes, 1981), este beneficiou da geração de ideias, a primeira etapa da planificação, que foi um dos aspetos que os alunos mais mencionaram que a planificação os ajudou.

Esta etapa foi mais desenvolvida na segunda e terceira sessão, visto que na primeira sessão foi apenas dinamizada uma discussão oral, estratégia frequentemente utilizada pelos professores inquiridos, mas que, neste caso, se revelou insuficiente para estimular todos os alunos. No que diz respeito ao banco de ideias, apesar de ter gerado melhores resultados, revelou-se contraditório pelo excesso de escolhas de ideias, para alguns alunos. No entanto, ressalta-se o *brainstorming* como muito eficaz, por ser rápido e evitar a sobrecarga de informação. Neste sentido, é preciso ter em atenção a seleção de estratégias de acordo com a turma, destacando-se assim a importância de uma experimentação e prática contínua e significativa dos processos de produção escrita até que efetivamente os aprendizes desenvolvam estratégias eficazes, a partir da bibliografia lida (Niza, Segura & Mota, 2011).

Em relação à segunda subquestão — *“De que forma a planificação contribui para a coesão gramatical dos textos?”* — os alunos não referiram diretamente este aspeto no *focus group*, mas os professores inquiridos identificaram-no como a segunda melhoria mais notória nos textos. Os dados confirmam um aumento significativo da coesão interfrásica, especialmente a partir da segunda sessão, fruto da lista de conectores levada. Esta ferramenta foi essencial, visto que se verificaram em muitas produções textuais o seu uso correto e variado e a combinação de frases coordenadas com algumas subordinadas. Tal facto demonstra que, neste aspeto, os apoios fornecidos pela professora em formação podem ser decisivos para a qualidade do texto, sugerindo que, apesar de a planificação ser preponderante, estes recursos complementares são valiosos para uma produção textual mais coesa e, conseqüentemente, para a competência compositiva.

Ao nível da coesão temporal, assistiu-se igualmente ao seu impacto na competência compositiva dos alunos, porque, além de se manterem consistentes nos tempos verbais utilizados ao longo do texto, algo que sabiam fazer relativamente bem desde o início do ano, conseguiram desenvolver o uso de expressões adverbiais temporais adequadas e mais variadas, contribuindo para uma melhor organização da sequência de eventos, aspeto mencionado pelos alunos.

No que toca à referencial, foi possível aferir que nas últimas duas sessões usaram alguns pronomes e expressões equivalentes, todavia com variadas repetições e nem sempre claras. Calvancante (2014), referido por Ferreira (2019), defende que a construção de referentes no texto está sujeita à complexidade de negociações intersubjetivas e que os alunos precisam de ser incentivados a empregar este princípio de forma explícita quer na leitura quer na produção. Assim sendo, o aprendiz deve aprender a considerar o interlocutor e com isso antecipar as formas de representação dos referentes no texto. Portanto, é possível compreender o motivo para não se observar uma melhoria significativa neste parâmetro.

No que concerne à terceira subquestão — *“Como o uso da planificação influencia o léxico utilizado pelos alunos, promovendo diversidade vocabular e coesão lexical?”* — os resultados foram mais modestos. Embora se tenha verificado algum progresso, constituiu-se o parâmetro

com menos crescimento desde o início do projeto (+0.62), com a permanência de algumas repetições e poucas ligações entre palavras na maior parte das produções textuais dos alunos. Também os professores apontaram esta dimensão como uma das maiores dificuldades e uma das possíveis causas era a falta de hábitos de leitura.

De acordo com Lubliner e Smetana (2005, cit. por Duarte et al., 2011), o “capital lexical (...) é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura. Por sua vez, (...) são factores que favorecem a qualidade da produção escrita” (p. 10). Desta forma, existem outros fatores que poderão contribuir mais do que a planificação para a melhoria da adequação e variedade lexical, nomeadamente os hábitos de leitura. A sua relevância, já sublinhada no enquadramento teórico por Leal e Brandão (2007), espelha-se no enriquecimento não só a nível de enriquecimento vocabular, mas também em termos de conhecimento, favorecendo a escrita sobre diversos temas. Por outro lado, o processo de aumento do capital lexical é progressivo, não se coadunando com uma experiência pedagógica que decorreu num curto período.

Assim, a mestrandia salienta que uma possibilidade futura para um aumento deste parâmetro será incluir na fase de planificação, mais propriamente de geração de ideias, uma pesquisa e leitura sobre o tema, em articulação com outras disciplinas, tal como HGP. Niza, Segura e Mota (2011) propõem como ponto de partida antes da escrita um trabalho de contextualização que “pode consistir na pesquisa de informação, na realização de inquéritos ou entrevistas, no debate de diferentes pontos de vista” (p. 132).

Outro objetivo a que se propôs este estudo foi investigar o lugar que a planificação textual ocupa nas práticas de ensino dos professores de Português no 1.º e 2.º CEB, que corresponde à segunda questão principal de investigação – “*Que relevância é atribuída à planificação textual no ensino da escrita no 1.º e 2.º CEB?*”. A análise dos inquéritos evidencia que, apesar de possuírem consciência da sua importância para a produção escrita, o trabalho com o processo de escrita, no qual se insere a planificação, não é tão sistemático e periódico como seria desejável, especialmente no 2.º CEB. As estratégias mais usadas pelos inquiridos são aquelas em que é dado um apoio mais direto pelo professor, que deverá gradualmente ser

retirado “até que os alunos consigam trabalhar independentemente” (Limpo & Alves, 2013, p. 111).

Este projeto adveio da necessidade real de intervir uma problemática no contexto educativo, no âmbito da PES. Assim, um dos grandes objetivos do mesmo foi propor estratégias de planificação diversificadas, com o intuito de melhorar esta competência essencial na vida de todos, a escrita compositiva, o que foi concretizado. Esta experiência revelou-se valiosa e recompensadora para a mestranda, que pôde constatar o impacto da teoria na prática pedagógica, ajustando e refinando a sua intervenção a cada nova sessão. Esta característica da investigação-ação evidenciou a importância de um ensino sensível às dificuldades dos alunos e orientado para soluções pedagógicas. Apesar de terem sido identificadas algumas relações entre estratégias de planificação e parâmetros de produção/avaliação dos textos, que foram assinaladas durante a apresentação dos dados, não é possível assumir que essa correspondência é sistemática.

Importa salientar que a investigadora reconhece as limitações deste estudo: a impossibilidade de controlo de variáveis, como a possível preferência por determinado tema e motivação pessoal; o espaçamento temporal entre as sessões e o seu número reduzido e a dimensão da amostra dos inquéritos, que impede generalizações consistentes. No entanto, acredita que este estudo pode ajudar a refletir sobre práticas pedagógicas mais intencionais e fundamentadas no ensino da escrita, valorizando a planificação como etapa crucial para o desenvolvimento da competência compositiva dos alunos e de uma relação positiva com a mesma. Pode ainda servir de base para futuras investigações ou intervenções educativas que pretendam aprofundar este trabalho com uma abordagem mais alargada.

Por fim, a investigadora salienta a pertinência de no futuro trabalhar com diferentes estratégias de planificação associadas a outras tipologias textuais. Sugere-se igualmente o desenvolvimento de um ensino sequencial da escrita (Pereira & Cardoso, 2013), que permita intervir diretamente os problemas evidenciados pelos textos dos alunos na produção inicial para que haja uma progressão da competência, nos diversos parâmetros. Esta investigação revelou, sobretudo, a importância de um ensino atento, ajustado e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após muitas descobertas e desafios, chegou o momento de encerrar esta etapa formativa, que se revelou exigente e muito intensa. Foi um tempo de experimentação, de aprendizagem e, acima de tudo, de amadurecimento. As experiências vividas, quer as mais gratificantes, quer outras mais difíceis, contribuíram significativamente para o início da construção da identidade profissional da mestranda, e que serão, por isso, transportadas para o seu futuro.

No que toca à tarefa de planificar, constatou-se como central na criação de regências com sentido e intencionalidade, sendo que exigiu uma forte adequação científica e pedagógica às respetivas turmas. Aprendeu-se que tudo o que é selecionado e realizado, desde o conteúdo dos materiais até à forma como os distribuímos, influencia o rumo e a eficácia da aprendizagem. As atividades devem ser adequadas ao nível dos alunos, procurando um equilíbrio, que os desafie cognitivamente, sem gerar frustração, o que apenas é possível através de uma observação atenta e de uma avaliação contínua e sistemática.

Para além disto, procurou-se ter em consideração e incorporar os interesses dos alunos, o que se constatou determinante na sua motivação e envolvimento nas aulas, tornando, conseqüentemente, as experiências mais significativas. Este aspeto, por sua vez, reforçou a necessidade de conhecer o perfil e características de cada turma para a adequação pedagógico-didática. Igualmente, de modo a estimular a motivação, a cada aula introduziu-se uma diversidade de estratégias no processo educativo, possibilitando inovação e adequação (Matos & Rodrigues, 2016).

