

M

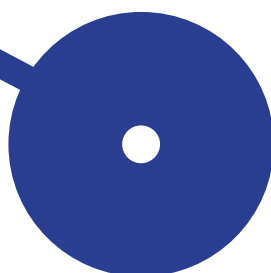
MESTRADO

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

Estratégias de organização do léxico e sua mobilização para a compreensão leitora nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Lídia Vieira Freitas Cancela Nogueira

07/2023



Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Lídia Vieira Freitas Cancela Nogueira

**Estratégias de organização do léxico e sua mobilização para a
compreensão leitora nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2023

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Lídia Vieira Freitas Cancela Nogueira

**Estratégias de organização do léxico e sua mobilização para a
compreensão leitora nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2023

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Paula Flores

Professor Doutor Fernando Diogo

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Paula Flores

AGRADECIMENTOS

Ora espremer um sonho, como se sabe, não é uma coisa muito fácil de se fazer, pelo que, muitas vezes, pedimos ajuda aos nossos amigos. Por vezes, os nossos amigos não sabem que nos estão a ajudar, mas a verdade é esta: uma frase dita tem muita força, um abraço tem muito encanto, um olhar tem (pelo menos) mil gotas de sonho...

(Ondjaki, 2022, p. 4)

Confio nas palavras de Ondjaki para transmitirem a profunda gratidão por todos os que partilharam este percurso comigo – uns acompanham-me desde sempre, outros há alguns anos e certamente alguns acompanhar-me-ão pela vida. Cada um de vós contribuiu para este processo da melhor forma que sabiam.

Agradeço em especial à minha família e amigos, bem como aos meus professores supervisores e cooperantes. Deixo igualmente uma palavra de gratidão à professora Celda Morgado pela sua orientação e pelos desafios propostos ao longo deste segundo ciclo de estudos que se revelaram importantíssimos para o meu percurso formativo e desenvolvimento pessoal. Para mim, a professora é um exemplo a seguir pelo seu rigor e resiliência.

Ao professor José António, coordenador do mestrado, agradeço, sobretudo, pela confiança depositada em mim ao longo destes dois anos e pela sua grande disponibilidade para ouvir não só a mim, como a todos os meus colegas de curso. O professor foi sempre um bom ouvinte e promotor da “prática” do bom senso.

Por fim, agradeço às professoras Clara e Cláudia. Independentemente de tudo o que aprendi ao longo destes cinco anos, aprendi muito ao poder acompanhar a vossa prática de perto e ser acompanhada por ambas. Em breves palavras, com a professora Clara aprendi a importância de escutar os alunos e de os ajudar na resolução de conflitos, sem os desvalorizar. A professora Cláudia mostrou-me que, em ambientes mais vulneráveis, a relação com a família é crucial para o reconhecimento da escola como um espaço seguro e vital para o desenvolvimento integral de cada criança.

Um bem-haja a todos vós!

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no contexto da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, como um dos elementos de avaliação, bem como um requisito formal para a aceitação a prova pública e para a conclusão do segundo ciclo de estudos superiores. O documento que se apresenta visa refletir sobre o percurso vivenciado pela professora em formação ao longo do ano de estágio curricular, desenvolvido nos 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, espelhando igualmente a construção do conhecimento científico, pedagógico e didático adquirido no decorrer da sua formação académica, pessoal e social. A ação pedagógica nos contextos educativos potenciou, no âmbito da componente investigativa, o desenho de um projeto de investigação. Assim, procurou-se aferir de que modo o conhecimento e o uso das estratégias de organização do léxico facilitaram a (meta)compreensão dos alunos. Deste modo, foram desenhadas quatro fases – diagnóstico; apresentação das estratégias; aplicação orientada; mobilização autónoma e avaliação –, no sentido de compreender de que forma os alunos de duas turmas de ambos os ciclos mobilizavam as estratégias de organização do léxico para monitorizarem a sua compreensão. Foi evidente que os alunos se apropriaram das quatro etapas abordadas para a construção da compreensão, com a mobilização de algumas das estratégias mais autonomamente do que outras. O percurso realizado, refletido nas páginas deste relatório convergiu, inevitavelmente, para o desenho do perfil docente da futura professora.

Palavras-chave: construção docente, saber docente, estratégias de organização do léxico, compreensão leitora, metacompreensão

ABSTRACT

This Internship Report was developed in the context of the Curricular Unit Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, as one of the elements assessments, as well as a formal requirement for acceptance to public test and for completion of the second cycle of higher studies. The document that is presented aims to reflect on the journey experienced by the teacher in training throughout the year of curricular internship, developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, also mirroring the construction of scientific, pedagogical and didactic knowledge acquired in the course of her academic, personal and social formation. The pedagogical action in educational contexts boosted, within the scope of the investigative component, the design of a research project. Therefore, we tried to assess how the knowledge and use of lexicon organization strategies facilitated (meta)understanding. Thus, four phases were designed – diagnosis; presentation of strategies; application oriented; autonomous use and evaluation –, in the sense of understanding how the students of two classes of both cycles mobilized the lexicon organization strategies to monitor their comprehension. It was evident that the students appropriated the four stages addressed for building understanding, with the mobilization of some of the strategies more autonomously than others. The entire route reflected in the pages of this Report inevitably converged to design the teaching profile of the future teacher.

Keywords: teaching construction, teaching knowledge, lexicon organization strategies, reading comprehension, metaunderstanding

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROGRAMÁTICO.....	19
1.1. CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	20
1.1. LÉXICO E SUA ORGANIZAÇÃO.....	23
1.2. (META)COMPREENSÃO LEITORA COMO FATOR CONDICIONANTE DA APRENDIZAGEM.....	33
1.2.1. ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO E A COMPREENSÃO LEITORA	38
1.3. ENQUADRAMENTO PROGRAMÁTICO.....	44
1.3.1. REFLEXÃO SOBRE O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	48
1.3.2. REFLEXÃO SOBRE O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	53
1.4. REFLEXÃO DE CAPÍTULO.....	57
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	60
2.1. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	64
2.2. CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	67
2.3. REFLEXÃO DE CAPÍTULO.....	69
3. <i>AÇÃO DE ENSINAR E DE APRENDER</i> : REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	70
3.1. MODELO E ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO.....	70
3.1.1. REGÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS.....	74
3.1.2. PORTEFÓLIO REFLEXIVO	78
3.2. O SABER E A CONSTRUÇÃO DO SABER: RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	81
3.2.1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	83
3.2.2. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	88
3.2.2.1. RECORTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGUÊS.....	92
3.2.2.2. RECORTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM HGP.....	94
3.2.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	100
3.2.4. PROJETOS EDUCATIVOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	101

3.3.	REFLEXÃO DE CAPÍTULO.....	105
4.	ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO E A COMPREENSÃO LEITORA: UMA RELAÇÃO DE SIMBIOSE	108
4.1.	MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO.....	109
4.2.	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	110
4.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	111
4.3.1.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	113
4.3.2.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	114
4.4.	APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	117
4.4.1.	DOCUMENTOS NORMATIVOS	117
4.4.2.	INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO	121
4.4.2.1.	PRIMEIRA FASE: PREGUICITE-AGUDA A ESCREVER NÃO AJUDA.....	123
4.4.2.2.	SEGUNDA FASE: ESQUEMAS SÃO COMO ÁRVORES	128
4.4.2.3.	TERCEIRA FASE: SALTA-POCINHAS E FAÍSCA INCENTIVAM A AUTONOMIA.....	131
4.4.2.4.	QUARTA FASE: PRIMEIRO ESTRANHA-SE, DEPOIS ESQUEMATIZA-SE.....	137
4.5.	ANÁLISE DOS DADOS	145
4.6.	REFLEXÃO DE CAPÍTULO.....	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICES	I
	APÊNDICE A – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO	I
	APÊNDICE B- PLANO DE AULA UD2: A ÁRVORE DOS PÁSSAROS	II
	APÊNDICE C- GUIÃO DE TAREFAS “O ROBOT VAI ÀS COMPRAS”	X
	APÊNDICE D- TABELA KWL.....	X
	APÊNDICE E- PLANO DE AULA UD4 O PÁSSAROS DA CABEÇA.....	XI
	APÊNDICE F- PLANO DE AULA UD3 “UM TIRO CERTEIRO NA MONARQUIA”	XV
	APÊNDICE H- GRELHA DE ANÁLISE NARRATIVAS REFLEXIVAS.....	XXII
	APÊNDICE I- GRELHA 9 DE OBSERVAÇÃO DIRETA 6.º ANO (4.ª FASE)	XXXII
	APÊNDICE J- GRELHA 10 DE OBSERVAÇÃO DIRETA 4.º ANO (4.ª FASE)	XXXIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: O léxico como o cérebro do corpo das línguas.....	26
Figura 2: Esquema das redes associativas do léxico	29
Figura 3: Esquema de ciclo de supervisão combinado com a Democraticidade e a Liderança com Visão	76
Figura 4: Palavras que constituíram os sumários figurativos das aulas no portefólio reflexivo	80
Figura 5: Registo fotográfico da professora em formação da atividade de ilustração da produção escrita "A minha árvore"	86
Figura 6: Registo fotográfico da professora em formação dos alunos procurarem o percurso mais curto com o blue-bot	87
Figura 7: Registo fotográfico da professora em formação dos alunos a completarem uma tarefa no Wordwall (à esquerda) e dos alunos a completarem , em pares, as tarefas disponibilizadas no padlet através dos seus computadores.....	92
Figura 8: Registo fotográfico do ambiente com que se realizou a atividade de pré-leitura (e de motivação) da exploração do poema "Pássaro da cabeça", de Manuel António Pina.	93
Figura 9: Registo fotográfico da professora em formação da formação da "cabeça" com as estrofes (à esquerda) e uma das estrofes escritas com a "tolerância" como ideia-chave por um dos alunos (à direita)	94
Figura 10: Registo fotográfico do Jogo "Trivial da Regeneração" realizado em grande grupo	95
Figura 11: Registo fotográfico da professora em formação dos alunos a preencherem o padlet "A Educação como Libertação"	96
Figura 12: Registo fotográfico do quadro interativo da investigação "Um tiro certo na monarquia portuguesa: os antecedentes da Revolução Republicana" projetado no quadro.....	97
Figura 13: Registo fotográfico da professora em formação de um aluno a registar as respostas aos desafios da investigação na "folha dos desafios"	98
Figura 14: Montagem de fotografias das cinco estações correspondentes a cinco características do Estado Novo estudadas em aula	98
Figura 15: Registo fotográfico da professora em formação da ação de solidariedade	101
Figura 16: Montagem de fotografias de diferentes fases do momento da plantação da ameixoeira.....	102

Figura 17: Mural de um excerto da obra "Faísca Conta A Sua História", composto com os alunos	103
Figura 18: Registo fotográfico de uma das sessões de leitura da biblioteca do agrupamento	104
Figura 19: Mural "Para mim a liberdade é..."	104
Figura 20: Guião com instruções para a escrita do dicionário (à esquerda) e guião com critérios de auto e heteroavaliação das produções escritas (à direita)	125
Figura 21: Dicionário criado a pares no 6.º ano	126
Figura 22: Dicionário Cãosês-Português do 4.º ano, escrito em turma	127
Figura 23: Distribuição percentual das unidades criadas pelos alunos em subtipos	127
Figura 24: Sequência cronológica das ideias-chave do texto "A árvore dos pássaros", de Luísa Ducla Soares	129
Figura 25: Esquema de compreensão do texto "A árvore dos pássaros" preenchido com as ideias-chave	130
Figura 26: Recorte do texto preenchido no 6º ano após a partilha das ideias-chave identificadas por cada par	133
Figura 27: Esquema de compreensão do excerto de "Romance da Raposa" desenhado no quadro e em aula com a participação e com as ideias-chave dos alunos	134
Figura 28: Esquema de compreensão do excerto de "Romance da Raposa" desenhado no quadro e em aula com a participação e com as ideias-chave dos alunos	135
Figura 29: Registo do esquema de compreensão do aluno B	136
Figura 30: Texto "Eu, o lápis azul" com o registo das ideias-chave selecionadas em par, no 6.º ano	142
Figura 31: Esquema de compreensão construído em pares a partir das ideias-chave do texto "Eu, o lápis azul", 6.º ano	142
Figura 32: Texto "Eu, o lápis azul" com o registo das ideias-chave selecionadas em par no 4.º ano	143
Figura 33: Esquema de compreensão construído em pares a partir das ideias-chave do texto "Eu, o lápis azul", 4.º ano	144
Figura 34: A autonomia visível nos objetivos da 2.ª etapa de compreensão	148
Figura 35: A autonomia visível nos objetivos da 4ª etapa de compreensão e nas estruturas de esquemas	155
Figura 36: Exemplo de excesso de texto no esquema	157

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Níveis de compreensão leitora e estratégias de organização do léxico.	43
Tabela 2: Organização das diferentes modalidades de trabalho em contexto de estágio	71
Tabela 3: Cruzamento das linhas gerais da metodologia Investigação-Ação com o projeto desenvolvido em contexto.....	112
Tabela 4: Das fases do projeto à síntese de tarefas por intervenção.....	122
Tabela 5: Conteúdo e extensão do resumo com as ideias-chave.	141
Tabela 6: Estrutura dos esquemas construídos pelos dos alunos na 4. ^a fase.....	144

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE- Aprendizagens Essenciais

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

CCA- Competências, Conhecimentos e Atitudes

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DT – Dicionário Terminológico

HGP – História e Geografia de Portugal

FUC- Ficha de Unidade Curricular

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC- Pensamento Computacional

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PCK- *Pedagogic content knowledge*

PPM- Plano Plurianual de Melhoria

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

SWOT- *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças)

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, intitulado de *Estratégias de organização do léxico e sua mobilização para a compreensão leitora*, foi realizado no âmbito do 2.º ciclo de estudos, sendo um requisito parcial à habilitação para a docência, à luz do Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio. Ademais, o presente trabalho é um elemento de avaliação da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, frequentada no ano letivo 2022/2023, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A elaboração deste documento procurou tecer uma reflexão abrangente à formação inicial da mestranda, que contou com a frequência e intervenção em contexto de estágio curricular nos 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico (CEB), e que concorreu quer para o desenho do seu perfil profissional, quer para a construção do saber ser e saber fazer, apoiada em bases científica, didática e pedagogicamente relevantes.

O relatório que se apresenta remonta ao início do ano mais desafiante no percurso académico da professora em formação, contando com um ano de estágio curricular num agrupamento de escolas do distrito do Porto que motivou o projeto de investigação desenvolvido em contexto.

De acordo com o Complemento Regular Específico de Curso (CREC), o Relatório de Estágio deve contemplar a descrição e a análise do processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em escolas de 1.º e 2.º CEB, como resultado dos estágios integrados na UC da PES.

Assim sendo, à luz do documento mencionado, organizamos um índice concordante com os parâmetros explicitados no mesmo e que agora são enumerados : i) o enquadramento teórico, ii) a caracterização dos contextos de estágio, bem como das metodologias de investigação aplicadas, iii) o desenvolvimento de um projeto de investigação com particular pertinência para a PES, (iv) a apresentação e a análise da intervenção educativa e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação e (v) a reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação. Considerando os parâmetros apresentados em quatro capítulos, constituímos o

presente trabalho estabelecendo um fio condutor que evidencia uma sequência lógica e estabelece o diálogo entre cada um dos quatro capítulos, que introduzimos de seguida.

Deste modo, o primeiro capítulo diz respeito ao *Enquadramento Teórico e Programático* e debruça-se sobre conteúdos científicos relacionados com o projeto de investigação que intitula o presente trabalho, bem como o conhecimento curricular da professora em formação e das aprendizagens que, segundo o currículo, se desejam ver construídas pelos alunos ao longo dos dois primeiros ciclos no ensino formal. Para tal, a consulta de bibliografia para fundamentar os conhecimentos revelou-se imprescindível. Através da leitura de documentos científicos, legais e normativos, a mestranda teve ainda a oportunidade de construir novo conhecimento a partir dos que já tinha, expressando a aprendizagem contínua de um professor, fruto da reflexão, da pesquisa e da investigação.

O segundo capítulo aborda o que possibilitou o desenrolar do presente ano letivo: a *Caracterização do Contexto da Prática de Ensino Supervisionada*. Para o efeito, os documentos do agrupamento, as grelhas de observação direta construídas pela mestranda e a bibliografia pertinente apoiaram a caracterização do contexto. Composto por duas turmas do 1.º e do 2.º CEB do mesmo agrupamento, mas em escolas diferentes, foi o contexto de estágio que, juntamente com os professores cooperantes, abraçou a intervenção da professora em formação, viabilizando o estágio curricular.

A possibilidade de realizar um estágio em contexto proporcionou a redação do terceiro capítulo do presente Relatório de Estágio. Assim, a *Ação de ensinar e de aprender: reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada* constitui-se como um capítulo que possibilitou uma reflexão crítica sobre o saber docente em ação das áreas para as quais o mestrado profissionalizante habilita. Vários nomes dedicados ao mundo da investigação em Educação, nomeadamente os que levantam questões relativamente ao que atualmente significa ser-se professor, participaram na comprometida reflexão crítica da mestranda. As reflexões tecidas fizeram-se acompanhar de recortes da prática educativa, ou seja, de pequenas amostras de partes do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo pela professora estagiária, com o devido registo fotográfico e fundamentação. De modo a completar o percurso formativo da professora em formação, foi composto um portefólio com o registo de todas as aulas lecionadas, monitorizando o trabalho desenvolvido em contexto.

A conjugação dos três capítulos anteriores concorreu para a redação do último capítulo, que vai ao encontro do título do Relatório de Estágio: *Entre as estratégias de organização do léxico e a compreensão leitora: uma relação de simbiose*. Este capítulo explana o projeto de investigação desenvolvido pela mestranda em ambas as turmas em que interveio, percorrendo todas as fases do projeto com a respetiva apresentação e análise dos dados. O objetivo geral definido orientou a estruturação do projeto e com ele procuramos levar os alunos a mobilizarem estratégias de organização do léxico para monitorizarem a sua compreensão. A motivação do projeto partiu da identificação de um problema comum em ambas as turmas, bem como de um interesse pessoal da mestranda pela área do léxico e da compreensão leitora. A ambição de desenvolver um projeto em duas turmas em simultâneo revelou-se numa tarefa desafiante para a professora estagiária, contribuindo inevitavelmente para a sua formação, bem como para a construção do seu perfil enquanto profissional.

Cada um dos quatro capítulos contou com uma reflexão final, que retoma o capítulo sobre o qual recai a reflexão e estabelece uma ponte para o capítulo seguinte.

A *Conclusão* do Relatório de Estágio fecha um percurso de cinco anos na vida da mestranda, que completou o primeiro ciclo de estudos na instituição em que agora termina o segundo. Nos momentos finais, a capacidade reflexiva da professora em formação é invocada uma última vez, traduzindo para palavras muitos dos seus pensamentos sobre o ano letivo desenvolvido, que se encontra descrito no presente trabalho, em grande parte, bem como a retoma dos objetivos subjacentes à elaboração do documento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROGRAMÁTICO

Os professores são figuras essenciais sobre as quais repousam as possibilidades de transformação.

(UNESCO, 2022, p.88)

No primeiro capítulo do presente trabalho, abordamos alguns aspetos sobre o léxico e a compreensão leitora, uma vez que se instituem como dois pontos centrais do tema do presente relatório e do projeto de investigação, desenvolvido no quarto capítulo. Neste sentido, percorremos alguns autores que se debruçaram sobre ambas as áreas e que possibilitaram um maior entendimento sobre as mesmas, contribuindo para a formação científica da mestranda. Tal como afirma Lopes (2022), “é necessário que o docente seja detentor de consistes e atualizados conhecimentos científicos e científico-pedagógicos da área do saber em questão” (p. 52) para poder exercer a sua ação com confiança, segurança e qualidade. Desta forma, a formação inicial tem um papel preponderante neste processo, consciencializando os professores em formação da contínua necessidade de renovação de conhecimentos metalinguísticos, científicos e pedagógicos, que correspondem a um princípio dinâmico e atualizador do professor (idem, 2022).

Nesta linha, o *PCK* de Shulman (1987), enquadra-se como um conceito que nos permite aceder a uma conceção que argumenta a favor de um forte conhecimento científico por parte do professor, para além da sua pedagogia. O *PCK*¹ traduz-se, portanto, na capacidade de os professores manifestarem estratégias pedagógicas adequadas aos seus alunos, e simultaneamente possuírem um conhecimento científico bem alicerçado e atualizado.

De facto, é o conhecimento científico do professor que lhe possibilita uma perspetiva crítica e cientificamente fundamentada perante os documentos orientadores da prática em vigor. Talvez tenha sido por esse motivo que no atual capítulo tenhamos associado ambos os conhecimentos – científicos e programáticos–, contribuindo para um diálogo entre a teoria e a prática (mais especificamente, entre a componente científica e os documentos que orientam a prática), apelidado de saudável e profícuo para a ação educativa do professor (Roldão, 2007).

¹ Conceito mais desenvolvido no terceiro capítulo a propósito do saber docente.

Como anunciado, num segundo subcapítulo deste primeiro capítulo refletimos sobre o conhecimento curricular do professor, considerando assim alguns dos principais documentos orientadores da prática educativa em vigência, tal como as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB e de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP) do 2.º CEB. O PASEO foi igualmente considerado nesta reflexão, configurando-se num dos documentos mais abrangentes que prevê um desenvolvimento holístico de competências essenciais para a formação académica, pessoal e social do aluno.

1.1. CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No primeiro subcapítulo do presente trabalho, debruçamo-nos sobre a importância do conhecimento linguístico atualizado do professor em formação, bem como o diálogo que a linguística estabelece com a didática e que concretiza a Linguística Aplicada. Se bem nos dizem Brito e Lopes (2001), o professor de Português deve ter uma “sólida formação linguística” (p. 50) para ser capaz de decidir de forma adequada a sua ação relativamente ao tratamento dos conteúdos gramaticais a lecionar e a respetiva articulação com os restantes domínios da língua. Ademais, a solidez da sua formação científica é um requisito inerente à condição de se ser professor. Portanto, a adequação da ação que Brito e Lopes (2001) mencionam parte do “conhecimento profundo do objeto de ensino” (Barros, 2011, p. 34), por parte do professor.

Inerente ao conhecimento profundo, desenvolve-se a capacidade metalinguística do professor, que Duarte (2001b) explica com clareza:

só a convivialidade com a língua nos seus usos multifacetados, alicerçada na competência metalinguística, permitirá ao professor de Português cumprir o seu papel fundamental: contribuir para o desenvolvimento linguístico harmonioso dos seus alunos, proporcionando-lhes o prazer de brincar com a linguagem, guiando-os na descoberta que é conhecer a língua e levando-os a explorar os múltiplos aspetos de que se reveste o uso criativo que dela fazemos. (p. 121)

Renova-se assim a pertinência da construção de um forte conhecimento linguístico por parte do professor em formação para exercer a sua ação (e futura profissão). Uma vez capaz de refletir sobre os seus próprios conhecimentos linguísticos, torna-se cada vez mais capaz de promover a reflexão linguística nos seus alunos. Quando o professor é capaz de ensinar os alunos a refletirem sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a gramática da sua língua, permite “a consciência

informada da gramática e [proporciona] uma mestria linguística superior” (Brito *et al*, 2019, p. 59). No caminho da reflexão linguística em sala de aula, Duarte apela ao trabalho experimental que leva o aluno a manipular a língua enquanto objeto de estudo, por exemplo, através de atividades que construção e desconstrução de frases, detecção de regularidades ou de irregularidades, entre outras.

No fundo, o conhecimento linguístico do professor resume-se ao que Brito e Lopes (2001) defendem: “para que os alunos aprendam, importa que os professores ensinem; e, para isso, importa que saibam *do que* vão ensinar e *o que* devem ensinar, antes do *como*” (p. 30). Deste modo, esta perspectiva vai ao encontro do que anteriormente enunciamos relativamente ao PCK de Shulman (1987). O rigor do conhecimento científico e, neste caso em específico, linguístico como um requisito na formação inicial (e contínua dos alunos) propicia a planificação de aulas significativas para os alunos, que os leva a desenvolver as suas competências linguísticas e metalinguísticas, necessárias para a sua vida académica, social e pessoal. É também a segurança do conhecimento linguístico do professor que potencia o *vício de aprender* mais sobre a língua, bem com melhores formas de esta ser aprendida, experimentada e refletida pelos alunos (Duarte, 2008).

Neste sentido, a aposta da construção do conhecimento linguístico na formação inicial de professores justifica-se para que conduza os docentes em formação neste processo de reflexão metalinguística, promotora do diálogo entre o conhecimento científico e a prática educativa.

De modo a potenciar o conhecimento linguístico dos professores em formação, a Linguística Aplicada na formação inicial é preponderante. Fonseca (2001) sugere que o termo aplicabilidade seria mais adequado do que aplicada, uma vez que este último não confirma o seu cariz dinâmico e dialético entre a teoria e a prática. Outro fator a favor desta troca é que ao usar o termo aplicabilidade admite-se a necessidade da existência de um “aplicador”, ou seja, de um sujeito com conhecimentos e competências suficientes para aplicar a linguística, através de escolhas conscientes e fundamentadas. A vertente dinâmica da linguística mencionada anteriormente reflete-se nas interseções da linguística com outras disciplinas – (...) “presente em todos os ramos chamados de ciências da linguagem” (L. Payrató, 1998, citado por Fonseca, 2001, p.19; tradução

nossa)². Graças a estas características, a Linguística Aplicada é a comunicação e a língua nas situações diárias e o seu principal objetivo é analisar, compreender e resolver problemas relacionados com a sua prática em situações da vida real. Isto não significa que outras áreas relacionadas com a língua não o façam, contudo, a Linguística Aplicada pretende ter, sobretudo, a capacidade de resolver problemas.

A língua configura-se como o objeto de estudo desta ciência e, por isso, não prevê a sua instrumentalização. O sujeito e o objeto têm uma relação inseparável e que contribui para a compreensão do mundo. Por isso, o sujeito e o objeto quase que se tornam indistinguíveis, bem como a *compreensão do mundo e a sua manipulação, entre teoria e prática, entre ciência e tecnologia*.

Como já referimos, o ensino da gramática de forma explícita em sala de aula revela-se importante e conta com os contributos da Linguística Aplicada na construção do conhecimento reflexivo e científico dos futuros professores (Brito *et al*, 2019).

Assim, na formação inicial de professores a Linguística Aplicada deve ser privilegiada para potenciar a atuação consciente do futuro docente, assegurando a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento das suas competências metalinguísticas através da sua capacidade de reflexão sobre a própria língua. Uma vez abrangidos estes aspetos na formação inicial, o futuro professor poderá, na sua ação educativa, “adequar qualquer tópico de gramática da língua [bem como] os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos” (Brito & Lopes, 2001, p. 49). Os professores de português devem, assim, perceber a língua nos seus múltiplos sentidos: como uma dimensão cultural, como funcionamento, como realidade histórica e social, como um fenómeno geral e como um conjunto de práticas discursivas (Fonseca, 2001).

Independentemente das instituições de ensino superior, os programas de Linguística Aplicada, como já referimos, devem incidir sobre o aumento das competências do tipo metacognitivo e metalinguístico (metacomunicativo metadiscursivo, metatextual); incentivar o treino de observação, análise e manipulação de unidades linguísticas (das mais extensas às mínimas);

² No original, “(...) sino que debe conceptualizarse como una dimensión, presente en todas las ramas de las llamadas ciencias del lenguaje” (L. Payrató, 1998, citado por Fonseca, 2001, p.19)

promover a consciência histórica da identidade e da virtude plástica da língua portuguesa, entre outros. Neste sentido, concordamos que a formação inicial de professores deve ser potenciada a aquisição de competências que permitam refletir sobre a aplicabilidade dos seus conhecimentos, sendo que isto é diferente dos modos de aplicação e de como usar os conhecimentos, indo mais além “no sentido de fazer sentir aos estudantes que há uma articulação a construir entre um campo teórico (...) e um campo prático” (Fonseca, 2001, p.24). No fundo, consiste em levar a perceber que a reflexão teórica antecede a ação para, quando se encontrar a lecionar, o professor ensinar a perspectiva da *gramática para o uso* aos seus estudantes. Para isso, o ensino da gramática deve ser articulada com outros domínios do Português, cooperando com o trabalho de leitura, de escrita e de compreensão (Brito *et al*, 2019). Nesta linha, a solicitação aos professores em formação inicial para elaborarem fundamentações pedagógico-didáticas das aulas a lecionar, instauram-se como um instrumento que procura espelhar a prática pedagógica reflexiva e cientificamente correta (Barros, 2019).

Com já referimos, a Linguística Aplicada na formação inicial de professores concorre para um ensino mais reflexivo e menos normativo da gramática em contexto de sala de aula. Nesse sentido, algumas propostas de trabalho que articulam a Gramática com, por exemplo, o domínio da Educação Literária, emergem, promovendo a reflexão gramatical, tal como acontece na Pedagogia dos Discursos. O próprio Laboratório Gramatical, proposto por Inês Duarte, também:

[pretende leva] o aluno a trabalhar a língua, a construir e a desconstruir as frases e as sequências de unidades, a observar regularidades e a formular generalizações sobre essas regularidades, que não têm de ser, obviamente, as regras que os linguistas formulam sobre os mesmos tipos de dados. (Brito et al, 2019, p. 51)

No fundo, para desenvolver um ensino da gramática, considerando a Linguística Aplicada, são essenciais a motivação entre o professor e o seu objeto de ensino, o seu conhecimento aprofundado dos conteúdos programados para lecionar e a competência científica na sua área.

1.1. LÉXICO E SUA ORGANIZAÇÃO

Um dos ramos da linguística que nos ajuda a compreender o léxico é a lexicologia. Segundo Rio-Torto (2005), este setor da língua, durante séculos, não foi visto como integrante da gramática. Contudo, as ciências da linguagem não mantêm essa perspectiva. Assim, a disciplina lexicologia destina-se a estudar “as palavras de uma língua, em todos os seus aspetos, incluindo a etimologia, a formação de palavras, a morfologia, a fonologia e a sintaxe, mantendo, contudo, uma ligação

especial com a semântica” (Vilela, 1999, citado por Choupina *et al*, 2013, p.20). A partir do conhecimento sobre as áreas que se envolvem na lexicologia é possível compreender que o desenvolvimento morfológico, fonológico e sintático é chamado para dialogar com o desenvolvimento lexical.

Pensar no léxico e em desenvolvimento lexical não é só pensar nos processos de aquisição de novos vocábulos, mas também em estabelecer relações entre os diferentes elementos, ou seja, a criação de redes de relação entre os diferentes vocábulos. Villalva e Silvestre (2014), no seu livro *Introdução ao estudo do léxico*, referem que o léxico é, talvez, dos conceitos com uma definição em nada imediata devido a “uma longa tradição de *polissemia* e pelo fato de se tratar de um conceito complexo que remete para uma realidade analisável a partir de diversos pontos de vista” (p. 19). Viana e Ribeiro (2020a) também alertam para o cariz polissémico da Língua Portuguesa, avisando que por lexical não devemos considerar apenas e só as palavras conhecidas pelo leitor, trazendo para a discussão a *flexibilidade linguística*, que se traduz no conhecimento dos vários significados que uma só palavra pode configurar. Para justificarem a tradição polissémica, Villalva e Silvestre (2014) apresentam ainda um conjunto de termos que muitas vezes são utilizados como tentativas de definir o conceito de léxico, tais como vocabulário, dicionário ou glossário. De facto, não podemos desassociar estes termos do conceito em questão, uma vez que nele se incluem partes integrantes do léxico. Porém considerá-los como definições seria redutor.

No Dicionário Terminológico (DT) (2022), o léxico define-se como o conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos providos de significado de uma língua, não abarcando exclusivamente o conjunto de palavras reconhecidas e utilizadas num determinado contexto. O léxico abrange igualmente as palavras em desuso, as neológicas e todas aquelas criadas a partir dos processos de formação de palavras. Por via desta definição, podemos concordar com o que Villalva e Silvestre (2014) constatam quando afirmam que o conhecimento lexical de um indivíduo não é estritamente avaliado pela quantidade de palavras que usa e conhece, sem ter em consideração a qualidade do seu conhecimento sobre as unidades lexicais (para além das palavras, que também o são).

Ao conceito de léxico, os autores supracitados associam ainda o conceito de língua, pois o primeiro encontra-se subordinado ao entendimento que se tiver do segundo, que depende mais de questões ideológicas do que linguísticas. Relativamente à Língua Portuguesa, o léxico é uma

“entidade abstrata que se obtém por acumulação” (Villalva & Silvestre, 2014, p.23). Pode parecer contraditório conferir uma característica abstrata ao léxico depois de termos trazido para a discussão a sua definição. Contudo, o cariz abstrato deste conceito, no contexto de uma língua, relaciona-se com a combinação de vários processos de uso, de desuso e de acumulação que contribuem para a dinâmica da língua. A seguinte transcrição esclarece melhor a perspetiva referida:

às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade, quando é possível apreendê-la, dada a muito maior fluidez da oralidade face à escrita. (Villalva & Silvestre, 2014, p.23)

A propósito da menção da participação das palavras em uso (e em desuso) no léxico de uma língua no léxico mental dos falantes, assim como os autores supracitados, Viana e Ribeiro (2020a) também fazem referência ao léxico ativo e ao léxico passivo, aferindo que o primeiro é inferior ao segundo quanto ao número de itens lexicais, uma vez que conhecemos mais palavras do que aquelas que utilizamos. As autoras avançam ainda que o desenvolvimento lexical se encontra associado ao conhecimento concetual, significando assim que “não se aprendem palavras, mas conceitos” (p.1), reforçando a não circunscrição do conceito de léxico ao conjunto de palavras de uma língua, por nós esclarecida.

Como referimos, o léxico enquanto parte da gramática dialoga com as restantes áreas (morfologia, semântica, sintaxe, pragmática e fonologia), mas de uma maneira bastante particular. Villalva e Silvestre (2014) referem, em jeito de alegoria, que “[o léxico lembra] uma espécie de cérebro no corpo das línguas que concentra e armazena a informação que os restantes sistemas, solidariamente, transformam em vida” (p. 28). A imagem que se apresenta a seguir (figura 1) esquematiza essa relação, que passaremos a explicar de imediato.



Figura 1: O léxico como o cérebro do corpo das línguas

(Baseado em Villalva e Silvestre, 2014)

No fundo, o léxico e as restantes áreas da gramática estabelecem uma relação de simbiose que permite as mais variadas combinações linguísticas realizadas pelos falantes da língua. Duarte *et al* (2011) esclarecem esta relação, apresentando exemplos.

No caso da semântica, afirmam que o conhecimento lexical permite reconhecer que o significado de uma palavra (por exemplo) decorre do contexto em que se encontra inserida. O conhecimento da classe de palavras é outro requisito importante para o conhecimento lexical com implicações na relação entre a morfologia e a fonologia, uma vez que aquele “determina as posições que [a palavra] pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais em que pode entrar” (Duarte *et al*, 2011, p. 14). Partindo da citação anterior, que introduz a posição que a palavra pode ocupar numa frase como central, é possível estabelecermos uma relação entre o léxico e a sintaxe. Por fim, a relação entre a fonologia e o léxico, que também existe, participa desde cedo na aprendizagem da leitura e da escrita. Nas palavras de Ramos e Ramos (2018), “é comum identificar-se, desde os primeiros anos de escolaridade, uma ligação forte entre a exploração do vocabulário dominado pelos alunos, assim como o seu alargamento progressivo, e a (des)codificação das primeiras palavras” (p. 1421). Apesar de ser possível distinguir as vias fonológicas e lexicais de acesso à forma ortográfica de uma palavra, no início da aprendizagem da leitura e da escrita ou quando somos deparados com a necessidade de lermos ou de escrevermos palavras que nos são

desconhecidas, verifica-se um forte apoio na via fonológica, que se baseia na análise segmental da palavra que pronunciada ou ouvida.

No entanto, à medida que a criança vai detetando irregularidades e a não correspondência entre fonema e grafema (e vice-versa), por exemplo, a opção de enveredar pela via lexical, que se reconhece como as “(...) representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental (...)” (Costa, 2010, p. 83), prevalece. Esta via desempenha um papel progressivamente mais importante e profícuo enquanto escreventes e leitores pelo seu cariz mais imediato, em relação à via fonológica. Contudo, este cariz mais imediato conferido pela via lexical depende muito do capital lexical de cada um, que deve ser estimulado. No fundo, Costa (2010) defende que o ideal é combinar ambas as vias, mobilizando ora vocábulos no léxico mental, ora procurando, conforme as circunstâncias, estabelecer uma correspondência entre fonemas e grafemas.” (p. 83).

Com a introdução do capital lexical como um fator preponderante para a escrita, aproveitamos para desenvolver brevemente este conceito que, como o próprio nome sugere, concorre para o desenvolvimento da consciência e da competência lexicais. Duarte *et al* (2011, p. 9) constata que:

crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura.

Pela citação anterior, é possível depreender que atividades que promovam o capital lexical, com ensino explícito do léxico, melhoram o desempenho na descodificação e na compreensão no domínio da leitura, bem como nos domínios da escrita e da oralidade (Viana & Ribeiro, 2020a). Através desta previsão, é possível reconhecer a ponte entre o desenvolvimento lexical e a compreensão leitora, manifestando um sentido bidirecional. No presente trabalho, para além da questão transversal do desenvolvimento da consciência e da competência lexicais, pretendemos sobretudo compreender as estratégias de organização do léxico e o seu potencial facilitador no que diz respeito à compreensão leitora das crianças e, conseqüentemente, à metacompreensão. No fundo, esta questão traduziu-se numa questão-problema estruturante para o projeto de investigação a desenvolver no quarto capítulo do presente relatório.

Ainda antes de avançarmos para a apresentação da organização do léxico, importa clarificarmos os conceitos de desenvolvimento da consciência lexical e o de competência lexical. O primeiro é o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades dos itens lexicais que integram o nosso capital lexical (Duarte *et al*, 2011). O segundo traduz-se no conhecimento relativo à forma e ao significado da palavra e na habilidade de selecionar, articular e usar amplamente as unidades do léxico. Deve-se ter em conta que o seu desenvolvimento surge a partir da relação da língua com a cultura, alargando-se, depois, para as diferentes vertentes lexicais, como é o caso das relações semânticas entre palavras, como a sinonímia e a antonímia (Fernandes 2009; Silva, 2021).