Uma grande aprendizagem foi a articulação de saberes de forma interdisciplinar e a realização de UD, consoante os objetivos de aprendizagem. No decorrer do estágio, tornou-se mais natural e constatou-se efetivamente as vantagens desta integração de conteúdos para os alunos, em detrimento da repartição do conhecimento, pelo maior significado e sentido que fornece. Esta deve ser promovida num ambiente de aprendizagem ativo, em que o professor atua como facilitador e organizador, constituindo-se uma presença disponível que motiva e estimula a participação dos alunos (Monteiro, 2003, cit. por Dias, 2014).

Todavia, nem tudo o que foi planejado foi concretizado, visto que na implementação foi exigida uma constante capacidade de adaptação e flexibilidade pedagógica. A formanda aferiu a necessidade de ajustar a planificação às necessidades reais do momento e do grupo, como os diferentes ritmos e reações às atividades. Nas aulas, a gestão do comportamento foi um dos principais desafios, que com o tempo foi aprimorando, ao adotar uma postura mais assertiva e coerente, indispensável a um clima propício à concentração e à aprendizagem. Por conseguinte, foi constatada a importância de permanecer atenta ao grupo e estabelecer regras claras, visto que sem foco, não há aprendizagem efetiva (Arends, 2012).

Adicionalmente, foi possível compreender os papéis que o docente deve ocupar, para além da sala de aula, não só diretor de turma, mas também colaborador na dinamização de eventos e de projetos e no estabelecimento de uma ligação com a comunidade educativa. Salienta-se, ainda, o papel de investigadora, fundamental para uma reflexão acerca das suas práticas e da sua pertinência. Foi neste sentido que se desenvolveu um percurso de investigação-ação, que procurou colmatar um problema identificado no contexto ao nível da competência compositiva dos alunos da turma do 2.º CEB e compreender o lugar da planificação e respetivas estratégias na promoção da competência neste ciclo.

Este foi um processo exigente, marcado por extensas leituras e dúvidas, desde a definição do tema até à análise dos resultados, nos quais persistiram inquietações. Tratando-se de uma área na qual a mestranda não possuía conhecimento prévio suficiente, recorreu-se a um trabalho contínuo de pesquisa, reflexão e diálogo com o orientador. Ainda assim, destaca-se a relevância deste percurso, que permitiu identificar uma problemática concreta, selecionar e aplicar estratégias para a mitigar, avaliar os seus efeitos e, a partir daí, refletir criticamente sobre a prática e aplicar novas estratégias. Este movimento cíclico de observação, intervenção e reflexão revelou-se fundamental na construção de um olhar mais consciente e informado sobre o ensino e a aprendizagem.

Por fim, a avaliação foi uma parte essencial do estágio, tendo em consideração todas as críticas construtivas, tanto por parte dos cooperantes como dos supervisores e orientador, as quais reconheceu como pertinentes e enriquecedoras para a melhoria da sua prática e a levou a

adotar uma postura cada vez mais reflexiva após cada passo. Esta é determinante para compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, sendo que foi, sem dúvida, uma das grandes aprendizagens da PES, o reconhecimento a relevância da avaliação e, sobretudo, da autoavaliação como fator essencial para um ensino de qualidade.

No futuro, através da sua postura questionadora, a formanda crê que conseguirá aprimorar cada vez mais a sua ação, sendo que “o professor é visto como um ser reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência” (Marcelo, 2009, p. 11), pois possui “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia” (Zabalza, 2000, p. 165, cit. por Marcelo, 2009, s. p.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantara, E. F. (2020). Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP.
- Amado, J. (2017). Manual de investigação Qualitativa em Educação 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 360-376). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2003). Didática do Português: Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2012). Learning to teach (9th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (1999). Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística de expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita. A dimensão textual. Lisboa: DGIDC-PNEP.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144

- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados, 2, pp. 13-36.
- Becker, G., & Urban, A. C. (2017). O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio. Epistemologias e Ensino da História, pp. 594-616
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores—perspetivas sociais e educativas na atualidade. Investigar em educação, 2(4), pp. 127-140.
- Berges, M. G. T. (2008). La Comprensión Auditiva in In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dir.), Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 899-915). Madrid: Sociedad Española de Librería.
- Bloch, M. (2001). Apologia da História. Rio de Janeiro: JOrg. e Zahar Ed.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 2.nd ed.
- Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford university press. 4th Edition.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. & Castro, S. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta, 15, 16.
- Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). Metodologia do estudo do meio. Plural Editores.

- Carvalho, J. A. (2001). O ensino da escrita. Universidade do Minho, pp. 73-92.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Paidós Comunicación, pp. 1-23.
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. In J.S. Lobato & I.S. Gargallo, *Vademécum - Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL, pp. 917-942.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (eight edition)*. Abingdon, Oxon, pp. 532-533.
- Costa, P. (2017). A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática: uso do laboratório gramatical. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Coutinho, C. P., & Lisbôa, E. S. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI*.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 455-479.
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. A. Pereira, I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro, pp. 17-31.
- Coutinho, M. A. Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2013). Géneros de texto e ensino da escrita. In L. A. Pereira, I. Cardoso, ed., *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro, pp. 183-200.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.

- Custódio, P. B. (2014). De como os livros são pontes intertextuais: Propostas de leitura para o 2.º CEB. *Educação e Formação*, 9, pp. 147-158.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (43-1), pp. 175-188.
- Dias, L. (2014). A Metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia (Master's thesis, Universidade NOVA de Lisboa (Portugal)).
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In Teixeira & F. Diogo (Org.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021*, pp. 13-33.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Linhas Orientadoras para a Robótica*. Direção-Geral de Educação.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Dicionário Terminológico – O texto*. <https://dt.dge.mec.pt/>
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e*, (1), 27-34.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Programa Nacional do Ensino do Português. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.

- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às conceções. *Indagatio Didactica*, pp. 145-160.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional (41.ª ed., Vol. 19).
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise psicológica*, 15(4), pp. 563-572.
- Ferreira, M. A. (2019). Produção textual: um olhar atento à referenciação. *Verbum*, 8(1), pp. 241-246.
- Festas, I., & Sara, F. (2022). As estratégias de escrita textual nas Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 26(1), pp. 38-51.
- Figueiredo, O. (2008). A Língua em funcionamento nos Textos orais/ escritos: Conceitos-chave para uma Didáctica do Português/Língua Portuguesa. Centro de Linguística da Universidade do Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In Mesquita, C.; Pires, M. & Lopes, R. (Edits). 1.9 Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), pp. 195-203. Instituto Politécnico de Bragança.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32. No 4. National Council of Teachers of English, pp. 365-387.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, vol. 1, 1992, pp. 223-251.
- Fonseca, F. I. (1994). Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. & Silva, M. (2023). A Gestão de conflitos no ambiente escolar: desafios e possibilidades. In L. Hees, C. Hees, G. Ramirez (orgs.), *Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional*, pp. 89-101.
- Gomes, M. D., Leal, S., & Serpa, M. D. (2016). *Aprendizagem da escrita no ensino básico*. Edições Colibri.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), pp. 835-854.
- IFLA. (2016). Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares. Disponível em <https://tbe.mec.pl/npA/fle/1853/guidelines2016.pdf>
- Leal, T. F., & Brandão, A. C. P. (2007). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History. *History Education Research Journal*, 10(2), pp. 34-67.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista portuguesa de educação*, 19(2), pp. 51-84.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J., Esteves, M., Rodrigues, M., Costa, N., & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In C. Reis & F. Neves (Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vol. II, pp. 147-152)*. Instituto Politécnico da Guarda.

- Leite, S. (2015). *A Leitura Expressiva: Um Desafio Compensador*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Limpo, T., & Alves, R. (2013). Eu sou escritor: Um programa para promover a autorregulação da escrita. In L. A. Pereira, I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro, pp. 107-120.
- Lopes, C. E., & Carvalho, C. (2005). Literacia Estatística na educação básica. In C. Lopes e Nacarato, A. *Escrituras e Leituras na Educação Matemática*. Autêntica, pp. 77-92.
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª edição). Editora Pactor.
- Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos da Linguagem*, 11(2), pp. 137-153.
- Maia, J., Tani, G., Cruz, H., Queirós, P., Dias, C., & Vasconcelos, O. (2023). *Educação física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um manual para professores*. Editora FADEUP.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, pp. 7-22.
- Martins, I. P. (2022). Educação CTS/CTSA ainda é tema para discussão?. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 17(50), pp. 123-129.
- Martins, J. C. (2013). Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos de 7.º e 8.º anos de escolaridade. In L. A. Pereira, I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro, pp. 123-144.
- Matos, J., & Rodrigues, M. (2016). Diversificação de estratégias: percepção dos professores cooperantes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. I Fórum Internacional África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento: livro de atas, pp. 324-330.

- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, pp. 724-733.
- Morgado, C., Costa, J., Lopes, A. & Ferreira, J. (2021). Entre a linguística e a didática: desenvolvimento integrado de aprendizagens no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal. *Fórum Linguístico*, 18(2), pp. 6176-6195.
- Morgado, J. C. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), pp. 391-408.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação In A. Estrela et al. (Org). *A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico. *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, pp. 13-33.
- Oliveira, S., Moreira, J. S., Agostinho, A. L., & Veiga-Simão, A. M. (2019). MACE: Medida de Avaliação da Composição Escrita no ensino básico português. *Revista Meta: Avaliação*, 11(33), pp. 569-588.

- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), pp. 75-90.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira, I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro, pp. 33-62.
- Pimenta, F. & Teles, L.F. (2015). Gamificação e colaboração como fatores motivadores da aprendizagem. In G. L. Santos & M. M. Létti (orgs.) *Gamificação como estratégia educativa*, pp. 76-107.
- Rei, J. (1994). *A escrita*. Universidade Fernando Pessoa.
- Rocha, A. (2020). A importância dos géneros textuais no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(3).
- Rohmatin, S. A., & Aminin, Z. (2024). Teachers' Voice toward the Use of Storyboard in Teaching Writing Narrative Text. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 9(2), pp. 175-185.
- Roldão, M. C. (1998). Currículo: um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. *Encontro de investigação em educação matemática*, 6(6), 7.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.

- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. *MH Ançã e MJ, Macário, A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*, pp. 133-159.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 103-115.
- Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Oliveira & S. Henriques. (coord.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Universidade Aberta.
- Santos, O. (1994). «Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna». In Fonseca, Fernanda Irene et al. *Pedagogia da Escrita – Perspetivas*. Porto Editora.
- Schmidt, M., & Garcia, T. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, 25, pp. 297-308.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de educação*, (26), pp. 175-189.
- Silva, M. Â. (2007). *Educação para os valores na escola plural: a educação moral e religiosa*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências Da Educação.
- Silvano, M. D. P., & Rodrigues, S. V. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática*. Gramática: história, teorias, aplicações.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. *Ministério da Educação*.

- Teixeira, I., & Diogo, F. (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Teixeira, M., & Santos, L. (2011). As metas de aprendizagem e os novos programas de português: uma proposta de leitura do Pré-Escolar ao 3º CEB. In Madalena Teixeira, Leonor Santos & Inês Silva (org.), *Novos desafios no ensino do português*, pp. 1-20.
- Teixeira, T., & Reis, F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), pp. 162-187.
- Ur, P. (2013). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.
- Valente, M. (1989). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal*. Edições Asa, pp. 133-172.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically... and how do you teach it. *Social education*, 68(3), pp. 230-233.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (2.ª ed.). Edições Almedina.
- Xavier, E., & Cunha, M. (2010). Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. *XXII Semana de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Os historiadores e suas fontes: Ensino e Pesquisa*, pp. 634-654.

Referências legislativas e curriculares

Assembleia da República. (1986). "Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86)".

Diário da República 1.ª série, 237 (outubro): 7580–7600.

Ministério da Educação. (2001). "Decreto-Lei n.º 240/2001". Diário da República 1.ª série, 201

(agosto): 4778–4781. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Ministério da Educação. (2001). "Decreto-Lei n.º 241/2001". Diário da República 1.ª série, 201

(agosto): 4782–4786. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Ministério da Educação. (2008). "Decreto-Lei n.º 75/2008". Diário da República 1.ª série, 79

(abril): 2540–2555. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Ministério da Educação. (2017). "Despacho n.º 6478/2017". Diário da República 2.ª série, 143

(julho).

Ministério da Educação. (2021). "Despacho n.º 6605-A/2021". Diário da República 2.ª série,

128 (julho).

Ministério da Educação e Ciência. (2014). "Decreto-Lei n.º 79/2014". Diário da República 1.ª

série, 92 (maio): 2768–2782. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Presidência do Conselho de Ministros. (2018a). "Decreto-Lei n.º 54/2018". Diário da República

1.ª série, 129 (julho): 2916–2927. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Presidência do Conselho de Ministros. (2018b). "Decreto-Lei n.º 55/2018". Diário da República 1.ª série, 129 (julho): 2928–2939. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J, Carrillo, J, Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

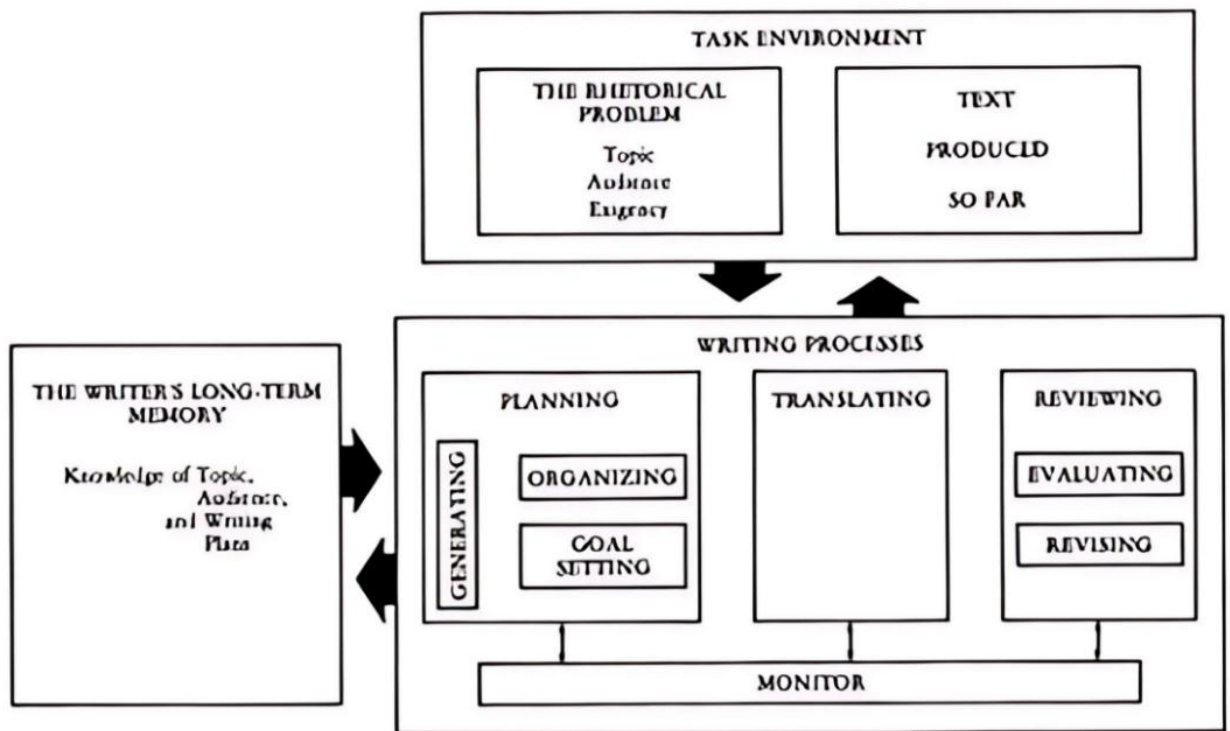
Direção-Geral de Educação (2018c). Aprendizagens Essenciais: Português no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018d). Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

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

ANEXOS

Anexo 1 – Estrutura do modelo de escrita, retirado de Flowers e Hayes (1981, p. 370)



Anexo 2 – O ensino da escrita nas Metas de Aprendizagem (do 1º ao 3º ciclos), retirado de Teixeira e Santos (2011, p. 17)

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Planificação	Planificação	Planificação
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto • Regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno selecciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto • Organiza o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas). <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno preenche com palavras ou frases um esquema pré-estabelecido 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto, sendo capaz de recorrer a diferentes modos de representação da informação (e.g.: textos orais e escritos, gráficos, imagens, esquemas) • Selecciona o tópico e hierarquiza os subtópicos em função dos objectivos visados • Elabora o plano do texto tendo em conta a especificidade do género 	<ul style="list-style-type: none"> • selecciona o conhecimento relevante para construir o texto, sendo capaz de articular de forma coerente os elementos recolhidos em diversas fontes • selecciona o tópico e os subtópicos em função do género, objectivos e destinatário e elabora o plano de texto em conformidade • justifica os elementos e as relações inscritos no plano, com base no género, objectivos e destinatário do texto <p><i>Metas intermédias até ao 8.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno elabora o plano do texto tendo em conta o género, objectivos e destinatários do texto
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Redação	Redação	Redação
<ul style="list-style-type: none"> • redige com correcção formal e sintáctica, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <p>O aluno redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionários ilustrados)</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <p>O aluno usa vocabulário adequado ao tópico do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • recorre a frases simples e a frases complexas • usa as convenções da pontuação • usa os períodos para estruturar as ideias nos parágrafos <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <p>O aluno redige uma sequência de frases coerentes com o tópico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ redige com correcção formal e sintáctica, mobilizando recursos expressivos (e.g., adjectivação, comparação, metáforas) ○ selecciona o vocabulário adequado ao assunto e destinatário <p><i>Metas intermédias até ao 5.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores ○ usa construções sintácticas diversificadas quanto à complexidade frásica e à articulação entre elas ○ usa correctamente os sinais de pontuação ○ usa os parágrafos para estruturar o texto, fazendo-lhes corresponder uma ideia central 	<ul style="list-style-type: none"> • redige com correcção formal e sintáctica, mobilizando recursos linguísticos adequados ao género, objectivos e destinatário do texto <p><i>Metas intermédias até ao 8.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno recorre a mecanismos de remissão para outros elementos do texto que reforçam a coesão e a coerência internas ○ O aluno redige com correcção formal e sintáctica, mobilizando vocabulário e unidades linguísticas adequadas ao género de texto • integra no texto explicitações com o objectivo de facilitar a compreensão de termos e expressões por parte do leitor (e.g.: isto é, ou seja, por exemplo, quer dizer, por outras palavras) • faz uso estratégico da pontuação para a produção de efeitos de sentido • estrutura a progressão do texto em frases, períodos e parágrafos, seguindo estratégias de facilitação da leitura

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Revisão	Revisão	Revisão
<ul style="list-style-type: none"> identifica passagens com repetições desnecessárias ou ausência de elementos fundamentais e procede à sua reformulação, com ou sem apoio <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno identifica a falta de palavras ao rere o texto identifica no texto incorrecções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <p>O aluno identifica incorrecções ortográficas e palavras em falta</p>	<p>reformula passagens do texto, tendo em conta as instruções da tarefa (e.g.: inclusão/supressão de elementos; expansão/redução de elementos)</p> <ul style="list-style-type: none"> corrige o texto, tendo em conta a correcção formal, as características do género em causa e a relevância do conteúdo expresso 	<ul style="list-style-type: none"> reformula passagens do texto, encontrando formas de expressão correspondentes a uma maior adequação ao género, objectivos e destinatário do texto <p><i>Metas intermédias até ao 8.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno reformula passagens do texto, encontrando formas de expressão mais coerentes com o sentido global do texto avalia a qualidade do texto e reformula-o, local ou profundamente, se necessário
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Difusão do texto	Difusão do texto	Difusão do texto
<ul style="list-style-type: none"> elabora uma versão final graficamente cuidada do texto, escrevendo-o manualmente ou utilizando o computador <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno produz uma versão final do texto graficamente cuidada ilustra o texto com desenhos ou imagens, com ou sem recurso a meios informáticos <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno ilustra o texto com desenhos relativos ao tema utiliza o computador, nomeadamente com recurso à Internet, para divulgar textos elaborados no contexto de projectos de turma ou de escola <p><i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno divulga, em colaboração com o professor e os colegas, textos elaborados no âmbito de projectos da turma 	<ul style="list-style-type: none"> usa os recursos do computador para atribuir ao texto uma configuração gráfica que esteja ao serviço da compreensão cria ou selecciona elementos ligados a outros modos de expressão (e.g.: fotografias, desenhos, ilustrações, figuras, esquemas) que complementem ou reforcem o que é expresso no texto divulga textos da sua autoria, no âmbito de projectos da turma e da escola, ou por iniciativa própria, respondendo às apreciações dos leitores relativas aos seus textos 	<ul style="list-style-type: none"> explicita as relações que pretende estabelecer por meio da configuração gráfica adoptada no texto (e.g.: diferenciação, estruturação, hierarquização de elementos) integra no documento outros modos de expressão (e.g.: fotografias, desenhos, ilustrações, figuras, esquemas), efectuando no texto as referências e as explicitações adequadas divulga os seus textos e interage com os leitores, participando numa comunidade construída em torno da escrita e da leitura

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação da primeira aula de português da terceira UD comum *Comunicação no Digital: entre a verdade e a ilusão*

Domínios e competências	Regência 9/01/2025 Percurso de aprendizagem:	Recursos	Tempo
AE: Oralidade e Compreensão Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.	Abertura da lição. Realização de exercício de escuta ativa sobre notícia, como antecipação do conteúdo do texto: Pré-escuta: Projecção pela professora, no quadro interativo, e visualização pelos alunos de imagem da notícia, com a definição do objetivo de escuta, através de perguntas orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que podemos ver nesta imagem?</i> • <i>O que está escrito no rodapé?</i> • <i>O que é uma rede social?</i> • <i>Acham que este perfil pode estar relacionado com o uso indevido das redes sociais?</i> Explicação, pela professora, do objetivo da primeira audição: <i>Hoje, vamos ouvir uma notícia sobre uma rapariga chamada <u>Essena O'Neill</u> e como o uso das redes sociais afetou a sua vida. Durante a audição, anotem o que aconteceu com ela e o que isso pode ensinar sobre o uso das redes sociais.</i>	Quadro interativo.	5
	Escuta: Primeira audição da notícia e tomada de notas pelos alunos no caderno. Partilha oral de algumas notas escritas pelos alunos, incentivada pela professora estagiária aquando da entrega de um guião de escuta. Segunda audição com o preenchimento do guião de escuta. Terceira audição, com confronto entre o que está na notícia e as respostas colocadas no guião.	Imagem da notícia (Apêndice 1)	3
Leitura e Educação Literária Ler textos associados a finalidades lúdicas. Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Fazer inferências, justificando-as. Inferir o sentido conotativo de expressões.	Pós-escuta: Correção, em grande grupo, com projecção no quadro interativo das perguntas presentes no guião, com a audição do excerto correspondente. Um aluno vem corrigir ao quadro através de sorteio de uma roleta digital.	Áudio da notícia (Apêndice 2)	8
	Pré-leitura: Antecipação do título da obra, a partir de emojis representativos, no <u>lapbook</u> .	Guião de escuta (Apêndice 3)	8
	Leitura e compreensão: <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicação, pela professora, da página do manual, em que se encontra o texto que será trabalhado “Quem vê <u>likes</u>, não vê corações”, de Álvaro Magalhães. 2. Leitura expressiva do texto pela professora estagiária, com uma música de fundo. 3. Compreensão do texto lido, a partir de um diálogo orientador, com perguntas de compreensão literal, inferencial e crítica: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Porque a irmã estava a chorar no início do texto?</i> - <i>Como o narrador descreve o estado dela ao chegar em casa? A que objeto a compara? Porquê?</i> - <i>O narrador menciona que passou por um “massacre” antes disso. Que massacre foi esse?</i> - <i>Porque será que o narrador diz que teve de comprar tampões para os ouvidos?</i> - <i>Que ideia teve a irmã depois disso? Qual era o seu objetivo?</i> - <i>O que acham que merece mais <u>likes</u>, das publicações que enumerou?</i> - <i>Como reagiu o seu irmão a esta ideia?</i> - <i>Porque a irmã queria ter <u>likes</u>? Que sentimento provoca?</i> - <i>Como reage o irmão à opinião da sua irmã sobre a importância dos <u>likes</u>?</i> 	Roleta Digital Apresentação (Apêndice 6)	7
		Manual (páginas 94-95, apêndice 4)	<u>Lapbook</u> (Apêndice 5)
			10

	<p>4. Preenchimento, a pares, de cartões de opinião para cada personagem. Primeiro, serão fornecidas pistas num envelope, que contêm transcrições de expressões do texto que revelam a opinião das personagens e devem identificar a quem pertencem as mesmas. Depois, deverão classificar no cartão de opinião, de acordo com a personagem, a importância dos <u>likes</u> nas redes sociais, atribuindo uma pontuação e, em seguida, explicar o motivo dessa avaliação. Partilha de alguns cartões de opinião pelos alunos e sugestão de correção pela professora estagiária.</p> <p>Pós-leitura: Descoberta, através de emojis representativos, do provérbio “Quem vê caras, não vê corações”, que deu origem ao título do texto e do seu significado, em grande grupo, sendo que a professora estagiária realiza perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o significado deste provérbio? <p>Audição do significado do provérbio como confirmação das suas ideias. Reflexão, através de um diálogo em grande grupo, sendo que a professora estagiária realiza perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que é que este provérbio é parecido com o título do texto? • O que têm as “caras” e os “likes” em comum? Será que nos mostram o que a pessoa sente ou quem ela realmente é? • Na notícia da <u>Essena</u>, como é que o provérbio se reflete na vida que ela mostrava nas redes sociais e no que sentia? 	<p>10</p> <p>5</p>
--	--	--------------------

Os apêndices enumerados, à exceção do número 5 e 7, estarão disponíveis numa apresentação criada pela professora estagiária disponível no apêndice 6. A avaliação formativa é feita através da grelha de observação (apêndice 7) e da verificação do preenchimento dos lapbooks.