Neste sentido, o ensino explícito da sua organização revela-se uma ação importante para o desenvolvimento da competência lexical do aluno e para a compreensão do mundo que o rodeia. Citando Choupina *et al* (2013), o léxico encontra-se organizado em rede, favorecendo a ligação com as restantes áreas da linguística, como ilustramos anteriormente em esquema. Os autores propõem que se pense no léxico “como um conjunto de itens aparentados no tempo, no uso sincrónico e na estrutura gramatical, cruzando as dimensões paradigmática e sintagmática” (Choupina *et al*, 2013, p. 731). Esta abordagem, na sua perspetiva, favorece o conhecimento intuitivo dos falantes e uma maior flexibilidade relativamente ao espectro terminológico de algumas noções gramaticais (como a família de palavras, por exemplo). No esquema que apresentamos em seguida, baseado em Choupina *et al* (2013), evidenciamos a sua proposta de *palavras em rede* que respeita a organização mental do léxico.

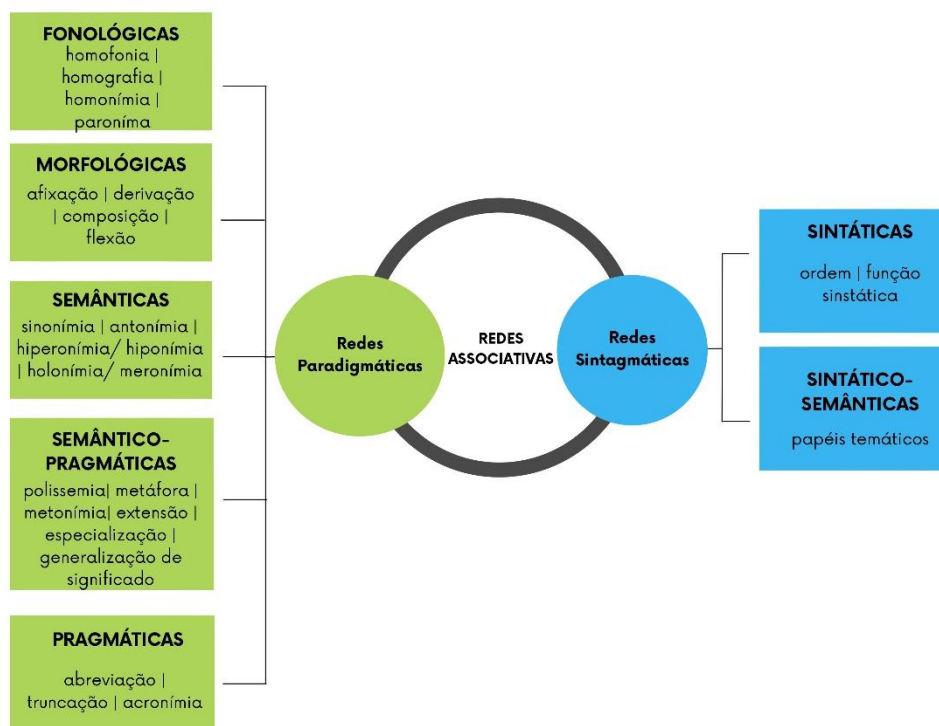


Figura 2: Esquema das redes associativas do léxico

(Baseado em Choupina et al, 2013).

Pelo esquema acima, percebemos que as redes associativas se subdividem em dois grandes grupos: as redes paradigmáticas e as sintagmáticas. As primeiras abrangem um maior número de áreas da linguística, como a morfologia, a fonologia, a semântica e a pragmática evidenciando a relação entre as mesmas e o léxico (como referimos anteriormente). As segundas, estabelecem a relação com os conhecimentos sintáticos e sintático-semânticos.

Como explicam os autores, os pensamentos, aquando da construção de redes associativas do léxico, privilegiam a promoção de aprendizagens integradas e articuladas, configurando-se em estruturas rizomáticas. Por vários processos que também são contemplados nas famílias de palavras e nos campos semânticos, o léxico vai-se completando, criando relações múltiplas e formando uma rede ou uma estrutura rizomática dinâmica, que possibilita a reorganização, a integração, a eliminação e a valorização sempre que necessário. Tal como as associações desta estrutura são feitas de forma inconsciente, também elas são ativadas em simultâneo, e criam raízes na nossa estrutura cognitiva.

Assim, esta proposta de Choupina et al. (2013) vem-se sobrepôr a algumas definições menos flexíveis e que são muitas vezes utilizadas para organizar o léxico, como a família de palavras, o

campo lexical e o campo semântico. Contudo, não as vêm apagar. Alertam antes para a consciência de uma maior flexibilidade das mesmas, pois como também defendem Villalva e Silvestre (2014) “o conhecimento de uma dada propriedade das unidades lexicais potencia o conhecimento de outra ou outras das suas propriedades, ou seja, que, ainda que independentes, as propriedades das unidades lexicais são inter-relacionáveis” (p. 25). Os autores supracitados salientam que no Português a única relação que existe entre todas as palavras é a relação lexical, motivada pela História da Língua. Deste modo, ainda que os falantes não sejam capazes de explicitarem a informação etimológica entre as palavras, a mesma acontece, o que reflete que a memória etimológica se mantém disponível e ativa no léxico mental dos falantes.

Retomando a análise do esquema e a enunciação dos três modos de organização menos flexíveis do léxico, mas que se relacionam com as redes associativas, importa esclarecer o que se entende por família de palavras, campo lexical e campo semântico. Ao esclarecermos estes conceitos, não podemos ignorar de que modo podem ser ensinados, de forma que não se definam como estruturas tão rígidas e que promovam uma relação entre as várias unidades lexicais.

Apoiados no DT, define-se o conceito *família de palavras* como o “conjunto das palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum”. Contudo, este conceito abarca diferentes dimensões, nomeadamente a diacrónica e a sincrónica. A morfologia encontra-se com o léxico mais uma vez pelas óbvias implicações nas noções de radical e de processos afixais e posicionais envolvidos. Pelo facto de incluir várias dimensões que, por vezes, não são acessíveis pelo conhecimento intuitivo do falante, a noção de família de palavras pode causar dificuldades, nomeadamente a dimensão diacrónica da família de palavras. Neste sentido, a necessidade de ser uma estrutura flexível e dialogante promove uma maior consciência da língua e da etimologia da mesma.

Quando nos referimos ao *campo lexical* que, consultando o DT, é definido como o “conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual”, situamo-nos num paradigma mais semântico da rede associativa. O conhecimento do léxico também inclui uma categorização, uma nomeação, uma definição e uma hierarquização. Deste modo, as relações hierárquicas podem ser ensinadas em par com os campos lexicais. Estas relações podiam também ser abordadas desde o 1.º CEB porque as crianças já realizam, ainda que inconscientemente, esta organização hierárquica, sabendo que, por exemplo, as rodas, o volante,

o assento e o travão são partes do carro ou que existem animais que vivem alimentando-se de outros encontrando-se acima hierarquicamente, em termos de cadeia alimentar.

Para concluir a definição dos três conceitos anteriormente apontados como pouco flexíveis (Choupina *et al*, 2013), no DT este define-se o conceito de *campo semântico* como “o conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra”. Como podemos perceber, este conceito enquadra-se tanto na rede semântica como na semântico-pragmática. Por exemplo, as relações de sinonímia e de antonímia incluídas no campo semântico também devem ser ensinadas de acordo com a sua relação com o mundo, não incutindo uma visão dicotómica ou antagónica da realidade, mas mostrando que, por exemplo, quente e fresco podem ser sinónimos em algumas situações (o pão está quente = o pão está fresco). Acrescentamos ainda a esta reflexão o facto de as relações de antonímia se demonstrarem cognitivamente mais complexas do que as de hierarquia, devido aos seus múltiplos significados e interpretações. Temos de estar conscientes de que os alunos constroem redes associativas cognitivas, mapas mentais que relacionam semanticamente muitos vocábulos. Por esse motivo, não podemos ensinar os conteúdos sem a sua relação com o mundo, porque o léxico participa na visão do mundo, nem exageradamente compartimentados, ou seja, sem articulação, porque também não é assim que cognitivamente as crianças estabelecem as relações entre as palavras. Ilustrando esta última parte através das palavras de Silva, (2006, citado por Choupina *et al*, 2013, p. 73):

O léxico «se diversifie selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue », de tal modo que a construção de muros e contornos rígidos impede uma abordagem produtiva da organização lexical. Assim, o estudo dos itens lexicais de uma dada língua deve ser desenvolvido em função, não de princípios linguísticos estritamente formais, mas de princípios cognitivos gerais.

A citação anterior reforça e encerra, de um certo modo, tudo o que até então defendemos, fortalecendo as perspetivas de autores que acreditam no ensino da organização lexical com contornos definidos, mas flexíveis. Recuperamos assim o conceito da *flexibilidade linguística*, que retrata a polissemia como um dos exemplos que sustenta a necessidade de um ensino mais integrado e reconhecedor da estrutura rizomática como uma representação do modelo cognitivo da criança.

Porém, o fenómeno da *criatividade linguística* também se constituiu como um forte argumento para justificar o ensino das estratégias de organização do léxico de acordo com a perspetiva que

tem vindo a ser defendida. Nas palavras de Souto (2011), a *criatividade linguística* é uma propriedade da língua que decorre da própria atividade criativa do ser humano, através da qual se manifesta ao mundo enquanto o conhece. Assim, “a criatividade estará presente em qualquer manifestação linguística humana” (Souto, 2011, p. 51.). Todavia, *criatividade linguística* “não é sinónimo de imaginação ou de originalidade” (Duarte, 2001a, p. 107) – é antes fruto de um *sistema combinatório discreto* que justifica esta capacidade de gerar algo infinito a partir de elementos finitos. No fundo,

a linguagem humana [...] é dos poucos sistemas do mundo natural que se pode caracterizar como um sistema combinatório discreto – i.e., a sua gramática dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar unidades mais vastas, cujas propriedades são diferentes das dos elementos que as constituem (Duarte, 2001, p. 109)

Na mesma linha, Gonçalves (2008), baseado em Chomsky, defende que a criatividade linguística revela que uma língua como o português, enquanto um idioma vivo, não reside na repetição de um conjunto fechado de enunciados, pois conta com um “sistema de regras finitas e léxico-base finito” (p. 130) com o qual se pode reproduzir e compreender uma quantidade infinita de enunciados novos.

Não obstante, independentemente da infinitude de combinações, na ótica da autora supracitada, a criatividade linguística dispõe de três aspetos (inspirados em Chomsky): o carácter ilimitado, a independência do controlo de estímulos e a adequação à situação (Duarte, 2001a). Percorrendo cada aspeto de forma breve, o carácter ilimitado pode ser também denominado de *produtividade* e instaura-se como uma propriedade central da criatividade linguística. É, por exemplo, ancorado neste aspeto que “por extensão semântica alargamos o significado de uma palavra já existente, passando a poder aplicá-la a novos objetos ou propriedades” (idem, p. 115). Retomando o que foi mencionado relativamente à exploração do conceito de *campo semântico*, a criatividade linguística e a sua propriedade produtiva possibilitam a extensão referida em par com a visão do mundo dos falantes e que justifica esta ação.

O aspeto da independência do controlo de estímulos, sumariamente, tem que ver com a produção ou a não produção de enunciados perante um estímulo (interno ou externo). No fundo, realçam a capacidade de tomada de decisão do locutor que por sua vez intensifica o comportamento intencional subjacente comportamento linguístico humano (Duarte, 2001a).

Por fim, o aspeto de adequação à situação estabelece uma ponte clara entre a criatividade linguística e a pragmática e, simultaneamente, entre a criatividade linguística e o léxico. A propriedade criativa da língua permite, mediante o contexto de enunciação, selecionar o vocabulário mais adequado à interação verbal (Duarte, 2001a).

Por todos os motivos explanados até ao momento e pelo facto de o léxico dialogar com todas as outras áreas da linguística, o seu ensino explícito bem como o da sua organização, favorecem a aprendizagem do aluno e concorrem para uma melhor compreensão leitora e do mundo.

1.2. (META)COMPREENSÃO LEITORA COMO FATOR CONDICIONANTE DA APRENDIZAGEM

Como anunciamos na abertura do presente capítulo, percorremos a literatura de autores que se debruçaram sobre a compreensão leitora para compreendermos de que modo esta condiciona a aprendizagem dos alunos, não a circunscrevendo apenas e só à área curricular disciplinar de Português. No presente subcapítulo, incluímos ainda alguns apontamentos relativamente à metacompreensão, uma vez que a mesma se demonstra importante no processo de aprendizagem do aluno.

No prefácio do livro *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica- Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, de Viana et al. (2018), surge a questão “É possível ensinar a compreender?” (p. 5), à qual é adiantada a resposta de imediato: sim, é. Contudo, é preciso que o professor esteja munido de conhecimento científico, didático e pedagógico para conseguir orientar e acompanhar o aluno no desenvolvimento da sua compreensão leitora. Assim, importa, antes de tudo, saber o que se entende por compreensão leitora. Viana e Ribeiro (2020c) definem a compreensão leitora como a “extração e a construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental, coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor” (p. 1).

A partir daqui é possível identificar diferentes ações envolvidas no ato de compreender, tais como a *extração* de sentido, a *construção* do sentido, a *integração* dos conhecimentos prévios e daqueles que advêm do texto. As três ações identificadas como as envolvidas no processo da

compreensão leitora (na perspetiva das autoras supracitadas) convergem para os quatro diferentes níveis de compreensão de um texto: (1) a compreensão literal; (2) a compreensão inferencial; (3) a compreensão reorganizativa e (4) a compreensão crítica.

Convém brevemente explicar cada uma das quatro e relacioná-las com as três ações envolvidas no ato de compreender identificadas. A primeira preocupa-se com a identificação da informação explícita no texto. A segunda requer a ativação dos conhecimentos prévios do texto e a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir da informação veiculada no texto, não se encerrando na explícita. A compreensão reorganizativa (ou a reorganização), assim como a anterior, invoca os conhecimentos prévios do texto e, novamente, a realização de raciocínios dedutivos e indutivos numa tarefa de síntese da informação e da organização da mesma. Podemos assim verificar que a *integração* dos conhecimentos prévios e do texto se manifestam nestes dois últimos níveis de compreensão. Por último, a compreensão crítica exige ao leitor um posicionamento justificado em relação ao texto, podendo resultar na famosa *interpretação*. (Viana *et al*, 2018).

A compreensão leitora está intimamente (senão obrigatoriamente) ligada ao processo de leitura. Aliás, Viana *et al.* (2018) afirmam que “ler é compreender” (p.10), implicando assim dois grandes grupos de competências: as competências básicas, como a decifração, e as competências de ordem superior da construção de significado, ou seja, a compreensão.

No primeiro grupo, não podemos esquecer a influência da fonologia e do léxico, obviamente, no acesso à descodificação de uma palavra. Ler uma língua de escrita alfabética requer o contacto da criança com o princípio alfabético e corresponde a uma conversão dos padrões visuais (letras/ conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua (Sim-Sim, 2009). Por outras palavras, o acesso ao reconhecimento de palavras escritas tem duas vias distintas, mas que se completam- a via fonológica e a via lexical- ambos conceitos anteriormente esclarecidos, aquando da exploração da relação entre o léxico e a fonologia.

Contudo, acrescentamos que a via lexical é mais utilizada consoante o contacto das crianças com a leitura. Ou seja, como já apontamos quando nos referimos ao capital lexical, quanto mais as crianças leem, possivelmente maior será o seu capital lexical e, por conseguinte, mais estimulada será esta via que se revela profícua no processo de descodificação. Neste ponto em específico,

evidenciamos a importância do léxico para a compreensão, uma vez, que caso a descodificação esteja comprometida ou menos automatizada, a compreensão também está. Nos primeiros anos de escolaridade, naturalmente, o processo de descodificação não se encontra muito automatizado e, por essa razão, revela-se mais eficaz em atividades de leitura separar os dois grandes grupos de competências. Deste modo, num primeiro momento, é útil realizar a descodificação, seguindo depois para a compreensão.

Como iremos explorar em breve, as estratégias de organização do léxico que concorrem para a compreensão leitora, o treino e o encorajamento da autonomia do aluno são cruciais para o seu desempenho. Desta forma, a capacidade de os alunos avaliarem o seu percurso, apercebendo-se de que estão a compreender, desempenha um papel ativo para o envolvimento do aluno na sua aprendizagem. Por outras palavras, a metacognição e, mais especificamente, a metacompreensão entram ao serviço da estimulação da autonomia e do sucesso educativo do aluno.

Clarificando cada um dos termos, a metacognição é definida por Flavell (1979, citado por Irrazabal, 2007) como a cognição da cognição. Por outras palavras, é a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Viana *et al.* (2018) envolvem a metacognição na compreensão leitora, considerando que o ato de ler requer uma gestão da compreensão assegurada por processos metacognitivos. Os autores supracitados justificam a sua perspetiva, afirmando que “[os processos metacognitivos] permitem ao sujeito pensar acerca dos seus próprios processos cognitivos, monitorizando qualquer falha na compreensão e ajustando as estratégias para corrigir interpretações não aceitáveis, controlando a compreensão e a evocação a longo prazo” (Viana *et al.*, 2018, p. 10).

A metacognição, encaminhada mais para a metacompreensão requer que o leitor esteja consciente da qualidade e do grau de compreensão e saber de que maneira pode descobrir as lacunas da sua compreensão (Silva *et al.*, 2013). Uma perspetiva concordante, mas um pouco mais desenvolvida, trazida por Viana *et al.* (2018), baseia-se em Flavell (1981) e em Paris *et al.* (1987). De acordo com os autores, para que o leitor esteja consciente da qualidade e do grau da compreensão – como disseram Silva *et al.* (2013) – é necessário que o mesmo conheça e possua habilidades, estratégias e recursos que o levem numa atividade de leitura bem-sucedida. Nesse caminho de uma leitura virtuosa importa ao leitor identificar as lacunas e os obstáculos à sua

compreensão através de processos de autorregulação. Ancorado nestes processos, o leitor confere se efetivamente compreendeu o que leu e, caso contrário, recorre a estratégias que lhe permitam alcançar a compreensão desejada. Aproveitando o último aspeto referente ao recurso a estratégias, a mobilização de estratégias de organização do léxico para a compreensão é uma ação bem enquadrada neste panorama, justificando a pertinência do estudo desta relação.

Irrazabal (2007) defende que os processos de monitorização e de regulação que referimos definem a metacompreensão, pois fazem referência ao conhecimento acerca da leitura e dos mecanismos de controlo que são acionados durante a compreensão leitora³ (p. 44, tradução nossa). Deste modo, a compreensão leitora e a metacompreensão interlaçam-se e dependem uma da outra. A autora citada anteriormente refere ainda que a metacompreensão depende de alguns fatores como a característica do texto e as condições da leitura. Viana *et al* (2018) apresentam três fatores que condicionam a leitura e, como *ler é compreender*, a (meta)compreensão, os quais passaremos a explicar de seguida.

O primeiro é o fator derivado do texto. Neste ponto Viana *et al.* (2018) afirmam que a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário são variáveis que se incluem no fator texto e que têm as suas implicações. No caso português, os alunos revelam maior facilidade na compreensão de textos narrativos, por exemplo, devido à frequente abordagem dos mesmos em contexto escolar, deixando os alunos familiarizado com a sua estrutura. O conteúdo dos textos resulta da informação dos mesmos e das relações de coesão. Espera-se que o conteúdo seja compreendido através da sua integração e relação com os conhecimentos prévios do aluno. A variável vocabulário realça a relação entre a competência lexical e a compreensão leitora. Ainda que a competência lexical não se resume à descoberta do significado de vocábulos desconhecidos, o desconhecimento dos mesmos representa um obstáculo à compreensão. Neste sentido, o conhecimento das estratégias de organização do léxico explicitadas no subcapítulo seguinte, quando mobilizadas para a compreensão têm implicações significativas.

O segundo fator- o fator derivado do contexto- corresponde às condições sociais, físicas e psicológicas que afetam a leitura e a sua compreensão. Este fator, aos olhos de Silva *et al* (2018), resulta numa outra variável- a variável relacionada com o leitor- e com a sua capacidade em

³ No original, "hacen referencia al conocimiento acerca de la lectura y de los mecanismos de control que se despliegan durante la comprensión lectora" (Irrazabal, 2007, p. 44).

compreender as suas estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura que utiliza. A divisão de Silva *et al* (2018) acontece porque, ao contrário de Irazabal (2007), as autoras não incluem os processos de leitura do leitor incluídos no fator contexto. Porém, a autora na qual nos baseámos para enunciarmos estes três principais fatores influenciadores da compreensão inclui os processos de leitura no fator derivado do contexto, visto que fazem parte da decisão do leitor. Contudo, um dos pontos em comum é o facto de todas reconhecerem este fator compreende elementos exteriores ao texto. Uma das variáveis deste fator e que pode partir do leitor é a sua motivação para a leitura de um determinado texto e a estipulação dos objetivos desta atividade. Se um aluno estiver motivado para a leitura de um texto, à partida manifestará melhor desempenho na sua compreensão. Neste âmbito, a promoção de hábitos de leitura é bastante importante, ainda antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Contudo, as condições ambientais podem esbarrar com a motivação, minimizando-a, caso o conforto, o tempo disponível e o acompanhamento dos alunos não correspondam com as necessidades para a leitura de algumas crianças.

Como diz Irazabal (2007), “la comprensión es un trabajo interactivo entre el sujeto y el texto” (p. 46), sendo por isso que importa reconhecer o próprio leitor como um fator condicionante da compreensão leitora. Seguindo esta linha de pensamento, a definição de objetivos para a leitura, como já referimos, parte do leitor. No contexto escolar, o professor pode ensinar aos alunos como o fazer, partilhando os objetivos de leitura que delineou aquando da preparação do trabalho com um determinado texto. Como defendem Viana e Ribeiro (2020c), os leitores mais competentes identificam, normalmente, o tipo de texto e criam expectativas relativamente ao mesmo, antecipando os conhecimentos prévios necessários. Quando tal não acontece, a orientação do professor revela-se importante, ensinando os seus alunos a adotar uma abordagem ativa à leitura. Neste sentido, os momentos de pré-leitura ganham uma importância significativa, dialogando com os alunos de modo a averiguar os conhecimentos que possuem em relação ao conteúdo e à estrutura do texto, que informação precisam e como a podem encontrar.

A definição de objetivos concorre para a metacompreensão pois a ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objetivo a que se propôs, concretizando assim a monitorização da sua compreensão (Viana *et al*, 2018).

De modo a concretizar a máxima “ler é compreender”, assim como é necessário respeitar os processos anteriores e considerar os quatro níveis de compreensão para levar o aluno a construir verdadeiramente o significado de um texto, o recurso a estratégias adequadas reveste-se de importância. Neste sentido, apoiados em Chagas (2022) consultamos algumas estratégias que concorrem para a organização do léxico e para a extração da informação essencial do texto. A autora referida apresenta quatro que seguem uma ordem cronológica: sublinhar, ideias-chave, resumir e representação gráfica da informação. No subcapítulo seguinte, debruçamo-nos sobre essa questão.

1.2.1. ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO E A COMPREENSÃO LEITORA

Como aferimos até ao momento, o léxico é uma componente da linguística a não ser esquecida no ensino da língua materna. Porém, algumas vezes observamos uma primazia do ensino explícito do mesmo no ensino das línguas estrangeiras, dado que se assume que a expansão do repertório na língua materna decorre de uma aprendizagem “natural” (Viana & Ribeiro, 2020a). Em especial no 1.º CEB, as práticas pedagógicas não devem desvalorizar o ensino explícito do léxico bem como a sua organização.

A compreensão leitora enquanto competência inerente ao desenvolvimento da competência linguística, leitora e lexical, deve ser igualmente promovida e monitorizada, considerando que o comprometimento da mesma, como já concluímos, tem repercussões no percurso académico e no desenvolvimento linguístico do aluno⁴. Neste sentido refletimos sobre a possibilidade da mobilização de estratégias de organização do léxico para a compreensão.

Como defendem Viana *et al* (2018), durante a atividade da leitura, o vocabulário utilizado pode representar-se como um dos primeiros obstáculos à compreensão. Por essa razão, levar o aluno a reconhecer de que modo o léxico se organiza e como se pode socorrer dele para superar esse obstáculo parece-nos uma proposta interessante e profícua.

⁴ “As habilidades de compreensão de leitura tornam-se mais importantes à medida que as crianças progridem no sistema educacional. Frequentemente, os professores esperam que as crianças e os jovens pesquisem temas em livros ou na Internet, tanto nas Ciências como nas Artes e Humanidades. De facto, em todas as áreas do currículo, as crianças precisam de ser capazes de localizar informações relevantes, filtrar as informações menos pertinentes ao tópico atual e selecionar as informações apropriadas nas quais se concentrar” (Clarke *et al.*, 2014, p. 9).

Alertamos também que não devemos tentar reduzir a potencial dificuldade que algumas palavras ou expressões podem trazer substituindo-as por outras (Viana & Ribeiro, 2020a; Viana *et al.*, 2018). Por vezes, essas tentativas presentes em alguns textos adaptados cortam as potencialidades ao nível do desenvolvimento da consciência e da competência lexical. A preocupação deve antes residir em tornar as crianças sensíveis “à identificação de palavras cujo significado desconhece[m]” (Viana & Ribeiro, 2020a, p. 1), iniciando assim o desenvolvimento da metacompreensão que, como já abordamos, permite identificar o que, neste caso não conhece e que compromete a sua compreensão leitora.

Neste sentido, rodear as palavras desconhecidas num texto, numa primeira leitura, para posteriormente se descobrir o significado das mesmas é uma estratégia conhecida para sinalizar o que é desconhecido. A descoberta do significado deve ser uma missão cada vez mais autónoma e munida de estratégias que possibilitem o alcance do principal objetivo: a verdadeira compreensão leitora.

Deste modo, em vez de fornecermos de imediato o significado das palavras que os alunos precisam de conhecer, podemos aconselhar à sua pesquisa no dicionário, fornecer um sinónimo, elaborar um glossário que antecipa o significado de algumas palavras que o professor considera como possíveis obstáculos à compreensão. O recurso a pistas contextuais também se manifesta como uma estratégia útil, bem como instigar ao uso de pistas morfológicas, como a raiz da palavra ou os seus afixos, estabelece uma ligação clara entre a morfologia e o léxico, como evidenciamos anteriormente. Segundo Viana *et al* (2018), esta estratégia “ativa a procura e seleção de elementos conducentes à ativação de significados plausíveis” (p.4).

A primeira é apontada pela autora como uma estratégia mais simples, direta e importante para o aluno começar a ganhar autonomia no recurso a estas estratégias para a compreensão do texto.

Porém, uma vez ultrapassados os obstáculos derivados do desconhecimento do significado das palavras presentes no texto, segue-se a construção das ideias-chave do texto. As ideias-chave ou as ideias principais entram como a segunda estratégia a implementar para a compreensão leitora. Para a concretização desta tarefa, começar por sublinhar as partes mais importantes do texto é fundamental pois a partir destas é possível construir a ideia-chave. Esta ação pode

constituir-se como um modelo *top down*⁵ que requer um pensamento dedutivo (concordante com o nível inferencial de compreensão), e que “parte do todo para as partes, aproveitando os ‘conhecimentos prévios’ e os ‘esquemas’ do leitor” (Pessoa, 2016, p. 15). Chagas (2022) recomenda ainda o registo das mesmas sob a forma de pequenas notas na margem do texto, considerando o que foi sublinhado. Viana *et al.* (2018) sugerem que, no próprio texto, já se encontrem anotações na margem, chamando a atenção dos alunos para as ideias principais e que devem ser revisitadas após a leitura. Caso os alunos ainda não tenham muita autonomia, optar por seguirem esta ideia pode familiarizá-los com a mesma e, alterando as anotações do professor com as suas, chegar ao ponto em que as consegue fazer de forma autónoma.

Contudo, a extensão do texto é um aspeto a ter em consideração no recurso a esta estratégia, pois esta “é tao mais eficaz quando menor for a informação considerada importante para se sublinhar, e mais tempo houver para se processar a informação” (Chagas, 2022, p. 1). Ademais, acarreta ao professor apresentar os objetivos subjacentes a esta tarefa que permite a identificação das ideias principais do texto. No sentido de conceder mais autonomia, o professor pode promover uma “personalização” do sublinhado permitindo que o aluno utilize cores, por exemplo, ou um tipo de sublinhado para identificar ideias semelhantes, que se complementam, ou enquadradas nas diferentes divisões do texto. O importante é, a partir do que foi sublinhado, estabelecer relações horizontais e verticais entre as ideias sublinhadas. Nas estratégias dirigidas para o ensino da compreensão apresentadas por Viana *et al.* (2018), não encontramos nenhuma que oriente para o destaque ou sublinhar das ideias que o aluno considera como principais. Todavia, apontam que, num momento de pré-leitura, devem ser explicadas as palavras e os aspetos-chave do texto o que, de um certo modo, pode orientar os alunos para a sua importância na construção de sentido do texto. A autora supracitada anuncia esta ação como um caminho possível para o o princípio da tarefa seguinte: o resumo do texto lido.

Resumir um texto é uma atividade que se situa a um nível reorganizativo da compreensão leitora na perspectiva de Viana *et al.* (2010), não deixando, contudo, de enquadrar-se nos níveis críticos e inferenciais. Esta terceira estratégia vem na sequência da implementação das duas anteriores,

⁵ Processo dedutivo frequentemente utilizado em Ciências da Informação para esclarecer os procedimentos de leitura. (Pessoa, 2016)

que possibilitam a identificação e a construção das ideias-chave. Assim, o culminar do que foi sublinhado e do que foi anotado como ideia-chave ou principal é a escrita de um resumo⁶.

O resumo surge como uma fase pós-leitura que, por norma, é das fases mais exploradas em sala de aula, assumindo-se que, se o aluno for bem-sucedido nas respostas que elabora para as perguntas que lhe são colocadas, significa que compreendeu o texto. Viana e Ribeiro (2020b) alertam-nos que “além de limitada, esta assunção é falaciosa” (p. 2). O momento de compreensão após a leitura deve privilegiar o processo em detrimento do “produto”, ou seja, das respostas às questões de compreensão. Assim, a redação de um resumo a partir das ideias-chave selecionadas configura-se como uma tarefa que flui de um conjunto de outras anteriores que pretendem encaminhar o aluno num percurso de compreensão leitora. No fundo, a ação de resumir promove a “representação global do texto” (Sousa *et al*, 2019). Neste processo, o professor pode identificar os alunos que enfrentam uma maior dificuldade na compreensão do texto, pois a construção das ideias principais e a relação entre as mesmas sob a forma escrita de um texto revela a proficiência em termos de compreensão leitora. Um leitor menos competente tem como obstáculos a seleção e a condensação das ideias principais de um texto e a sua conversão num outro que resulte deste trabalho anterior, ao qual a autora chama de triagem.

Nas palavras de Chagas (2022), ao resumir considerando as ideias-chave, o aluno estabelece uma relação cronológica e lexical entre as diferentes ideias, com vista na redação de um texto coeso e com sentido, e com a informação essencial em detrimento da acessória. Quando um aluno apresenta uma dificuldade em encadear sequencialmente as ideias-chave no seu texto pode revelar uma reduzida proficiência no estabelecimento de relações hierárquicas entre as mesmas (por exemplo), bem como um menor entendimento do texto, uma vez que um bom resumo espelha a interpretação que o aluno faz do texto lido.

Após o resumo, a representação gráfica da informação num esquema, por exemplo, emerge como uma estratégia que, mais uma vez, representa uma relação inevitável entre as estratégias de organização do léxico e a compreensão leitora. Contudo, à semelhança da ressalva que fizemos relativamente ao sublinhar, esta também deve depender do tipo de texto e da quantidade de

⁶ Não obstante, a escrita do resumo não descarta o conhecimento linguístico sobre a estrutura do texto que, no caso em específico do projeto de investigação explorado quarto capítulo do presente relatório, é do género literário (Letras *et al*, 2019).

⁷ As autoras alertam que outro pensamento enganoso associado à compreensão leitora é o pressuposto de que o modelo pergunta-resposta faz com que o aluno evolua nos níveis de compreensão, alcançando por isso níveis superiores (Viana & Ribeiro, 2020c).

informação a sintetizar, pois pode ser mais vantajoso um aluno apoiar-se nesta estratégia, em vez do resumo escrito, ou então em ambos. O recurso a esquemas é uma estratégia singular a praticar com os alunos, visto que pode servir várias outras áreas curriculares para além do Português, pela sua capacidade de tornar a informação mais concreta e organizada, sobretudo a que, por vezes, parece mais abstrata.

Esquematizar, de acordo com Chagas (2022), é uma “estratégia de essencialização da informação” (p. 3). A visão mais clara da informação que identificamos como essencial (as ideias-chave) favorece a representação mental de contornos figurativos em torno do esquema. Por esse motivo, a esquematização respeita o modo de organização mental do léxico sob uma estrutura articulada. Como introduzimos previamente no presente relatório, a organização rizomática do léxico enquanto uma perspetiva científica (Choupina *et al*, 2013) e mais produtiva do mesmo possibilita uma inter-relação entre vários conceitos (entre várias ideias-chave).

Tal como resumo, esta estratégia deve ser também o resultado da identificação e da relação entre as ideias principais do texto, sendo, por isso, recomendado utilizar após a leitura através da “elaboração de esquemas que incluam as ideias/ tópicos-chave do texto; [...], construir quadros-síntese da informação fornecida; [...] completar esquemas” (Viana *et al*, 2018, p. 17-18).

Contudo, a disposição gráfica de um esquema pode e deve variar consoante a tipologia de texto. Hernández e Garcia (1991), apresentam quatro categorias a considerar: (i) estrutura de representação hierárquica, (ii) estrutura sequencial, (iii) estrutura de pré-formato e (iv) estrutura de representação radical. De momento, não nos iremos debruçar sobre a análise de cada uma das estruturas, convocando-as antes para uma reflexão crítica na análise de dados do quarto capítulo do presente trabalho.

O que se impõe é desafiar as operações mentais dos alunos e promover a construção da autonomia e do conhecimento de cada um (Chagas, 2022). Nesta linha, não podíamos deixar de citar Buzan (2005) e a sua proposta teórica que encara a técnica de esquematização como um estabelecimento de relações de um conjunto de ideias, que originam outras, alcançando um ciclo virtuoso que se instaura como a essência do pensamento criativo. Nesta linha, Silva (2015) assegura que “a representação gráfica projeta o processo de pensar acerca de um determinado assunto ou tema, por meio de um processo de estímulo ao pensamento criativo” (p. 795). No fundo, quando os alunos se envolvem na esquematização, dedicam-se ao processo criativo “que

pode ser desafiador, especialmente se esses alunos passaram a maior parte da vida aprendendo mecanicamente” (Novak & Canãs, 2010, p. 15). Voltamos assim ao ponto enunciado por Choupina *et al*, (2013) que associa a organização do léxico à criação de redes rizomáticas promotoras e aprendizagens significativas.

De forma sumária, a tabela que apresentamos de seguida (Tabela 1) estabelece uma estreita relação entre os níveis de compreensão leitora que abordamos em parágrafos anteriores e as estratégias de organização do léxico em relação com os níveis de compreensão, estabelecendo quatro etapas de compreensão leitora passíveis de serem seguidas para atingirmos a metacompreensão. Num tom mais poético, as etapas de compreensão instituem-se como um pináculo simbiótico entre o desenvolvimento da consciência lexical e da metacompreensão.

Tabela 1

Níveis de compreensão leitora e estratégias de organização do léxico

Níveis de compreensão leitora	Estratégias de organização do léxico	Etapas de compreensão
Compreensão literal Compreensão inferencial	Rodear as palavras desconhecidas Descobrir o significado	1.ª etapa
Compreensão inferencial Compreensão crítica Compreensão reorganizativa	Construir as ideias-chave Ordenar cronologicamente as ideias-chave	2.ª etapa
Compreensão reorganizativa Compreensão inferencial Compreensão crítica	Resumir o texto Desenhar o esquema de compreensão com as ideias-chave	3.ª e 4.ª etapas

A proposta que espelhamos na Tabela 1 foi a base de um projeto de investigação explanado no quarto capítulo do presente Relatório de Estágio. A simbiose possível entre as estratégias de organização do léxico e a compreensão leitora em prol da metacompreensão ultrapassa o modo tradicional na abordagem do ensino do léxico e da compreensão leitora, reportando-se para um contexto no qual

é estimulada a interação entre alunos e dos alunos com o professor, permitindo não apenas a produção de uma resposta, mas também a reflexão sobre o modo como a mesma foi descoberta/construída e a explicitação da argumentação que a sustenta. (Viana et al., 2018, p. 8).

Reforçamos novamente a valorização do processo de aprendizagem e do emprego das estratégias de organização do léxico para o alcance de uma aprendizagem significativa, na perspectiva de *Ausubel*⁸ e transitamos assim para o enquadramento programático, que se constituiu num outro aspeto importante aliado ao conhecimento do professor.

1.3. ENQUADRAMENTO PROGRAMÁTICO

No presente subcapítulo, tecemos algumas considerações relativamente ao conhecimento curricular e programático do professor, refletindo, por último, sobre as aprendizagens do 1.º CEB e de Português e de HGP no 2.º CEB. Percorremos também os documentos orientadores e normativos da prática educativa em vigor, destacando os aspetos centrais dos mesmos e convidativos a alguma reflexão.

O conhecimento curricular do professor é uma matéria fundamental para o desenrolar pleno das suas funções educativas. Alguns autores, como Ponte e Oliveira (2002), incluem o conhecimento curricular no conhecimento didático, apontando que o mesmo abrange o conhecimento dos principais objetivos relacionados com a organização dos conteúdos, a seleção dos materiais e a adequação da avaliação. Os autores avançam ainda que só através de um bom conhecimento do currículo o professor é capaz de distinguir o fundamental, decidindo quais os conteúdos que requerem mais dedicação do seu tempo para a aprendizagem dos seus alunos. A esta última parte pode-se relacionar o conceito da flexibilidade regular, introduzido com mais evidência a partir de 2019 com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada em 2021, concedendo uma maior autonomia e flexibilidade curricular aos estabelecimentos de ensino. A heterogeneidade dos contextos educativos vê-se assim mais reconhecida, abrindo caminho para a tomada de decisões e o desenho de projetos que vão ao encontro do contexto no qual estão inseridos. Seguindo esta lógica, é justo reconhecer o professor como um agente do currículo capaz de, no seu contexto e em colaboração com os restantes professores, reelaborar o currículo (Diogo, 2021).