Apêndice B – Guião de exploração da primeira aula de português da UD comum *Descrever e Explorar o Património das Primeiras Comunidades*



Guião de exploração do texto “A Anta Grande da Comenda da Igreja” do detetive _____

1. Onde está localizado o monumento megalítico, denominado de “Anta”?

2. Liga os elementos do monumento megalítico (Anta) às respetivas medidas.


Câmara de forma poligonal	•	• seis metros	•	• diâmetro
Pedras de granito	•	• onze metros	•	• largura
Corredor	•	• quatro metros e meio	•	• comprimento

3. Classifica como verdadeiro ou falso as seguintes afirmações:

Na parte de fora da Anta, encontram-se vestígios de um túmulo que cobria o monumento.

No interior da Anta, foi encontrado um espólio pouco diversificado.

- 3.1. Quais são as palavras ou expressões nestas duas afirmações que te ajudam a perceber a localização dos elementos no espaço?

Hora da reflexão 

Achas que estas palavras, que transmitem ideias de espaço, são importantes para compreenderes como era o monumento? Porquê?

2. Liga os elementos do monumento megalítico (Anta) às respetivas medidas.

- | | | | | |
|------------------------------|---|---------------------------|---|---------------|
| Câmara de
forma poligonal | • | • seis metros | • | • diâmetro |
| Pedras de granito | • | • onze metros | • | • largura |
| Corredor | • | • quatro metros
e meio | • | • comprimento |

3. Classifica como verdadeiro ou falso as seguintes afirmações:

Na parte de fora da Anta, encontram-se vestígios de um túmulo que cobria o monumento.

No interior da Anta, foi encontrado um espólio pouco diversificado.

3.1. Quais são as palavras ou expressões nestas duas afirmações que te ajudam a perceber a localização dos elementos no espaço?

Hora da reflexão

Achas que estas palavras, que transmitem ideias de espaço, são importantes para compreenderes como era o monumento? Porquê?

4. Relê o 2.º parágrafo do texto.

4.1. Procura no texto as palavras usadas para caracterizar a laje e o corredor deste monumento.

4.1.1. A que classe de palavras pertencem?

5. Descobre no texto outras palavras que procurem caracterizar:

O monumento (linha 3) - _____

O espólio (linha 9) - _____ e _____

5.1. A que classe de palavras pertencem?



O que concluis, detetive?

Concluo que, para ajudar na descrição dos elementos, devemos usar _____ qualificativos.

6. Relê agora o texto e sublinha todos as formas verbais que descobrires.

6.1. Selecciona a opção que corresponde ao tempo verbal utilizado.

As formas verbais “**situa-se**” (linha 1) e “**tem**” (linha 4) estão no tempo:

Presente

Pretérito Perfeito

Pretérito Imperfeito

As formas verbais “**encontrava-se**” (linha 9) e “**estavam**” (linha 10) encontram-se no tempo:

- Presente
- Pretérito Perfeito
- Pretérito Imperfeito




O que concluis, detetive?

Concluo que o tempo verbal utilizado maioritariamente é o _____ e o _____.

7. Enuncia dois dos sete objetos deixados pelos antepassados, no interior da Anta, os quais encontram-se enumerados no texto.

_____ e _____.

Hora da reflexão 

Ao ler o texto, qual dos sentidos do autor (olfato, paladar, visão, audição ou tato) achas que é mais utilizado para explicar o que é a anta e o que há dentro dela?

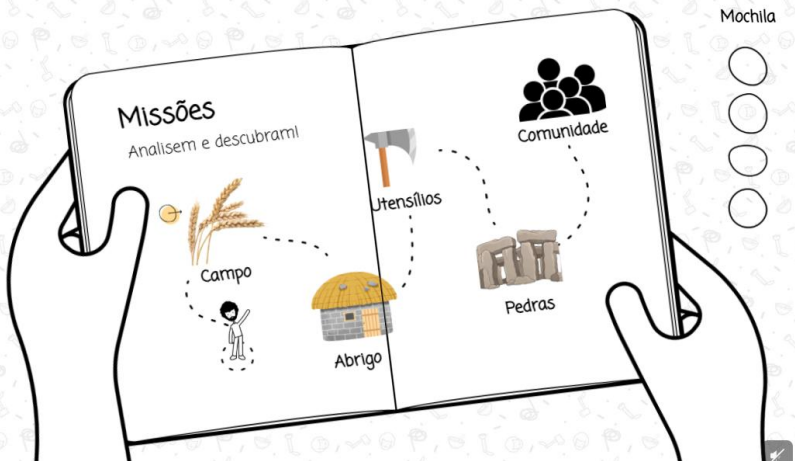
_____.



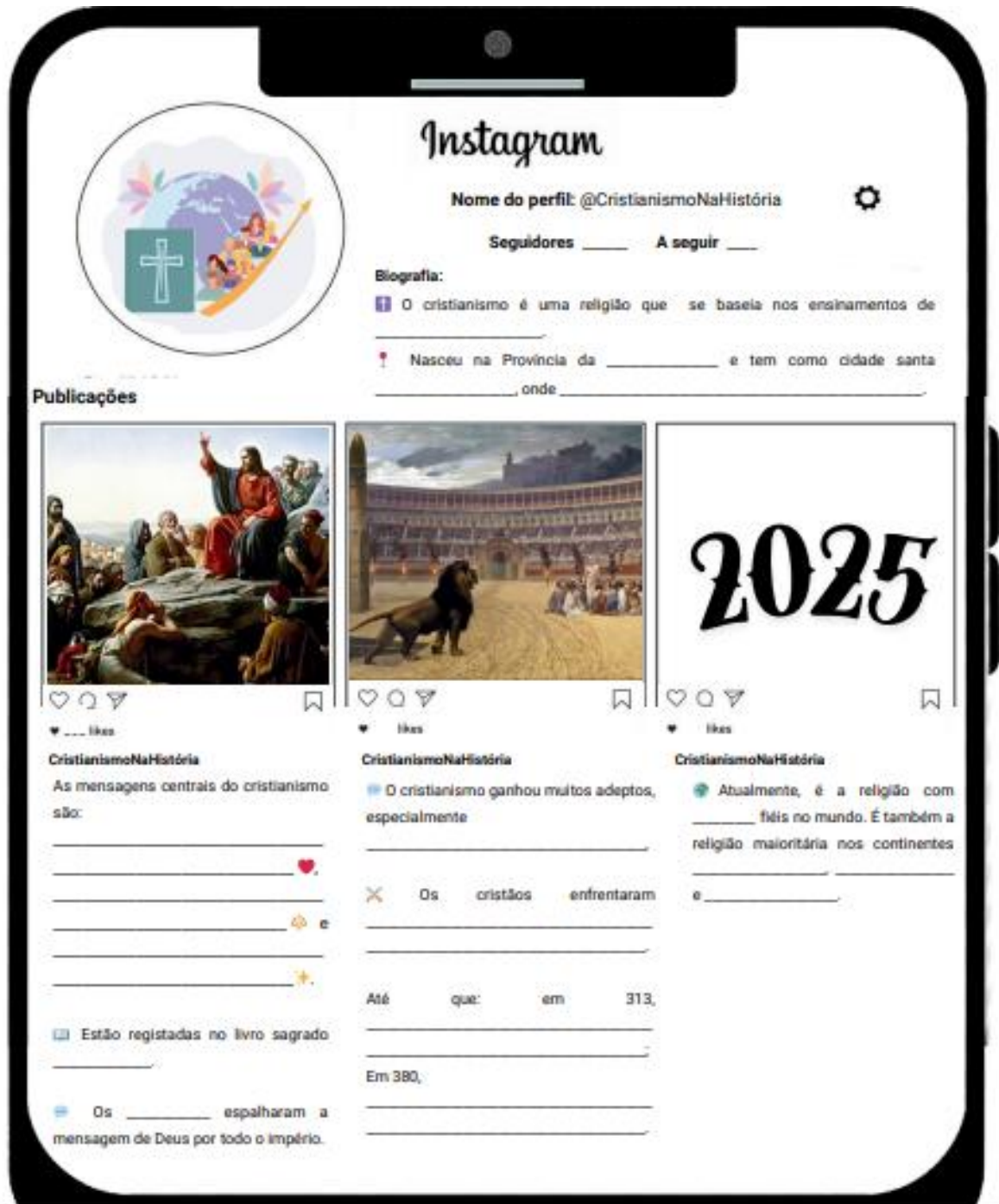
Muito bem, detetive! Estás quase a concluir a missão. Depois de analisares ao pormenor este texto, qual achas que é o seu objetivo?

O objetivo deste texto é _____.