Contudo, no processo de seleção do que é fundamental, essencial e adequado ao contexto educativo, o professor deve ter em consideração o princípio da *relevância* apresentado por Roldão (2020). O currículo configura em si um conjunto de questões que a sociedade considera relevante

⁸ “parta de onde o aprendente está” (Roldão, 2020, p.9)

para a formação de um cidadão – a chamada *relevância atribuída*– incumbindo ao professor transformá-la em relevância reconhecida, neste caso pelo aluno. Nas palavras da autora,

A relevância não nasce dos objetos de estudo, constrói-se na relação do processo cognitivo do sujeito com esses conteúdos ou conceitos. Tornar-se-ão relevantes apenas se o processo de ensino desencadear dispositivos de aprendizagem que lhes atribuam significado e possibilitem a sua apropriação efetiva, em relação real com os diferentes campos de conhecimento. (Roldão, 2020, p.10)

Neste ponto, as suas palavras cruzam-se com as de Carreira (2018), que projeta um currículo que resulte em aprendizagens significativas e integradas dos alunos, visto que é adequado ao contexto e mantém-se a par das motivações e das dificuldades do seu público-alvo. A *relevância* e a contextualização do currículo concorrem ambos para a humanização do mesmo. Uma vez reconhecida a importância do conhecimento curricular do professor e a possibilidade de *coautoria* e da responsabilidade partilhada do mesmo, em colaboração com outros – prática que se espera natural– a humanização dos colaboradores reflete-se no currículo. (Carreira, 2018; Duarte & Moreira, 2021). Neste processo, a articulação horizontal e vertical mostra-se igualmente profícua, pois caminha para a validação da importância dos saberes específicos de cada disciplina (Beane, 2002), de cada ciclo de ensino e da implicação dos mesmos para a construção de um conjunto de aprendizagens que, uma vez relacionadas, contribuem para uma experiência educativa significativa, com aprendizagens e desenvolvimento pleno de competências do aluno.

O desenvolvimento das competências do aluno está intimamente ligado com PASEO (Martins, 2017) – documento aprovado em 2017 e que continua, atualmente, a nortear a prática educativa. No prefácio do documento é frisado que o presente documento não pretende uniformizar, mas antes “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins, 2017, p. 5). A Direção-Geral de Educação reconhece o mesmo documento como uma orientação de referência para o desenvolvimento de todos os outros passos e dimensões do currículo.

Sem nos alongarmos muito na análise do documento, trazemos para a discussão alguns dos seus oito princípios. A *Base Humanista* parece-nos que vai ao encontro da humanização *do currículo*, ainda que quando abordamos este aspeto o relacionemos diretamente com o saber curricular docente. Não obstante, se esperamos que a escola “[habilite] os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana”

(Martins, 2017, p. 13) só revela coerência se o próprio trabalho e saber docente seguir esta linha. Completando esta reflexão com as orientações da UNESCO (2022), o currículo deve tratar o conhecimento como “uma grande realização humana” (p. 74) pertencente a todos.

Neste raciocínio enquadra-se na perfeição o princípio da *Inclusão* que, à semelhança da autonomia e da flexibilidade curricular, pretende reconhecer a heterogeneidade dos contextos educativos que agregam uma diversidade de alunos em termos culturais, socioeconómicos, cognitivos e de saúde. Respeitando simultaneamente a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 48/86, de 14 de outubro, que garante o direito à educação e à cultura previstos na Constituição da República, bem como a garantia do direito a “uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2), o PASEO reforça o papel da escola, do professor e do currículo, neste âmbito. Contudo, é do senso comum que nem sempre este direito é plenamente garantido, continuando a necessidade de transformar este direito numa realidade para todas as crianças. Como refere Gimeno Sacristán (2021), a utopia é o que continua a dar sentido à vida e à educação.

Indissociáveis deste último princípio são os DL n.º 54/2018 e o 55/2018, de 6 de julho. O primeiro estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e o segundo define o currículo dos ensinos básico e secundário, incluindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Relativamente ao DL n.º 54/2018, este apresenta as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que orientam o trabalho dos professores para promoverem este princípio e garantirem uma educação de qualidade para todos, considerando as necessidades educativas de cada um.

As medidas universais previstas no art.º 8 do documento normativo mencionado são, como o próprio nome indica, as que abraçam todos os alunos que necessitem. Neste âmbito, inclui-se a diferenciação pedagógica – uma ação importante para ajudar todas as crianças a se desenvolverem o melhor possível, tendo em conta o currículo, os seus obstáculos, mas sobretudo as suas potencialidades. De acordo com Roldão (2020), verifica-se uma tendência para se entender esta ação pedagógica como uma redução da exigência, tendência essa que não se deve realizar. Ou seja, deve-se considerar as necessidades do aluno bem como as suas potencialidades, desenvolvendo com ele as mais variadas competências e aprendizagens

previstas no currículo, mas adaptados a si. No fundo, a diferenciação pedagógica vem reconhecer a dignidade de todos os alunos e promover situações que o façam experienciar o sucesso.

No sentido da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica, emerge uma máxima cunhada por Ausubel e trazido até nós por Roldão (2020): “parta de onde o aprendiz está” (p.9). O psicólogo norte-americano, defensor das aprendizagens significativas, permitiu-nos estabelecer uma ponte importante para as Aprendizagens Essenciais (AE) – documento orientador que veio, em 2018, definir o que era considerado relevante como aprendizagem escolar (Rodrigues, 2017).

Mais uma vez, o princípio da *relevância* anteriormente abordado volta à discussão. Já recorremos a Roldão (2020) para esclarecer este princípio que não é intrínseco ou substantivo a nenhum conteúdo. É antes definido pela “natureza prática, atrativa, motivadora ou culturalmente próxima, dos temas ou tarefas propostas aos alunos” (p. 10) e pelo reconhecimento de saberes dotados socialmente de relevância, satisfazendo a função equitativa e humana do currículo. O princípio da autora supracitada cruza as AE com o conhecimento curricular do professor afirmando que é a este profissional que compete a decisão fundamentada da construção de aprendizagens significativas (relevantes) por parte dos seus alunos, sem esquecer a máxima de Ausubel que considera os conhecimentos prévios dos alunos e as suas características. Rodrigues (2017) acrescenta que as AE viabilizam o desenho de percursos de aprendizagem mais integrados e significativos que contemplam a interdisciplinaridade.

Próximos de avançarmos para a reflexão sobre as aprendizagens do 1.º CEB, salientamos que as AE são constituídas por vários documentos correspondentes a cada ano de escolaridade (do 1.º ao 12.º ano), bem como a cada área curricular disciplinar. Parece-nos que; apesar da interdisciplinaridade ser promovida e solicitada aos professores pelos seus benefícios em termos da aprendizagem das crianças, ainda verificamos a compartimentação dos saberes. Contudo, não nos parece benéfico perspetivar esta organização e os respetivos documentos como contributos para esse fator. Acreditamos ser essencial orientar algumas aprendizagens específicas de cada área curricular disciplinar, mas cremos como igualmente crucial a procura do trabalho colaborativo entre os docentes das diferentes áreas e ciclos de ensino para a concretização da articulação curricular horizontal – a interdisciplinaridade– e a articulação curricular vertical. A procura do trabalho colaborativo concorre também para a validação do saber docente e da humanização do currículo, como já referimos.

No fundo, o PASEO e as AE instituem-se como dois grandes referenciais curriculares a considerar, sendo que o PASEO organizado por Conhecimentos, Capacidades e Atitudes e valores (CCA) dialoga com as AE, culminando na ação educativa. Ao consultar as AE, independentemente da organização de cada área curricular a que se referem, as mesmas dividem-se também em CCA, em Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o PASEO e ainda em Descritores do PASEO. A construção destes documentos dialogantes concorre, como temos vindo a sustentar, para uma aprendizagem integrada e o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos no mundo.

1.3.1. REFLEXÃO SOBRE O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Transitando assim para os documentos das AE do 1.º CEB, do 1.º ao 4.º anos existe um documento respetivo às quatro áreas curriculares previstas na lei e nas quais se concentra o trabalho do professor: Português, Matemática e Estudo do Meio e Expressão Artística.

Percorrendo brevemente cada área de modo a refletir sobre as principais aprendizagens de cada uma, iniciamos com o Português. Assim como nos restantes ciclos do Ensino Básico, as AE desta área curricular organizam-se por domínios: Oralidade, Gramática, Educação Literária, Leitura e Escrita (sendo que nos 1.º e 2.º anos estes dois últimos domínios são apresentados juntos). Esta organização possibilita um ensino plural da Língua levando, os alunos a “desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (DGE, 2018a, p.2).

Porém, uma das maiores preocupações que advém de um dos principais objetivos dos professores do 1.º CEB, sobretudo nos primeiros dois anos de escolaridade, é a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o domínio de ambas se institui como um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e se repercutirá ao longo de toda a escolaridade e da vida. Como sustenta Alçada (2020):

Saber ler abre as portas à maioria dos ensinamentos proporcionados pela escola, à aquisição do conhecimento ao longo da vida, ao desenvolvimento do ser humano nas suas mais variadas dimensões. Saber escrever, além de ampliar muito as capacidades de comunicação, permite que cada criança em idade escolar possa expressar o que vai aprendendo e que cada professor possa ir acompanhando as aquisições individuais dos seus alunos.

Seguindo o raciocínio apresentado, as crianças que não conseguem adquirir estas aprendizagens tendem a sentir maior dificuldade no restante percurso educativo. No fundo, como se reflete num

documento orientador da DGE⁹ (Cadernos de Apoio, s.d.) “a missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico [...] é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.3). Por esse motivo espera-se que, em par com o desenvolvimento dos outros domínios, este objetivo seja cumprido.

Neste sentido, o domínio da Oralidade também concorre para o desenvolvimento da Leitura e da Escrita. Como é sugerido, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda antes de recair sobre a compreensão leitora, a promoção da compreensão oral é fundamental. Assim, conduzir os alunos para que sejam capazes compreender discursos e expressar-se de forma adequada é também uma aprendizagem importante ao longo do 1.º CEB.

No que diz respeito à área da Gramática, importa que os alunos desenvolvam a sua consciência linguística em par com a sua consciência metalinguística. A consciência linguística que permite ao aluno compreender a língua e analisá-la, integra o desenvolvimento da consciência que leva o aluno a trabalhar a língua, como já vimos anteriormente em Brito *et. al* (2019) e compõe-se pelo desenvolvimento da consciência lexical, morfológica, sintática e fonológica. Nas palavras de Viana e Ribeiro (2020c), pretende-se que “ao longo da escolaridade [...] o conhecimento da língua [vá] progredindo, ao longo de um continuum, do nível epilinguístico (intuitivo) para o nível metalinguístico”.

A Educação Literária revela-se um forte aliado, desde o início, para a promoção da consciência linguística e da aprendizagem da leitura e da escrita. Ademais, cultivar a leitura como fruição é um hábito que resulta de uma aprendizagem e vice-versa. As aprendizagens que derivam da exploração do domínio da Educação Literária importam cada vez mais, sobretudo se tivermos conhecimento dos dados do Relatório PISA de 2018, que constata que cerca de 31% dos alunos portugueses apenas se dedicam à leitura se forem obrigados (Lourenço *et. al*, 2018). Para além disso, a Educação Literária possibilita ao professor efetuar articulação horizontal com os mais diversificados domínios das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, proporcionando aprendizagens articuladas e significativas aos seus alunos. Um exemplo possível de articulação entre o referido domínio e outra área curricular (como o Estudo do Meio) pode partir da exploração da ecoliteracia. Como referem Ramos e Ramos (2013), a literatura infantil começa a demonstrar interesse e preocupação pelos problemas ambientais ao introduzi-los nas histórias. Desta forma oferecem um “contacto com o ambiente natural mediado pela imaginação [...] mediação [essa

⁹ Link de acesso aos Caderno de Apoio da DGE:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

que] é particularmente relevante, seja para dar sentido à realidade efetivamente vivida ou testemunhada, seja para tornar próxima e palpável uma realidade afastada da percepção individual concreta” (Ramos & Ramos, 2013, p. 24).

Espera-se, por isso, que os alunos concluam o 1.º CEB com algum gosto pela leitura, valorizando-a e reconhecendo como uma das muitas possíveis formas de alimentar a sua criatividade.

Dentro da vasta área de possibilidades de articulação entre áreas curriculares no 1.º CEB e a Educação Literária, surge a hipótese de articulação com a Matemática. Recentemente alvo de um recente documento orientador, as Novas AE de Matemática (2021) introduziram temas que preveem a construção de um novo *core* de aprendizagens no final do 1.º CEB. Consultando o documento orientador em vigor para o 2.º e o 3.º anos de escolaridade (até à data do presente trabalho), o principal princípio é a “matemática para todos” (DGE, 2021). De acordo com essa linha de pensamento, pretende-se que nos seus anos iniciais da sua experiência educativa, os alunos desenvolvam uma relação saudável com esta área curricular que muitas vezes causa um efeito contrário nos alunos pelo seu insucesso na construção das suas aprendizagens (APM, 2021).

Inerente aos quatro temas apresentados nos documentos normativos desta área curricular do 1.º CEB, espera-se o desenvolvimento de seis capacidades matemáticas transversais que, em certa medida, também se interligam com as áreas de competências do PASEO (Martins *et al.*, 2017). A resolução de problemas e o raciocínio matemático constituem-se como duas capacidades matemáticas que relembram o raciocínio e a resolução de problemas como área de competências do documento orientador referido (Martins *et al.*, 2017). A área de competências introduzida diz “respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (Martins *et al.*, 2017, p.23). Em comparação, ambas as capacidades matemáticas mencionadas chamam para si o conhecimento matemático, quer para desenvolver estratégias adequadas e que caminhem em direção a soluções válidas, quer para formular conjecturas, justificando-as, refutando-as e analisando-as.

Não obstante, o paralelismo entre o PASEO (Martins *et al.*, 2017) e as competências matemáticas não se encerra na comparação anterior. A capacidade da comunicação matemática, por exemplo, estabelece uma relação de simples compreensão com a área de competência da informação e da comunicação. Para além disto, ao desenvolverem esta capacidade matemática, a autoconfiança

e o gosto dos alunos pela disciplina pode vir a ser potenciado, como anteriormente apontamos como desejável.

Continuando a percorrer o mundo das capacidades matemáticas que se esperam desenvolvidas pelos alunos ao longo do 1.º CEB, uma capacidade recentemente introduzida nos documentos normativos foi o pensamento computacional. Mencionar esta vertente da Matemática é inevitável no mundo atual e justifica-se pela realidade na qual as crianças estão circunscritas e que se vai sendo construída dia após dia. Apesar de esta capacidade não ser pioneira em termos curriculares, é recente no currículo nacional e relaciona-se com a de resolução de problemas. Como defende Wing (2006), “[os] métodos e [os] modelos computacionais dão-nos a coragem para resolver problemas e conceber sistemas que nenhum de nós seria capaz de resolver sozinho” (p. 2). Seguindo esta linha de pensamento, deduzimos que, em paralelo, a área de competências da resolução de problemas do PASEO (Martins *et al.*, 2017) é novamente convocada e interligada com uma competência matemática. Para além disso, a autora supracitada reconhece o pensamento computacional como o recurso à abstração e à decomposição, de forma integrada, quando os alunos (neste caso) se deparam com uma tarefa de um grau de complexidade ou de extensão considerável (Wing, 2006) e prevê igualmente o “desenvolvimento de hábitos de depuração e otimização dos processos” (DGE, 2021).

Deste modo, podemos concluir que ambos os documentos orientadores se entrelaçam e preveem a construção de um perfil que resulta em aprendizagens contínuas ao longo da escolaridade obrigatória.

Para encerrar o diálogo relativamente às capacidades matemáticas, falta-nos mencionar duas: as representações matemáticas e as conexões matemáticas.

Aprender matemática requer a aprendizagem de representações (Amado, 2022), sobretudo nos primeiros quatro anos do 1.º CEB, em que os professores se dedicam ao ensino da representação de números e de operações, ampliando o seu conhecimento para a aquisição de novos símbolos matemáticos, novos números e novas aquisições. Esta aprendizagem respeita o princípio do ensino em espiral (DGE, 2021), que pretende abordar todos os temas previstos nos documentos normativos de Matemática e abordá-los com um grau de complexidade crescente e que evolui de ano para ano. A promoção da capacidade em utilizar e reconhecer representações múltiplas concorre para uma potencial e positiva atribuição de significado às ideias estudadas, e por sua

vez, uma aprendizagem mais significativa. Além disso, fomentar o recurso às representações múltiplas pode surtir um efeito de mitigação das dificuldades dos alunos, promovendo a autoconfiança e gosto pela aprendizagem e pela disciplina já abordada (Amado, 2022). No fundo, as representações múltiplas decorrem e participam no desenvolvimento das restantes capacidades matemáticas, nomeadamente nas conexões matemáticas.

Apresentadas como internas e externas, as conexões matemáticas estabelecem relação com diversos temas da Matemática e de outras áreas curriculares (DGE, 2021). Num artigo de João Pedro da Ponte (2010), as conexões matemáticas eram apresentadas como um termo recente nos documentos curriculares e no discurso dos professores. Não obstante, representam uma capacidade valorizada há muito e que afirmou, mais uma vez, a sua importância nos documentos normativos mais recentes e como uma capacidade a desenvolver nos alunos. Nas palavras do autor, compreendemos que a promoção desta capacidade aflui para uma aprendizagem significativa, “na medida em que faça ligação com os conhecimentos individuais já adquiridos” (Ponte, 2010, p.3). A partir de outra possibilidade de definição do termo *aprendizagem significativa*, compreendemos que as aprendizagens dos alunos, assim como a essência interdisciplinar do 1.º CEB, são integradas e quebram as barreiras da monodisciplinaridade. Aliados às conexões matemáticas, os alunos devem ser capazes de identificar e utilizar conexões num nível mais interno (entre temas da Matemática) e reconhecer e recorrer a ideias matemáticas em diversos contextos da sua realidade que beneficiem da matemática para a sua compreensão (situando-se a um nível mais externo).

Uma possibilidade de conexões matemáticas externa orienta-nos para, por exemplo a conexão com as Ciências ou com as Artes, abrindo caminho para refletirmos sobre as aprendizagens de Estudo do Meio e de Expressão Artísticas previstas no currículo.

O currículo de Estudo do Meio encontra-se organizado pela ótica da aprendizagem CTSA – ciências, tecnologia, sociedade (e ambiente). Por essa lógica, de acordo com Vasconcelos (2011), a abordagem CTSA potencia o estabelecimento de relações entre problemas da vida quotidiana e a sua compreensão através de um prisma que conta com as ciências e a tecnologia. Esta relação é valorizada e, dada a sua proximidade aos alunos, aumenta a possibilidade de estes beneficiarem de aprendizagens significativas que contribuem para a promoção da qualidade no ensino do Estudo do Meio enquanto área curricular. Os argumentos trazidos por Vasconcelos (2011) salientam ainda o potencial desenvolvimento de competências associadas à resolução de

problemas e ao pensamento crítico. Como já é do nosso conhecimento, estas competências são descritas num dos documentos orientadores atualmente mais importantes para o exercício da docência- o PASEO (Martins *et al.*, 2017). O documento invocado menciona três áreas de competências possíveis de emergirem através da abordagem que estamos a seguir: o pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico e tecnológico. Concomitantemente, as áreas de competências relacionadas com o Bem-estar, Saúde e Ambiente e com a Consciência e Domínio do Corpo manifestam a sua importância e adequação quando lidos os documentos normativos de Estudo do Meio.

Para concluir a reflexão referente às aprendizagens promovidas em Estudo do Meio, em consonância com alguns autores¹⁰, uma boa base de literacia científica estabelece uma ponte com uma vida em democracia e com o desenvolvimento para a cidadania (DGE-MEC, 2018g). Considerando que os cidadãos têm a oportunidade de manifestar a sua oposição perante determinadas hipóteses com implicações ambientais e sociais, partir de uma decisão consciente e fundamentada é importante para o exercício pleno dos valores democráticos. Esta breve reflexão estende-se às restantes aprendizagens construídas ao longo do 1.º CEB.

1.3.2. REFLEXÃO SOBRE O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

À semelhança do subcapítulo anterior, dedicamos as páginas seguintes a uma reflexão sobre as aprendizagens de Português e de HGP no 2.º CEB.

Para esse efeito, foi necessária a consulta dos documentos orientadores de ambas as áreas curriculares para o 5.º e para o 6.º anos de escolaridade.

Iniciando pelas aprendizagens de Português, pela consulta das páginas iniciais das AE de Português do 5.º (e do 6.º ano) (DGE, 2018a; AE, 2018b), compreendemos novamente que este se divide em domínios, na mesma mediada que os que orientavam as aprendizagens do 1.º CEB. Assim, percorrendo os domínios da Oralidade, da Leitura, da Escrita, da Educação Literária e da Gramática, espera-se que o aluno vá desenvolvendo um vasto conjunto de aprendizagens que, ao mesmo tempo, aprofundam o seu conhecimento sobre a Língua, usando-a para o construir e expressar.

¹⁰ (Fernandes & Pires, 2019; Duschl, Schweingruber, & Shouse, 2007)

Percorrendo brevemente cada domínio, no que concerne ao domínio da oralidade, espera-se que o aluno seja competente em termos comunicativos, compreendendo e expressando-se através de discursos adequados com propósitos comunicativos como narrar, expor e defender a sua opinião. Não podemos, contudo, assumir que o trabalho deste domínio e das competências a si inerentes ocorrem de forma naturalista, encarando a oralidade como um sinónimo de fala ou diálogo. Como defende Amor (1993),

Já se disse que, à entrada no sistema escolar, os alunos possuem um considerável domínio da sua língua. Há, contudo, que não incorrer em equívocos: esse conhecimento é instável, lacunar e carece de ajustamentos/ aprofundamentos, nos diversos planos em que a sua aquisição se processa. (p.76).

No mesmo documento, a autora supracitada refere que o discurso oral quando ocorre numa situação interativa participa como uma construção coletiva, o que justifica a criação de momentos e de condições no tempo de sala de aula para o exercício da palavra com vários propósitos. Ao concedermos tempo ao trabalho no domínio da oralidade, dedicamos atenção à palavra dos outros, instituindo a aprendizagem da oralidade como “a aprendizagem do social, por excelência” (Amor, 1993, p.66). Daqui se constrói a ponte para o desenvolvimento das competências relacionadas com o Desenvolvimento Interpessoal (Martins, 2017).

Certamente que, a partir da oralidade se pode partir para o domínio da Educação Literária. O ato de recontar uma história enquadra-se no domínio da oralidade, assim como o ato de ler a história recontada se encaixa no domínio da Educação Literária. Novamente, um dos objetivos atualmente mais ambiciosos no âmbito deste domínio é, à semelhança do 1.º CEB, o cultivo da fruição da leitura e as conseqüentes aprendizagens derivadas das leituras. Assim, a educação literária veicula em si o gosto pela construção de novas aprendizagens relacionáveis com os restantes domínios e não só: com as restantes áreas curriculares, como é o caso de HGP.

Ainda neste domínio, os documentos normativos salientam a “aquisição de conhecimento de aspetos específicos do texto narrativo” (DGE, 2018a, p.4), pelo que é o género textual mais trabalhado ao longo do 5.º ano enquanto, no caso do 6.º ano, se perspetiva a construção de conhecimentos de aspetos mais específicos sobre a poesia e sobre o texto dramático. Neste sentido, o conhecimento em torno de algumas obras literárias de peso na Literatura Portuguesa é construído pelos alunos na interação com obras como: *Os Piratas*, de Manuel António Pina; *Pedro*

Alecrim, de António Mota, o famoso *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, *O Pássaro na Cabeça*, de Manuel António Pina, entre outros.

Um domínio que muitas vezes se cruza com o da Educação Literária é o domínio da Leitura. Até ao 5.º ano, desejavelmente os alunos devem ter a capacidade de ler bem desenvolvida. Como reforçamos no subcapítulo destinado à reflexão das aprendizagens no 1.º CEB, a leitura e a escrita são marcos desse período inicial da educação formal das crianças¹¹ (Cadernos de Apoio, s.d.). O que se prevê que aconteça é um aumento progressivo dos conhecimentos dos alunos relativamente aos diferentes géneros textuais, bem como o desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora¹².

A escrita surge como um domínio singular no 2.º CEB e vai ao encontro do que é esperado em termos de competências comunicativas, nomeadamente no que toca à capacidade de manifestar através da escrita a sua opinião fundamentada acompanhada pelos respetivos argumentos. Nesta linha, as áreas de competências do PASEO (Martins, 2017) são novamente invocadas, nomeadamente o Pensamento Crítico e Criativo, sendo que a criatividade pode ser colocada ao serviço da construção de uma narrativa. A capacidade de síntese também se espera ser desenvolvida ao longo do 2.º CEB e com as suas manifestações em resumos, sínteses e textos expositivos, por exemplo. Inerente aos diversos géneros de textos encontra-se o desenvolvimento das competências de textualização do aluno, bem como a capacidade de corrigir linguística e ortograficamente o seu texto.

Desse modo, o desenvolvimento linguístico do aluno também se vai manifestando e articulando com o domínio da Gramática. Assim como no 1.º CEB, a construção dos conhecimentos dos alunos do 5.º e do 6.º anos vai-se afastando do plano normativo do ensino da gramática, aproveitando sempre que possível o conhecimento intuitivo do aluno, partindo desse para a construção de aprendizagens. Apoiados nas palavras de Duarte (1992), as aulas de Português devem ser encaradas como um "(...) espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma." (p. 165).

¹¹Link de acesso aos Caderno de Apoio da DGE:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

¹² Releer ponto 1.3. A (META)COMPREENSÃO LEITORA COMO FATOR CONDICIONANTE DA APRENDIZAGEM.

De forma sumária, as aprendizagens no 2.º CEB na área curricular de Português respeitam uma progressão ao nível da complexidade dos conteúdos de forma crescente, concorrendo para a integração de novas aprendizagens noutras já consolidadas e conferindo coerência ao processo cognitivo do aluno (Roldão, 2020).

No caso de HGP, almeja-se o mesmo. No entanto, os conhecimentos prévios dos alunos quando iniciam a disciplina no 5.º ano não são comparáveis com os que se esperam construídos quando contactam com Português no início do 2.º CEB.

De um modo geral, a aquisição de conhecimentos geográficos e históricos cruza-se e na construção de conhecimentos dos alunos a partir desta disciplina, de modo a valorizar o papel fundamental no estudo do país que hoje conhecem. Por esse motivo, a construção de conhecimentos diacrónicos da história e do território português enquadra-se no seguimento de uma linha cronológica de factos que participaram na construção do país. Para além disso,

Só a história permite a compreensão de como as pessoas que viveram no passado se comportavam e interagem e apresentar pistas sobre as suas motivações, a sua capacidade de adaptação e – para o bem ou para o mal – o que os seres humanos são capazes de fazer (Conselho da Europa, 2018, p. 16).

No que diz respeito aos domínios que estruturam ambos os documentos normativos da disciplina no 2.º CEB, estes percorrem desde a formação do país até ao *Portugal hoje*, incluindo o recurso às TIC para, por exemplo, localizar e conhecer características e a distribuição de fenómenos demográficos, de atividades económicas, de redes de transporte. (DGE, 2018c).

Subjacente ao percurso do aluno durante a frequência em HGP, encontra-se o desenvolvimento da consciência histórica como uma aprendizagem com repercussões nos ciclos subsequentes ao 2.º e no desenrolar da sua vida enquanto cidadão. Segundo Rüsen, (2007), a consciência histórica orienta-nos em situações da vida real, levando-nos a compreender a realidade passada de modo que sejamos capazes de entendermos a realidade presente. Ademais, o desenvolvimento da consciência histórica permite ao aluno orientar-se no tempo partindo das suas capacidades de análise e de reflexão e identificar-se historicamente.

Nesta linha, a capacidade de o aluno identificar fontes históricas de diferentes tipologias surge como um forte aliado para o trabalho com a consciência histórica. Para além da sua identificação,

a interpretação das mesmas é outro aspeto-chave para a construção do conhecimento histórico, sendo que o recurso a narrativas históricas pode ser a oportunidade (e o espaço) de que o aluno precise para exprimir as suas ideias, testar evidências e autoavaliar o seu trabalho, aferindo se construiu ou não conhecimento. (Veríssimo, 2012). Aqui, a capacidade de compreensão do aluno nos seus quatro níveis articula o Português e HGP, reforçando o cariz transversal da língua e a necessidade de os alunos construírem conhecimentos em todos os seus domínios, que inevitavelmente contribuem para o uma experiência educativa de qualidade. Assim, estimulando o pensamento crítico, os alunos desenvolvem ferramentas de análise que lhes permitem desmontar mecanismos de manipulação muitas vezes veiculados pela sociedade e que atentam contra a democracia (Conselho da Europa, 2018).

Nesta perspetiva, a célebre frase de Nelson Mandela “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo” ganha força, pois as aprendizagens que os alunos constroem ao longo do 2.º CEB em HGP transforma a forma de encarar as realidades.

A comunicação em História também se instaura como outra competência a desenvolver e talvez uma das principais, visto que passa pela capacidade de transpor para palavras conceções perceptíveis (quando transmitidas a outros), passíveis de serem analisadas ou até mesmo debatidas (Lopes, 2022).

Em suma, “não se pretende que os alunos de História façam História ao mesmo nível que os historiadores, mas que entendam o que é a História e como se faz” (Veríssimo, 2012, p.22) para progredirem na sua compreensão.

1.4. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Atingida a fase final do capítulo de abertura do presente Relatório de Estágio, dedicamos os parágrafos seguintes a uma breve reflexão sobre todos os temas abordados no mesmo, iniciando pela relação entre a dicotomia teórica e programática do capítulo.

Ao longo do capítulo vários temas participaram no diálogo, mas a perspetiva do léxico como visão do mundo explorada na parte científica interliga-se com o currículo como uma visão do mundo da educação do nosso país. Quer um, quer outro são perspetivas que encorajam ao conhecimento do

professor para um exercício pleno, cientificamente correto e consciente das suas funções. Continuando nesta linha, do mesmo modo que a língua é um elemento dinâmico, em constante renovação, que nos vai obrigando a acomodarmos e a relacionarmos novos conceitos nas nossas redes mentais, as atualizações do currículo exigirão um periódico exercício de flexibilidade mental e de pensamento crítico e criativo por parte do professor. Aliás, se partirmos do princípio de que o currículo se constitui de uma multiplicidade de conhecimentos relevantes para a sociedade, as alterações a que a mesma vai assistindo (e nas quais vai participando) demandam o acompanhamento curricular e a atualização dos professores. Para tal, o desenvolvimento de competências facilitadoras desse acompanhamento deve, em medida, ser partilhada com os alunos, para que também eles acompanhem a realidade em que estão inseridos.

Como tem vindo a ser estudado, uma das maiores apostas tem sido na compreensão e no reconhecimento da transversalidade da língua como preditores do sucesso escolar dos alunos (e dos professores). Em busca da criação de um ambiente de partilha, de colaboração, de proatividade e de cortesia entre alunos e professores, a capacidade de cada um de compreender o que ouve e o que lê potencia uma comunicação proficiente, com leituras claras da mesma e que ajudam na construção da confiança, quer no processo educativo do aluno, que no processo profissional do professor.

Não podemos ignorar que a vida e a escola andam de mãos dadas, e que a língua também. É com a Língua que estruturamos o nosso pensamento e que o partilhamos com os outros. Neste sentido, e insistindo mais uma vez na aposta da compreensão como um fator preditor do sucesso académico dos alunos, a formação de cidadãos nesta base promove inevitavelmente os valores democráticos que se levantam e que orientam toda a experiência educativa. Realçamos, porém, que não pretendemos defender nenhuma ideologia nem sistema político- procuramos sim defender os direitos humanos, sendo a educação por excelência um dos mais básicos que devemos garantir às nossas crianças.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Los contextos son construidos por las personas interactuando entre sí.
(González-Monteagudo, 2012, p.5)

No âmbito do período de estágio, que decorreu de outubro de 2022 a maio de 2023, a caracterização dos contextos frequentados para a sua concretização instaurou-se como uma tarefa imprescindível para o desenrolar do ano escolar e para uma ação educativa ajustada e devidamente contextualizada à realidade vivenciada. De acordo com o artigo 4.º do DL n.º 55/2018 de 6 de julho, vigente no ano letivo 2022/2023, o conhecimento do contexto instituiu-se como um saber fundamental para a ação do professor enquanto agente curricular, com capacidade de avaliar e de refletir se alguns aspetos do currículo se aplicam ao contexto de ensino onde está inserido. Deste modo, o reconhecimento do professor como um agente curricular revelou-se um princípio importante aquando da seleção de conteúdos, dos objetivos, das metodologias e das estratégias mobilizadas para a prática educativa em ambos os contextos frequentados durante o período de estágio curricular.

A instituição que decidiu abrir as suas portas para receber a mestranda e o seu par pedagógico no seu meio e possibilitar a realização do estágio no âmbito da PES, contribuindo assim para a formação inicial da futura professora, foi um agrupamento de escolas da cidade do Porto. Uma vez que, de acordo com os moldes da PES, a formação inicial incluía os 1.º e 2.º CEB, dentro do agrupamento a mestranda foi recebida simultaneamente em duas escolas que contemplavam ambos os ciclos de ensino, sendo que a do 2.º CEB coincidia com a escola sede do agrupamento.

No momento do estágio, o agrupamento de escolas encontrava-se abrangido pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da Direção-Geral da Educação, que até à data compreendia um total de 146 escolas nacionais, que se localizavam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, com algumas marcas de indisciplina, de abandono e insucesso escolar. Os objetivos do programa TEIP coincidiam com a visão do agrupamento, que previa o sucesso dos seus alunos e a necessidade de ultrapassar os obstáculos que se impunham ao alcance dessa meta (Direção-Geral da Educação).

Para além da sua visão, no documento elaborado pelo agrupamento sobre a gestão e o planeamento curricular para o ano letivo 2022/2023, encontravam-se descritos os valores e a missão do agrupamento. Através da sua leitura, foi de fácil associação ao PASEO aquando da realização do estágio e que regia a ação educativa dos docentes, da professora em formação e do agrupamento. Deste modo, a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, a preocupação pela formação de cidadãos autónomos, solidários, críticos, empreendedores e prontos para intervir de forma consciente nas suas realidades em transformação, inspiravam valores de responsabilidade, confiança, respeito, justiça e resiliência. No prefácio do PASEO, é possível ler a inscrição que se segue e que concorda com a missão, os valores e a visão do agrupamento, como foi anteriormente mencionado:

A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (PASSEO, 2017, p. 5)

Os principais objetivos que o agrupamento se propunha a atingir encontravam-se igualmente de acordo com os documentos orientadores para uma educação de qualidade e focada no sucesso e bem-estar dos seus intervenientes.

No último Plano Plurianual de Melhoria (PPM) elaborado pelo agrupamento à luz do programa TEIP, numa análise SWOT, foram apontadas algumas oportunidades relevantes para colmatar os aspetos mais frágeis e possíveis ameaças. Dentro das oportunidades foram distinguidas uma maior articulação entre as escolas dos diferentes ciclos de ensino do agrupamento, a construção de uma imagem positiva junto da comunidade educativa, a promoção e manutenção de boas relações entre o agrupamento e diferentes parceiros (tais como a Câmara Municipal do Porto, Junta de Freguesia de Ramalde, BIAL, PALLCO, Escola Superior de Educação do IPP) e ainda a predisposição da comunidade educativa para melhorar os resultados escolares dos alunos. De facto, esta consideração pela comunidade vai ao encontro do que defende González-Monteagudo (2012) que refere que “quando são realizados programas de contato com a comunidade local ou com os pais, as atitudes dos escolares tendem a melhorar”¹³ (p.2, tradução nossa)

¹³ No original, “cuando se llevan a cabo programas de contacto con la comunidad local o con los padres, las actitudes de los escolares tienden a mejorar” (González-Monteagudo, 2012, p. 2)

Esta análise revelou-se importante para o desenrolar do estágio, pois contribuiu para uma maior atenção da professora em formação à realidade do agrupamento e a pontos fulcrais que poderiam vir a ser trabalhados também em contexto de sala de aula (por exemplo, a melhoria dos resultados escolares e das expectativas futuras que os alunos tinham de si próprios).

O agrupamento englobava quatro escolas, das quais três contemplavam o Pré-Escolar e o 1.º CEB e uma os 2.º e 3.º CEB. O número total de alunos do agrupamento era 751, sendo que 321 alunos frequentavam o 1.º CEB e 116 o 2.º CEB.

No que diz respeito ao corpo docente com componente letiva do agrupamento de escolas, do total de 79 docentes, 18 lecionavam no 1.º CEB e cinco em Português e Estudos Sociais/ História (grupo de recrutamento 200). A seleção destes grupos relacionou-se com os ciclos e as áreas curriculares em que foi realizado o estágio, respeitando as áreas para as quais o mestrado habilita profissionalmente.

Os grupos de recrutamento dos professores constituíam os diferentes Departamentos Curriculares que se ocupavam da programação de atividades e da gestão curricular, bem como das planificações anuais e trimestrais das várias áreas disciplinares/ disciplinas. Todas as planificações elaboradas em Departamento eram posteriormente à lecionação, no final de cada período, alvo de reflexão pelo Conselho Pedagógico.

No ano em que decorreu o estágio, os critérios de avaliação do agrupamento encontravam-se em reformulação e houve algumas adaptações nomeadamente nos instrumentos de avaliação.

No documento disponibilizado sobre avaliação do agrupamento de escolas, reconhecia-se a predominância da avaliação formativa, sistemática e contínua, concordante com os normativos em vigor. Alicerçando-se nos critérios da exigência, da adaptabilidade e da comunicação, participação e cidadania, o agrupamento de escolas avançou com cinco princípios orientadores dos métodos e instrumentos de avaliação, entre os quais o princípio da diversificação e da transparência. Ambos os princípios se destacaram aquando da leitura do documento, uma vez que admitiam a necessidade de apostar em técnicas mais diversificadas de avaliação e na recolha de dados para além dos tradicionais testes escritos. Valorizavam ainda a importância da clareza na avaliação e na implicação dos alunos na mesma, bem como dos seus encarregados de educação. Um bom exemplo do envolvimento dos encarregados de educação no processo

educativo e avaliativo dos seus educandos eram as reuniões periódicas (uma por período) com os Diretores de Turma e professores dos seus educandos. Durante uma tarde, no lugar das aulas de um típico dia da semana, decorriam reuniões entre pais e professores.

Relativamente às disciplinas de Português e de HGP, para além dos testes escritos habituais, foram adicionadas as grelhas/ rubricas de registo das apresentações orais, de trabalho de pesquisa ou de trabalho de grupo, bem como os questionários orais ou escritos, as fichas formativas e portefólio analógico/ digital.

A acrescentar a estes instrumentos, continuou-se a contemplar as provas comuns do agrupamento. As provas comuns implementavam um momento de avaliação ou de aferição formal em todo o agrupamento e constituíam mais um elemento de avaliação dos alunos. Estas provas eram aplicadas a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade e à mesma hora (um modelo semelhante aos Exames Nacionais), mas eram elaboradas e corrigidas por professores do agrupamento, desconsiderando o anonimato dos alunos.

Uma outra iniciativa igualmente importante que procurava auxiliar os alunos na melhoria dos seus resultados e na implicação das suas aprendizagens era o apoio pedagógico acrescido. No fundo, as disciplinas de Português, Inglês e Matemática dispunham de uma rede de apoio aos seus alunos sempre que se revelava necessário. Os alunos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) eram considerados prioritários, seguindo-se alunos com níveis inferiores a 3 às disciplinas ou referenciados em ata de final do 3.º período do ano letivo anterior. A frequência destes apoios passava sempre pela notificação e autorização dos encarregados de educação.

O agrupamento também proporcionava uma Oferta Complementar aos seus alunos. No 1.º CEB, intitulava-se de Formação Cívica e tinha a duração de 50 minutos. Nos ciclos seguintes, variava de turma para turma. No caso da turma do 6.º ano, em que foi realizado o estágio, na disciplina de Português, os alunos beneficiavam, durante 75 minutos, de um espaço intitulado Ler e Escrever Português (LEP), dinamizado pela professora de Português da turma.

O que até ao momento foi descrito neste capítulo revela que o conhecimento do contexto foi uma tarefa muito importante a realizar para partir para a prática educativa. Tal como Shulman (1987) postula nas suas sete "Características Base do Conhecimento", o conhecimento dos contextos educacionais no seu todo (desde o grupo de alunos da sala de aula até à organização e cultura

escolar) deve constituir o conhecimento do professor. Juntamente com a valorização do conhecimento do contexto, surge o conhecimento dos alunos e das suas características, que nos permitem avançar para os subcapítulos seguintes, que se focam na caracterização das duas turmas onde se desenrolou a Prática de Ensino Supervisionada da mestranda.

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no contexto do 1.º CEB decorreu numa nas três escolas de Pré-Escolar e de 1.º CEB do agrupamento. Respeitando o anonimato, poderemos chamar a esta escola a Escola 1, que se situava no Porto, e inseria-se num contexto desfavorecido económica e socialmente. Contudo, a Junta de Freguesia constituía um parceiro importante para auxiliar a escola dentro do possível e de diversas formas.

Relativamente aos espaços da instituição, o facto de o recreio ser um espaço amplo abria a possibilidade às brincadeiras livres das crianças. Neste espaço existia uma horta, árvores, mesas de madeira com sombra convidativas para o repouso, balizas de futebol e tabelas de basquetebol que permitiam a realização de atividades e de exercícios no âmbito na Educação Física, e não só. Por norma, quem acompanhava as crianças durante os momentos de recreio eram as auxiliares de ação educativa que, deste a Pandemia por COVID-19, lhes fora atribuída uma turma para acompanharem exclusivamente. No rés do chão, existia um polivalente que funcionava como abrigo e espaço para as aulas de Educação Física ou de atividades performativas quando chovia ou quando os professores consideravam mais adequando.

No rés do chão do edifício escolar, localizava-se a biblioteca, que se revelou uma grande potencialidade da instituição. Era bem equipada, dispondo de computadores para consulta e uso dos docentes e das crianças (com a supervisão de um adulto) e de vários livros disponíveis para requisição por parte dos professores para as suas aulas e atividades, mas também por parte dos alunos. Para além da biblioteca, perto das casas de banho do rés do chão, encontrava-se um outro pequeno espaço com livros em estantes e uma mesa com cadeiras que permitia que qualquer criança os lesse naquele local.

Num total de 165 alunos, 25 constituíam a turma do 4.ºA – a turma em que foi realizado o estágio da professora em formação– das quais 10 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com

idades compreendidas entre os nove os 10 anos. Na sala de aula, por norma apenas se encontravam 24 crianças devido a um problema de saúde grave de uma aluna que se encontrava no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), pois necessitava de um acompanhamento mais próximo e diário. Em contexto de sala de aula, existiam quatro crianças com Necessidades Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão com Medidas Seletivas, das quais uma criança foi proposta para beneficiar de Medidas Adicionais sem qualquer alteração até ao final do ano letivo. A proposta demonstrou-se importante desde o início do ano, uma vez que a criança ainda não sabia ler nem escrever e não conseguia articular palavras, apresentando uma fala essencialmente silábica, com a produção de sons isolados. Devido a este quadro de crianças com a necessidade de um apoio mais especializado, a saída da sala das crianças para receberem o apoio da professora de Educação Especial ou da Terapeuta Ocupacional era recorrente. Convém salientar que estas quatro crianças frequentavam o 3.º ano de escolaridade, apesar de estarem inseridas na turma do 4.º ano. Esta foi uma opção da professora titular de turma que desenvolvia atividades diferenciadas para estes alunos, adequadas ao ano escolar que frequentavam e adaptadas às suas necessidades.

Através da consulta do horário da turma foi possível constatar que este respeitava o número de horas legislado para cada área curricular (Português, Estudo do Meio, Matemática, Inglês, Educação Física e Expressões). Esta consulta foi importante para nos alertar para a existência de um trabalho de articulação horizontal entre as diferentes áreas, pressuposto no 1.º CEB, para assim superar a visão monodisciplinar que, como nos descreve Beane (2003, p.7), apresenta sérias limitações:

Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras, e por isso mesmo, diminuídos.

No fundo, a aposta no estabelecimento de relações entre as várias componentes curriculares concorre para um conhecimento mais integrado e que não se esgota nos saberes específicos de cada área.

No geral, a turma revelava um ritmo de aprendizagem lento demonstrando-se mais profícua uma ação educativa que inspirasse a calma, a tranquilidade e um espaço acolhedor e esclarecedor das dúvidas dos alunos. Um ambiente com estas características também constituía um aspeto bastante positivo, pois contrariava o ambiente conturbado que algumas crianças da turma viviam

no seu seio familiar. Por essa razão, as dinâmicas de bons-dias e o *feedback* pedagógico demonstraram-se igualmente duas características particulares deste contexto e que concorriam novamente para um bom ambiente de aprendizagem, promovendo a afeição entre a professora e os alunos, motivando-os. Segundo Cadima *et al.* (2011), apoiadas em Shute (2008), a motivação resultante do *feedback* pedagógico deve ser expectável, pois “focaliza a atenção dos alunos no processo de aprendizagem [...] [e] pode promover a expansão da compreensão dos conceitos, bem como a motivação para a aprendizagem” (p. 9).

Derivado da procura e da manutenção deste ambiente calmo e propício para a aprendizagem das crianças, o discurso pedagógico e as interações dentro da sala de aula tendiam a ser respeitadas, cumprindo a tradicional regra de “levantar o dedo no ar para participar”. Apesar de nem sempre ser cumprida por parte dos alunos, verificava-se o incentivo à participação nos vários momentos da aula.

Não se verificou a realização de muitos trabalhos a pares ou pequenos grupos devido à necessidade de evitar desbalizar o ambiente calmo e tranquilo que se vivia diariamente na sala de aula. Consideramos oportuno lembrar que estas crianças viveram os seus dois primeiros anos de escola na pandemia por COVID-19, com confinamentos e aulas online, sendo natural a desabituação a algumas regras de sala de aula e à necessidade de dar tempo às crianças para se familiarizarem.

Não obstante, a realização de projetos que envolvessem os alunos e promovessem mais a sua interação foi um aspeto a ter em consideração. Para além do projeto “Poupar Mais” que incidia na educação financeira e que os alunos acompanhavam desde o ano anterior ao estágio da mestranda, dentro do grande projeto da Câmara Municipal do Porto “Porto de Crianças”, a limpeza das praias foi um projeto coordenado pela professora titular da turma e que contou com a participação dos seus alunos. Outro projeto que teve continuidade no ano letivo do estágio foi o “Reler com a Biblioteca” que consistia na leitura e na realização de atividades de leitura na biblioteca com alguns professores e algumas crianças com mais dificuldade na leitura.

No que concerne ao espaço físico da sala de aula, numa das paredes situava-se o quadro branco, juntamente com o quadro com o projetor e, à sua frente, dispunham-se as mesas dos alunos. Esta disposição foi sendo alterada ao longo do ano como uma estratégia de gestão de

comportamentos de sala de aula, mantendo-se sempre um conjunto de quatro mesas no centro, juntas, em forma de quadrado destinadas aos três alunos do 3.º ano. A secretária da professora era encostada à parede onde se encontravam os quadros. Igualmente encostado a uma das paredes estava um pequeno lavatório e alguns armários destinados para guardar os arquivos da professora e dos alunos, bem como os materiais que os alunos não tinham na sua caixa de plástico individual que colocavam sob a mesa de cada um, com a maioria dos materiais necessários para o seu dia a dia na sala de aula.

Os recursos TIC existentes na sala de aula passavam, essencialmente, pelo computador na secretária da professora, bem como um projetor que permitia a realização de tarefas variadas, tais como o acesso à escola virtual ou ao manual digital. Para além disso, à exceção de três crianças, todos os alunos tinham um computador portátil (PC) emprestado pela escola. No entanto, os alunos não os levavam para as aulas a não ser que a professora os solicitasse (com antecedência).

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio no 2.º CEB realizou-se na escola sede do agrupamento que, para os efeitos do presente relatório, se intitulará de Escola 2. Esta escola encontrava-se inserida num local de fácil acesso através de transportes públicos e particulares e num contexto socioeconómico desfavorecido, à semelhança da Escola 1. Nesta escola, o estágio foi realizado nas disciplinas de Português e de HGP, numa turma do 6.º ano de escolaridade que tinha a mesma professora para ambas as disciplinas mencionadas e ocupava o cargo de Diretora de Turma. Por esta razão, a professora em formação observou alguns momentos de resolução de conflitos e de abordagem de questões relacionadas com a direção de turma, nas aulas.

O 2.º CEB da escola sede era frequentado por 116 alunos, dos quais 23 pertenciam à turma do 6.º B – nove crianças do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. Uma das crianças da turma frequentava o Ensino Articulado de Música em parceria com um Conservatório tendo por isso opções de horário ligeiramente diferentes em relação aos seus colegas. Relativamente a crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, havia um aluno com medidas seletivas, beneficiando de acomodações curriculares, fichas de avaliação adaptadas e coadjuvação com um professor de Educação Especial. No caso

de Português, todas as quintas-feiras, o professor de Educação Especial estava presente na sala, junto do aluno a prestar o apoio necessário.

Desde o início, o 6.º B demonstrou-se uma turma bastante participativa e com gosto e curiosidade pelo que lhes era desconhecido. Assim, a introdução de conteúdos que lhes eram novos desenrolava-se de uma maneira bastante orgânica e suscetível a uns quantos “dedos no ar” indicadores de questões a colocar e de respostas para dar. Devido a esta característica da turma, a professora fazia por esclarecer todas as dúvidas dos alunos, mesmo que por vezes se afastassem ligeiramente dos conteúdos que eram lecionados. Contudo, a professora procurava sempre encontrar uma via que permitisse mediar as dúvidas dos alunos e reencaminhá-las para os conteúdos da aula, aconselhando a mestranda a seguir a mesma estratégia quando lecionasse as suas aulas.

O trabalho em grupos não era uma metodologia muito utilizada pela professora, que preferia, quando considerava adequado e benéfico o trabalho em grupo, a formação de pares. A organização física do espaço da sala de aula também não era apelativa à realização de trabalhos de grupo com quatro ou mais elementos, pois respeitava o tradicional modelo de disposição de mesas na sala de aula: os quadros numa parede, a secretária do professor e à sua frente quatro colunas de mesas com dois lugares por mesa. Contudo, o trabalho colaborativo e a implicação dos alunos nas suas aprendizagens acabaram por ser dois referenciais em consideração nos momentos da planificação das aulas e da sua concretização.

Um outro aspeto saliente nas aulas que decorreram no 6.º B foi a escrita do sumário no início de cada aula. Esta simples ação rotineira, que a professora em formação procurou respeitar e considerar nas planificações, tinha como principal objetivo dar a conhecer às crianças o principal objetivo da aula. Efetivamente, de acordo com algumas pesquisas de Shulman (1987), os alunos tendem a obter melhores resultados quando os professores lhes transmitem explicitamente os objetivos da aula.

Combinado com o modelo tradicional de sala de aula existia um computador na secretária do professor e a possibilidade de requisitar um quadro interativo que, para algumas atividades, era uma melhor opção do que apenas a utilização do projetor. Para além do computador na secretária do professor, como cada aluno tinham um computador emprestado pela escola, a professora

podia solicitar aos alunos que os trouxessem, correndo sempre o risco de a internet não funcionar como pretendido pelo número de dispositivos móveis ligados à rede. O uso de telemóveis para fins educativos na sala de aula também era permitido e abrangido pelo Regulamento Interno da escola.

2.3. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Viajando ao étimo latino da palavra contexto, do latim *contextus* significa o “todo de partes” ou “uma junção”. Assim é uma escola: uma conjugação de diferentes partes que constituem um todo. No entanto, alertamos que essas partes não se limitam aos elementos físicos da escola. Como refere González–Monteagudo (2012), os contextos são construídos pelas pessoas interagindo entre si. As pessoas, por sua vez, integram e criam as diferentes partes que compõem o contexto. Assim, a escola é uma instituição de pessoas para pessoas que vão criando uma cultura própria. Por esse motivo, o conhecimento de cada uma dessas partes revelou-se um aspeto fundamental para o desenrolar da ação da mestranda no contexto.

No decorrer da sua ação, a professora em formação considerou importante reconhecer a responsabilidade individual para contribuir para o bem coletivo do contexto em que se encontrava inserida. Assim, a procura em veicular valores como a solidariedade, o companheirismo e o respeito foi também ao encontro da visão da escola enquanto um espaço protegido e de apoio à inclusão, à equidade e ao bem-estar coletivo e individual. A promoção da escola como um contexto de possibilidades exige de cada um dos seus intervenientes uma “abertura de mente e coração que [...] permita enfrentar a realidade mesmo quando imaginamos maneiras de ultrapassar fronteiras” (UNESCO, 2022). Claro que os intervenientes mais novos, as crianças, vão sentindo e praticando esta abertura através da sua gradual apropriação da cultura da *sua* escola.

No fundo, o conhecimento do contexto possibilitou a atuação da professora em formação com base nos princípios acima refletidos, pois é também a partir deles que acredita ser possível tornar a escola num espaço querido e valorizado por toda a comunidade educativa.

No capítulo seguinte, é possível observar a reflexão e a ação da mestranda em ambas as turmas do contexto em que esteve inserida, procurando fazer jus aos valores que defende e ao conhecimento do contexto que foi adquirindo ao longo do seu percurso.

3. AÇÃO DE ENSINAR E DE APRENDER: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O maior pecado capital que os educadores podem cometer é destruir a esperança e os sonhos dos jovens. Sem esperança não há estrada, sem sonhos não há motivação para caminhar.
(Curry, 2003, p. 100)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o modelo de estágio frequentado pela mestranda, diferente de outros da presente instituição de ensino superior, uma vez que o mesmo se desenrolou nos 1.º e no 2.º CEB em simultâneo e durante todo o ano.

Num primeiro momento, percorremos o modelo de estágio, a organização das regências e de cada Unidade Didática (UD). De seguida, debruçamo-nos sobre o saber docente, considerando literatura pertinente e documentos legais que preveem o perfil do professor dos diferentes ciclos de ensino para os quais a mestranda fica habilitada profissionalmente. Neste subcapítulo, decidimos estruturalmente dividir a reflexão realizada a ambos os ciclos, incluindo recortes de atividades desenvolvidas representativas do que refletimos sobre as UD e o saber profissional do professor.

3.1. MODELO E ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Integrado como uma componente da UC de PES, o estágio curricular desenvolvido correspondeu a uma totalidade de 400 horas, decorrendo entre 10 de outubro e 25 de maio do presente ano letivo. De acordo com a Ficha de Unidade Curricular (FUC) da UC, o seu grande objetivo é o desenvolvimento de conhecimentos de ordem científica, pedagógica e didática, no futuro professor, e a sua mobilização para a planificação de aulas e de projetos educativos que contribuam também para a construção de um profissional crítico, reflexivo e investigador. Neste sentido, para além das horas de estágio, foram ainda destinadas 60 horas para seminários com os quatro principais docentes da UC, nos quais foram explorados vários temas relacionados com as diferentes áreas disciplinares de ambos os ciclos, bem como algumas questões mais direcionadas para as especificidades de cada um. Para promover um maior acompanhamento dos estudantes na preparação das suas regências, na FUC estavam previstas oito horas de Orientação Tutorial. O trabalho autónomo não poderia ficar de parte neste processo estando previstas, no total, cerca de 855 horas para cada estudante.

O modo de organização das horas de estágio acima mencionadas ilustra-se na Tabela 2, uma vez que o presente ano letivo inovou no modelo de estágio, funcionando em semanas alternadas entre ambos os ciclos.

Tabela 2:

Organização das diferentes modalidades de trabalho em contexto de estágio

Mês	Semanas				
out 22	3-7	10-14 O	17-21 O	24-28 OC	
nov 22	31out-4 OC	7-11 R	14-18 R	21-25 R	
dez 22	28nov-2 R	5-9 R	12-16 R	Interrupção letiva do Natal	
jan 23	2-6 OC	9-13 R	16-20 R	23-27 R	
Interrupção letiva					
mar 23	27fev-3R	6-10 R	13-17 R	20-24 R	27-31 R
abr 23	Interrupção letiva da Páscoa		17-21	24-28 R	
mai 23	1-5 R	8-12 R	15-19 R	22-26 R	

O- Observação | OC- Observação e cooperação | R- Regências

Legenda de cores:

Interrupções letivas/Sem estágio	Observação no 1.º e no 2.º CEB	1.º CEB	2.º CEB	1.º e 2.º CEB
----------------------------------	--------------------------------	---------	---------	---------------

Como podemos observar na tabela anterior, o novo modelo de estágio aprovado pela Comissão de Curso do mestrado contemplou semanas de observação, de observação e de cooperação e de regências em semanas alternadas.

Verificamos assim que o período de observação, inicialmente, teve uma duração de quatro semanas e funcionou em simultâneo em ambos os contextos, sendo que para o 1.º CEB estava destinado um dia e meio (segunda-feira e quarta-feira de tarde, no caso da mestranda) e o 2.º CEB teria de contemplar dois tempos letivos de HGP e três de Português (terças-feiras, quartas-feiras e quintas-feiras de manhã). A partir da terceira semana, nos contextos, previu-se alguma cooperação, contando sempre com a abertura dos professores cooperantes e a atitude proativa da mestranda e do seu par pedagógico.

O período de observação possibilitou um contacto com o contexto e o reconhecimento de algumas práticas e regras do mesmo, bem como a observação da prática do professor cooperante. Assim como está previsto no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência, a formação inicial de professores deve contemplar a observação e a cooperação em situação de prática educativa supervisionada (art.º 11, alínea a). Como nos diz Reis (2011), “aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção” (p. 12). Deste modo, a construção de grelhas de observação que possibilitaram a realização desta ação de forma mais focada e orientada foi importante – as evidências da mesma podem ser consultadas, em apêndice (cf. apêndice A). A própria caracterização do contexto explanada no segundo capítulo do presente relatório deveu-se em grande parte a esta importante ação de observação.

Retomando a análise da tabela, na primeira semana de novembro, deu-se início às regências, ou seja, à lecionação das primeiras aulas. Por esta altura do calendário, terminou a frequência simultânea em ambos os ciclos na mesma semana e iniciou-se um regime quinzenal, sendo que a mestranda e o seu par pedagógico se encontravam duas semanas num ciclo e duas semanas no outro, alternando assim de 15 em 15 dias. A escolha do ciclo pelo qual preferiam iniciar este regime competiu à mestranda e ao seu par pedagógico acabando por, neste caso em específico, o regime quinzenal iniciar-se no 2.º CEB a 7 de novembro de 2022.

As três primeiras aulas de novembro foram planificadas e lecionadas em par pedagógico, o que promoveu uma prática colaborativa entre (futuras) docentes. O facto desta prática colaborativa e cooperante ser um princípio basal para o desenvolvimento da PES promoveu o que Bolívar (2012) afirmou sobre o trabalho colaborativo entre os professores “fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quando interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente” (p. 176). A manutenção de uma relação profissional e aberta entre o par pedagógico foi importante para reconhecer o trabalho do professor como algo integrado numa “rede de cooperação e de colaboração profissional” (Nóvoa, 1992. p. 20). Salientamos que a colaboração com o par de estágio foi mantida durante o percurso de ambas as mestrandas, o que possibilitou a planificação e a reflexão conjunta, com a construção de UD comuns, tema a abordar no subcapítulo seguinte.

Todo o trabalho realizado em par pedagógico concretizou uma articulação de conhecimentos, de ideias e de sugestões de ambas as professoras em formação, o que, no fundo, condizia também

com o trabalhado de articulação horizontal e vertical esperado de qualquer docente. Pelas palavras de Leite (2012), percebemos que este trabalho entre docentes contribuiu para colmatar possíveis leituras superficiais de várias situações educativas.

Apresentando uma breve definição de cada um dos conceitos curriculares referidos no parágrafo acima, podemos definir a articulação curricular horizontal como um trabalho interdisciplinar entre o mesmo ano de escolaridade, enquanto a articulação curricular vertical foca-se, tendencialmente, numa disciplina, procurando estabelecer um percurso relacional e sequencial entre os diferentes anos de um ou de mais ciclos, ou ainda dentro do mesmo ano de escolaridade (Diogo, 2021). O modelo de estágio em vigor possibilitou uma articulação curricular vertical interciclos (entre dois ciclos do ensino básico) bastante evidente na planificação das UD. A chamada de atenção que fazemos para esta modalidade específica da articulação curricular não pretende sobrevalorizá-la: apenas atentar num aspeto que muitas das vezes se perde na tentativa da concretização da articulação curricular.

De acordo com um estudo de Carreira (2018), frequentemente, a articulação curricular vertical carece de tempo dos docentes que se encontra ocupado com outras tarefas reconhecendo, porém, que a sua prática reduzida resulta do pouco conhecimento dos docentes dos ciclos subsequentes. No caso da mestranda, a necessidade de conhecer ambos os ciclos e os que lhe antecedem e sucedem é fundamental para que, conforme Roldão (2020), as aprendizagens novas sejam integradas naquelas anteriormente consolidadas, respeitando uma organização dos conteúdos em “âmbitos de complexidade crescente, de modo a tornar coerente a progressão do processo cognitivo” (p. 82). Reforçando o que já foi mencionado, a oportunidade de a mestranda estagiar em ambos os ciclos ao mesmo tempo concorreu para o favorecimento desta articulação, sendo que no seu caso em específico a articulação vertical interciclos ocorreu entre o 4.º e o 6.º anos de escolaridade.

Recuperando a análise da tabela 2 depois de cada interrupção letiva previa-se, inicialmente, uma semana de contacto e de observação em cada ciclo em simultâneo. Contudo, para respeitar o número de regências atribuídas a cada aluno, imediatamente após a interrupção letiva de fevereiro e da Páscoa foi necessário marcar regências, caso contrário o calendário estender-se-ia para além do final de maio. Foi apenas possível respeitar a ideia inicial após a pausa letiva do Natal. Por esta lógica, percebemos que as regências se foram mantendo nas restantes semanas do semestre, até ao final do estágio.

3.1.1. REGÊNCIAS E UNIDADES DIDÁTICAS

Através da consulta da tabela 2 e tal como foi brevemente introduzido no subcapítulo anterior, as regências iniciaram-se em novembro e prolongaram-se até ao final do segundo semestre. Consultando um dos documentos orientadores da PES, cada estudante teve de lecionar um número mínimo de aulas em cada ciclo. No caso do 1.º CEB, em novembro havia uma regência partilhada entre par pedagógico e compreendeu apenas o período da manhã. Em janeiro, março e maio foi igualmente lecionada uma aula, mas a sua planificação contemplou o dia inteiro. O que aconteceu na maior parte das vezes foi que a planificação e a lecionação destas aulas foram sempre partilhadas em par pedagógico devido ao ciclo de supervisão no 1.ºCEB, no qual os professores supervisores, quando se dirigiam ao estabelecimento de ensino das professoras estagiárias, observavam no mesmo dia o par pedagógico, ainda que com uma avaliação individual. Renovamos a importância da colaboração e da cooperação entre o par pedagógico, demonstrando-se princípios necessários para o bom desempenho da ação educativa da mestranda e do seu par.

No que diz respeito a Português no 2.º CEB, o mínimo de aulas a lecionar em novembro foi uma (em par pedagógico) e a partir de dezembro o mínimo foram duas por mês, com a exceção de janeiro, onde uma foi lecionada nesse mês e a outra no anterior. No caso da mestranda em específico, o número mínimo a partir de dezembro foi diferente dos restantes colegas uma vez que as aulas desta disciplina, no contexto de estágio, eram sempre de 75 minutos, a par que os restantes mestrandos apenas lecionavam aulas de 50 minutos.

Em HGP, consoante os dias da semana, as aulas podiam decorrer num horário com 50 ou 75 minutos e, por esse motivo, em novembro foi lecionada uma aula em par pedagógico e de dezembro para a frente o mínimo foram sempre duas por mês (novamente com a mesma exceção do mês de janeiro explicada no parágrafo anterior).

O número de aulas supervisionadas pelos três docentes supervisores da PES foi uma por semestre em Português e HGP e duas no 1.º CEB, sendo que no 1.º semestre incidiu na articulação entre Matemática e Estudo do Meio e no 2.º semestre a articulação realizou-se entre Matemática e Português. Deste modo, o ciclo de supervisão foi importante para o acompanhamento e a planificação das regências, considerando pelo menos as 8 horas de Orientação Tutorial previstas

na FUC. Inerente ao processo da supervisão encontrava-se a fundamentação pedagógico-didática das aulas supervisionadas.

Sustentados em Rodrigues *et. al* (2010), a redação de uma fundamentação da aula a lecionar “evidencia o conhecimento específico da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem” (p. 165) do professor em formação, justificando as opções por si planificadas. Confrontando com o que Altet (2001) nos apresenta, a ação de fundamentar surge como o cruzamento dos saberes teóricos e práticos, legitimando ao mesmo tempo o saber profissional do professor que ultrapassa as barreiras da prática e da pragmática (Duarte *et al*, 2022). Quase em forma de síntese,

urge a necessidade de entender a profissão docente como uma profissão efetiva, com conhecimentos específicos, que não são de aprendizagem fácil ou meramente técnica e antes decorrem de um diálogo sistemático e refletido, facilitador da interação entre dimensões conceptuais, práticas, éticas e políticas, que se traduz num saber praxiológico. (Duarte et al, 2022, p.7).

Efetivamente, de acordo com Alarcão (2007), as práticas supervisoras perspetivam uma “auto e hétero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreejudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (p. 119). Contudo, a autora não deixa de referir que a sua mais recente perspetiva não se foca apenas na supervisão do professor na sua formação inicial, mas sim na organização da escola na qual está inserido. De facto, não é profícuo dissociar totalmente o professor da escola, uma vez que a instituição escolar e toda a sua comunidade relacionam-se entre si e podem todos contribuir para uma educação com mais qualidade. No entanto, ainda que sejam contemplados os projetos educativos promovidos pelos mestrandos, a supervisão pedagógica em contexto de estágio da PES focou-se mais na atividade em contexto de sala de aula do professor em formação (Vieira & Moreira, 2011). Não obstante, os valores da *democraticidade* e da *liderança com visão* apresentados por Roldão (2007) são visíveis e compatíveis com o ciclo de supervisão pelo qual a mestranda e os professores supervisores passaram, apresentado no esquema seguinte da Figura 3:

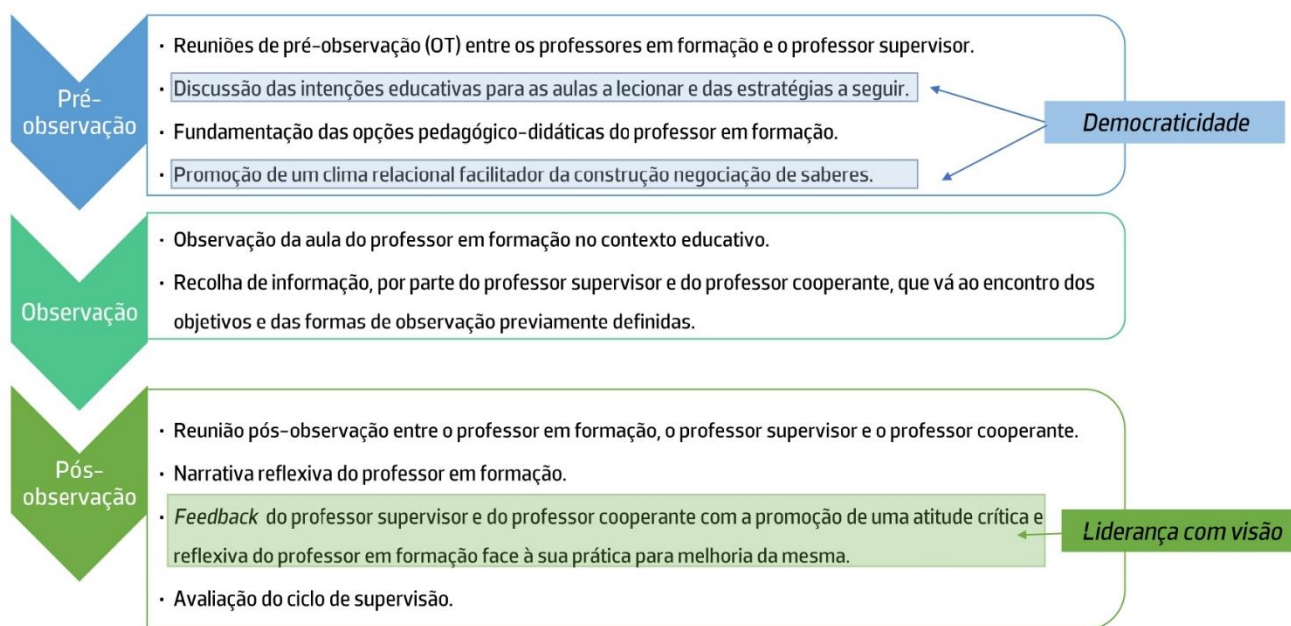


Figura 3: Esquema de ciclo de supervisão combinado com a Democraticidade e a Liderança com Visão

(Baseado em Vieira & Moreira, 2011; Alarcão, 2007)

Com este esquema apercebemo-nos de algumas das atividades contempladas no ciclo de supervisão e que, como referimos anteriormente, vão ao encontro de dois princípios apresentados por Alarcão (2007). O primeiro concorre também para o segundo, preocupando-se mais numa supervisão alicerçada na colaboração entre os professores, contemplando decisões partilhadas e a instigação de uma prática reflexiva. Pela leitura da figura, nos momentos de pré-observação são criadas oportunidades de aprendizagem conjunta, com a discussão e a fundamentação das opções pedagógico-didáticas e a criação de um ambiente propício à construção e à negociação de saberes. É na interação entre o professor supervisor e o professor estagiário (e o professor cooperante) que se processa a aprendizagem. Na *democraticidade* da supervisão, encontra-se também o cariz mais reflexivo desta ação que, na voz de Alarcão (1997) também floresce a partir “[da] interação com as tarefas, [...] com o pensamento e a ação dos outros, incluindo o pensamento que vai ficando gravado na escrita, e [com a] interação com o próprio pensamento” (p. 16).

A *liderança com visão* projeta o futuro de uma supervisão que promova os valores da *democraticidade* e que represente uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, pois ainda que sejam os professores a serem supervisionados, o objetivo é sempre chegar aos alunos. Situamos este aspeto de Alarcão (2007) no momento de pós-observação, pois

através de uma reflexão crítica do professor em formação, que no caso da mestranda também se concretizou através da escrita de uma narrativa reflexiva para pelo menos cada aula supervisionada, contou com o *feedback* coconstrutivo do professor supervisor e do professor cooperante. Esta modalidade de *feedback* que se caracteriza por ser democrático, dialógico e formativo possibilita a percepção do professor estagiário do que se passou na sua aula e o que devia ou podia ter desenrolado de outra forma, sempre com o aperfeiçoamento de práticas futuras (Alarcão *et al*, 2020).

No âmbito das regências, a sua organização por unidade didática afluiu novamente para os conceitos de articulação curricular vertical e horizontal que prometemos abordar no presente subcapítulo. Leitão (1976) concebe a planificação por UD como uma busca constante pela unidade e integridade ao longo da vida: “o próprio termo unidade simboliza este desiderato último, que a educação busca dar ao ser humano: através de múltiplas unidades, levá-lo à unidade maior de toda a sua vida cultural” (p. 19). Encontrando-se a UD num nível de planificação que articula várias componentes do currículo, no fundo também almeja representar o corpo de saber comum que, a partir dos referentes culturais de cada um, assegura a pertença social plena de cada aluno (Roldão, 2020).

A UD surge como um importante papel integrador que, redundantemente, se espera que promova aprendizagens integradas e significativas. De acordo com Pais (2012), esta opção metodológica de abordagens dos processos de ensino e de aprendizagem surge como uma possibilidade de substituir a leção de um conjunto de conteúdos sem relação entre si por “unidades de sequenciação estratégica, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um tema e um elemento integrador” (p. 39). No caso da mestranda, foram planeadas quatro unidades didáticas que procuraram promover a articulação horizontal e vertical: *A proverbiar é que a gente se entende; Evoluir e florescer faz parte do saber; Em abril, desafios mil e*, por último, *A crítica e a criatividade em prol de um mundo melhor*.

A existência de um tema agregador foi a chave que concedeu coerência e sequencialidade a esta abordagem metodológica de organização do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, fomentando a relação entre os conteúdos programáticos e o fator tempo.

Respeitando o princípio integrador do trabalho com as UD, que condiz com o pressuposto da construção de novos conhecimentos a partir de outros já conhecidos, Leitão (1976), sugere que o

professor “oferece unidades [e que] o aluno aprende unidades [...], reagrupando as unidades adquiridas em novas unidades que equivalham a sínteses mais abrangedoras.” (p. 20). Ou seja, os conhecimentos prévios do aluno e a seleção de conteúdos que correspondam a um nível de complexidade crescente, como já apresentamos com Roldão (2020), são requisitos para a planificação de uma UD profícua.

Existem ainda outras propriedades das UD a considerar aquando da sua planificação. Os autores Leitão (1976) e por Pais (2012) apresentam algumas, sendo que ambos concordam com a sua flexibilidade, possibilitando uma revisão e alguma reestruturação quando necessário. Concordam ainda com a sua relação da mesma com a vida do aluno e com o seu contexto sociocultural, implicando-o na sua aprendizagem. Uma sugestão de Leitão (1976) que converge neste sentido é a apresentação da mesma aos alunos. A definição prévia e clara dos objetivos da UD é mais apontada por Pais (2012) que se volta a encontrar com Leitão (1976) na defesa da seleção de uma metodologia coerente com os princípios educativos e didáticas das áreas curriculares abrangidas pela UD.

Todos os elementos que elencamos, até ao momento, alusivos às UD que se configuraram nas próprias regências, se tornarão mais evidentes com a apresentação de breves recortes de práticas educativas da mestranda nos subcapítulos subseqüentes que também integraram os ciclos de supervisão anteriormente explicados.

3.1.2. PORTEFÓLIO REFLEXIVO

Um dos elementos de avaliação proposto pelos professores da PES foi a construção de um portefólio. De acordo com Pinto e Santos (2006), o portefólio tem-se revelado como uma forma alternativa de avaliação na formação inicial e contínua de professores, traduzindo-se num reflexo genuíno do processo de aprendizagem da mestranda (Agra *et al.*, 2003). Durante o processo de aprendizagem, o cariz reflexivo do professor em formação deve ser expresso, concorrendo assim para o que postula Shulman (1999, citado por Agra *et al.*, 2003) quando se refere ao portefólio como uma metáfora que vai ganhando vida à medida que vai sendo construído, representando por isso a evolução desejada e conseqüente do processo de formação inicial do professor.

Ademais, o portefólio enquanto ferramenta possibilita a compilação de materiais e de evidências que, posteriormente, podem ser revisitados e reutilizados em contexto pelo professor em formação. A opção de o construir numa plataforma online possibilitou à mestranda uma consulta

e atualização permanente, com a inclusão dos mais variados recursos tecnológicos (entre outros) criados para cada uma das suas regências. Para além disso, a organização de um portefólio online permitiu a sua partilha de forma rápida e simples com outros, nomeadamente os professores supervisores.

O modo de organização do próprio portefólio obedeceu a alguns critérios apresentados no início do ano pelo professor responsável da UC, tais como a inclusão das planificações das aulas lecionadas ao longo do ano, as fundamentações pedagógico-didáticas das aulas observadas, as narrativas reflexivas e todos os materiais e recursos criados e utilizados nas aulas. Um dos critérios transversais que a mestranda procurou usar foi o da originalidade e da criatividade. Como foi mencionado anteriormente, a mestranda optou por construir o seu portefólio numa plataforma online, mais precisamente, através do *Padlet*.

O portefólio intitulado “Sumário: a formação de uma professora”¹⁴ foi inspirado pela escrita tradicional do sumário e que ainda hoje se mantém como uma prática habitual e que possibilita o acompanhamento dos alunos das aulas lecionadas. Para manter um fio condutor e um elemento que, em todas as aulas, concorresse para o título do portefólio, a mestranda atribuía após cada aula uma palavra-chave que se configurava no sumário figurativo e reflexivo da mesma. Ou seja, a atribuição de uma para cada aula derivou da reflexão individual da mestranda sobre a sua ação educativa.