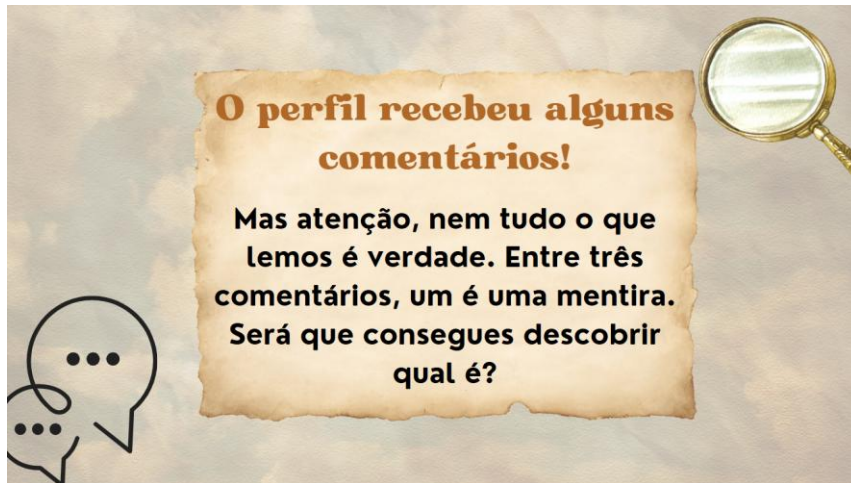
Apêndice C – Imagens do percurso criado para a aula de HGP da UD *Descrever e Explorar o Património das Primeiras Comunidades*



Apêndice D – Perfil de *Instagram* construído para a aula de HGP da UD
Comunicação no Digital: entre a verdade e a ilusão

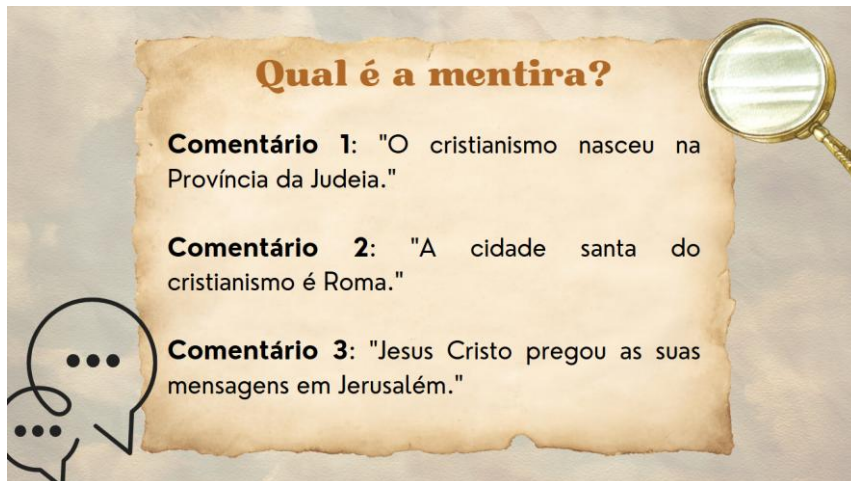


Apêndice E – Atividade de consolidação da aula de HGP da UD *Comunicação no Digital: entre a verdade e a ilusão*



O perfil recebeu alguns comentários!

Mas atenção, nem tudo o que lemos é verdade. Entre três comentários, um é uma mentira. Será que consegue descobrir qual é?

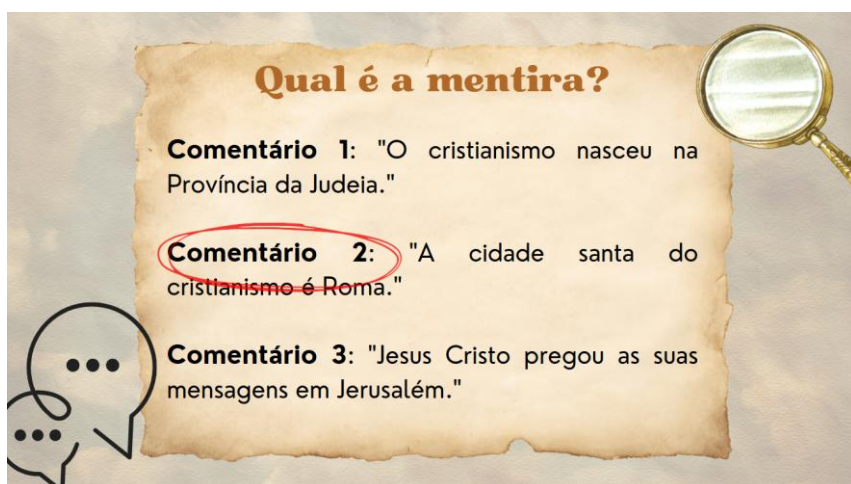


Qual é a mentira?

Comentário 1: "O cristianismo nasceu na Província da Judeia."

Comentário 2: "A cidade santa do cristianismo é Roma."

Comentário 3: "Jesus Cristo pregou as suas mensagens em Jerusalém."



Qual é a mentira?

Comentário 1: "O cristianismo nasceu na Província da Judeia."

Comentário 2: "A cidade santa do cristianismo é Roma."

Comentário 3: "Jesus Cristo pregou as suas mensagens em Jerusalém."

Apêndice F – Jogo Caça-rimas numa regência de Português

Caça-rimas

Tabuleiro



		
		
		

Cartões

Caça-rimas

Tabuleiro

Cartões

Apêndice G – Guião de escuta ativa realizado numa regência de Português



Nome: _____



ESCUТА COM ATENÇÃO!

E descobre mais sobre a Lua.

1 Como foi criada a Lua?



2 Algum ser humano já foi à Lua?



3 As pessoas viram ao vivo na televisão?



4 Quantas mais vezes os humanos foram à Lua?



5 O que recolheram na Lua?



6 As rochas da Terra são iguais às da Lua?



7 O que está a explorar a Lua agora?



8 A Lua é fria ou quente?



Apêndice H – Planificação da regência de português de iniciação à letra <g>

Português 1.º H 23 de abril de 2025 (9h – 10h30)				
OBJETIVOS DAS AE	LEITURA-ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> Leitura: Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. Escrita: 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. 			
	GRAMÁTICA <ul style="list-style-type: none"> Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas. 			
Conteúdo: Iniciação à letra G: <u>ga</u> , <u>go</u> , <u>gu</u> .			PASEO (2017): A, B, D, E, F e H	
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM			RECURSOS	
TEMPO			TEMPO	
<p>1. Descobre a letra. Utilizando um suporte digital, a aula inicia-se com a apresentação de um avatar de IA: “Olá, amigos! Eu sou o Leão Guga, o vosso companheiro de hoje! Fiquei a saber que já aprenderam muitas letras com a professora Sara. Estão de parabéns! Mas... adivinhem? Uma nova letra está a caminho! Estamos prontos para mais uma descoberta? Quando souberem mais sobre ela podem ganhar o selo de Detetive do Alfabeto! Então, preparem-se! Abram o envelope que está na mesa ao lado da secretária da professora e ouçam a primeira pista...”</p> <p>Apresentação de um envelope com uma adivinha:</p> <p style="text-align: center;">“Sou como um gato na janela, bem pendurado, com o rabo enrolado. Comigo se escreve galo e galinha, Que letra sou eu, quem adivinha?”</p>			<p>Canva</p> <p>Envelope com adivinha</p>	10
<p>2. Descobre onde poderá estar. Enunciação do desafio pelo avatar de IA: “Agora, chegou a hora de uma verdadeira caça ao tesouro do G! Eu dei às professoras várias imagens... algumas têm o som da nossa nova letra, mas outras não! O desafio é para vocês! Vamos descobrir onde está o G? Em grupo, olhem com atenção para as imagens e escolham quais delas têm o som G. Prontos?”</p>			<p>Imagens de palavras com G (Apêndice 1)</p>	20
<p>1. Distribuir imagens de objetos pelas mesas – algumas têm o fonema /g/ e outras não. 2. Em grupos, os alunos devem identificar e selecionar as palavras que contêm o som /g/. 3. Correção no Wordwall – Divisão: nomes com /g/ e nomes sem /g/.</p>			<p>Wordwall</p>	
<p>3. Descobre como se faz. Enunciação do desafio pelo avatar de IA: “Chegou a hora de investigar como se faz a letra G! Cada um de vocês vai receber o Diário do Detetive para registarem esta descoberta. Primeiro, experimentem fazer a letra G com plasticina no tracejado grande. Depois, façam-no com o lápis. Por fim, sem o tracejado, tentem moldar a letra G com a plasticina na mesa, sem nenhum modelo! Vamos ver quem faz o G mais direitinho!”</p> <p>1. Cada aluno recebe uma ficha com a letra G pontilhada para fazerem a grafia da letra. 2. Antes de usar o lápis, cobrem o tracejado grande com plasticina para sentir a forma da letra. Depois de fazerem com o lápis, fazem com plasticina na mesa, sem o traçado.</p>			<p>Diário do detetive (Apêndice 2)</p> <p>Plasticina</p>	15
<p>4. Descobre com quem anda. O avatar de IA desafia os alunos: “Muito bem! Estão a fazer um ótimo trabalho, 1.º H! A letra G é a nossa nova letra, isso já sabem! Mas... será que ela gosta de andar com outras letras, como as vogais? Vamos descobrir!”</p> <p>Exploração no quadro interativo: A professora chama a atenção dos alunos para a consoante G e para a presença das vogais A, O e U também no quadro e questiona:</p> <p>– E se juntarmos a letra G com o A, o que acontece? Que sílaba criará? – E se juntarmos com o Q? E com o U?</p> <p>À medida que os alunos vão partilhando as suas hipóteses, a professora vai escrevendo no quadro as sílabas <u>ga</u>, <u>go</u> e <u>gu</u>. No final, pergunta como se leem essas sílabas e incentiva os alunos a pronunciar-las em voz alta, uma a uma, com o seu apoio.</p> <p>Coro fonológico: A professora aponta para uma sílaba e os alunos dizem o som juntos. Depois, cada grupo fica encarregue de uma sílaba e tem de estar atento para dizer quando a professora apontar para a sílaba.</p>				5
<p>5. Descobre a palavra certa. Enunciação do desafio pelo avatar de IA: “Muito bem, detetives! Está na hora de usarmos os nossos superpoderes de observação! Agora, vocês vão observar bem uma imagem e, depois, terão de responder a uma pergunta, dizendo o que veem. Lembrem-se: olhos bem abertos e atenção aos detalhes! Vamos ver quem consegue acertar!”</p>				10