¹⁴ Link do portefólio: [Portefolio_Sumario_Formacaodeumaprofessora](#)

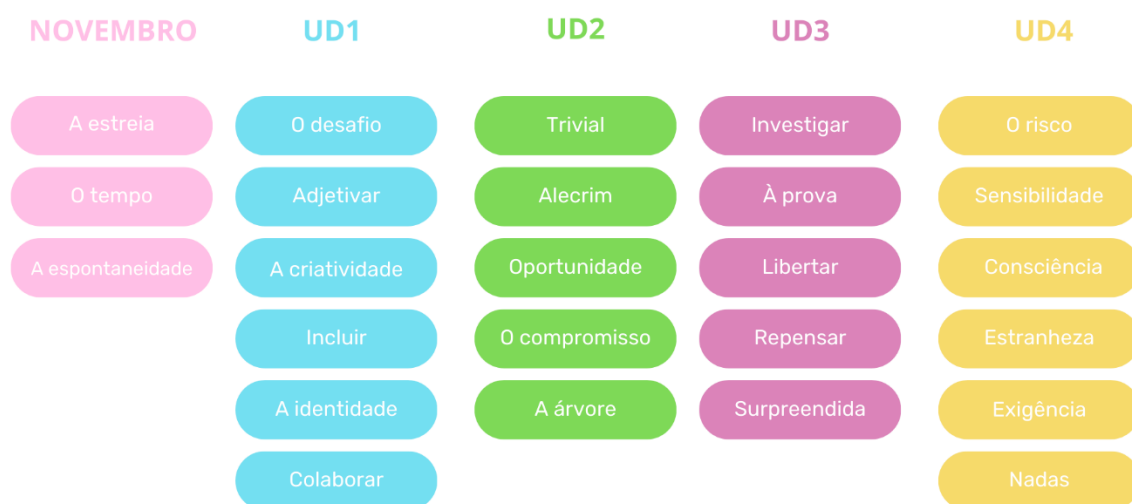


Figura 4: Palavras que constituíram os sumários figurativos das aulas no portefólio reflexivo

Nas aulas para as quais foram escritas narrativas reflexivas, a atribuição da palavra encontra-se explicada nesses documentos à exceção das duas primeiras, pelo facto de a mestranda, inicialmente, considerar esta prática adequada apenas para as narrativas das aulas não observadas. Contudo, esta conceção foi alterada pelo que, a partir da primeira aula supervisionada no 1.º CEB, a explicação da palavra-chave atribuída surgiu. No caso dessa aula lecionada em janeiro de 2023, o sumário “incluir” justificou-se pelo contexto na qual a mestranda e o seu par pedagógico estavam inseridas (apresentado no capítulo 2 do presente relatório) que contava com quatro crianças do 3.º ano com medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão, inseridas na turma do 4.º, e todas com dificuldades diferentes. Por esse motivo, para a primeira aula supervisionada, a mestranda e o seu par tiveram de desenhar mais duas planificações “paralelas” e os respetivos recursos de maneira que, na medida do possível, estas crianças fossem incluídas nas atividades e nos conteúdos lecionados para os alunos do 4.º ano.

As restantes aulas lecionadas obedeceram ao mesmo critério, tendo sido criados 25 sumários figurativos que compõem a formação da mestranda enquanto futura professora.

3.2. O SABER E A CONSTRUÇÃO DO SABER: RECORTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A citação que selecionamos para introduzir o presente subcapítulo traz-nos para a reflexão um aspeto importante sobre ser professor: a capacidade de transformar a partir da sua ação. Apoiado no seu saber profissional, o docente planifica a sua ação, que vai muito além da que desempenha em contexto de sala de aula. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2011), encarar a escola como impulsionadora de mudanças que assentem na crença de um futuro melhor reconhece-a como uma instituição que resulta de tentativas sucessivas de construção e de transformação. Neste caminho, os professores têm um especial papel através da sua ação baseada no seu saber profissional.

Antes de prosseguirmos, referimos que esta *possibilidade de transformação* se vai tornando mais evidente com o desenvolvimento do presente capítulo e de outros dois que dele divergem. Importa, inicialmente, clarificar o que se entende por saber docente ou saber profissional, uma vez que se configura como um dos pontos-chave para o desenrolar pleno da ação do professor.

Num relatório do ano passado da UNESCO (2022), afirma-se que o saber docente é “construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva sobre um repertório crescente de experiências” (p.81). Deste modo, compreendemos que conceitos de ordem científica, pedagógica e didática são invocados durante o percurso profissional do professor. Contudo, a própria prática e as experiências profissionais concorrem igualmente para a construção deste saber, o que nos redireciona para um aspeto fundamental: o saber docente não se esgota durante o exercer da sua profissão.

Ainda que concordemos com o que até então apresentamos, não podemos deixar de trazer o alerta de uma problemática que Roldão (2007) emite e que reside na relação entre a teoria e a prática quando esta não é encarada como um diálogo. A autora preocupa-se com a visão *aplicacionista* entre estas duas áreas quando considerada como “[ir] da teoria à prática” (p. 98). Em mais de um artigo percebemos que no entendimento da investigadora (Roldão, 2007; Roldão et al, 2009) esta perspetiva é pouco profícua e redutora na real interação e dependência entre ambas as áreas.

Neste sentido, Roldão (2007) surge com o conceito *ação de ensinar* como alternativa a *prática docente*, parecendo-nos interessante considerar esta proposta devido à sua neutralidade no que diz respeito à priorização da prática sobre a teoria. Ao especificar a sua proposta, a autora caracteriza a ação docente como um ato inteligente que conta com um saber que emerge de saberes formais e experienciais que “se aprofundam e questionam” (Roldão, 2007, p. 101). O cariz investigador e reflexivo do professor espelha-se neste último apontamento, orientando-nos para a análise de alguns pressupostos teóricos de Schön (1998) que cooperam para o esclarecimento do saber docente na sua vertente reflexiva.

Reiterando o que mencionámos anteriormente, a reflexão individual do professor faz parte do seu conhecimento e da sua *ação de ensinar*. Como aponta o autor, a capacidade reflexiva do professor sobre o seu conhecimento e a sua ação demonstram-se fundamentais para lidar com as mais diversas situações imprevistas e incertas que vão surgindo no desenrolar da sua carreira profissional. Salientamos, novamente, o fator tempo e o seu contributo para a construção contínua do saber profissional quando a capacidade e a prática reflexiva são utilizadas com este propósito. Schön (1998) considera que através da reflexão o professor pode identificar aspetos tácitos da sua ação relevantes para o desenvolvimento da confiança na sua prática, permitindo ao próprio promover experiências novas que potenciam novas reflexões oriundas de outras anteriores.

A perspetiva do educador britânico Lawrence Stenhouse (citado por Castro, 2022) vai ao encontro da de Schön, acrescentando que as reflexões sobre a ação desejavelmente contribuem para a melhoria da mesma. Para além do conseqüente melhoramento, Car (2019) considera que se diz mais efetiva e contribui para a construção de um conhecimento prático mais explícito e objetivo.

Os efeitos positivos que derivam da reflexão bebem igualmente do cariz investigador do perfil do professor e, conseqüentemente, do seu saber profissional. No Perfil Geral de Desempenho do Professor anexo ao DL n.º 240/ 2001 de 30 de agosto, prevê-se que o saber docente se sustente na investigação sobre a *ação de ensinar* (prática educativa). De facto, as orientações da UNESCO (2022) indicam a investigação como um caminho fundamental a seguir pelos professores, destacando que os mesmos devem “ser apoiados e reconhecidos como aprendizes intelectualmente [capazes] que identificam novas áreas de investigação e inovação” (p. 88). No presente trabalho, esta dimensão ver-se-á concretizada e abordada com mais detalhe no capítulo

destinado ao Projeto de Investigação, visto que se institui como um aspeto em desenvolvimento na Formação Inicial de Professores.

Não poderíamos continuar a fundamentar o presente capítulo sem antes revisitarmos Shulman (1986) e recorrermos aos seus pressupostos relativamente ao “conhecimento base” (*knowledge base*) do professor. Apresentando algumas categorias do mesmo, dentro das quais se destacam o conhecimento curricular, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, surge uma outra. De modo a combinar as duas últimas, o autor apresenta o PCK como uma das categorias mais curiosas e na qual habita o conhecimento que permite ao professor tornar um conteúdo *ensinável* (Salazar, 2005); pelas palavras do autor: representar e formular um conteúdo que o torne compreensível para os outros” (Shulman, 1986, p. 9). No fundo, o conhecimento pedagógico do conteúdo concretiza-se no ato de ensinar, que, de acordo com Roldão (2007), é “fazer aprender alguma coisa a alguém” (p. 95), e só se aprende verdadeiramente quando se compreende.

Nesta linha de pensamento, delinear estratégias de ensino é da competência do professor e, de acordo com o autor do PCK, parte da capacidade de o mesmo tecer reflexões e representações do conteúdo a lecionar. Consequente do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor consegue antecipar os conteúdos e outros aspetos – como a relação com outros conteúdos – que podem causar maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos. Reforçamos que esta identificação também se cruza com o conhecimento do docente sobre o seu contexto, mas concretiza-se na sua capacidade de promover a compreensão através de estratégias adequadas.

Fechando esta parte inicial do presente capítulo, concluímos com a consideração de que o desenvolvimento do profissional e o saber docente são indissociáveis da vida destes profissionais. A alegria de aprender para continuar a desenvolver o seu saber e de ensinar, igualmente, os alunos a aprenderem, reconhece os professores como “agentes de uma educação entrelaçada com a vida” (UNESCO, 2022, p. 82).

3.2.1.1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Derivado do tópico anteriormente abordado, interessa particularizarmos o saber profissional do professor em duas áreas específicas e que integram a formação académica da mestranda: o 1.º CEB e 2.º CEB nas disciplinas de Português e de HGP. Durante os próximos parágrafos tivemos a oportunidade de rever alguma bibliografia que se debruça sobre cada um dos ciclos e respetivas

singularidades, bem como promover alguma reflexão motivada pelo período de estágio curricular integrada na UC PES.

Ser professor do 1.º CEB instaura-se, talvez, como um dos maiores desafios multidisciplinares constantes. A matriz curricular do 1.º ciclo reflete este desafio, sobretudo quando se caracteriza pela monodocência. Consultando o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e as Expressões são as quatro áreas disciplinares obrigatórias no seu currículo. Desta forma, a procura de concretizar a articulação horizontal entre as diversas áreas para promover a construção de aprendizagens integradas e significativas é essencial e deve ser uma tentativa diária. De acordo com a alínea e) do DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB deve potenciar a integração das várias componentes do currículo e a articulação das aprendizagens dos alunos com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º CEB.

Importa que, no primeiro momento da interação dos alunos com a educação formal, estes percebam o potencial transformador da escola e das suas aprendizagens. Como defende Beane (2003),

“o conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. [...] o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as próprias vidas.” (p. 97).

Claro que uma criança do 1.º CEB não tem uma capacidade tão madura ou abstrata que a permita, com clareza, identificar explicitamente estas vertentes da escola e do conhecimento nela adquirido. Porém, cabe ao professor do primeiro ciclo cultivar nos seus alunos esta visão da escola enquanto instituição e da aprendizagem como *catapulta dos seus sonhos*. Por mais utópico que pareça, não mentimos quando reconhecemos que o valor que as crianças atribuem à escola advém das suas experiências educativas (e de outros fatores que não importam de momento explorar) e que concorrem para o seu sucesso educativo.

Assim, o saber profissional do professor do 1.º CEB também incorpora uma vertente afetiva com os seus alunos, com vista a promover também a sua autonomia. No documento legal que define o perfil do professor primário e o qual temos vindo pontualmente a citar, a capacidade autónoma dos alunos está diretamente ligada com a sua habilidade de realizarem aprendizagens futuras de forma independente. É certo que habilitá-los para o futuro é uma das competências do professor,

contudo não focar o seu trabalho como uma preparação futura deve ser uma perceção basal do professor sobre a pertinência da sua ação e do seu saber profissional.

Com isto pretendemos evidenciar que os primeiros anos da educação formal do aluno devem concretizar-se numa “vivência cultural, afetiva, social e epistemológica ocasionada com foco na formação ampla dos sujeitos e das comunidades e não, apenas, como preparação para um futuro que, em parte, é desconhecido e imprevisível” (Duarte & Moreira, 2021). Neste sentido, o trabalho com as famílias – a comunidade educativa– é crucial. Contudo, uma vez que este aspeto não é exclusivo do professor do 1.º CEB, deixamo-lo para uns parágrafos mais adiante nos quais exploramos alguns pontos semelhantes do saber profissional do 2.º CEB. Adiantamos que cremos rentável esta procura de semelhanças entre ambos os ciclos, uma vez que a PES foi desenvolvida em simultâneo em ambos os contextos.

No caso do 1.º CEB, foram desenvolvidas várias atividades que percorreram as várias áreas curriculares que compõe o mesmo e que apresentamos de seguida. De modo a representar parcialmente o trabalho realizado, faremos acompanhar, em apêndice, uma das atividades explanada com a planificação elaborada pela mestrandia.

Neste caso, no dia 22 de março de 2023, a propósito do Dia da Árvore, promoveu-se uma aula diferente do habitual aos alunos do 4.º ano (cf. apêndice B). De modo a aproveitar todo o espaço verde circundante da escola, os alunos foram orientados na plantação de uma árvore no jardim da sua escola. Esta atividade ocupou parte da tarde do tempo letivo. No período da manhã, os alunos leram o texto “A árvore dos pássaros” da obra *O Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares e ilustrado por Maria João Lopes. Nesse sentido, foi promovida uma atividade de escrita – “A minha árvore” – acompanhada por guião de escrita (cf. apêndice B). O guião de escrita foi uma estratégia seguida pela professora em formação de modo a orientar os alunos na escrita do seu texto, uma vez que os mesmos apresentavam grandes dificuldades na escrita. Apesar do guião, muitos alunos sentiram a mesma dificuldade inicial: nunca tinham plantado uma árvore e, por isso, achavam que não conseguiam seguir as instruções do guião. Nesse momento foi notória a necessidade do desenvolvimento da criatividade e da resolução de problemas– duas áreas de competências do PASEO (Martins, 2017). Após a releitura do guião e da repetição da instrução, os alunos sentiram-se mais confiantes para concretizarem a tarefa. O registo fotográfico que se segue corresponde a uma aluna a ilustrar o seu texto.

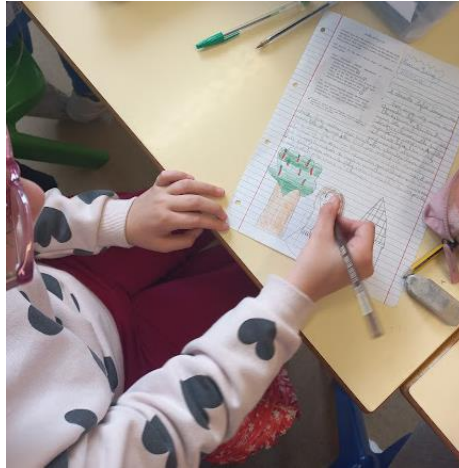


Figura 5: Registo fotográfico da professora em formação da atividade de ilustração da produção escrita "A minha árvore"

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Uma das últimas aulas lecionadas no 4.º ano foi supervisionada. Em par pedagógico, foi planificada uma aula que articulou Português e Matemática, resultando na articulação entre o texto instrucional e o pensamento computacional (PC). Apesar de as Novas AE à data, não se encontrarem em vigor para o 4.º ano, foi a partir das mesmas que enquadrámos, em termos programáticos, a aula lecionada no que diz respeito à Matemática enquanto área curricular. A decisão de abordar o PC justificou-se com a necessidade de a mestranda e do seu par em experimentarem em contexto tarefas que potenciem esta competência com cada vez mais evidenciada nos documentos legais orientadores.

Ainda que conscientes de que o desenvolvimento do PC não implica exclusivamente o uso de tecnologia, com o intuito de utilizar a tecnologia de forma mais ativa na sala de aula, recorreremos aos *blue-bots*. Os *blue-bots*, para além de representarem uma novidade para os alunos, foram integrados na planificação na expectativa de contribuírem significativamente na aprendizagem dos alunos, proporcionando "experiências matemáticas ricas do ponto de vista da aprendizagem" (Espadeiro, 2011, p.4).

Inicialmente, os alunos foram divididos em quatro grupos e assim permaneceram toda a aula. A partir de atividades de escuta ativa que desafiavam os alunos a completarem o texto instrucional da receita do salame de chocolate, os alunos foram-se apropriando da estrutura do mesmo e conhecendo os ingredientes, os utensílios e o modo de preparação da receita. Para uma das alunas com medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão que ainda não desenvolveu competências de leitura e a escrita, foram entregues imagens das três partes constituintes do

texto instrucional abordado para ordenar e completar a receita, com o auxílio de uma das professoras.

A integração dos *blue-bots* adveio da necessidade de “comprar” os ingredientes para a confecção da receita. Nesse sentido, foi entregue um guião com orientações para a tarefa “o *blue-bot* vais às compras” (cf. apêndice C), após uma primeira apresentação do robô e do seu modo de utilização. Cada aluno recebeu ainda uma folha com malhas semelhantes à malha em grandes dimensões que se encontrava na mesa do grupo para a circulação do robô, na qual tinham de registar os caminhos possíveis e escrever o algoritmo. Cada grupo recebeu ainda um tablet que possibilitou a simulação da compra dos ingredientes numa cadeia de supermercados à qual tinham acesso através da leitura de um QR Code. O momento de registo e de testagem dos caminhos possíveis com o *blue-bot* revestiu-se de entusiasmo, por parte dos alunos.

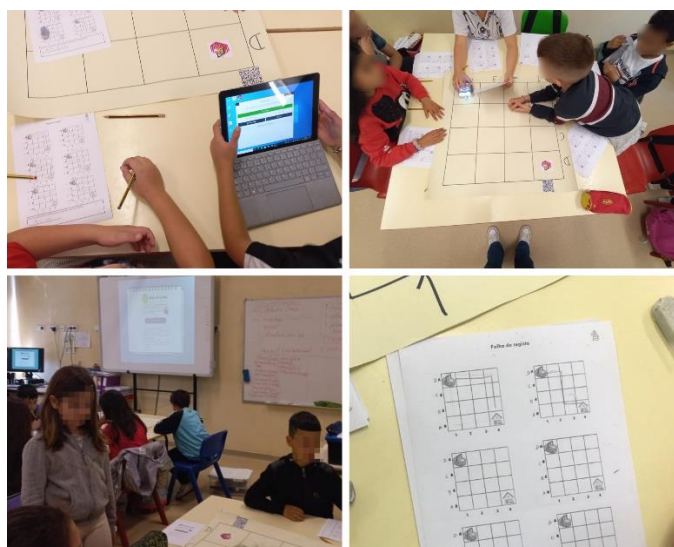


Figura 6: Registo fotográfico da professora em formação dos alunos procurarem o percurso mais curto com o *blue-bot*

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

O percurso de aprendizagem dos alunos foi monitorizado através do preenchimento faseado de uma tabela no formato KWL (*What i know – What i wanto to know- What i learned*) que se traduziu em três colunas: “O que sei?”, “O que quero saber?” e “O que aprendi?” (cf. apêndice D). A primeira coluna foi preenchida no momento inicial da aula, a segunda no momento que antecedeu a escuta ativa e última após a confecção do salame de chocolate em grupo.

A monitorização do percurso de aprendizagem com recurso à tabela KWL, possibilitou uma estruturação tripartida da aula, bem como um maior envolvimento dos alunos que sabiam em que momento da aula se encontravam e o que se seguia.

3.2.2. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No que concerne ao 2.º CEB, o saber docente relaciona-se ainda com os saberes específicos de cada disciplina lecionada pelo professor. Num primeiro momento, debruçámo-nos sobre a área curricular de Português, seguida da área de HGP, ramificando-se em recortes das práticas educativas de ambas as disciplinas, ilustrando assim alguns exemplos do que foi desenvolvido em contexto de estágio, (que, por sua vez, prestou o seu inevitável contributo para a reflexão tecida sobre ser docente de ambas as áreas.)

No caso de Português, o ensino da língua “transporta consigo valores e modos de entender e de construir o mundo, e condiciona o tipo de relacionamento de cada um com o que o rodeia, humano ou não-humano” (Albuquerque & Ramos, 2021, p.14). Nesta linha, antes de qualquer outra função, ser professor de Português é veicular uma certa conceção do mundo (idem, ibidem), e sobretudo ensinar os alunos a construírem a sua própria conceção.

Ainda neste caminho, a didática específica da língua entra em ação ainda que a língua materna apresente uma vertente mais transversal entre as restantes áreas curriculares. Por essa razão, o professor de português também deve saber que a sua aula tem os domínios específicos e que a língua não se configura apenas como uma matéria ensinável, instituindo-se antes como o próprio veículo de comunicação a ser usado no ensino da mesma (Fillola & Serena, 2003).

Porém não deixa de ser verdade que a língua se envolve em tudo o que fazemos visto que somos seres sociais (Crystal, 1988, citado por Castro, 1997). A própria Lei de Bases do Sistema Educativo Português reconhece o carácter transversal da língua materna, supondo “todas as áreas disciplinares como espaços de ensino/aprendizagem” da mesma (Reis, 1997, p. 91), afirmando que o ensino desta “deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das

capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (art.º 50, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Independentemente do cariz mais transversal da língua, esta também se constitui como um objeto de ensino e de aprendizagem, com domínios específicos. Como já afirmamos, a disciplina de Português no 2.º CEB atualmente tem cinco domínios específicos que a rodeiam: Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária. Neste âmbito, um professor de Português deve conhecer os cinco, sendo assim capaz de distinguir o que é específico da sua disciplina e o que é transversal. Conhecendo os domínios específicos, consegue igualmente relacioná-los com o seu objetivo primordial enquanto docente desta área: “que o aluno seja capaz de comunicar com os outros interlocutores com recurso ao seu próprio idioma”¹⁵ (Fillola & Serena, 2003, p.18, tradução nossa). Por outras palavras, ambicionar formar seres competentes em termos comunicativos.

Aos olhos de Nogueira (1992), os alunos que são falantes nativos do português quando chegam ao 2.º CEB já são competentes em relação ao objeto de estudo da disciplina- a língua- pois utilizam-na naturalmente e possuem um conhecimento empírico sobre a mesma. No entanto estas não são condições suficientes para alcançarem a competência comunicativa ou o sucesso da disciplina de Português. Reside assim no professor a responsabilidade de delinear percursos de aprendizagem que encaminhem os alunos no sentido de aliados ao seu conhecimento empírico e à natural realização da língua, construírem um conhecimento sobre a língua de nível superior com a qual são capazes de refletirem sobre o objeto de estudo de Português. A capacidade de refletir sobre a própria língua- a metalinguagem- e conhecer o seu funcionamento, aplicável em diferentes contextos comunicativos, leva o aluno a reconhecer o seu domínio sobre a língua, desenvolvendo em si o sentido crítico e a autonomia.

Neste processo, o conhecimento científico atualizado do professor é essencial para se combinar com o conhecimento didático, pedagógico e profissional. Só deste modo está capacitado para criar soluções para os obstáculos à aprendizagem dos alunos e para estabelecer “relações dinâmicas entre a teoria e a prática” (Duarte, 2001b, p.125) que concretizem a construção do conhecimento sobre a língua de nível superior, benéfico para o desenvolvimento académico e pessoal do aluno. Reforçamos o desenvolvimento pessoal do aluno uma vez que a língua constitui

¹⁵ No original, “que el alumno sea capaz de comunicarse com otros interlocutores empleando su próprio idioma”, (Fillola & Serena, 2003, p.18).

o aluno e o mundo que o rodeia, tornando-o mais dialogante, autónomo, crítico, solidário e responsável (Castro, 1997).

Para encerrar esta breve reflexão sobre ser docente de Português, alertamos que o conhecimento curricular e dos documentos orientadores da prática, assim como em qualquer disciplina, fazem parte. Para além da atualização científica, o professor de Português do 2.º CEB deve ainda procurar manter-se a par e acompanhar as alterações que o currículo da disciplina vai sofrendo, mantendo um olhar crítico e reflexivo sobre o mesmo. O perfil investigador do professor de Português interlaça o saber específico da disciplina com o saber docente.

Ser docente de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O professor de HGP no 2.º CEB, à semelhança do professor de Português, deve ser igualmente responsável por manter o seu conhecimento científico atualizado, bem como o didático-pedagógico e profissional, acompanhando a evolução do currículo tecendo reflexões críticas sobre o mesmo. A dimensão investigativa na sua área constitui-se igualmente fundamental de modo a contribuir para o desenvolvimento da sua profissão.

Atualmente, ser professor desta disciplina foca-se no ensino da História numa perspetiva democrática, diversificada e inclusiva (Conselho da Europa, 2018). Deste modo, consegue ultrapassar uma visão simplista da disciplina que limita o seu ensino na perspetiva dos “heróis e de datas destacadas” (Monteiro, 2019, p. 80) pouco frutíferas para o desenvolvimento da multiperspetiva histórica. Este último conceito parte, para além das possíveis orientações curriculares, do professor de História. A seleção e o trabalho com fontes – uma competência do professor a explorar – pode desenvolver esta visão plural que conta com capacidade de seleção de fontes que assumam posturas díspares e distintas por vários atores da História (Barca, 2004), concorrendo simultaneamente para a Educação em Cidadania. Considerando o trabalho com a multiperspetiva, o professor de História vai ao encontro do pensamento do Conselho da Europa (2018) que considera que no ensino desta disciplina habitam as possibilidades de enfrentar os desafios políticos, sociais e culturais que a Europa e o Mundo enfrentam. Neste âmbito destacam os ataques à democracia e aos seus valores, bem como o crescimento de uma sociedade cada vez mais diversificada e plural, com a integração de migrantes e refugiados.

O contributo da História para uma sociedade democrática e para a própria democratização da escola (Beane, 2003), espera igualmente uma escola mais colaborativa e que leva os alunos a envolverem-se em trabalhos conjuntos para procurarem soluções a problemas sociais comuns. Como defende o autor mencionado, “a ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas” (Beane, 2003, p. 96) é uma conceção que pode ser alcançada através do trabalho e do saber do professor de História.

Contudo, podemos retirar do que foi dito anteriormente a necessidade de o professor de História promover nos seus alunos a autonomia necessária para pensarem, pesquisarem e assumirem uma postura de agentes sociais, e da História. Nesta linha, as perspetivas de Barca (2004; 2019) e Monteiro (2019) coincidem ao reconhecerem que a implementação de práticas que revelam a participação do aluno na construção do seu conhecimento histórico é profícua e que desenvolve nele competências para se orientar no mundo, produzindo respostas (mais ou menos válidas, mais próximo ou distantes de um nível historiográfico para proporcionar “uma orientação temporal [...] e atuar em seu tempo” (Barca, 2019, p. 312).

Deste modo, o trabalho de análise de fontes, sobretudo a partir do 2.º CEB, institui-se como uma metodologia fundamental para iniciar o trabalho sobre evidências. Pode ainda ser reintegrado noutras metodologias de aula que, até hoje, se mantêm como estruturantes para envolver o aluno na construção do seu conhecimento histórico, como a proposta da Aula-Oficina de Isabel Barca (2004). Deste modo, a consciência e a comunicação históricas são juntamente desenvolvidas.

Apesar do exemplo metodológico sugerido por Barca (2004), não descartamos outras metodologias e opções didáticas que demarcam as suas intenções nos instrumentos selecionados ou criados, nas planificações e na atividade avaliativa.

Finalmente, levantamos o pano para algumas preocupações do professor de HGP no que diz respeito à alteração de algumas convicções e (pré)conceitos arraigados sobre a História, considerando ainda os contextos dos alunos. Uma das habilidades do professor de História, que está intimamente ligada com o saber docente, é criar um ambiente inclusivo e convidativo à partilha por parte dos alunos destas convicções, ideias prévias e preconceitos e mediar o diálogo. Aliando esta habilidade ao saber específico da disciplina, o professor deve instigar a pesquisa, a investigação e levar à compreensão dos alunos de atitudes tomadas num determinado espaço de

tempo sobre as quais não podemos tecer julgamentos nem perpetuar uma visão anacrónica da História. Neste processo não pode nunca esquecer os contextos interpretativos dos alunos que se relacionam com as suas experiências, crenças e emoções (Conselho da Europa, 2018).

3.2.2.1. RECORTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGUÊS

A propósito da obra Pedro Alecrim, de António Mota, duas das aulas da segunda unidade didática destinaram-se à exploração de diferentes capítulos da obra. Uma vez que o par de estágio da professora em formação também explorou outros capítulos da obra (respeitando sempre a sequencialidade dos capítulos), criou-se um padlet com diferentes tarefas para que os alunos respondessem em pares, no seu computador, como se pode verificar de seguida.

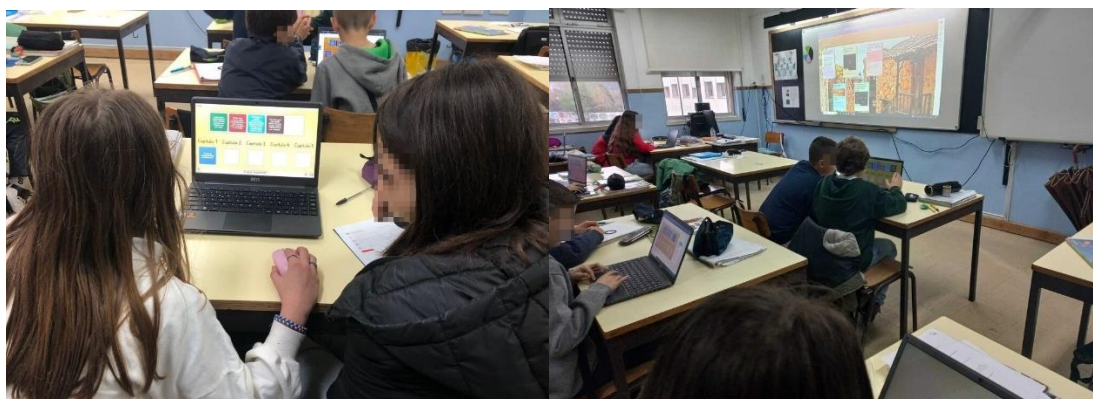


Figura 7: Registo fotográfico da professora em formação dos alunos a completarem uma tarefa no Wordwall (à esquerda) e dos alunos a completarem, em pares, as tarefas disponibilizadas no padlet através dos seus computadores.

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).

Na última aula supervisionada de Português, a mestrandia planificou uma aula em torno do poema “Pássaro da cabeça” de Manuel António Pina (cf. apêndice E). O início da aula distinguiu-se das anteriores, tendo sido criado um ambiente mais misterioso que o habitual no início da aula e, simultaneamente, tranquilo. A luz da sala apagada, as persianas descidas, a iluminação com cadeiros que mudavam suavemente de cor, o tom azul que imanava do ecrã do quadro interativo e um áudio que era composto por uma malha e um texto escrito e gravado pela professora em formação, foram elementos que, combinados, motivaram os alunos.

Após a apresentação do autor do livro e da exploração da simbologia das cores predominantes nas ilustrações, os alunos foram convidados a lerem o poema em voz alta, após a leitura modelo da professora. De modo a levar os alunos a apropriarem-se das unidades de sentido do texto e da estrutura externa do poema, a professora orientou um momento de leitura diferente do habitual, mas coerente com a divisão do poema em unidades de sentido, contando com a participação de todos os alunos da turma.



Figura 8: Registo fotográfico do ambiente com que se realizou a atividade de pré-leitura (e de motivação) da exploração do poema “Pássaro da cabeça”, de Manuel António Pina.

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).

A partir das unidades de sentido e da associação das ideias-chave a cada uma delas¹⁶, o significado do pássaro da cabeça foi sendo descoberto, em conjunto. Uma das atividades finais consistiu na escrita individual de uma quadra, a partir de uma ideia-chave sorteada para cada aluno e associada a valores (amizade, tolerância, justiça). De modo a orientar a escrita, foi entregue a cada aluno um guião de escrita (cf. apêndice E), uma vez que a estrutura da sua quadra teria de ser semelhante à estrutura das do poema. Após a redação no caderno diário como rascunho, os alunos copiaram a sua quadra para um pássaro entregue a cada um e colado na estrutura que se apresenta no registo fotográfico abaixo.

¹⁶ Prezi “Vamos descobrir o pássaro da cabeça?": [Prezi_VamosDescobrirOPassaroDaCabeça](#)

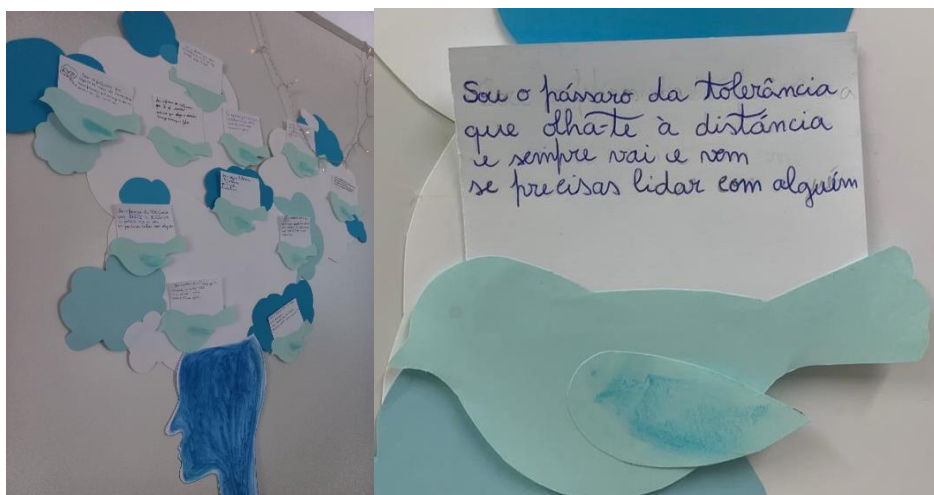


Figura 9: Registo fotográfico da professora em formação da formação da "cabeça" com as estrofes (à esquerda) e uma das estrofes escritas com a "tolerância" como ideia-chave por um dos alunos (à direita)

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Algumas estrofes dos alunos foram reunidas no final e construiu-se um nome poema inspirado no poema "Pássaro da cabeça".

3.2.2.2. RECORTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM HGP

No âmbito do conteúdo "A Regeneração", foram lecionadas duas aulas seguidas e complementares uma da outra. De modo a rever os conteúdos introduzidos na aula anterior pelo par de estágio da mestranda, foi construído um jogo jogado em grande grupo, intitulado de "O Trivial da Regeneração"¹⁷. Num formato de pergunta e resposta, percorremos, primeiramente, os quatro setores alvo de mudanças durante a Segunda Metade do século XIX (no período da Regeneração): as mudanças na agricultura, nas comunicações, nas vias de transporte e na indústria. Para a aula seguinte, abordaram-se as mudanças na educação e na saúde. A cada um destes 6 setores correspondia um "queijinho" colorido do Trivial, remetendo para o formato original do jogo no qual os participantes amexam queijinhos. Sempre que os alunos arrecadavam mais um queijinho, respondendo corretamente a um conjunto de perguntas, esse queijinho era colado fisicamente no quadro. No final da 2.^a aula dedicada a este tema, os alunos completaram o Trivial.

¹⁷ Link "Trivial da Regeneração": [TrivialDaRegeneracao](#)

Os alunos demonstraram-se motivados e ansiosos por completarem o Trivial, preenchendo a circunferência com todos os “queijinhos”. Mais importante do que isso, foi possível observar que os alunos efetivamente tinham construído aprendizagens e que foram capazes de as mobilizarem para a realização do jogo. Nas imagens que se seguem é possível observar um pouco da dinâmica do Trivial.

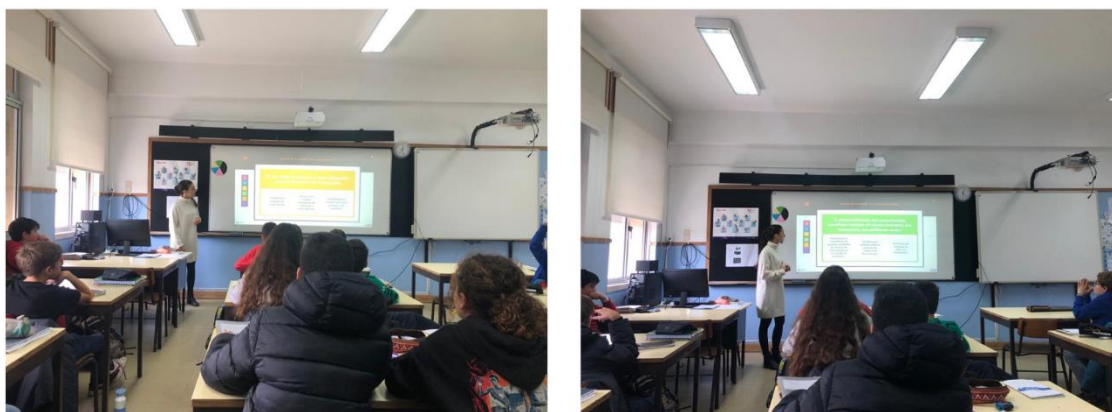


Figura 10: Registo fotográfico do Jogo "Trivial da Regeneração" realizado em grande grupo

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Na sequência das mudanças na educação levadas a cabo durante a Segunda Metade do século XIX e do insucesso contra a taxa de analfabetismo das crianças e a perpetuidade do trabalho infantil, foi realizado um trabalho em articulação com Educação Para a Cidadania.

Divididos em pares com uma missão única, os alunos acederam a um *padlet*¹⁸ para cumprirem a missão. O *padlet* intitulado de “A Educação como Libertação: Reflexão sobre os Direitos das Crianças e o trabalho infantil nos dias de hoje” foi importante para expor os alunos a esta realidade e consciencializá-los de que a sua educação é um direito a ser preservado e respeitado. No final da atividade, cada par partilhou a sua missão com a turma, refletindo sobre a mesma. Nas imagens que se seguem, observados um par a realizar a sua missão e o aspeto do *padlet* concluído.

¹⁸ Link do *padlet* “A Educação como Libertação”: [Padlet_Educacao_como_libertacao](#)



Figura 11: Registo fotográfico da professora em formação dos alunos a preencherem o padlet "A Educação como Libertação"

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A propósito da última aula supervisionada desta disciplina, a vontade de tentar algo novo e diferente motivou a mestranda a seguir por um caminho diferente. A vontade aliada às características da turma e aos conteúdos a lecionar – os antecedentes da Revolução Republicana e o Regicídio, de 1908 – foram fatores condicionantes para a planificação e desenvolvimento de recursos que visualmente concretizavam o conceito de “investigação”, apoiando-se num formato com características mais enigmáticas para a apresentação dos acontecimentos.

Com a aula planificada pela mestranda, o desenvolvimento do *Raciocínio e da resolução de problemas* enquanto competências (PASEO, 2018) foi concretizado, uma vez que os alunos contactaram com uma metodologia que contava com uma sequência lógica de acontecimentos que permitem aceder à informação sobre os conteúdos da aula e produzir conhecimento a partir da mesma. Deste modo, *Linguagens e textos* e *Informação e Comunicação* foram duas áreas de competências subjacentes à aula.

Numa tentativa de envolver o máximo possível os alunos na aula, foi escrita uma estória pela mestranda. Esta estratégia revelou-se útil no desencadear da aula, contextualizando os alunos da investigação e conferindo-lhe mistério. Uma estratégia útil para atentar a esse pormenor foi a criação de uma estória e de uma personagem apresentada aos alunos que contextualizava a investigação, salientando o seu lado misterioso.

No fundo, a aula baseou-se sobretudo numa metodologia assente em desafios a serem apresentados e superados, em turma, ao longo da aula (cf. apêndice F). A superação dos desafios ia sempre revelando, pouco a pouco, uma parte da fotografia do último desafio, pretendendo

cativar os alunos e alimentar a sua curiosidade. Pelas palavras de Barca (2004), percebemos que uma das intenções no momento do desenho da aula passou por constituir desafios cognitivos adequados ao tempo da aula (50 minutos) e que proporcionassem um acompanhamento e participação dos alunos no percurso da aula.

Um dos recursos construídos na plataforma *Genial.ly* foi um quadro interativo da investigação¹⁹, intitulada “Um tiro certo na monarquia portuguesa: os antecedentes da Revolução Republicana”, que apresentava os documentos e os desafios a superar. As imagens que se seguem ilustram o recurso projetado no quadro branco, um dos alunos a registar a informação na folha dos desafios, entregue no início da aula a cada aluno.



Figura 12: Registo fotográfico do quadro interativo da investigação “Um tiro certo na monarquia portuguesa: os antecedentes da Revolução Republicana” projetado no quadro

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

¹⁹ Link de acesso ao quadro de investigação “Um tiro certo na monarquia portuguesa: os antecedentes da Revolução Republicana”: [Genially Um tiro certo na monarquia](#)

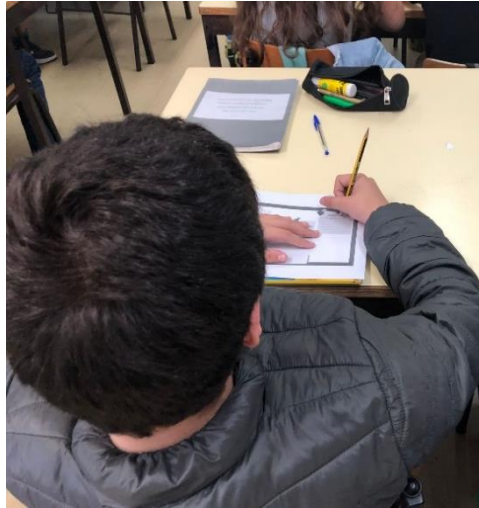


Figura 13: Registo fotográfico da professora em formação de um aluno a registar as respostas aos desafios da investigação na “folha dos desafios”

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A última aula de HGP recorreu ao trabalho por estações de cinco características do Estado Novo exploradas em aulas anteriores. Deste modo, o Partido Único, o Culto do Chefe, o Nacionalismo, a Propaganda e o Colonialismos constituíram cinco pontos de paragem obrigatórios para os cinco grupos de alunos. A imagem que se segue deixa registada a organização das cinco estações, pela ordem previamente apresentada.



Figura 14: Montagem de fotografias das cinco estações correspondentes a cinco características do Estado Novo estudadas em aula

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Para registo da informação recolhida, cada aluno recebeu um panfleto com as cinco estações. No panfleto encontravam-se algumas tarefas para serem realizadas em grupo e com recurso a certos materiais presentes em cada estação. Para completar as atividades do panfleto, nas estações encontravam-se algumas atividades mais práticas para os alunos completarem enquanto exploravam a estação. Por exemplo, para a estação do Partido Único, os alunos ficavam a conhecer melhor a história do “general sem medo” (Humberto Delgado) e tinham um exemplo de um boletim de voto atual e folhas para desenho para desenharem uma proposta de boletim do período do Estado Novo, tendo em conta a existência de um único partido.

No caso da estação do Culto do Chefe, para além de se encontrar a imagem de Salazar acompanhada do célebre cartaz “Salvador da Pátria” (já conhecido dos alunos), os alunos tinham à sua disposição um conjunto de materiais para a montarem uma sala de aula típica do período do Estado Novo, tendo como referência uma sala de aula retratada num excerto do filme “Aniki Bobó”, de Manuel d’Oliveira, que passava em *loop* num computador.

Na estação do Nacionalismo, os alunos foram desafiados a responderem à questão “Como te sentirias se tivesses de fazer parte de uma organização semelhante?”, considerando a informação que tinham no panfleto e o hino da Mocidade Portuguesa.

A estação da Propaganda apresentava o Secretariado de Propaganda Nacional juntamente com os cartazes da “Lição de Salazar”. Nesta estação os alunos apenas tinham tarefas no panfleto.

Por fim, a estação do Colonialismo contou com alguns elementos que já eram conhecidos dos alunos pela aula anterior na qual descobriram a Exposição do Mundo Português (e inevitavelmente a Exposição Colonial do Porto). Para a concretização das tarefas do panfleto, os alunos tinham de visualizar um excerto do Vídeo da RTP Ensina “Memórias da Guerra do Ultramar”.

O trabalho por estações foi diferente e novo tendo em conta as dinâmicas de sala de aula com as quais estavam habituados a contactar. A capacidade de gerir os comportamentos na sala de aula foi muito importante, considerando desentendimentos pontuais entre alguns alunos do mesmo grupo. Contudo, com uma atitude positiva e com o *feedback* e as orientações adequadas, os alunos conseguiram experienciar uma aula com uma metodologia diferente e que os colocou num papel ativo de descoberta e da construção das suas aprendizagens.

3.2.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva instaurou-se como um princípio orientador na *ação de ensinar* da formanda. Assim, o desafio de incluir todos os alunos foi notório sobretudo na turma do 4.º ano de escolaridade pela sua heterogeneidade. O facto de na mesma turma se encontrarem dois níveis de ensino diferentes, sendo que o 3.º ano se constituía por um grupo de quatro crianças com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (como anteriormente descrito no segundo capítulo do presente relatório), incluir estas quatro crianças nem sempre era fácil.

Conscientes de que a educação inclusiva não se focaliza apenas nas crianças com dificuldades e patologias que dificultem a sua aprendizagem, os alunos do 3.º ano não eram os únicos que necessitavam de adequações, de mais acompanhamento, ou de mais estímulo. A educação inclusiva, de acordo com a Inspeção-geral da Educação e Ciência (2016), configura-se como um

construto multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e a participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e alunos (p. 16).

Não obstante, seria falacioso constatar que a professora em formação teria conseguido em todas as suas aulas satisfazer as necessidades de todos os alunos, se não tivesse contado com o auxílio do seu par de estágio e da professora cooperante.

Por outras palavras, o exercício da diferenciação pedagógica em sala de aula contou com três linhas de atuação: o desenho de planificações “paralelas” adequadas às aprendizagens dos alunos do 3.º ano e os respetivos recursos; o auxílio do par pedagógico e da professora cooperante no acompanhamento dos alunos com mais dificuldade (sobretudo os do 3.º); e o acompanhamento dos restantes alunos pela mestranda. Na maioria das regências lecionadas pela formanda, a mesma procurava acompanhar e incluir, nomeadamente na participação, todos os alunos da turma, independentemente das dificuldades. Porém, o facto de saber que tinha a possibilidade de contar com o auxílio das professoras em sala de aula assegurava à mestranda que os recursos derivados das adaptações criadas estavam a servir os seus propósitos, proporcionando a esses alunos uma verdadeira experiência de aprendizagem de qualidade.

A possibilidade de ter mais apoio em sala de aula, numa turma como a do contexto na qual a professora em formação se encontrava, justificava-se pelo simples facto de potenciar a diferenciação pedagógica e não esquecer as crianças com mais dificuldades, mas também não

negligenciar a atenção daqueles que revelavam mais facilidade na aprendizagem. É certo que nenhum professor está totalmente preparado para lidar com todas as características de todos os alunos. Independentemente disso, para caminharmos em direção à total inclusão, a escola (e os alunos) beneficiam da ação de recursos humanos competentes e capacitados na sala de aula. Por esse motivo, importa capacitar os professores para trabalharem com as diferenças e a diversidade na sua sala de aula e na escola (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016).

Conscientes de que um dos maiores desafios da comunidade educativa reside na capacidade de orientar todos os alunos para que alcancem o sucesso durante toda a sua experiência educativa (Silva *et al.*, 2013), importa refletir sobre a importância da cooperação entre professores e perspetivar a educação inclusiva como mais um ponto a favor da humanização do currículo.

3.2.4. PROJETOS EDUCATIVOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

Na última semana do 1.º Período, procedemos a uma ação solidária que contou com a recolha de roupas e de brinquedos na escola do 1.º CEB. Desde o Pré-Escolar ao 1.º CEB, grande parte das crianças contribuiu. As roupas e os brinquedos foram doados ao Espaço Raiz- Centro Comunitário de Ramalde. As imagens que se seguem revelam a adesão das crianças e das suas famílias a esta ação de solidariedade.



Figura 15: Registo fotográfico da professora em formação da ação de solidariedade

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Dia da Árvore

No âmbito da celebração do Dia da Árvore, foi plantada uma ameixeira num dos jardins da escola. Inspirada pelo texto "Árvore de Borracha", de Luísa Ducla Soares, a mestranda decidiu proporcionar uma nova experiência aos alunos do 4.º ano. O facto de a maioria dos alunos nunca ter plantado uma árvore devido ao seu local de residência e ao contexto socioeconómico em que estavam inseridos, motivou a professora em formação a abordar o respeito pelo meio ambiente, mais precisamente, pelas árvores e a sua importância para a vida na Terra.



Figura 16: Montagem de fotografias de diferentes fases do momento da plantação da ameixeira

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Semana da Leitura

Incluída na Semana da Leitura, que decorreu entre os dias 27 e 31 de março, a turma do 4.º ano conheceu uma nova autora, bem como uma das suas primeiras obras originais. Ilse Losa e o seu livro *Faísca Conta A Sua História* encheram a sala do 4.º ano com novidade e curiosidade. Compilando partes do capítulo inicial da obra, os alunos contactaram pela primeira vez com a obra. O fator de novidade foi importante para motivar os alunos e envolvê-los no percurso de

professores. Na imagem que se segue ficou registada a última sessão de leitura dinamizada por três alunos da turma.



Figura 18: Registo fotográfico de uma das sessões de leitura da biblioteca do agrupamento

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Integrado no âmbito da celebração do feriado nacional, foi construído um mural onde estava escrito “Para mim, a liberdade é...”²⁰, para que, de modo a encerrar as sessões de leitura, cada aluno completasse essa mesma frase num cravo destinado para a turma. Uma vez encerradas todas as sessões de leitura, o aspeto do mural correspondeu à imagem que se apresenta em seguida.



Figura 19: Mural "Para mim a liberdade é..."

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

²⁰ No portefólio da mestranda encontram-se outros registos fotográficos disponíveis para consulta na coluna "Pequenos Projetos": [Portefolio_Sumario_Formacaodeumaprofessora](#)

A implementação desta ação comemorativa do dia 25 de Abril surgiu da associação entre a percepção de uma das personagens juvenis do livro e a possível percepção dos alunos do contexto. A personagem, Paulo Jorge, revela que, para si, “[o] 25 de abril, 5 de outubro, 1.º de novembro, 1.º de dezembro e 1.º de maio é tudo a mesma coisa, ou seja, é feriado e isso é que interessa. Agora, o que aconteceu nuns e noutros, isso é que já é mais complicado.” (Vieira, 1999, p.11). Através desta visão simplista de um dos feriados nacionais, que é igualmente uma data histórica, encaramos, em par pedagógico, esta possível percepção como um bom ponto de partida para promovermos uma ação educativa em prol da consciência histórica e da democracia. À luz dos estudos que atualmente defendem o ensino da História numa ótica democrática (Conselho da Europa, 2018), a celebração do 25 de Abril impõe-se como uma necessidade e como o cuidado em preservar na memória a Revolução que levou Portugal à Democracia e que, por isso mesmo, inspira valores democráticos.

3.3. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

O terceiro capítulo do presente relatório cruzou a ação realizada no âmbito da PES com reflexões sobre o perfil do professor. Podemos afirmar que o desenho do perfil da mestrande enquanto futura professora não se iniciou apenas no período de estágio: remonta ao início da sua licenciatura. Não podemos também afirmar que o seu perfil ficou definido com a conclusão do mestrado. Sendo a vida de um professor uma constante aprendizagem, há traços que se mantêm, mas existem também ferramentas, estratégias e conhecimento científico, pedagógico e didático que vão contribuindo para a construção do perfil da mestrande enquanto docente. É o dinamismo da profissão que garante a evolução da educação.

No fundo, esta visão dinâmica da docência enquanto profissão redireciona-nos para o que Ponte e Oliveira (2002) apontam quando apresentam o conhecimento da profissão como a visão do professor sobre o seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim, a *ação de ensinar* (Roldão, 2007) – conceito de que nos temos vindo a apropriar – ganhou vida no presente ano letivo através da ação do contexto do estágio da mestrande, contribuindo indiscutivelmente para a sua formação inicial. Ao longo deste ano letivo, a professora em formação teve a oportunidade de cruzar o seu lado mais criativo com os conhecimentos científicos e didáticos que culminaram na criação de diversos materiais que poderão vir a ser úteis

no exercício das suas funções futuras (e que certamente serviram os seus propósitos na ação realizada).

Foi também na escola (enquanto instituição) que as capacidades de resolução de problemas, de promoção de diálogo, do envolvimento em projetos e atividades escolares e de construção de laços afetivos da mestrandia com os alunos foram potenciadas. Numa altura em que o professor vê a sua profissão cada vez mais desvalorizada²¹, a formação da identidade profissional da mestrandia emergiu como um importante aliado que levanta os pilares da educação enquanto um direito humano básico e reafirmar a importância dos professores na formação de cidadãos críticos, solidários e democráticos.

Em paralelo, o diálogo e o acompanhamento das professoras cooperantes ensinaram à mestrandia que ser professor, atualmente, envolve o desempenho de outras funções na escola que ocupam demasiado tempo aos professores. Parece assim inevitável abordar este assunto em jeito de reflexão final do presente capítulo, levantando uma questão – talvez utópica– sobre a ação do professor na escola. Infelizmente, muito tempo dos professores enquanto profissionais é redirecionado para outras tarefas menos relacionadas com as suas aulas e com a *ação de ensinar*. Um dos sentimentos que transpareceu à futura professora foi o cansaço notório e o desânimo da classe docente, apesar do contínuo esforço para desempenharem as suas funções. É urgente valorizar a profissão, desempenhando os papéis consignados na legislação do perfil do professor, e redirecionar o tempo dos professores para o realmente importa: a garantia de uma educação de qualidade.

Para concluir, após o seu percurso de estágio, a mestrandia confirmou as suas expectativas quanto à sua futura profissão: ser um bom professor é uma tarefa permanentemente exigente, contudo, gratificante.

²¹ Assim como refletem Ponte e Oliveira (2002), “apesar da imagem fortemente desvalorizada dos professores enquanto profissionais, poucos contestarão que ser professor, hoje em dia, requer um conjunto de conhecimentos e competências que não se encontram de modo espontâneo em qualquer licenciado” (p. 5).

4. ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO E A COMPREENSÃO LEITORA: UMA RELAÇÃO DE SIMBIOSE

O conhecimento que não é traduzível em usos e não é mobilizável em situações futuras e em contextos diferentes está condenado a um estatuto de esterilidade cognitiva.

(Roldão, 2020, p.5)

O capítulo que se desenvolve nas páginas seguintes diz respeito a uma das vertentes já mencionadas no capítulo anterior e que participou na formação inicial da futura professora: a componente investigativa. Nos vários dos subcapítulos subordinados ao quarto capítulo do presente trabalho, explanamos o projeto desenhado e concretizado pela mestranda ao longo do ano letivo, que pretendeu estabelecer uma relação de simbiose entre as estratégias de organização do léxico e a compreensão leitora.

Apoiados no que desenvolvemos nos subcapítulos do enquadramento teórico, se recordarmos a Tabela 1, que enquadra as diferentes estratégias de organização do léxico nos diferentes níveis de compreensão leitora, podemos partir da análise sucinta da mesma para desenvolver um pouco esta relação que catalogamos como simbiótica. De facto, já apresentamos com Viana e Ribeiro (2020b) a competência lexical do aluno como um fator participante na sua compreensão leitora. Quanto mais competente for o aluno em termos lexicais, menos dificuldade sentirá a compreender o que leu. Apoiados num outro trabalho das autoras supracitadas, o ensino explícito da compreensão da leitura requer a exploração dos quatro níveis de compreensão (Viana & Ribeiro, 2020c), com recurso a diferentes estratégias (Tabela 1).²

Neste sentido, as estratégias de organização do léxico enquadraram-se no ensino explícito da compreensão da leitura pelo facto de esta ação cognitiva corresponder à representação mental do texto lido, combinando a informação do texto e a que já constituía o conhecimento do leitor. Não nos esqueçamos que a compreensão leitora se manifesta como uma interação entre o leitor e o texto (Irrazabal, 2007). Deste modo, justificou-se a construção de um projeto que, baseado num percurso de compreensão que culmina na representação gráfica da compreensão do texto, procurasse mobilizar as estratégias de organização do léxico para o estabelecimento de relações a partir da leitura do texto e, conseqüentemente, a compreensão feita do mesmo. Por

representação gráfica entendemos esquematização, concorrendo simultaneamente para a metacompreensão dos alunos.

4.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

A citação que inspirou a abertura do presente capítulo apresenta-se como uma motivação ela própria, pois inspira a construção de aprendizagens significativas. No fundo, cruza-se com o projeto desenvolvido em contexto de estágio pela mestrandia, que procurava distinguir-se pelo trabalho com estratégias que movem os alunos em direção à compreensão leitora – uma competência transversal no exercício da vida académica. Sem mais demoras, procuramos nos parágrafos seguintes clarificar os aspetos que conduziram ao desenho do projeto intitulado *Estratégias de organização do léxico e a compreensão leitora: uma relação de simbiose*.

Através da observação direta e de conversas com as professoras de ambas as turmas, a dificuldade com que muitos alunos acediam ao significado de algumas palavras ou de expressões lexicais e estabeleciam relações com as restantes partes do texto evidenciou-se. Esta dificuldade representava um obstáculo à compreensão dos vários textos (orais, escritos) com os quais as crianças contactavam diariamente em contexto de sala de aula e de estudo autónomo. Acrescida a estas dificuldades sobressaía a reduzida autonomia para combater as dificuldades que sentiam quando se deparavam com palavras e expressões que comprometiam a compreensão dos enunciados.

Considerando que a compreensão dos vários enunciados se pode revelar como um fator promotor de sucesso das crianças nas várias tarefas que vai realizando ao longo da sua escolaridade e no interesse pelas várias áreas curriculares (Viana & Ribeiro, 2020b), pareceu pertinente potenciar o desenvolvimento das capacidades de compreensão leitora dos alunos, em par com o conhecimento e mobilização de estratégias de organização do léxico.

O próprio desenvolvimento da consciência lexical e do aumento do capital lexical das crianças instituiu-se como outra necessidade a satisfazer e que foi promovido ao longo do projeto, com a criação de um dicionário de turma, que integrou, essencialmente, neologismos e palavras dos textos abordados em aula. Promover o gosto pela aprendizagem de palavras novas e pela perceção da criatividade linguística concorreu para as necessidades supramencionadas e, novamente, para um potencial maior interesse pela aprendizagem da leitura e da compreensão.

No fundo, o principal objetivo do projeto consistia em levar os alunos a recorrerem às estratégias de organização do léxico para monitorizarem a sua compreensão. Ao monitorizarem a sua compreensão monitorizavam, simultaneamente, a sua aprendizagem e confrontavam-se com as suas dificuldades. Neste sentido, a metacompreensão também se encontrava a ser promovida.

A adicionar aos argumentos a favor da promoção da relação indissociável entre o léxico e a compreensão, junta-se a motivação pessoal da professora em formação para a área do léxico. A descoberta de estratégias que tendem a traduzir a estruturação do pensamento dos alunos (como, por exemplo, a esquematização) fascinaram a mestranda pelo desuso destas estratégias na disciplina de Português. Além disso, o desafio de levar aos alunos nesta descoberta, cooperando com eles para a ajudarem a estudar esta relação entre o léxico e a compreensão, bem como a validade da implementação de quatro etapas de compreensão, inspiradas em Chagas (2020), manteve acesa a motivação para o projeto.

Em busca de alcançar o objetivo estipulado a partir do desenho do projeto a concretizar, nos pontos seguintes, abordamos explicitamente a questão-problema do projeto e o objetivo geral que originou outros três objetivos específicos. Posteriormente surge a apresentação da metodologia de investigação com uma breve caracterização do contexto, na qual retomamos os aspetos fundamentais enunciados no segundo capítulo do presente Relatório de Estágio. Ainda na metodologia de investigação, encontramos as técnicas e os respetivos instrumentos de recolha de dados, sucedidos da análise desses mesmos dados. Uma vez concluída a análise dos dados, que se inicia na análise dos documentos normativos e culmina na última intervenção em contexto, surge a análise e discussão dos mesmos, seguida de uma reflexão final do capítulo.

4.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A delineação da questão-problema representou o início do desenho do projeto de investigação desenvolvido. Deste modo, a questão-problema formulada foi a seguinte: “De que modo o conhecimento das estratégias de organização do léxico facilita a (meta)compreensão?”.

Uma vez definida a questão-problema, foi estipulado o objetivo geral do projeto: “Levar os alunos a mobilizarem estratégias de organização do léxico para monitorizarem a sua compreensão”. A

partir do objetivo geral, divergiram outros três específicos, que se demonstraram importantes para encaminhar o projeto em direção à resposta da questão-problema:

- i. Perceber as dificuldades dos alunos ao nível do conhecimento e do uso das estratégias de organização do léxico para a compreensão;
- ii. Potenciar a compreensão da leitura mobilizando estratégias de organização do léxico;
- iii. Desenvolver a autonomia dos alunos no recurso às estratégias de organização do léxico e na metacompreensão;

Os objetivos encontram-se alinhados com a metodologia de investigação, uma vez que as técnicas e os instrumentos associados à metodologia que esteve na base do projeto serviram para avaliar o alcance dos objetivos estruturados.

4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada foi a metodologia Investigação-Ação, que veio ajudar a satisfazer a faceta de investigadora da futura professora. Como desenvolvemos no capítulo anterior, está legalmente prevista uma componente do perfil profissional do docente. Nesse sentido, a metodologia mencionada, e que vem a ser explorada, foi uma importante forma de trabalho para a mestranda.

Não obstante, ressaltamos que a metodologia referida nem sempre foi aceite no mundo académico, tendo-lhe sido denunciada “falta de rigor neste modo de investigar e, por isso, com resultados duvidosos por não serem generalizáveis” (Ribeiro, 2020, p. 36). Contudo, o objetivo da investigação em educação não é generalizar. Aliás, os resultados obtidos no âmbito da presente investigação seriam difíceis de transpor para outros contextos e de generalizar, considerando que “pelo menos na vertente ‘ação’ o processo é único e exclusivo de um único contexto” (Amado & Cardoso, 2014, p. 196) que, neste caso, foi o contexto de estágio da mestranda.

Nas palavras de Amado e Cardoso (2014), a Investigação-Ação concebe “uma relação dialética entre os dois momentos [a investigação e a ação], que não se confundem, mas se alimentam mutuamente” (p. 191). Nesse sentido, o quadro que se apresenta abaixo vem cruzar as linhas

gerais desta metodologia com as grandes etapas do projeto desenvolvido em contexto (Tabela 3).

Tabela 3:

Cruzamento das linhas gerais da metodologia *Investigação-Ação* com o projeto desenvolvido em contexto.

Linhas gerais da metodologia <i>Investigação-Ação</i> (Amado e Cardoso, 2014)	Etapas do projeto de <i>Investigação</i> desenvolvido em contexto
<i>Investigar sobre um problema identificado no contexto</i>	Problema identificado: dificuldade no acesso ao significado de palavras/ expressões lexicais; dificuldade em estabelecer relações com restantes palavras/partes do texto e conseqüente comprometimento da compreensão leitora; reduzida autonomia na descoberta do significado das palavras/ expressões lexicais que comprometiam a compreensão.
<i>Intervir no ou agir para resolver o problema e transformar a situação anterior</i>	Desenho do projeto: <i>Estratégias de organização do léxico e sua mobilização para a compreensão leitora</i> , com pelo menos quatro intervenções em cada um dos dois contextos de estágio (turmas de 4.º e de 6.º ano de escolaridade).
<i>Recolher dados a partir de uma variedade de fontes, usando as técnicas habituais [...] dos estudos de caso</i>	Recolha de dados: seleção e leitura dos documentos normativos ; redação de narrativas reflexivas da mestrandia sobre as intervenções do projeto; realização de um focus group com os alunos do 4.º e do 6.º ano; construção e preenchimento de grelhas de observação e registos de informação através de fotografias.
<i>Refletir para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação</i>	Análise dos dados recolhidos que possibilitam a reflexão sobre os resultados .

Pela leitura da tabela, é possível aceder a alguma informação que será explorada e esclarecida em breve, nomeadamente o contexto, as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Contudo, foi oportuno introduzi-los na tabela, uma vez que a metodologia é uma parte fundamental e característica de qualquer projeto de investigação, que caminha de mãos dadas desde o seu desenho até à sua avaliação final.

Para a avaliação final, o cariz reflexivo da professora em formação instituiu-se como um elemento imprescindível. Assim como já referimos, Carr (2019) realça que os objetivos de um olhar crítico sobre a ação, para além de melhorar práticas, torna-a mais efetiva e contribui para a

construção de um conhecimento prático mais explícito e objetivo. Ou seja, a metodologia Investigação-Ação potencia o afloramento das competências reflexivas do professor.

Nessa linha, citados por Ribeiro (2020), Carr e Kemmis concebem a metodologia optada como uma forma de autoquestionamento reflexivo, realizado pelos participantes nas mais diversas situações sociais, com o objetivo de melhorar “a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (p. 36). Um outro autor que argumenta a favor da metodologia em causa concluiu, num estudo realizado seguindo a metodologia de Investigação-Ação, que o “envolvimento dos professores no desenvolvimento de projetos de investigação-ação implicou a reconstrução das suas práticas pedagógicas, tornando-as mais dialógicas e reflexivas, mais potenciadoras da autonomia dos alunos” (Castro *et al*, 2022, p. 50).

4.3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes do projeto foram os 20 alunos da turma do 4.º ano que frequentavam esse ano de escolaridade e os 23 alunos da turma do 6.º ano.

Como expusemos no segundo capítulo do presente Relatório de Estágio dedicado à caracterização dos contextos educativos, os alunos frequentavam ambas as turmas nas quais a mestranda teve oportunidade de intervir, possibilitando a dinamização do projeto.

Partindo de duas dificuldades comuns em ambos os contextos – a compreensão leitora e o pouco conhecimento e mobilização das estratégias de organização do léxico- surgiu a questão-problema previamente apresentada.

Contudo, não podemos deixar de referir que, através da observação direta, os alunos do 4.º ano revelavam maiores dificuldades na compreensão da leitura do que os do 6.º. Um fator que consideramos que pode ter resultado na acentuação desta dificuldade foi o facto de estes alunos terem ingressado no ensino formal no início da Pandemia Mundial por COVID-19. Deste modo, os seus 1.º e 2.º anos de escolaridade decorreram num regime de ensino remoto e, mais tardiamente, em ensino presencial. Os alunos do 6.º ano também vivenciaram uma situação semelhante, contudo tiveram os seus 3.º e 4.º anos do 1.º CEB mais afetados.

4.3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como antecipado, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados no âmbito do projeto desenvolvido foram variados. A multiplicidade e variedade das técnicas e instrumentos utilizados possibilitaram a recolha de informação diversa que concorreu para satisfazer desde os objetivos específicos ao objetivo geral do projeto. Assim, o cruzamento das diversas informações possibilitou uma visão ampla do projeto dinamizado, não se circunscrevendo apenas a uma perspetiva. A opção em utilizar diferentes técnicas e instrumentos pode ser igualmente fundamentada pelas palavras de Yin (1994), que defende que a variedade concede credibilidade da informação veiculada na investigação.

Deste modo, utilizaram-se como técnicas: i) a análise de conteúdo dos documentos normativos do ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente na área do léxico e da compreensão leitora; ii) a redação e posterior análise de conteúdo das narrativas reflexivas pós-ação pela mestranda e iii) a realização de dois *focus group* (ou grupos focais) – um em cada turma, aos respetivos alunos. A elaboração e o preenchimento de grelhas de observação direta e o registo de informação através de fotografias constituíram-se como dois instrumentos de recolha de dados muito frequentes.

O trabalho desafiante inerente à utilização de meios diversificados para a recolha de dados reside no cruzamento de todos esses dados. Poderíamos categorizar esta ação como uma *triangulação dos dados*, mas preferimos seguir a perspetiva de Richardson e Pierre (2008), que encaram este trabalho de análise, a desenvolver-se nos subcapítulos seguintes, como se de um cristal se tratasse. Enquanto o processo de *triangulação dos dados* se caracteriza como um processo que imprime rigidez, imutabilidade e uma perspetiva bidimensional dos dados, encarar a ação dos dados como um *cristal* combina “simetria e substância com uma infinita variedade de figuras, alterações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação” (Richardson & Pierre, 2008, p. 517). Ou seja, a diversidade da informação, que como Yin (1994) nos trouxe, confere credibilidade à investigação, germina da multiplicidade de perspetivas e do reconhecimento de que existem mais do que três lados para nos aproximarmos do mundo e, conseqüentemente, dos resultados derivados da análise dos dados da investigação. Não obstante, Amado e Vieira (2014) alertam, baseados em Estrela, para o perigo de cair na subjetividade seguindo a proposta de Richardson e Pierre (2008). Contudo, os instrumentos utilizados cruzam os saberes científicos com os saberes

derivados da *ação de ensinar* da mestrandia, não dependendo apenas e só de um ponto de vista, e tendo na base os objetivos estruturantes do projeto.

Nesta linha, a necessidade de explicitar com clareza as fases do projeto de investigação, bem como a metodologia de análise e recolha de dados, acompanhada com os respetivos instrumentos e técnicas colocados ao serviço da ação, tornou-se imperiosa. Para além disso, as técnicas e os instrumentos utilizados possibilitam “quer o ajuizamento público sobre a credibilidade do conhecimento produzido, quer [a possibilidade] de outros investigadores [repetirem a] a pesquisa” (Amado & Vieira, 2014, p. 360), num outro contexto semelhante.

Pela leitura do parágrafo anterior, concluímos que todos os dados recolhidos são de base qualitativa, indo ao encontro de muitas das investigações em Educação. A natureza qualitativa dos dados não lhe confere nenhum grau de descrédito, antes pelo contrário. Passamos, por isso, à breve fundamentação das técnicas e dos instrumentos envolvidos na investigação.

A iniciar com a leitura e o estudo para análise de conteúdo dos documentos normativos – as AE (2018) – que partiu da construção de uma grelha (cf. apêndice G) que do 1.º ao 6.º anos de escolaridade percorreu os caminhos do léxico e da compreensão, selecionando os diferentes descritores e respetivas estratégias enunciadas em cada domínio para o desenvolvimento das áreas mencionadas. Uma análise deste tipo pretendeu averiguar de que modo o léxico e a compreensão aparecem previstos nos documentos e de que modo o desenvolvimento de competências lexicais e da compreensão leitora se encontram previstas. Como já postulamos anteriormente, o conhecimento curricular do professor, nomeadamente dos conteúdos a lecionar, confere segurança no exercício da sua ação (Ponte & Oliveira, 2022).

A narrativa reflexiva é uma técnica que, como o próprio nome indica, apela às capacidades reflexivas do autor (Amado & Oliveira, 2014; Reis, 2008). Instituído-se como uma técnica de recolha de dados qualitativa, à semelhança das outras, deve ser encarada com a máxima seriedade no momento da sua redação e na respetiva análise. No entanto, o reconhecimento da narrativa enquanto uma técnica valoriza a *experiência*, na perspetiva de John Dewey (Clandinin & Connelly, 2000) e *teoriza o particular*, nas palavras de Amado e Oliveira (2014). Zabalza (1994) apresenta mais um argumento a favor do recurso às narrativas no trabalho investigativo e que vai ao encontro das palavras que iniciaram o presente parágrafo: o facto de a docência ser uma

atividade reflexiva traduz-se na “perspetiva que os professores têm do seu trabalho [e] autoesclarece-se na sua própria verbalização” (p. 10). De forma sumária, a redação, análise e discussão das narrativas reflexivas na formação inicial de professores circunscrevem um universo de potencialidades ao nível do desenvolvimento do perfil profissional do professor, bem como ao nível do desenvolvimento pessoal (Reis, 2008).

Relativamente à análise de conteúdo das narrativas, apoiamo-nos em Zabalza (1994) e à *vertente referencial* do propósito da análise, que consiste na “reflexão sobre o objeto narrado: o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos, etc.” (p. 95). Ou seja, o ambiente das aulas, a atuação do professor e os juízos sobre os alunos foram tidos em conta como categorias transversais às oito narrativas convertidas numa grelha de análise (cf. apêndice H). Porém, com a intenção de focarmos mais especificamente o trabalho desenvolvido no projeto, recorreremos a categorias correspondentes às quatro etapas de compreensão trabalhadas com os alunos²²:

- a) ler o texto com atenção e rodear as palavras desconhecidas;
- b) sublinhar as partes mais importantes do texto para construir as ideias-chave;
- c) resumir o texto (oralmente ou por escrito), seguindo a ordem cronológica das ideias-chave;
- d) elaborar o esquema do texto com as ideias-chave.

Em par com as narrativas, foram elaboradas grelhas de observação direta que apoiavam a escrita das narrativas e que decorriam do preenchimento após cada intervenção, de modo a registar as informações mais relevantes e concordantes com as quatro categorias de análise das narrativas apresentadas anteriormente e os objetivos de cada intervenção. As grelhas continham uma parte inicial com tópicos transversais às intervenções, seguidas de categorias criadas com base nos objetivos da aula que, de certo modo, concorriam para as quatro etapas de compreensão. O cruzamento desta informação dá mais credibilidade e força às narrativas reflexivas, sendo ainda um complemento na análise dos dados. No fundo, estas grelhas de observação funcionaram como um instrumento da observação participante.

²² Se necessário, a **Tabela 1** (capítulo 1, página 41) estabelece a relação que fundamenta as quatro etapas de compreensão estabelecidas, interligando os níveis de compreensão leitora às estratégias de organização do léxico.

Outro instrumento importante e que será invocado na apresentação e análise dos dados foi o registo fotográfico das tarefas realizadas em aula no âmbito do projeto de investigação, realizado pela professora em formação. O registo fotográfico resultou ainda como evidências das tarefas realizadas durante as nove intervenções do projeto.

Por fim, uma última técnica alocada em prol da avaliação do projeto foi o *focus group* (ou grupo focal). Assim, foram realizadas duas sessões: uma para o 4.º (com 18 alunos) e outra para o 6.º ano de escolaridade (com 22 alunos). O recurso ao *focus group* como técnica de recolha de dados pretendeu envolver um grupo (os alunos de ambas as turmas) “na discussão de um tema previamente fixado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 225), sob a moderação de, neste caso, a professora estagiária, que procurou estimular e assegurar que a conversa não se distanciava do tema. Inicialmente, os alunos foram informados do objetivo do grupo focal e do assunto que o justificava. O tema central consistiu na avaliação do projeto de investigação (na perspetiva dos alunos), confrontando os mesmos com várias questões em torno das etapas de compreensão. Com o recurso a esta técnica, esperava-se recolher dados derivados das interações entre a população, nomeadamente “identificar as diferenças de pensamento e o leque de ideias existente acerca de determinada realidade num determinado contexto” (Amado & Ferreira, 2014, p. 226).

Com recurso a uma gravação e ao posterior registo das respostas por escrito pelas questões colocadas, a informação ficou registada para efeitos de análise dos dados.

4.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.4.1. DOCUMENTOS NORMATIVOS

O presente capítulo emergiu da necessidade de ler e de analisar as Aprendizagens Essenciais (2018) de Português do 1.º CEB ao 2.º CEB, de modo a perceber a abordagem prevista relativa às áreas do léxico e da compreensão leitora, bem como a sua progressão ao longo dos anos de escolaridade e respetiva articulação realizada com os restantes domínios da língua

A pertinência desta análise vai ao encontro de um dos aspetos fulcrais mencionados no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que descreve o Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB. No documento mencionado, para além do professor do 1.º CEB desenvolver o respetivo currículo, deve fazê-lo contribuindo para uma escola inclusiva e integrando

conhecimentos científicos do currículo e o seu saber profissional para promover a aprendizagem dos seus alunos. Em concordância com o documento legal supracitado, Roldão (2020) defende que o conhecimento curricular do professor se institui como um “bem-essencial” para permitir “a cada aluno atingir de forma satisfatória o *core* de aprendizagens comuns que constitui e legitima o conceito mesmo de currículo, lido numa ótica de equidade” (p. 11).

Por outras palavras, é necessário conhecer o currículo que, de acordo com o ano do presente relatório, se traduz nas AE de Português dos 4.º e 6.º anos e no PASEO, para promover uma aprendizagem sequencial e integrada, com um nível de complexidade crescente e que se relaciona com as experiências e perspetivas dos alunos (Roldão, 2020; Beane, 2003).

De modo a concretizar a análise referida, foi construída uma grelha (cf. apêndice G) para percorrermos, em todos os domínios, as colunas destinadas aos CCA e às “Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO” em busca de descritores e estratégias que se enquadrassem na área do Léxico, na área da Compreensão ou em ambas. A seleção do Léxico e da Compreensão como duas grandes áreas albergadoras dos descritores e das estratégias presentes nas AE prendeu-se com o tema do presente relatório e do projeto de investigação inserido no mesmo.

No que concerne à área do Léxico, nos primeiros quatro anos do ensino básico constam um maior número de descritores que orientam no sentido da descoberta, associação ou apreensão de significados de palavras, quer pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si, quer pelo contexto em que surgem. O despertar da sensibilidade para alguns significados conotativos de palavras ou expressões é transversal aos dois ciclos do ensino básico (à exceção do 1.º ano), tanto no domínio da Gramática como no domínio da Educação Literária, do 2.º CEB, por exemplo: “Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões” (DGE, 2018b, p.9).

No 2.º ano do 1.º CEB, no domínio da Gramática, prevê-se explicitamente “Desenvolver o conhecimento lexical passivo e ativo” (DGE, 2018d, p. 12). Apesar destes conceitos já não se encontrarem com tanta frequência, o desenvolvimento do conhecimento lexical surge de forma explícita como uma competência a adquirir. Para isso, a estratégia que apresentamos de seguida contribuiu para este efeito.

Deste modo, juntamente com o descritor mencionado, no mesmo domínio do 1.º e do 2.º anos de escolaridade, a ampliação do conhecimento lexical através de atividades da leitura, da dedução de significados, de atentar nas semelhanças entre palavras e de as organizar em família de palavras são apontadas como estratégias nas quais o professor se pode apoiar para aumentar o capital lexical da criança, promover a sua consciência lexical e desenvolver o seu conhecimento lexical. As estratégias referidas condizem com as sugestões de Duarte *et al* (2011) e com as de Viana (2020) que acrescentam o contacto da criança com um *input* linguístico de qualidade que reflita a complexidade lexical da língua como uma estratégia relevante e o ensino explícito de estratégias de descoberta de significado de palavras novas.