<p>1. Os alunos observam uma imagem e leem duas frases: "É uma panela no fogão ou uma gota de água?". O objetivo é que identifiquem qual das frases corresponde à imagem apresentada e, em seguida, completem a frase correta com a palavra adequada. Por exemplo, se a imagem representar uma gota, os alunos deverão completar: "É uma gota."</p> <p>2. Realiza-se a correção da tarefa no quadro, com a participação dos alunos, que devem soletrar em voz alta as palavras apresentadas.</p> <p>6. Selo de detetive do alfabeto. O avatar IA enuncia: <i>"Uau, detetives! Conseguiram descobrir muito sobre a nossa nova letra! Estão de parabéns! Agora é hora de receberem o selo de Detetive do Alfabeto! Vocês esforçaram-se muito e merecem!"</i>. Todos os alunos recebem um carimbo simbólico de "Detetive das Letras" por terem descoberto a nova letra.</p>	<p>Guião de atividade (Apêndice 3)</p> <p>Carimbo</p>	<p>5</p>
<p>Avaliação: empenho, participação oportuna, respeito pelo outro e realização das tarefas.</p>		

Apêndice I – Guião do detetive da natureza de regência de Estudo do Meio




Nome: _____

DIÁRIO DOS DETETIVES DA NATUREZA

AS MINHAS PREVISÕES 






Data do início da experiência: ____-____-____

Objeto	O que acho que vai acontecer? (Escreve ou desenha)
 Casca de banana	
 Pacote de leite	
 Guardanapo de papel	

O QUE OBSERVEI NO FIM

Data do fim da experiência: ____-____-____

Objeto	Desenha o que vês agora	Mudou? (pouco, muito ou nada)	O que previ aconteceu? (sim ou não)
			
			
			

Apêndice J – Mapa de articulação e planificação da regência de Articulação de saberes designada *Do lixo ao tesouro: A Aventura dos Oceanos*

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Do lixo ao tesouro: A Aventura dos Oceanos

ESTUDO DO MEIO

Natureza:

Reconhecer a desigual repartição entre os continentes e os oceanos, localizando no globo terrestre as áreas emersas (continentes) e imersas (oceanos).

Localizar em mapas, por exemplo digitais, o local de nascimento, compreendendo que o espaço pode ser representado.

Sociedade/ natureza/ tecnologia:

Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”.

ARTES VISUAIS

Experimentação e criação:

Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.

Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.

PORTUGUÊS

Leitura - escrita: Leitura

Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).

Escrita

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

Educação Literária:

Compreender textos narrativos e manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias.

Antecipar o(s) tema(s) com base nos textos visuais (ilustrações).

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Educação ambiental; Desenvolvimento sustentável e Bem-estar animal.

MATEMÁTICA

DADOS

Questões estatísticas, recolha e organização de dados:

Usar tabelas de contagem para registar e organizar os dados à medida que são recolhidos (ou após a elaboração da lista), e indicar o respetivo título.

Representações gráficas:

Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda.

Análise de dados:

Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando o(s) dado(s) que mais e menos se repete(m) e dados em igual número, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada.

MÚSICA

Experimentação e criação:

Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências rítmicas a partir de ideias musicais.

Articulação de saberes 1.º H 28 de maio de 2025 (9h – 15h45)			
UD: Do Lixo ao Tesouro: A Aventura dos Oceanos		PASEO (2017): A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.	
OBJETIVOS	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO
<p>Estimular a curiosidade.</p> <p>Praticar a escrita e ortografia de palavras com G e F.</p> <p>Identificar zonas emersas (continentes) e imersas (oceanos).</p> <p>Localizar os oceanos e compreender sua predominância e importância na Terra.</p> <p>Observar zonas emersas e imersas no território português.</p>	<p>9h-10h20</p> <p>MOTIVAÇÃO</p> <p>Exposição do globo terrestre, com som de mistério como fundo e incentivo à descoberta: “Qual acham que vai ser o tema do dia de hoje?”</p> <p>Descoberta do tema da aula, através de palavras cruzadas, contendo palavras com g e f.</p>	<p>Apresentação</p> <p>Palavras cruzadas</p>	15'
	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>1. Identificação de zonas emersas e imersas no Google Earth através de questões orientadoras. Diálogo com a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguimos ver os oceanos aqui? Onde? • A maior parte da superfície terrestre é formada por oceanos ou continentes? • Os oceanos são zonas imersas ou emersas (zonas cobertas ou não cobertas por água)? E os continentes? <p>Exposição de um planisfério e identificação das zonas emersas e imersas: cada grupo recebe um modelo do planisfério com legenda; os alunos devem pintar as zonas emersas (continentes) e imersas (oceanos) de acordo com as cores indicadas. Correção feita em grande grupo.</p> <p>Identificação dos oceanos existentes no mundo, com questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os nomes dos oceanos? • Qual é o oceano que fica ao lado de Portugal? <p>Mudança da visualização para Portugal no Google Earth e identificação das zonas emersas e imersas no território português em grande grupo.</p>	<p>Planisfério EV</p>	20'

<p>Promover a educação literária e a compreensão oral, sensibilizando para os perigos do lixo no mar.</p> <p>Desenvolver a leitura com compreensão.</p>	<p>2. Exploração da Importância do oceano. Exposição de imagem 360° do Mar Raja Ampat Keuro e realização de questão de partida: "o que o oceano nos dá?" em cartolina. Observação de pistas que estarão em sacos ou envelopes (10min), alunos tentam em grupo perceber qual será a resposta à questão. Registo das descobertas. Observação de vídeo e confirmação das respostas, com acrescento ou não.</p> <p>3. Leitura da obra "Será o mar o meu lugar?", de Sarah Roberts e Hannah Peck.</p> <p>Pré-leitura: exposição de uma ilustração da obra e antecipação do conteúdo da obra: Que criaturas vemos aqui? Como são? O que têm em comum? O que têm de diferente? Onde estão? O que acham que vai acontecer?</p> <p>Leitura pela professora, com ilustrações de obra projetadas e com som de fundo, seguida de um breve diálogo de compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde é que o Tomé foi parar? Como acham que chegou lá? • O que é que a medusa pensou quando o viu? Porquê? • Porque é que o Tomé foi confundido com uma medusa? • Quem foi o primeiro animal a engolir o Tomé? Como aconteceu? • Como é que o Tomé saiu da baleia? • O que aconteceu ao Tomé depois de sair da baleia? • Quem foi o segundo animal a engolir o Tomé? Como era? • Como foi que o Tomé saiu da gaivota? • Como estava o Tomé depois de ter sido engolido duas vezes? • Quem foi o terceiro animal a engolir o Tomé? • O que aconteceu à tartaruga depois de engolir o Tomé? • Quem apareceu para ajudar o Tomé e a tartaruga? O que fez essa pessoa? • O que é que o menino fez com o Tomé no fim da história? 	<p>Oceano 360°</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Pistas</p> <p>Vídeo sobre importância do oceano</p> <p>Livro</p> <p>Vídeo com ilustrações presente na apresentação inicial</p>	<p>20'</p> <p>20'</p>
<p>Trabalhar compreensão de texto e leitura.</p> <p>Desenvolver espírito crítico e responsabilidade ambiental.</p> <p>Trabalhar leitura de dados e gráficos com base na quantidade de resíduos encontrados no mar.</p>	<p>• O que nos quer mostrar esta história sobre os sacos de plástico no mar? Que perigo tem para os seres vivos?</p> <p style="text-align: center;">11-12h</p> <p>4. Realização de guião sobre as personagens da história, onde os alunos devem ligar cada personagem à sua descrição e à ação que realiza ao longo do texto lido anteriormente. A professora começa por fazer a leitura conjunta dos elementos da ficha com a turma, esclarecendo eventuais dúvidas. Depois, os alunos completam a ficha individualmente. Por fim, é feita a correção em grande grupo, com apoio do quadro interativo.</p> <p>5. Levantamento de questão: Será que existem mais sacos como o Tomé que vão parar ao oceano?; Será que serão só sacos?; Como será que vão parar ao oceano?. Visualização de vídeo de ilha de lixo e diálogo de compreensão: O que encontramos no centro dos oceanos? Porque já dizem que existe uma ilha do lixo? Como o lixo vai ter ao Oceano? Qual é a maior fonte de lixo do oceano? Se deitarmos lixo na sanita ou no chão, pode ir ter ao oceano? O que a população pode fazer para evitar isto?. Atividade de interpretação, no qual a professora diz afirmações e os alunos em grupo levantam cartões vermelho e verde, para falso e verdadeiro, respetivamente.</p> <p>6. Atividade de matemática: ficha individual de dados acerca da quantidade de materiais de lixo presentes no mar. Explicação e correção em grande grupo.</p> <p style="text-align: center;">14-15:45h</p> <p>7. Exposição de vídeo de tartaruga com som de fundo, para retorno a calma. Expressão crítica e reflexão: após conhecerem melhor as personagens e os seus papéis na história, os alunos participam numa reflexão em grande grupo, respondendo à pergunta: "Agora que já conhecemos melhor os animais e o que aconteceu ao Tomé... vamos pensar um bocadinho no</p>	<p>Guião de compreensão da história</p> <p>Afirmações (apêndice 1) Cartões vermelho e verde</p> <p>Caça aos resíduos</p>	<p>20</p> <p>10'</p> <p>20'</p> <p>10'</p>

Compreender a importância de reutilizar materiais no dia a dia.	menino da história. Acham que agiu bem ao dar uma nova vida à tartaruga e ao saco Tomé? Porquê?". A partilha é feita oralmente.	https://www.youtube.com/watch?v=fRjhN-Vp3BM	10'
Aplicar a reutilização num projeto criativo e manual.	8. Trabalho com os 3Rs: reutilizar, com visualização de um vídeo e diálogo orientador: Que garrafas devemos usar? Devemos usar um objeto apenas uma vez? Ou é preferível algo que de para voltar a usar? Porquê?	Modelo de tartaruga Cola; tesoura; lápis de cera; caixa de ovos	50'
Desenvolver coordenação motora e musicalidade com percussão corporal.	9. Atividade plástica: construção de uma tartaruga a partir de um material reciclado, uma caixa de ovos e um modelo fornecido. Alunos pintam, recortam e colam. 10. Trabalho com os 3Rs: Reciclar, através de música de reciclar e ajudar o oceano (hino escola azul - agrupamento de escolas do Montijo). Primeiramente, análise da letra através das seguintes questões orientadoras: Que nos dizem sobre o oceano? Quem tem de ajudar o oceano? Como podemos ajudar o oceano? Como podemos ser uma escola azul?. Depois, ensino dos batimentos de percussão corporal de acordo com a música: até o refrão, mão direita, mão esquerda, palma; no refrão, pé direito, pé esquerdo, palma; som da guitarra: mão direita, mão esquerda, palma, mão direita, mão esquerda, palma, palma e repete tudo.	https://www.youtube.com/watch?v=ajkKNGi_XY4	15'
CONSOLIDAÇÃO			
Avaliar a compreensão dos conteúdos de forma lúdica.	1. Caça ao intruso - alunos têm de descobrir a palavra que não pertence ao conjunto. Registam a resposta que consideram a certa num pequeno quadro branco distribuído pela professora e levantam-no para responder, depois de lido o conjunto pela professora.	Quadros brancos Conjuntos projetados no quadro interativo	15'
	2. Avaliação formativa – Cada aluno diz: 2 coisas novas que aprendeu e 1 dúvida ou algo que gostaria de saber mais.		5'
Avaliação: empenho, participação oportuna, respeito, trabalho em grupo e realização das tarefas.			

Apêndice K - Grelha de critérios de análise das produções textuais, criada pela professora em formação

Critério	Subcritério	Nível 1 (Insuficiente)	Nível 2 (Suficiente)	Nível 3 (Bom)	Nível 4 (Excelente)
Estrutura e organização	_____	Não respeita a estrutura do género textual. Não utiliza parágrafos e apresenta uma sequência de ideias desorganizada, incoerente e de difícil compreensão.	Utiliza alguns parágrafos, mas a organização das ideias não é clara. Segue uma estrutura pouco definida, com conteúdos aglutinados ou enumerados.	As ideias estão organizadas de forma coerente e o texto segue, em parte, a estrutura esperada do género (ex.: organização linear ou cronológica).	As ideias estão bem organizadas, com parágrafos bem definidos e uma sequência lógica clara, evidenciando domínio da estrutura do género textual.
Conteúdo	_____	Informação descontextualizada, irrelevante ou incoerente com o tema. Inclui aspetos marginais ou desnecessários, sem ligação clara à realidade.	Inclui alguma informação relevante, mas ainda com presença de aspetos superficiais, acessórios ou pouco ligados ao tema e ao contexto.	A informação é, na maioria dos casos, pertinente e bem ligada ao tema proposto, com evidência de algum rigor e contextualização.	Conteúdo altamente pertinente e desenvolvido com rigor, demonstrando boa compreensão do tema e ligação ao mundo envolvente ou experiência dos alunos.
Coesão gramatical	Coesão interfrásica	Frases soltas, sem ligação clara. Apenas frases simples e coordenadas são usadas.	Usa alguns conectores simples, mas de forma repetitiva. Uso predominante de frases simples ou coordenadas.	Usa conectores simples corretamente e em diferentes momentos. Combinação de frases simples, coordenadas e algumas subordinadas.	Usa conectores simples de forma correta e variada. Frases bem construídas e claras, com predominância de frases complexas (coordenadas e subordinadas).
	Coesão referencial	Usa de poucos ou nenhum pronome ou expressões equivalentes e repete muitas palavras, tornando o texto confuso.	O aluno usa alguns pronomes e expressões equivalentes, mas ainda repete palavras com frequência e as referências nem sempre são claras.	O aluno usa corretamente pronomes e expressões equivalentes, evitando repetições, embora haja alguns momentos em que as referências poderiam ser mais claras.	O aluno utiliza pronomes e expressões equivalentes de forma variada e correta, evitando repetições e mantendo o texto claro.
	Coesão temporal	O aluno mistura os tempos verbais e não usa expressões	O aluno usa os tempos verbais de forma inconsistente e utiliza poucas	O aluno usa os tempos verbais corretamente na maioria das vezes e emprega	O aluno mantém consistência nos tempos verbais ao longo de todo o texto e usa

		adverbiais temporais.	expressões adverbiais temporais.	expressões adverbiais temporais de forma adequada.	expressões adverbiais temporais adequadas, organizando bem a sequência dos eventos/ ideias.
Vocabulário	Coesão e variedade lexical	Vocabulário pobre e repetitivo; ausência de relações lexicais (reiteraões ou substituições); uso limitado de palavras.	Alguma variedade, mas ainda com repetições e poucas ligações entre palavras.	Boa variedade e uso adequado de vocabulário; algumas relações lexicais são bem estabelecidas.	Vocabulário variado, preciso e bem ligado ao tema; uso de várias ligações lexicais (sinonímia, hiponímia, etc.).

Apêndice L – Estratégia de planificação utilizada na primeira sessão de escrita – Storyboard

Título: _____

Preenche esta planificação com as ideias principais para criares uma história sobre uma viagem inventada. Podes imaginar uma aventura mágica ou transformar uma experiência real com criatividade.

Utiliza os cinco momentos para organizares as ideias que te vão guiar no texto final.

01. SITUAÇÃO INICIAL

Quem é o personagem principal? Onde e como começa a viagem?

02. SURGIMENTO DE UM PROBLEMA

Qual é o desafio ou obstáculo na viagem?

03. CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA

De que forma esse problema afeta o personagem principal? Que dificuldades surgem?

04. SURGIMENTO DE UMA SOLUÇÃO

Quem ou o que pode ajudar a resolver o problema?

05. RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Como o personagem resolve o problema? Como termina a história?

Apêndice M – Estratégia de planificação utilizada na segunda sessão de escrita – Plano-guia

Escritor(a) _____

1 Planifica o teu texto sobre uma aventura nas férias de Carnaval:

Situação inicial	
<ul style="list-style-type: none">★ Quem são as personagens? Como são?★ Em que espaço estão? Como é esse espaço?★ Em que tempo se encontram?	
Problemas e peripécias	
<ul style="list-style-type: none">★ Que acontecimento causará um problema?★ Que peripécias/ situações enfrentarão as personagens? Como se sentirão?	
Resolução e desfecho	
<ul style="list-style-type: none">★ Como será resolvido o problema?★ Como será o fim da história?	

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Entre Desafios e Descobertas:
A importância das estratégias de
planificação textual no processo de escrita**
Ana Margarida Gonçalves Abreu