Esta última estratégia ocorre com mais clareza nos descritores e nas estratégias do 3.º e do 4.º ano, sendo que, ainda no domínio da Gramática, encaminha para a “Manipulação de palavras e de constituintes de palavras que tornem possível: produzir palavras a partir de sufixos e de prefixos; organizar e construir família de palavras; descobrir regularidades na formação de palavras” (DGE, 2018e, p.12; Ministério da Educação, 2018f, p.12). Em par com a morfologia, a criatividade linguística é também chamada a agir para a implementação desta estratégia, consciencializando os alunos que a partir de elementos finitos com significado da nossa língua (morfemas) é possível criar infinitas possibilidades de realização da língua (Duarte, 2001).

Ainda integrado no domínio da Gramática, é possível encontrar referências explícitas à família de palavras como modo de organização do léxico e uma via de relações entre as palavras. Apesar de alguns autores problematizarem o conceito no âmbito pedagógico (Choupina *et al*, 2013), este surge nos documentos orientadores (e manuais), requerendo um trabalho cuidadoso e ciente das suas vertentes sincrónicas e diacrónicas e sem estabelecer uma ligação direta e desatenta com a instituição humana fruto da organização social. Deste modo, e enquadrado numa perspetiva mais sincrónica da família de palavras que se revela mais adequada aos 1.º e 2.º CEB, este conceito constitui-se como um conteúdo e uma estratégia para potenciar a organização mental do aluno, do seu léxico e a criação de relações entre as palavras que partilham ou derivam de um mesmo radical. A este conceito é inerente o trabalho da consciência morfológica, que surge de imediato como uma estratégia para o 1.º ano, em par com as consciências fonológica e sintática.

A indicação de estabelecer relações múltiplas entre as palavras, como mencionamos no parágrafo inicial do presente capítulo, surge em alguns descritores das AE, em especial nas do 1.º e 3.º anos,

ainda no domínio da Gramática. Assim, “Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si” (Ministério da Educação, 2018a, p. 11) realça a importância da criação de redes de relação entre as diferentes unidades com sentido da língua, orientando o ensino do léxico “em rede”, como defendem Choupina *et al* (2013). No 2.º ano, as relações entre palavras não surgem de forma explícita, optando antes por relacioná-las com as diferentes áreas disciplinares curriculares. Parece-nos que este descritor vem, de alguma forma, tentar estabelecer uma relação interdisciplinar entre o Português e as restantes áreas. Contudo, questionamo-nos sobre o porquê de haver a necessidade de explicitar este aspeto no 2.º ano, sendo que é o único ano em que tal acontece.

A partir do 4.º ano, esta descoberta do significado das palavras não se foca tanto nas relações múltiplas (de acordo com os descritores), focando-se antes na análise da estrutura interna da mesma (base, radical e afixos). No 5.º ano, a completar este descritor, o documento das AE apresenta hipóteses para a função desta mesma análise: integrar na classe gramatical ou formar família de palavras.

A regra de derivação das palavras, de acordo com o DT, converge igualmente para a formação de uma família de palavras o que, por sua vez, concorre para uma das formas de organização do léxico. Este conceito integra um descritor do 4.º ano e vai sendo explorado nos 2 anos posteriores do Ensino Básico. Mais uma vez, o conceito a que já aludimos anteriormente continua a ser apontado repetidamente como uma das formas de organização, não referindo outras. Todavia, a partir do 5.º ano, a composição aparece como outro conceito essencial a desenvolver em par com a derivação. No 6.º ano, espera-se que os alunos sejam capazes de distinguirem ambos os processos e formarem palavras a partir dos mesmos. Não voltamos a encontrar referências à organização do léxico a partir do 5.º ano.

Relativamente à área da Compreensão – outra área na qual enquadrámos os diferentes descritores e estratégias das AE– existe uma estratégia no domínio da Educação Literária comum a ambos os ciclos (à exceção do 1.º ano do 1.º CEB): “Compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique [...] mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto” (Ministério da Educação, 2018b, p.10; Ministério da Educação, 2018c, p.9; Ministério da Educação, 2018d, p.9; Ministério da Educação, 2018e, p.10; Ministério da Educação, 2018f, p. 10). Os conhecimentos sobre a “língua e sobre o

mundo” vêm reforçar o léxico como visão do mundo, o que permite também relacionar com o trabalho na área da cidadania e o desenvolvimento de competências relacionais, criativas e críticas de acordo com o PASEO. De facto, Viana e Ribeiro (2020c) frisam que o conhecimento (e a visão) do mundo beneficiam da expansão do desenvolvimento lexical. Um descritor que reforça esta relação, ainda no mesmo domínio, mas apenas no 2.º ano do 1.º CEB, é “Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores)”. Nos 5.º e 6.º anos, os valores também são mencionados ainda que numa perspetiva de análise e não tanto de compreensão. Contudo, concorrem igualmente para a compreensão leitora das obras lidas.

A fluência de leitura é brevemente mencionada no 1.º ano do 1.º CEB, ainda que no ano subsequente seja mais visível a importância desta competência. Apesar de a área de estudo do projeto que integra o presente relatório não atender especificamente a esta competência, não a podemos desconsiderar para uma boa compreensão leitora. Segundo Viana e Ribeiro (2020c), “um leitor que não consiga ler de modo fluente terá a compreensão comprometida”. Neste sentido, e de acordo com as autoras, o treino sistemático da fluência de leitura deve ser realizado, sobretudo nos primeiros anos do ensino básico.

Nos 2.º, 5.º e 6.º anos, no domínio da Leitura, é sugerido como estratégia “Monitorização da compreensão na leitura” (DGE, 2018d, p.8; DGE, 2018a, p.8; DGE, 2018b, p. 8). Consideramos este aspeto fundamental para o aluno perceber se efetivamente está a compreender. Viana e Ribeiro (2020c) realçam que durante a leitura “é necessário que o leitor monitorize com precisão o grau de compreensão que está a atingir”, pois pode influenciar os comportamentos dos mesmos e o seu esforço e envolvimento na compreensão textual. Neste sentido, consideramos uma atividade fundamental nos outros anos escolares e não apenas nos quais surge esta estratégia.

4.4.2. INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO

O interesse em orientar os alunos num percurso da compreensão leitora significativo mostrou-se pertinente e motivador para a planificação das intervenções em contexto. Por esse motivo, no decorrer das intervenções focamo-nos essencialmente em quatro estratégias que, encadeadas com sentido, descrevem um percurso de compreensão que culmina com o desenho de um esquema que contempla as ideias-chave previamente selecionadas, transcrevendo para o papel a representação mental que os alunos fazem do texto. Em adição, consideramos que a relação

entre a esquematização enquanto estratégia de compreensão reflete a organização sob uma estrutura rizomática que se vai criando internamente, potenciando as diversas relações lexicais entre as unidades da Língua.

As intervenções em contexto tiveram ainda como mote a criação de um dicionário de turma, combinando o léxico e a compreensão em prol do desenvolvimento da consciência lexical e da compreensão leitora. No fundo, tentamos associar os diferentes níveis de compreensão a diferentes estratégias, levando os alunos a extraírem o sentido do texto faseadamente.

Para o alcance dos objetivos do projeto, foram dinamizadas nove intervenções: quatro no 4.º ano e cinco no 6.º. Inicialmente, o número de intervenções programadas era semelhante para ambas as turmas. No entanto, houve a necessidade de refazer uma das intervenções finais com a turma do 6.º ano, por razões em parágrafos seguintes esclarecidas. A perspetiva inicial de realizar quatro intervenções no contexto correspondia a uma intervenção por cada uma das quatro fases do projeto: diagnóstico, apresentação das estratégias, aplicação orientada das estratégias e aplicação autónoma das estratégias.

Na tabela que se apresenta em seguida (Tabela 4) é possível explorar as quatro fases, juntamente com as datas das intervenções de ambas as turmas, acompanhadas dos objetivos e da síntese de tarefas de cada intervenção.

Tabela 4:

Das fases do projeto à síntese de tarefas por intervenção

Fases do projeto		Intervenções		Objetivos (o aluno é capaz de:)	Síntese de tarefas
		4.º ano	6.º ano		
1.ª fase	Diagnóstico	18/01/23	25/01/23	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o dicionário como uma ferramenta importante de consulta para o acesso ao significado - Identificar as palavras com significado que desconhece; - Mobilizar os conhecimentos prévios para definir a noção de palavra; - Aplicar o conhecimento da estrutura do dicionário Preguicite-Português na construção do novo dicionário. 	<p>Leitura do texto “Dicionário Preguicite-Português” de Álvaro de Magalhães.</p> <p>Preguicite aguda a escrever não ajuda: atividade de escrita criativa de um dicionário.</p>

2.ª fase	Apresentação das estratégias	21/03/23	16/03/23	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar individualmente as palavras com significado que desconhece; - Elencar recursos ou estratégias que possibilitam o acesso ao significado dessas palavras; - Selecionar as ideias-intrusas do conjunto das possíveis ideias-chave apresentado; - Relacionar as ideias-chave com o texto; - Resumir oralmente o texto a partir da ordem cronológica das ideias-chave; - Preencher o esquema de compreensão. 	Continuação do estudo de "Pedro Alecrim", de António Mota: leitura do capítulo 9 (6.º ano) / Leitura do texto "A árvore dos pássaros", de Luísa Ducla Soares. Apresentação das etapas de compreensão leitora do texto lido:
3.ª fase	Aplicação orientada de estratégias	30/03/23	29/03/23	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, em pares, as palavras com significado que desconhece; - Elencar recursos ou estratégias que possibilitam o acesso ao significado dessas palavras. - Construir uma ideia-chave, em pares, para o parágrafo atribuído; - Relacionar as ideias-chave selecionadas com o texto; - Resumir o texto considerando a sequência das ideias-chave; - Participar na construção conjunta do esquema de compreensão com as ideias-chave selecionadas. 	Leitura do excerto de: "O Romance da Raposa", de Aquilino Ribeiro (6.º ano) / "Faísca Conta a Sua História", de Ilse Losa (4.º ano). Construção conjunta do esquema de compreensão.
4.ª fase	Monitorização autónoma e avaliação	02/05/23 04/05/23	26/04/23 03/05/23 17/05/23	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, em pares, as palavras com significado que desconhece; - Mobilizar recursos ou estratégias que possibilitam o acesso ao significado dessas palavras; - Construir, em pares, as ideias-chave para do texto; - Elaborar, em pares, o esquema de compreensão com as ideias-chave selecionadas. - Resumir por escrito e em pares o texto, considerando a sequência das ideias-chave do texto. 	Apresentação do livro "7x25. Histórias da Liberdade", de Margarida Fonseca Santos e de Inês do Carmo. Trabalho autónomo da compreensão do capítulo "Eu, o lápis azul", seguindo as quatro etapas de compreensão.

4.4.2.1. PRIMEIRA FASE: PREGUICITE-AGUDA A ESCREVER NÃO AJUDA

Como exposto na tabela anterior, esta primeira fase compreendeu as primeiras duas intervenções: uma em cada ano de escolaridade. A intervenção foi semelhante em ambas as turmas, contando com os mesmos objetivos, o mesmo texto e um percurso de aprendizagem com os mesmos objetivos, porém adequado às características de cada turma. Mostrou-se, por isso, adequado proceder a algumas diferenciações na apresentação de alguns materiais criados para a aula consoante a turma.

Para esta primeira fase, foram assim estabelecidos quatro objetivos para ambas as turmas e que, nos parágrafos seguintes, serão percorridos e intercalados com as tarefas realizadas em aula, para assim apresentar os dados derivados do percurso de aprendizagem percorrido.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, "reconhecer o dicionário como a ferramenta importante de consulta para o acesso ao significado de palavras/ expressões", a atividade de motivação

passou pela audição de um áudio com os sons típicos do despertar, seguido de um diálogo, em grande grupo, sobre o despertar e as suas características, considerando algumas questões orientadoras, do género: “Como descrevem o vosso despertar? Têm quem vos acorde ou é o despertador?”, “Que sons fazem de manhã ao despertar? E o que costumam dizer?”. A partir deste ponto também estabelecemos a diferença entre uma onomatopeia e uma interjeição, pois seriam conceitos importantes para a compreensão do texto. Em específico no 4.º ano, a atividade de motivação compreendeu ainda uma adivinha derivada de um acróstico que apresentava aos alunos a expressão *preguicite aguda*.

A atividade de pré-leitura, com a exploração de vários dicionários, partiu daqueles que os alunos já conheciam e foi complementada com a projeção, no quadro, de alguns tipos de dicionário (ex.: dicionário bilingue, dicionário de sinónimos, dicionário de provérbios, etc.). Deste modo, procuramos averiguar as diferentes funcionalidades do dicionário e enfatizar o dicionário bilingue, pois este correspondia ao tipo de dicionário apresentado no texto.

Ainda no âmbito de reconhecer o dicionário como uma ferramenta de consulta importante, selecionamos um texto literário narrativo que funcionou como o mote do presente projeto, possibilitando a ideia de criar um dicionário online com as duas turmas nas quais se desenvolveu o projeto de investigação. Deste modo, realizamos a leitura de um excerto do sexto capítulo da obra *Isto é que foi ser!* de Álvaro de Magalhães, que intitulamos de “Dicionário Preguicite-Português”.

O segundo objetivo da aula teve origem no texto, considerando que focava a identificação, por parte do aluno, de palavras com significado desconhecido. Foram realizadas duas leituras- uma leitura modelo pela professora em formação e outra pelos alunos- seguida do destaque e respetivo registo de significados das palavras identificadas pelos alunos. Essas mesmas palavras foram, posteriormente, incluídas no dicionário de turma²³. No decurso desta tarefa, surgiu anexada a exploração da noção de palavra, através do diálogo, e da mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos para definirem o conceito partindo de exemplos do texto. Por exemplo, a palavra “ir ao encontro de” tem um significado e uma extensão diferente da palavra “encontro”.

²³ Link dicionário de turma: [Dicionario_PreguiciteAguda_A_EscreverNaoAjuda](#)

Após a leitura do texto, os alunos procederam ao preenchimento de um esquema de compreensão no qual se evidenciou também a relação entre a língua e a cultura. No entanto, ressaltamos que este esquema de compreensão não se assemelhava aos esquemas realizados nas fases seguintes do projeto, não deixando por isso de ter averiguado de que modo os alunos reagiam à concretização de uma tarefa de compreensão diferente daquela a que estavam habituados. Na narrativa reflexiva da professora em formação, consta que

(...) no que respeita à análise textual, pareceu-me que o preenchimento do esquema funcionou. Como já tinha recorrido a esta estratégia numa aula de História e Geografia de Portugal, esperava que assim resultasse. [N1]

No 6.º ano, por razões de tempo, o esquema foi preenchido em conjunto, sendo que no 4.º ano foi preenchido individualmente e corrigido posteriormente em conjunto, uma vez que havia mais tempo disponível, nesse contexto, para a realização desta primeira intervenção do projeto.

Por fim, o último objetivo, “aplicar o conhecimento da estrutura do dicionário Preguicite-Português na construção do novo dicionário”, espelhou-se numa atividade de escrita (em pares) que contou com a entrega a cada aluno de um guião com instruções para a escrita e de um outro de auto e heteroavaliação das produções escritas, como se ilustra na Figura 20.

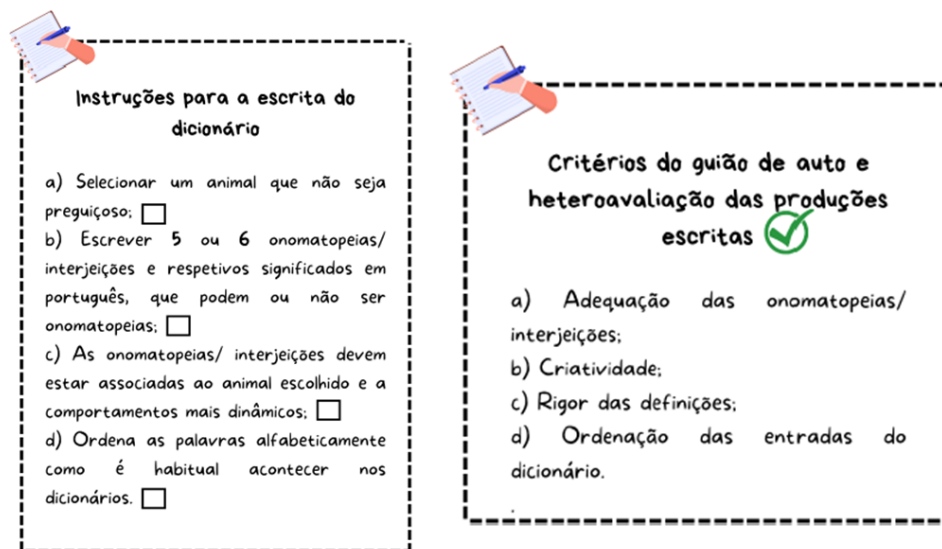


Figura 20: Guião com instruções para a escrita do dicionário (à esquerda) e guião com critérios de auto e heteroavaliação das produções escritas (à direita)

A atividade de escrita proposta intitulada de “Preguicite aguda a escrever não ajuda” – atividade que nomeou o dicionário de turma– consistiu, em trabalho de pares no caso do 6.º ano e em grande grupo no caso da turma do 4.º ano, na seleção (a partir da projeção de várias hipóteses) de um

animal que não manifestasse características preguiçosas para a escrita de um dicionário bilingue com recurso a onomatopeias e a interjeições e a sua respetiva tradução para português. No fundo, a atividade também envolvia a criação de neologismos, que passaram a integrar o dicionário online construído. Em baixo, na Figura 21, apresentamos um exemplo de um dos dicionários criados por dois alunos do 6.º ano.



Figura 21: Dicionário criado a pares no 6.º ano

(Fonte: arquivo digital da professora em formação)

No 4.º ano, considerando as características e as dificuldades da turma na escrita e na autonomia, a mestrandia optou por realizar a escrita em grande grupo, ou seja, com a turma toda. Procedeu-se à eleição do animal com características não preguiçosas para a escrita do dicionário. Assim, no quadro branco da sala, os alunos foram sugerindo interjeições e onomatopeias para a construção do dicionário. À medida que foram vendo as ideias dos seus colegas validadas, foram-se sentindo mais à vontade para participarem. Na imagem visível na Figura 22, observa-se o registo das sugestões das crianças realizado no quadro, posteriormente ordenadas alfabeticamente e transcritas a computador.

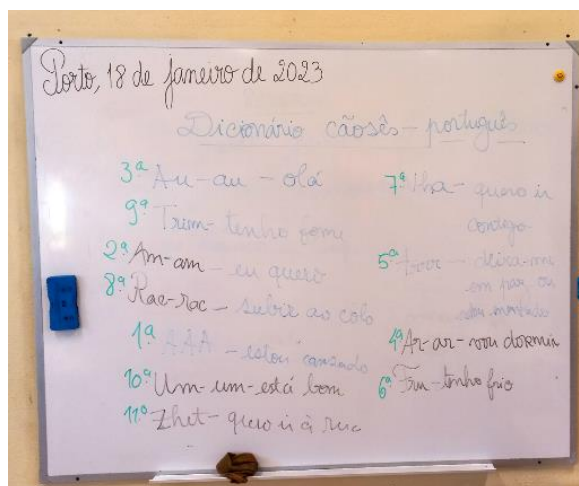


Figura 22: Dicionário Cãoês-Português do 4.º ano, escrito em turma

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Compreendemos, assim, que esta ideia que se concretizou nas duas primeiras intervenções do projeto possibilitou o contacto dos alunos com um material didático construído por, com e para eles, adequando o dicionário a este projeto de investigação.

Percorrendo o universo de 12 dicionários elaborados pelos alunos, aferimos que foram criados cerca de 38% de neologismos, num total de 69 unidades. Do total de unidades implicadas na elaboração dos dicionários, 12% correspondiam ao que se poderia denominar de onomatopeias e 21% a interjeições. O gráfico seguinte ilustra os dados referidos (Figura 23).

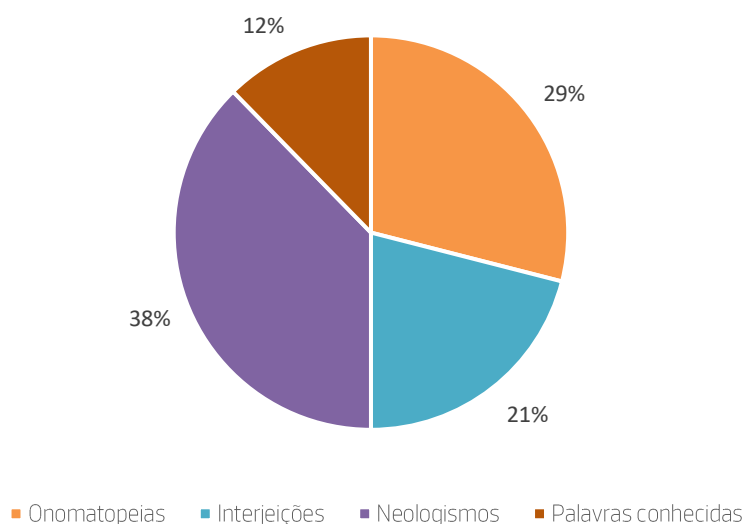


Figura 23: Distribuição percentual das unidades criadas pelos alunos em subtipos

Assim, o Dicionário Preguicite Aguda A Escrever Não Ajuda²⁴ não se baseia apenas e só num dicionário de sinónimos, com palavras conhecidas. Inclui neologismos, palavras e expressões cristalizadas da língua participantes no processo de aprendizagem dos alunos ao longo do projeto.

4.4.2.2. SEGUNDA FASE: ESQUEMAS SÃO COMO ÁRVORES

A segunda fase do projeto, à semelhança da primeira, decorreu em duas intervenções (novamente, uma no 4.º e outra no 6.º ano de escolaridade) e centrou-se na apresentação das estratégias de organização do léxico e do respetivo encadeamento aos alunos, que se organizava em quatro etapas de compreensão, culminando no preenchimento de um esquema de compreensão.

Retomando os objetivos para esta fase, foram estipulados cinco. Em paridade com a primeira fase, a identificação de palavras com significado desconhecido decorreu da leitura que foi feita do texto, novamente duas vezes (uma primeira leitura pela mestrand, seguida de uma outra pelos alunos). Porém, no 6.º ano, foi lido um capítulo do livro *Pedro Alecrim*, de António Mota, e no 4.º exploramos o texto “A árvore dos pássaros”, inserido no *Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares. Após a identificação individual por cada aluno e a partilha em turma das palavras cujo significado lhe era desconhecido, houve o momento de descoberta do significado, questionando primeiro aos alunos sobre que estratégias podiam mobilizar para descobrirem o significado dessas palavras.

O dicionário enquanto ferramenta foi logo mencionado, seguido da possibilidade de questionamento ao professor ou aos colegas, ou ainda à descoberta pelo contexto. Assim, pistas morfológicas e contextuais foram mobilizadas na descoberta do significado de palavras como “desenvencilhar-me”, “tojeiros”, “barafunda” ou ainda “árvore-da-borracha”. Estas palavras foram ainda incluídas pela professora em formação no dicionário da turma. Assim se procurou alcançar dois dos cinco objetivos. No entanto, um dos registos da narrativa da aula do 1.º CEB, evidenciou que, para além destas soluções, alguns alunos ignoravam as palavras desconhecidas: “Na identificação de palavras, cujo significado era desconhecido, um dos alunos revelou que por vezes não procura saber o significado, ignorando e prosseguindo com a leitura” [N3]. Não

²⁴ [Dicionario PreguiciteAguda A EscreverNaoAjuda](#)

obstante, após a partilha de um dos alunos, ficou claro que o significado das palavras desconhecidas era um *obstáculo* na compreensão leitora.

Tendo em conta que a segunda fase se concentrava na apresentação das estratégias, o conceito *ideia-chave* foi apresentado aos alunos, confrontando-o com os seus conhecimentos prévios acerca do significado do mesmo. Alguns alunos associaram esse conceito com facilidade ao termo *ideias-principais*. A construção das ideias-chave partiu da apresentação de um conjunto de palavras entre as quais os alunos se encarregaram de identificar as *ideias-intrusas*, para ficarem com o conjunto das ideias-chave do texto. Uma estratégia deste tipo permitiu um primeiro contacto dos alunos com este conceito. Pelas palavras da mestranda, “em retrospectiva, esta estratégia funcionou bem, uma vez que os alunos detetaram com facilidade as ideias intrusas e conseguiram refletir sobre as ideias-chave, relacionando-as com o texto” [N4] e o respetivo registo na lateral do texto (ao nível das partes do texto que correspondiam a cada uma).

O quarto objetivo da segunda fase só foi cumprido em aula na turma do 4.º ano. O fator tempo condicionou o percurso de aprendizagem que se apresentava como longo no 4.º ano, podendo ocupar uma manhã, e curto no 6.º ano, que tem apenas 75 minutos de aula de Português. A narrativa reflexiva registou esta situação: “A parte do resumo estava indicada na planificação, mas, por questões de tempo, não foi possível realizar esta etapa, transitando as ideias-chave para a esquematização” [N3].

Contudo, como era um primeiro contacto com as estratégias, planificamos o resumo do texto para ser de modo oral. O mais importante foi o seguimento da ordem cronológica das ideias-chave. No caso do 4.º ano, no quadro encontrava-se projetado o seguinte:

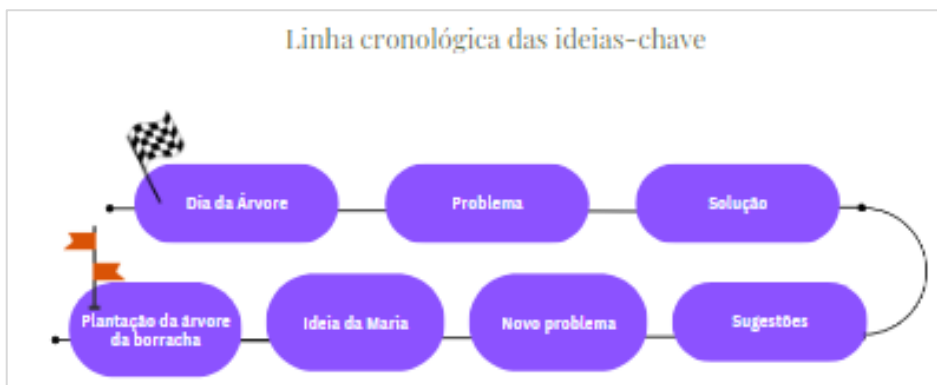


Figura 24: Sequência cronológica das ideias-chave do texto "A árvore dos pássaros", de Luísa Ducla Soares

Os alunos revelaram grandes dificuldades na realização desta tarefa, não conseguindo articular o seu discurso com a parte do texto resumido pelo colega anterior através da ideia-chave. Por esse motivo, uma parte significativa do tempo de aula da aula foi investido nesta tarefa, como foi descrito na respetiva narrativa: “os alunos levaram quase duas horas para concluírem a sequência lógica [das etapas de compreensão], em grande grupo e com a minha moderação e orientação” [N4].

Por fim, o preenchimento do esquema a partir das ideias-chave aconteceu de igual forma para ambas as turmas. No quadro da sala, projetamos um esquema parecido com o da Figura 25, mas com lacunas correspondentes a cada uma das ideias-chave. De seguida, era solicitando aos alunos que, seguindo a ordem cronológica das mesmas, fizessem corresponder cada ideia-chave ao esquema projetado no quadro, enquanto procediam simultaneamente ao registo individual da informação numa folha entregue com o mesmo esquema que se encontrava projetado.

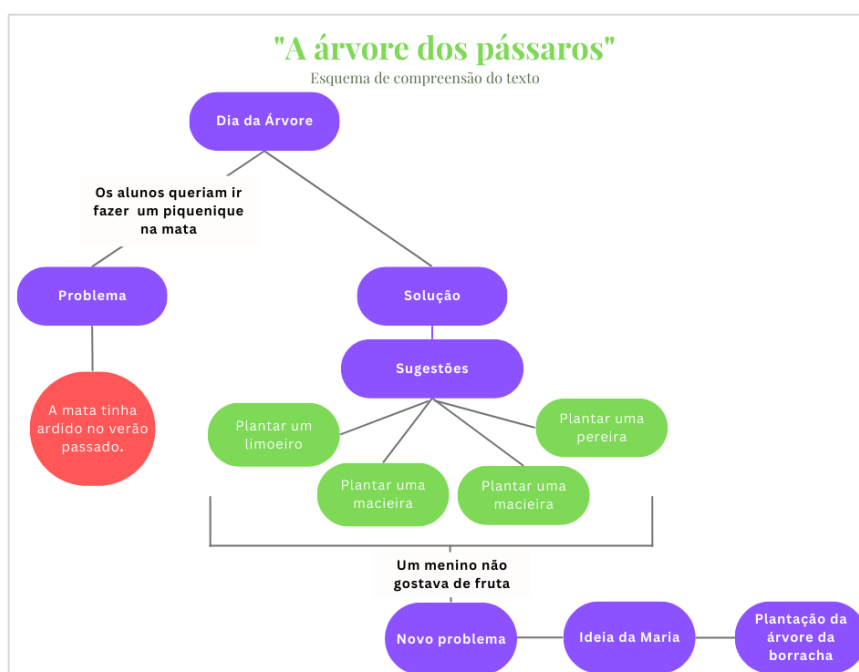


Figura 25: Esquema de compreensão do texto "A árvore dos pássaros" preenchido com as ideias-chave

Desta maneira, o último objetivo estipulado foi alcançado, concluindo que as quatro etapas de compreensão foram apresentadas aos alunos do 4.º ano. Apesar de os alunos do 6.º ano não terem contactado com a fase do resumo oral, foram esclarecidos em aula quanto a esta etapa e às respetivas razões que justificaram a não realização dessa mesma. Evidenciou-se, assim, pela

primeira vez, a extensão do percurso de aprendizagem seguindo as quatro etapas de compreensão leitora.

Não obstante, uma das reflexões da professora estagiária marcou a necessidade de tornar mais claro o percurso das etapas de compreensão para os alunos, como podemos aferir a partir do seguinte excerto da narrativa reflexiva da intervenção do 6.º ano:

Percebi que, para aquela aluna (e talvez para outros que tinham a mesma interrogação), o seguimento passo a passo, até ao esquema, não tinha sido percebido como uma sequência lógica de encadeamento de etapas de compreensão. Por esse motivo, registo como uma nota importante, voltar a reforçar o encadeamento destas estratégias para que os alunos percebam que, quando se quiserem socorrer delas, não podem começar por qualquer lado.” [N3]

O registo realizado num dos parâmetros transversais nas grelhas de observação da intervenção desta fase no 6.º ano (parâmetro reconhecimento das etapas de compreensão leitora) faz uma apreciação global da fase da apresentação das estratégias, que, apesar de não ir tão ao particular como a anterior transcrição, vai ao seu encontro:

Sobretudo no início, verificou-se alguma dificuldade dos alunos em reconhecerem o sublinhar, a identificação das ideias-chave e a esquematização como etapas para a compreensão leitora. Também não identificaram outras possíveis estratégias. Contudo, no final da aula com o recolher do feedback dos alunos, a maioria acabou por reconhecer as diferentes estratégias como benéficas para a compreensão leitora. Contudo, considero importante registar que o pouco contacto dos alunos com as mesmas e a falta de prática são dois fatores que não contribuem para o reconhecimento destas estratégias. [G3]

O registo da grelha de observação da intervenção no 4.º ano reforçou o facto de as crianças terem contactado com um novo percurso e de não estarem habituadas a selecionar ideias-chave, nem a realizar resumo oral e muito menos a esquematizar a partir de um texto lido em sala de aula.

Concluída a apresentação dos dados da segunda fase, prosseguimos para a terceira.

4.4.2.3. TERCEIRA FASE: SALTA-POCINHAS E FAÍSCA INCENTIVAM A AUTONOMIA

Próximos da conclusão do projeto, à semelhança da anterior, a penúltima fase concretizou-se com uma intervenção em ambos os contextos e pretendia que os alunos aplicassem, de forma orientada, as estratégias apresentadas na fase anterior, sob a forma de etapas de compreensão.

Os objetivos não diferenciaram significativamente da fase anterior, sobretudo os dois primeiros: “identificar, em pares, as palavras com significado que desconhece” e “elencar recursos ou estratégias que possibilitam o acesso ao significado dessas palavras que lhe são desconhecidas”. O primeiro elemento diferente foi o texto. Os alunos do 6.º ano leram um excerto do primeiro capítulo do livro *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, sem que os alunos do 4.º leram um excerto inicial da obra *Faísca Conta a Sua História*, de Ilse Losa. A seleção dos textos prendeu-se com a mascote da turma que, no caso da do 2.º CEB, era uma raposa e, previsivelmente, a do 1.º CEB era um cão (previamente selecionadas na 1.ª fase).

O terceiro objetivo pressupôs que fosse concedido aos alunos um maior grau de autonomia do que o que existiu na fase anterior na execução da segunda etapa de compreensão: sublinhar as partes mais importantes do texto para construir as ideias-chave. Organizados em pares, os alunos tentaram sublinhar as partes mais importantes do parágrafo atribuído a cada par, justificando desse modo a construção da ideia-chave. Ficou assim registado que “a maioria dos pares foi capaz de construir pelo menos uma ideia-chave, justificando-a” [N6] e ainda que “o primeiro momento [no percurso das etapas de compreensão] que beneficiou de um maior grau de autonomia foi a construção das ideias-chave” [N5]. Porém, como a mestranda já previa, nesta etapa, “(...) demorou-se mais tempo e houve a necessidade de repetir a instrução mais do que uma vez, lembrando ainda aos alunos o conceito de ideia-chave” [N6].

Após essa construção, de modo a completar o registo dos alunos com as restantes ideias-chave dos outros parágrafos do texto, procedemos à partilha das ideias-chave e aos respetivos excertos sublinhados.

Com a projeção do texto no quadro, os alunos foram identificando e ajudando a sublinhar os excertos que justificavam a ideia-chave construída pelos colegas, sempre que algum par não o tinha feito. Levar os alunos a sublinharem e, depois, a construírem as ideias principais concorreu para o quarto objetivo de “relacionar as ideias-chave com o texto”. O que por vezes acontecia era todo o parágrafo ser sublinhado, o que revelava a dificuldade em selecionar informação a partir de um pequeno enunciado. O que em alguns casos também acontecia era a transcrição completa de uma frase do parágrafo atribuído como ideia-chave, o que exigia uma reflexão em turma e uma consequente sugestão de ideia-chave.

Acompanhado de uma coluna no lado direito do texto destinada para as ideias-chave, a maneira como o texto foi disposto graficamente na folha entregue aos alunos, serviu o propósito de os auxiliar a organizarem e a registarem a informação. A imagem que se apresenta na Figura 26 serve como o exemplo da folha do texto entregue ao 6.º ano preenchida no computador, enquanto este se encontrava em projeção no quadro. Com o 4.º ano foi semelhante, diferindo apenas o texto a ser compreendido. A decisão de ir projetando e preenchendo a coluna que acompanhava o texto em sala de aula “(...) foi importante para garantir um maior e mais fácil acompanhamento e registros dos alunos” [N6].

29/ 03/ 2023

O Romance da Raposa

Havia três dias e três noites que a Salta-Pocinhas- raposeta matreira, faqueira, lambisqueira- corria os bosques, farejando, batendo mato, sem conseguir deitar a unha a outra caça além de uns míseros gafanhotos, nem atinar com abrigo em que pudesse dormir um soninho descansado.

Desesperada de tão pouca sorte, vinham-lhe tentações de tomar para casa dos pais, onde, embora subterrânea, a cama era mais quente e segura que em castelo de rei, e onde nunca faltava galinha, quando não fosse fresca, de conserva, ou então coelho bravo, acabado de degolar. Mas temia-se da mãe, que ao cabo duma semana de fome, depois do assalto frustrado à capoeira dum lavrador em que vira

Ideias-chave
Salta-Pocinhas
Fome
Saudade de casa dos pais
Receio das represálias da mãe

Figura 26: Recorte do texto preenchido no 6º ano após a partilha das ideias-chave identificadas por cada par

Este processo revelou-se mais demorado do que o esperado em ambas as turmas. No entanto, no 4.º ano, o tempo destinado para a tarefa estendeu-se mais do que no 6.º ano. Alguns alunos do 4.º ano também revelavam dificuldade e falta de autonomia para procurarem uma solução e construírem uma ideia-chave. No 6.º ano, esta dificuldade foi sentida de modo mais residual.

O resumo no 6.º ano voltou a ser comprometido em detrimento do desenho do esquema, não cumprindo novamente com o objetivo “resumir o texto considerando a sequência das ideias-chave”. No 4.º ano, foi possível proceder à realização do resumo escrito e em conjunto no quadro, com a contribuição dos alunos. O investimento de tempo na partilha e discussão das ideias-chave ocupou muito tempo da manhã. No entanto, não interessava à professora estagiária avançar sem os alunos terem esclarecido as suas dúvidas e sem garantir que a informação tinha ficado registada corretamente.

Uma outra diferença nesta terceira etapa residiu no esquema de compreensão. Em vez de os alunos terem o esquema previamente desenhado e com lacunas para preencherem com as ideias-chave adequadas, os alunos construíram em grande grupo e com a professora em formação o esquema de compreensão, no quadro. Deste modo, participaram na construção do esquema de compreensão com as ideias-chave selecionadas, atendendo ao último objetivo estipulado.

Dentro das categorias de análise referenciais, no que diz respeito à participação dos alunos, selecionamos dois excertos das narrativas reflexivas (uma referente à intervenção no 4.º ano, e outra no 6.º) que retratam a participação dos alunos na construção do esquema de compreensão:

"Foi uma tarefa realizada com elevada participação dos alunos e com a incorporação das suas sugestões" [N5].

"(...) com a mesma intenção explicada para a construção mais autónoma das ideias chave, o esquema foi construído no quadro faseadamente e com as contribuições dos alunos" [N6].

Apresentando o caso da turma do 6.º ano, as ideias-chave construídas foram: *Salta-Pocinhas; fome; receio das represálias da mãe; saudade de casa dos pais; trabalho da raposa; elogio ao Pé-Leve; aviso do pai; vergonha de voltar para casa; tristeza; má sorte.* Todas estas ideias foram incluídas no esquema e estão destacadas na imagem, através dos retângulos verdes:

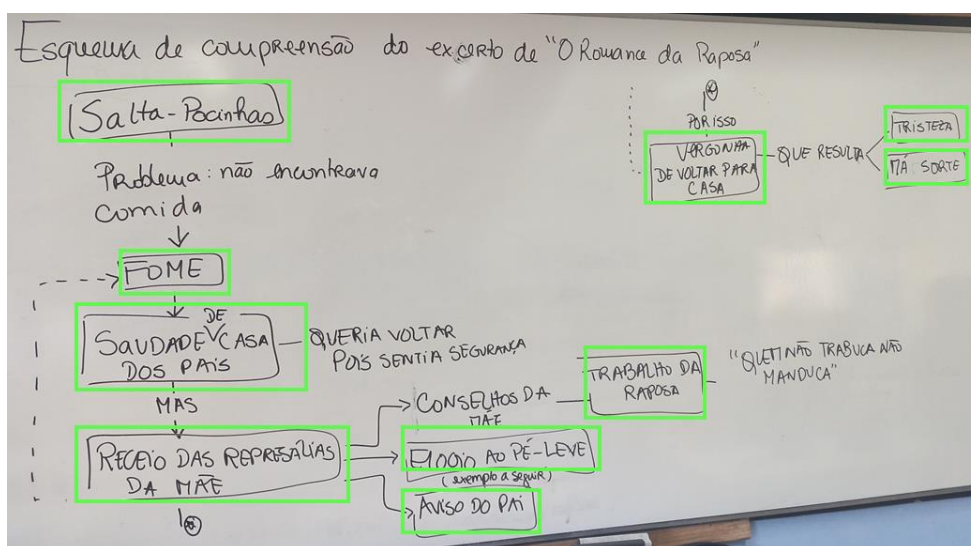


Figura 27: Esquema de compreensão do excerto de "Romance da Raposa" desenhado no quadro e em aula com a participação e com as ideias-chave dos alunos

(Fonte: Registo fotográfico da professora em formação)

Seguindo a ordem cronológica das ideias-chave, a mestrandia foi construindo, em diálogo, o seguinte esquema no quadro com os alunos que iam, simultaneamente, fazendo o registo nos seus cadernos diários. No entanto, "nem todos os alunos registaram o esquema da mesma forma

que foi construído no quadro” [N5]. As imagens que se apresentam de seguida são dois registos de dois alunos (aluno A e aluno B) com as ideias-chave igualmente sinalizadas a verde e que retratam o que foi registado pela professora em formação na sua narrativa reflexiva. O facto de o registo de um não corresponder em totalmente ao registo efetuado no quadro, levanta algumas incógnitas relativamente à razão que levou a um registo díspar. No entanto, não foi possível responder a essa questão no desenrolar do presente projeto de investigação. Não obstante, ressaltamos alguns aspetos que diferem.

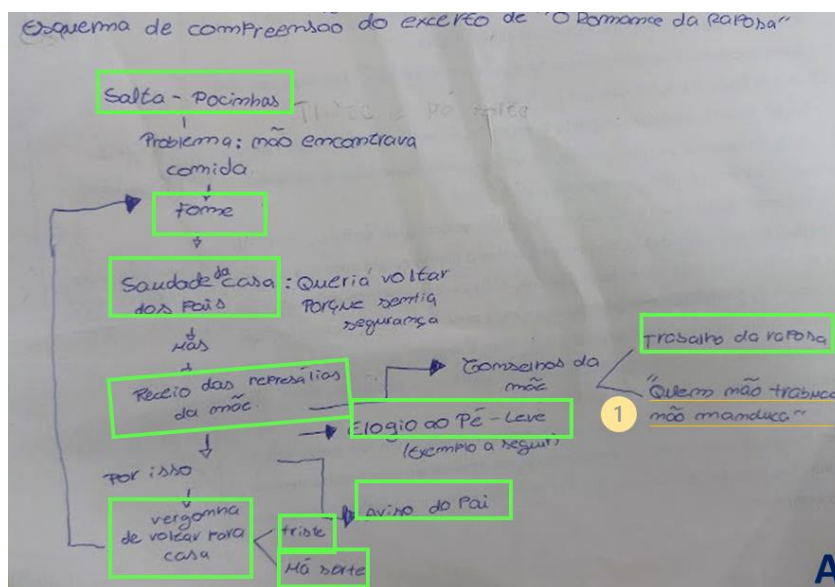


Figura 28: Esquema de compreensão do excerto de "Romance da Raposa" desenhado no quadro e em aula com a participação e com as ideias-chave dos alunos

(Fonte: Registo fotográfico da professora em formação)

No ponto 1, o aluno A não fez divergir a expressão *quem não trabuca, não manduca* da ideia-chave *trabalho da raposa*, associando antes a um dos conselhos da mãe.

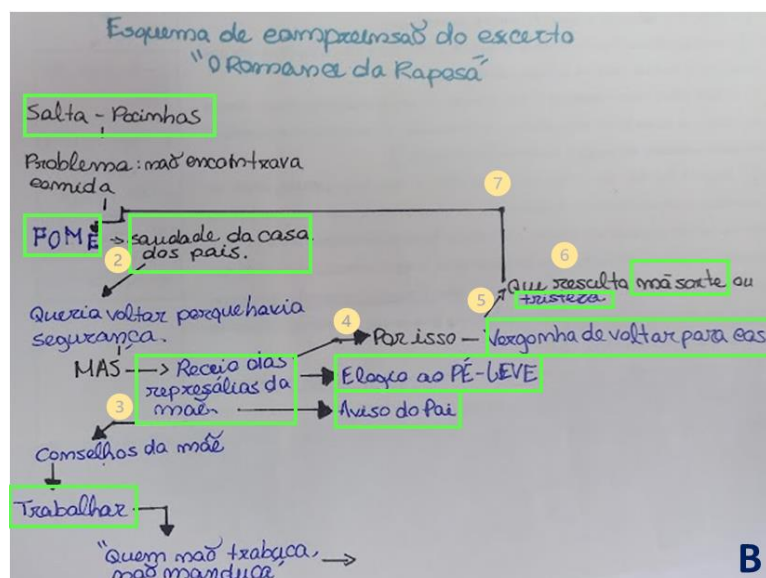


Figura 29: Registo do esquema de compreensão do aluno B

(Fonte: Registo fotográfico da professora em formação)

O aluno B, no ponto 2, orientou a disposição da seta que derivava da ideia-chave *fome* para a direita, em vez de orientar para baixo, como representado no esquema do quadro branco. De seguida, no ponto 3, orientou novamente a seta num sentido diferente do que se encontrava representado no quadro (colocou para baixo, em vez de divergir para a direita a partir da ideia-chave *receio das represálias da mãe*). Por esse motivo, a conjunção *por isso* que antecedia a ideia-chave *vergonha de voltar para casa dos pais* também se encontrava num sítio diferente do que se encontrava representado no quadro e que tinha sido orientado pelos alunos aquando da construção do esquema. No fundo, o ponto 3 devia estar na posição do ponto 4 e vice-versa. O ponto 5 retrata novamente uma desorientação do ponto de partida da seta que deveria ter partido da ideia-chave *vergonha de voltar para casa dos pais*. O ponto 6 inclui uma inserção e relação mais explícita das duas ideias-chave *má sorte* e *tristeza*, antecedidas pela expressão "que resulta em". Por fim, o ponto 7 foi ao encontro de todos os outros pontos que revelaram desorientação das setas, relacionando o conceito "que resulta em *má sorte* e *tristeza*" com a ideia-chave *fome*, quando esta se encontrava explicitamente relacionada com a ideia-chave *vergonha de voltar para casa dos pais*.

Em conclusão, os excertos das narrativas reflexivas de ambas as intervenções ilustram a perceção global da concretização da última etapa de compreensão percorrida em conjunto na sala de aula.

A construção do esquema em sala de aula foi uma atividade significativa e que desafiou ainda os alunos a selecionar em alguns aspectos do texto, (expressões) ou de acrescentar notas mais explicativas entre as setas que auxiliavam a leitura do esquema e a compreensão da relação entre as diferentes ideias-chave. [N5]

Parece-me que, quando chegar a altura dos alunos construirão sozinhos o seu esquema e partilharem com a turma, justificando as suas opções, possibilitar-me-á uma percepção mais completa relativamente à compreensão dos alunos e às associações que realizam, entre as palavras (e as ideias-chave). [N6]

4.4.2.4. QUARTA FASE: PRIMEIRO ESTRANHA-SE, DEPOIS ESQUEMATIZA-SE

A quarta e última fase do projeto foi a fase de aplicação autónoma das estratégias pelos alunos e decorreu em cinco intervenções: duas no 4.º ano e três no 6.º. Por este motivo, ao longo dos parágrafos seguintes iremos apresentar os dados do 4.º e do 6.º anos em momentos diferentes.

Relembrando que se a terceira fase procurou conceder mais autonomia aos alunos na aplicação das estratégias, a quarta e última fase conferiu um nível ainda maior de autonomia. A intenção de programar uma fase que exigisse aos alunos um nível de trabalho autónomo mais elevado, teve que ver com a necessidade de avaliar se as estratégias de organização do léxico envolvidas no decurso das quatro etapas de compreensão eram mobilizadas pelos alunos, para a sua compreensão, respeitando a sequência das mesmas, para assim averiguarmos se a sua mobilização poderia representar um efeito positivo na compreensão leitora dos alunos (e respetiva monitorização).

Deste modo, elaboramos cinco objetivos, sendo que os três primeiros coincidiam com os da fase anterior: (i) identificar as palavras com significado que desconhece; (ii) mobilizar recursos ou estratégias que possibilitam o acesso ao significado dessas palavras que lhes são desconhecidas; (iii) construir as ideias-chave para do texto. O quarto e o quinto objetivo veiculavam o grau de autonomia desejado, pois esperávamos que os alunos fossem capazes de: (iv) desenhar o esquema de compreensão com as ideias-chave selecionadas; (v) resumir o texto por escrito, considerando a sequência das ideias-chave do texto selecionadas.

Como anunciado no paragrafo introdutório desta última fase, iremos apresentar os dados de ambas as turmas de forma parcialmente separada, percorrendo igualmente os objetivos de forma faseada. Assim, a primeira intervenção desta última fase no 6.º ano que necessitou de ser refeita

numa segunda intervenção veio antecipar reflexões da professora em formação que possibilitaram alterações na outra intervenção da quarta fase destinada ao 4.º ano e que se pode concretizar em apenas uma intervenção.

Assim, na primeira intervenção do 6.º ano, a turma foi dividida em sete grupos (seis grupos de três e um grupo de cinco) de modo a corresponder aos sete capítulos do livro destinado para esta fase: *7x25. Histórias da Liberdade*, de Margarida Fonseca Santos e Inês do Carmo e ilustrada por Inês do Carmo (novamente, um texto narrativo de uma obra literária).

Ainda antes de os alunos lerem o capítulo que lhes fora atribuído, visualizaram um vídeo²⁵ que recordava e percorria as quatro etapas de compreensão (“apresentado” pela mascote da turma) e que concorria para o preenchimento de um guião com as quatro etapas de compreensão, já suas conhecidas. No momento em que os alunos estavam prontos para iniciarem a leitura dos capítulos, a professora estagiária estipulou em turma alguns *timings* para a concretização de cada etapa, na esperança de orientar temporalmente os alunos e imprimir mais ritmo à aula. Assim, foi projetado um cronómetro com 15 minutos destinados para a leitura do texto e identificação de palavras desconhecidas (bem como os respetivos significados), 10 minutos para a construção das ideias-chave, 20 minutos para o desenho do esquema de compreensão com as ideias-chave e 15 minutos para a redação do resumo a partir do esquema e com a ordem cronológica das ideias-chave.

Tudo parecia organizado e encaminhado para os alunos seguirem as etapas em grupo, mas o resultado afastou-se do esperado: “A aula terminou com a generalidade dos alunos muito atrasados: só um grupo tinha conseguido concluir o esquema. Por esse motivo, impôs-se a necessidade de “refazer” a intervenção” [N7]. A constatação refletida do excerto da narrativa reflexiva redigida pela mestrandia após a intervenção acarreta a exploração de outros aspetos que justificam a decisão tomada após a mesma.

O desfazamento dos grupos em relação às etapas de compreensão e o não cumprimento dos *timings* acordados revelaram a grande dificuldade que os alunos estavam a ter na realização das

²⁵ [Video Etapas de Compreensao 6ano](#)

tarefas. A professora estagiária registou estas evidências, que se enquadram na subcategoria *desenvolvimento da aula*, no excerto da narrativa reflexiva que se segue:

O tempo ia passando, eu ia circulando pelas mesas e reparava que muitos dos alunos sublinhavam o que consideravam importante, mas não anotavam as ideias-chave a partir do sublinhado, para além de uma leitura mais lenta do que o normal. Ou seja, os timings acordados com os alunos para cada etapa não estavam a ser cumpridos, sendo que muitos alunos nem chegaram a fazer o esquema em sala de aula. [N7]

O ambiente em sala de aula caracterizou-se pela constante necessidade em gerir o comportamento e o tom de voz dos alunos, o que se refletia num ruído constante e condicionador do diálogo entre os elementos de cada grupo. Por esse motivo, os alunos demonstram mais dificuldade de concentração, o que se relaciona com o facto de a maior parte dos alunos não ter avançado para além da construção das ideias-chave do texto, tendo ficado assim registada na narrativa reflexiva da mestranda como uma das maiores dificuldades dos alunos.

Concluída esta intervenção, a segunda intervenção no 6.º ano assemelhou-se àquela realizada no contexto do 1.º CEB. Em ambos os contextos, os alunos trabalharam, desta vez, a pares o mesmo texto, contando ainda com uma leitura modelo inicial da professora em formação. Deste modo, o texto “Eu, o lápis azul” – um dos capítulos do livro *7x25. Histórias da Liberdade*, de Margarida Fonseca Santos e Inês do Carmo- configurou-se como o ponto de partida das etapas de compreensão em ambas as turmas.

Como mencionado, os alunos contaram com uma leitura modelo após uma leitura silenciosa. Contudo, antes disso, a turma do 6.º ano voltou a contactar com o vídeo que tinha visualizado na intervenção anterior e o 4.º ano visualizou pela 1.ª vez o vídeo “apresentado” pela sua mascote da turma²⁶, preenchendo o guião de tarefas. No seguimento, os dois primeiros objetivos relacionados com a primeira etapa de compreensão foram cumpridos.

Com ambas as turmas organizadas em pares, os alunos iniciaram a segunda etapa: a construção das ideias-chave. Uma orientação dada em ambas as turmas e que organizou o trabalho dos alunos foi a construção de, pelo menos, uma ideia-chave por parágrafo. Do mesmo modo que já um o tinha feito na fase anterior – com um parágrafo atribuído por par- desta vez, procuraram fazer semelhante, mas em todos os parágrafos do texto. Derivada da reflexão da intervenção

²⁶ [Vídeo Etapas de compreensao leitora 4ano](#)

anterior, a professora estagiária tinha preparadas algumas folhas com um conjunto de ideias-chave e de ideias-intrusas, por si construídas, que foram entregues aos pares que demonstravam mais dificuldade em cumprir a etapa, mesmo após algumas tentativas. Ambas as narrativas reflexivas da mestrandia apontaram essa estratégia como algo positivo:

Uma estratégia que me pareceu plausível de implementar caso os alunos estivessem com mais dificuldade era, à semelhança da primeira intervenção [fase de apresentação das estratégias] fornecer aos alunos um conjunto de ideias-chave misturadas com ideias-intrusas, para os alunos, em pares, selecionarem as ideias-chave que se adequavam ao texto, sublinham a parte do mesmo correspondente e registando a ideia-chave na coluna respetiva [N9].

Sem esquecer que o importante era averiguar se os alunos eram capazes de aplicar autonomamente as estratégias e, conseqüentemente, seguirem as etapas, houve esta necessidade de ter um plano alternativo para não comprometer a aula nem desmotivar os alunos com mais dificuldades. No caso do 4.º ano, registaram-se três pares que necessitaram desse apoio, e, no caso do 6.º, foram dois pares.

Porém, a construção das ideias-chave não foi encarada como uma tarefa de igual nível de dificuldade para todos os alunos. No caso do 6.º ano, pela consulta da grelha de observação (cf. apêndice I) constatamos que “em muitos casos se assistiu a uma dificuldade no processo de construção, mesmo depois de terem sublinhado o que consideravam importante para transformar em ideia-chave.” [G9]. Na grelha de observação do 4.º ano (cf. apêndice J), evidenciamos o constante acompanhamento requerido pelos pares, sendo que em alguns foi necessário recordar o conceito de ideias-chave.

Nesta intervenção, a esquematização a partir das ideias-chave antecedeu a redação do resumo, sobretudo por razões de tempo. Considerando que, da última vez, os 75 minutos de aula não tinham sido suficientes e que os alunos precisavam de estar em pares para construírem o esquema, deixamos o resumo a partir da ordem cronológica das ideias-chave para trabalho autónomo como alternativa à hipótese de os alunos não o conseguirem redigir em aula. No 6.º ano, cerca de 6 pares foram capazes de cumprir as quatro etapas, pelo que os restantes concluíram e entregaram o resumo feito a pares através da submissão num *padlet* criado para esse mesmo efeito, cuja criação remonta à intervenção anterior neste contexto. No caso do 4.º ano, a maioria dos alunos conseguiu concluir o resumo em aula. Os que não conseguiram, levaram-no para casa e concluíram-no em trabalho autónomo, ficando por isso alguns pares com dois resumos

diferentes a partir do mesmo esquema. Não obstante, atendemos a alguns critérios para avaliar os resumos dos alunos, em busca de percebermos se, autonomamente, respeitavam a etapa apresentada e incluíam as ideias-principais construídas. Justificamos assim a organização dos dados na tabela que se apresenta em seguida, atendendo aos princípios da *fidelidade do tema* e da *brevidade* (Spinillo, 2009; Sousa et al, 2019) e adaptando o conceito de *ideias principais* para ideias-chave, uma vez que foi esse o termo utilizado ao longo do projeto. Assim como temos vindo a referir ao longo do presente Relatório, o resumo configura-se numa representação global do texto, relacionando as ideias principais do mesmo (Sousa et al., 2019).

Tabela 5

Dados relativos às características dos resumos produzidos nas intervenções da 4.ª fase

Critérios			4.º ano	6.º ano
Brevidade	Fidelidade ao tema	Apresenta ideias alheias ao texto fonte	33,3%	18,18%
		Constrói ideias-chave alheias ao texto	22,2%	9,1%
	Ideias-chave	Inclui todas as ideias-chave construídas	77,8%	36,4%
		Segue a ordem cronológica das ideias-chave	77,8%	27,3%
Extensão		Média do número de palavras	59	88

Convém, ressaltar que, no caso dos alunos do 4.º ano, dois alunos faltaram, pelo que, dos esperados 10 pares, o universo reduziu-se a nove. No caso do 6.º ano, dos 10 pares e um trio expectados (dado que eram 23 alunos), assistimos a 11 pares, pois o aluno com medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão teve de se ausentar da intervenção por motivos educativos. Aguardamos a análise pormenorizada do conteúdo da tabela para o subcapítulo seguinte, destinado para esse efeito.

Nesta linha, passamos a apresentar alguns exemplos de esquemas dos alunos do 4.º e do 6.º anos. O primeiro exemplo (Figura 30) é de uma das alunas de um dos pares constituídos na segunda intervenção do projeto nesta quarta fase do mesmo.

Eu, o lápis azul

Vivo numa secretária atulhada de papéis e bocados de jornal. Quando me usá é um homem não muito popular aqui no jornal. Poucos se dão com ele e, se alguém lhe fala, há sempre um misto de revolta, desprezo, falso sorriso e desdém no tom de voz. Sim, eu sei que é difícil imaginar tudo isto junto, mas é exatamente isso que sinto.

Os meus dias são passados a seguir atentamente as palavras das notícias. Muito mais importante que as notícias em si, eu sei que este homem procura no meio das palavras as mensagens que estão escondidas. Risca de forma impiedosa qualquer indício de apelo à liberdade, de anseios de democracia, de notícias de fuga ou feitos gloriosos.

Pelas caras de todos os que ali trabalham, sinto que sou visto como um lápis criminoso. A minha cor provoca uma sensação de vômito e revolta no autor da notícia censurada. Podia explicar-lhes que pouco tenho que ver com isso, mas não me ouviriam. No entanto, esta noite, algo aconteceu que alterou por completo a vida deste jornal. As pessoas correm de um lado para o outro, rasgam artigos já censurados, e, agora repara, o meu utilizador não aparece. Isto é muito estranho!

A excitação é tão grande que percebo que algo mudou. Fala-se na Revolução dos Cravos, embora eu não saiba o que isso é. Se me estivessem a utilizar, eu podia acompanhar o que se passa, mas hoje ninguém me liga!

As horas vão passando. O rádio está a passar músicas diferentes, há quem as acompanhe assobiando. Prepara-se um novo jornal para o fim do dia e a euforia é contagiante.

A certa altura, entra no gabinete uma criança. Atrás dela vêm dois adultos, conversando.

- Trouxe-a para cá. A escola está fechada.
- Fizeste bem. E ela entretém-se por aí e não incomoda nada.
- Queres brincar com o quê, Joana?
- Quero fazer um desenho.

Ideias-chave
Ideias principais

Vivo numa secretária desorganizada.

Era usado por um homem pouco popular.

desprezo das pessoas.

A sua utilidade.

desprezo das pessoas.

inteligência estranha a mudança.

fozou de ser utilizado.

Revolução dos Cravos.

emoção do jornal.

- Senta-te aí, então.

Os dois adultos riem-se.

- A tua filha está sentada na cadeira do demónio, pá!

- Toma lá um papel e uma caneta.

- Quero um lápis, pai, a caneta arranha tudo.

- Dá-lhe o lápis azul, pá, o lápis azul! Isto é o máximo! Oh malta! A filha do Sequeira está a desenhar a azul!

As gargalhadas que se ouvem na sala ao lado abafam o rádio. Várias caras espreitam e sorriem para a criança que ensaia uns riscos com o lápis novo. Ela não entende a expressão deles, mas quer garantias para o futuro. Franze o sobrolho e diz:

- Eu quero ficar com este lápis para mim...!

Explode em todos os presentes uma gargalhada feliz.

- É um favor que nos fazes- responde o pai, olhando em volta.

O rádio volta a ouvir-se e Joana, sem hesitações, começa a desenhar.

A criança queria o lápis azul. Emocão por ela estar a desenhar com o lápis azul.

A criança queria o lápis para ela.

O pai deixou-a ficar com o lápis.

Retirado de 7x25. *Histórias da Liberdade*, (3.ª ed.) de Margarida Fonseca Santos e Inês do Carmo.

Figura 30: Texto "Eu, o lápis azul" com o registo das ideias-chave selecionadas em par, no 6.º ano

(Fonte: digitalização pela professora em formação)

Por observação, extraímos as ideias-chave construídas pelo par, parágrafo a parágrafo, bem como os respetivos excertos sublinhados. Estas ideias-chave encontram-se no esquema abaixo desenhado (Figura 31).



Figura 31: Esquema de compreensão construído em pares a partir das ideias-chave do texto "Eu, o lápis azul", 6.º ano

(Fonte: digitalização da professora em formação)

Do “título” do esquema divergiram muitas setas com as ideias-chave, sendo que destas só três se subdividem noutras ideias-chave, como é o caso de *começou a ser utilizado por uma criança; passava o dia a riscar notícias proibidas; estranhou uma mudança*. O resumo destas alunas foi redigido após a aula e publicado num *padlet*, considerando o seguimento cronológico das ideias-chave.

No caso do 4.º ano, partilhamos igualmente o texto com as ideias-chave construídas em par e o respetivo esquema desenhado em aula. Todavia, apenas nos foi possível registar fotograficamente a frente do texto dos alunos que construíram o esquema que se apresenta imediatamente após esta fotografia.

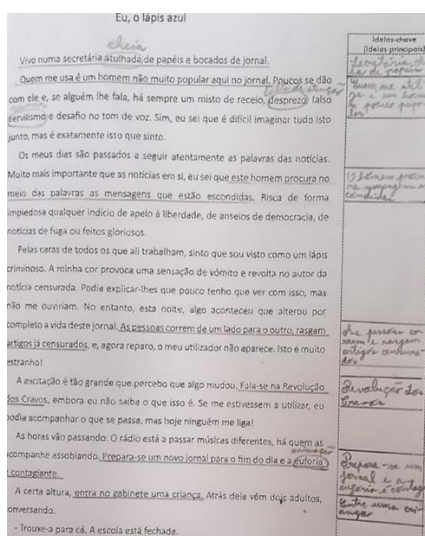


Figura 32: Texto “Eu, o lápis azul” com o registo das ideias-chave selecionadas em par no 4.º ano

(Fonte: digitalização pela professora em formação)

É possível observar que as ideias-chave construídas se encontram ao nível dos excertos sublinhados, com a necessidade de separar cada ideia-chave com linhas horizontais na coluna.

As ideias-chave identificadas pelo par de alunos do 4.º ano foram assim mobilizadas para a construção do esquema que espelhou a sequencialidade das ideias-chave (Figura 33), mas que apresenta uma estrutura diferente do esquema dos alunos do sexto 6.º ano (Figura 31).

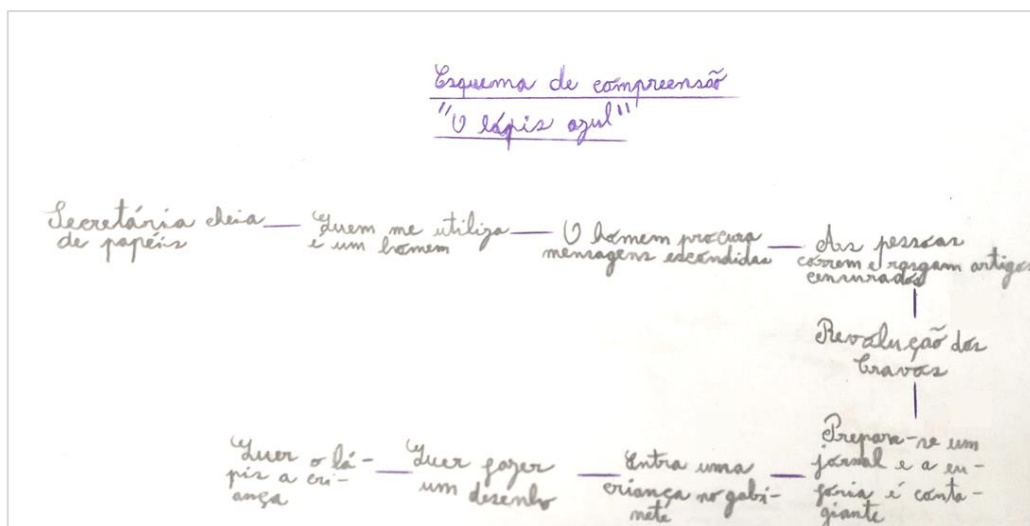


Figura 33: Esquema de compreensão construído em pares a partir das ideias-chave do texto "Eu, o lápis azul", 4.º ano

(Fonte: digitalização da professora em formação)

Para concluir, a 4.ª fase ficou concluída com uma intervenção em cada contexto onde os alunos construíram com a professora um novo esquema e um novo resumo, de modo a uniformizar o registo da informação que concorreu para a compreensão do texto. No fundo, o esquema construído para ambas as turmas partiu da combinação das ideias-chave selecionadas pelos vários pares. Em suma, analisando os esquemas dos alunos, enquadrámo-los em duas categorias sugeridas por Hernández e Garcia (1991), ou em nenhuma delas. A tabela que se segue ilustra esse enquadramento, chamado à discussão na análise dos dados.

Tabela 6

Estrutura dos esquemas construídos pelos dos alunos na 4.ª fase

	4.º ano (pares)	6.º ano pares
Estrutura hierárquica	4	6
Estrutura sequencial	5	3
Nenhuma das anteriores	-	2

A redação do resumo de ambos os ciclos contou com o apoio visual das ideias-chave, projetadas num quadro e o registo no quadro branco. No 6.º ano, o resumo foi escrito no computador que se encontrava com o ecrã projetado.

Esclarecidas as intervenções educativas em ambos os contextos e tendo sido apresentados os dados recolhidos, cruciais para o desenvolvimento do projeto de investigação, partimos para a análise dos dados.

4.5. ANÁLISE DOS DADOS

Concluída a apresentação de dados importa analisá-los, sem esquecer a sua natureza qualitativa. Por esse motivo, respeitando as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha dos dados que agora nos propomos a analisar, estabelecemos um diálogo com a bibliografia que sustenta a análise.

Ainda antes de prosseguirmos atentamos na estrutura de análise que, num primeiro momento, se estabelece na análise dos dados da primeira fase do projeto- a fase de diagnóstico. Em seguida, ao invés de percorrermos novamente fase a fase, decidimos analisar os dados de cada fase mediante cada uma das quatro etapas de compreensão apresentadas aos alunos, conferindo uma visão coerente e global que encaminhe a avaliação do projeto. Por fim, na reflexão final do projeto, partimos da análise para refletirmos sobre o alcance dos seus objetivos, bem como a viabilidade do seguimento das etapas de compreensão em sala de aula. Toda a análise beneficia de contribuições dos alunos registados nos dois *focus group* realizados, acedendo à perspetiva dos alunos.

Dando início à análise, partimos da primeira fase: o diagnóstico. Previamente, na *Tabela 3*, estabelecemos uma relação entre as fases da investigação-ação e as fases do projeto, sendo que a fase do diagnóstico se enquadra na identificação de um problema no contexto que possa ser investigado. A partir da observação direta, a dificuldade no acesso ao significado de palavras e de expressões lexicais era, como já referimos, evidente, bem como a autonomia reduzida na descoberta de significados e no estabelecimento de relações com outras palavras, levantando obstáculos frequentes à compreensão leitora. Assim, a primeira intervenção em contexto, que também se constituiu como o início do projeto, possibilitou uma avaliação do interesse dos alunos pela descoberta dos significados de palavras que lhes são desconhecidas e pela consequente compreensão dos textos que leem.

Uma vez que o dicionário se configura como uma ferramenta conhecida e utilizada pelos alunos com uma ligação direta ao léxico enquanto área da Linguística, pareceu-nos interessante planificar uma aula para o 4.º ano e outra para o 6.º, de modo a levá-los a contactar pela primeira vez com o projeto. Como defende Silva (2021, p. 169),

O dicionário é uma obra multifuncional que abriga uma série de informações linguísticas: etimologia, dados gramaticais (classe, número, gênero, flexão), sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, pronúncia correta das palavras, exemplos de uso, etc. Todos esses dados, por si só, fazem dele uma obra de natureza didática: "pelo conjunto de informações que encerra, o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua.

Podemos aferir que a criatividade enquanto propriedade da língua entrou ao serviço desta atividade. No primeiro capítulo do presente Relatório de Estágio, já desenvolvemos o conceito *criatividade* de modo mais pormenorizado, porém, resgatamos o que Chomsky tem vindo a desenvolver e que reflete a importância do trabalho com a criatividade linguística para o desenvolvimento da consciência linguística e lexical, revelando que a mesma espelha que a linguagem "baseia-se na ligação de expressões sonoras a significados, ainda que essas expressões [sejam] possivelmente infinitas, a partir de elementos finitos" (Gonçalves, 2008, p. 3). No fundo, a atividade envolvia "processos de criação de novos vocábulos" (Souto, 2011, p. 54), motivando os alunos. As duas imagens que ilustraram a apresentação dos dados são dois exemplos do envolvimento dos alunos na atividade. Analisando a primeira, encontramos neologismos como "Alfabois", "Berim", "Kokque", "Mithss" e onomatopeias como, por exemplo, "Hihih", que corresponde a um som produzido pela raposa, e a interjeições que pretendiam representar sons humanos, como em "Ohmm" que expressa que a raposa não está a gostar de algo. No entanto, alguns neologismos não tinham verdadeiramente o valor de interjeição, expressando, por exemplo, uma questão. Os 52 neologismos criados pelos alunos e registados no gráfico que nos apresentou os dados, enfatizaram a capacidade criativa da linguagem e, por conseguinte, a noção dessa competência no conhecimento intuitivo da Língua dos alunos.

A criação de um dicionário de turma que incluisse os dicionários criados em aula, bem como outras palavras que abordadas nas aulas de Português instituiu-se como uma adequação dos recursos aos contextos e às suas necessidades.

Transitando para a análise dos dados seguindo a ordem das etapas de compreensão, iniciamos pela leitura dos dados referentes à primeira etapa: *ler texto com atenção e rodear as palavras que desconhece*.

Primeira etapa

Pela leitura dos dados, destacamos o que foi enunciado na apresentação da segunda intervenção, a atitude passiva dos alunos em relação às palavras que desconheciam. Retomando o excerto da narrativa, “um dos alunos revelou que por vezes não procura saber significado, ignorando e prosseguindo com a leitura” [N3]. O acesso à compreensão leitora fica imediatamente marcado por esta atitude que, ao longo das intervenções, teve tendência a melhorar em ambos, verificando que os alunos iam assinalando as palavras que desconheciam. Não obstante, o contexto do 6.º ano estava mais desperto para esta questão do que o do 4.º ano. Perante esta conclusão, não podemos desconsiderar as características das turmas que, para além de se encontrarem em faixas etárias diferentes, possuem um grau de autonomia também ele diferente.

Talvez nesta etapa, a utilização do dicionário de forma mais autónoma ou a experimentação de notas de rodapé com os sinónimos teria auxiliado a autonomia dos alunos. Contudo, o ato de questionar após cada texto as palavras que os alunos desconheciam e o reforço do registo do significado das mesmas (ou de um sinónimo que facilitasse a compreensão dos alunos) permitiu um acompanhamento continuado ao longo das intervenções das questões dos alunos, bem como a mobilização de técnicas, em grande grupo, que encaminhassem para a descoberta do significado. Para além disso, mostrava se os alunos estavam verdadeiramente despertos para esta ação, contrariando a passividade que preocupou a mestranda com o testemunho de um aluno na segunda intervenção.

Na realização do *focus group* com o 6.º ano, quando questionados relativamente ao hábito de destacar as palavras desconhecidas, os alunos confirmaram que tinham esse hábito, tendo por isso sido registadas algumas contribuições tais como: “perguntava à professora” [A1]; “sublinhava e lia o texto todo até ao fim, depois quando a *stora* estivesse disponível para lhe perguntar as minhas dúvidas, eu dizia, «*stora*, o que é que significa isto?»” [A2]. A partir destas respostas, a mestranda perguntou outras estratégias utilizadas e os alunos mencionaram o dicionário (quando estivesse por perto) e uma aluna disse que tentava sempre associar (aos sinónimos) mas “gosto sempre de procurar ou de perguntar para ter a certeza do significado” [A3]. Perante as mesmas questões, os alunos do 4.º ano responderam em uníssono “sublinhávamos” e “perguntar (...) à professora”. Contudo, estas questões na fase final do projeto já contaram com intervenções onde o apelo ao destaque das palavras desconhecidas era uma constante, sobretudo após todas as leituras modelo realizadas pela professora estagiária e em voz alta pelos outros alunos.

Assim, consideramos que a leitura modelo podia ter-se vindo a tornar num elemento mais autónomo ao longo do projeto. Porém, mas tal não aconteceu pelas necessidades evidenciadas em ambas as turmas no desenrolar das etapas seguintes. Num documento elaborado pelo Ministério da Educação (2021), é evidenciada uma vantagem da leitura modelo realizada pelo professor e que justifica a constância nas intervenções educativas no âmbito do projeto: “facilita a compreensão do texto” (p. 10).

Segunda etapa

A transição para a segunda etapa, *sublinhar as partes mais importantes do texto para construir as ideias-chave*, revelou-se uma das primeiras para as quais os alunos se encontravam menos despertos. Em ambos os *focus group*, quando interpelados sobre o hábito de selecionar ideias-chave, em ambas as turmas, o “não” foi unísono, o que ajuda a compreender algumas dificuldades apresentadas ao longo das intervenções.

Ao longo das três fases, o contacto com as ideias-chave foi procurando conferir um maior grau de autonomia aos alunos. Os objetivos das aulas clarificam essa intenção:

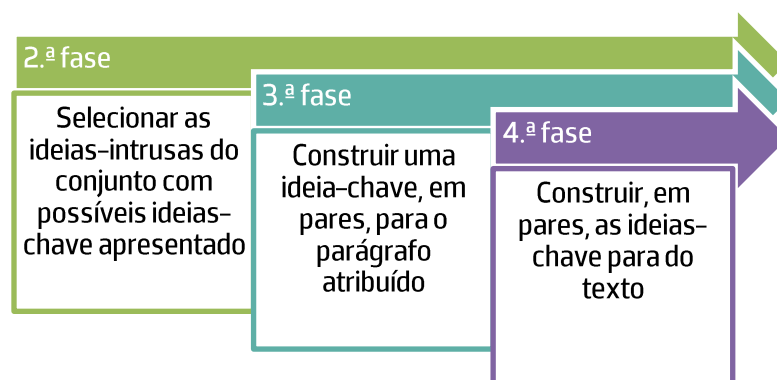


Figura 34: A autonomia visível nos objetivos da 2.ª etapa de compreensão

A intenção de promover a autonomia concorreu para um dos três objetivos do projeto, estruturado para a mobilização, pelos alunos, das estratégias para a compreensão. Além disso, conferir autonomia aos alunos é um aspeto que foi identificado como uma necessidade em ambas as turmas e que requer espaço e incentivo para os alunos desenvolverem esta competência.

Percorrendo os dados analisados nas três fases que expuseram a intervenção dos alunos, o nível de compreensão inferencial não era atingido da mesma forma por todos os alunos, pois foi uma tarefa desafiadora e encarada como “difícil”, por alguns: “eu sinto que às vezes é um bocado difícil

porque não está lá explícito, então tem de ser uma questão de prática” [A3]; “senti-me confuso porque nem no início nem agora consigo fazer isto sozinho (...) selecionar as partes mais importantes eu sei, só não sei selecionar as ideias-chave” [A4]; a dificuldade “era conseguir achar onde estava as ideias-chave” [A5].

De facto, nos excertos das narrativas reflexivas, ficou registado o tempo extenso dedicado a esta etapa em ambos os contextos sobretudo a partir da terceira fase, que já concedia um pouco de autonomia aos alunos. Considerando que era um conceito novo para os alunos, o respeito pelo ritmo de cada um foi muito importante no seu percurso de aprendizagem, salientando que o fator “prática” se encontra envolvido. Muitas vezes, a prática encontra-se associada à mecanização e é apontada como algo contraditório com a aprendizagem. No contexto do projeto de investigação em análise, a prática estabelece uma relação direta com entre um maior contacto dos alunos e o nível inferencial e crítico de compreensão, desafiando-os a relacionarem as palavras de uma parte mais importante e convertendo-a em uma, duas ou três que espelhem a ligação entre as palavras do excerto sublinhado. Neste aspeto, o desenvolvimento lexical entra em ação, permitindo aos alunos estabelecerem uma relação com sentido entre diferentes palavras e/ou expressões. A incorporação desta prática após a leitura de um texto concorre para a compreensão leitora que conta com os pontos de vista dos alunos, não podendo, por isso, ser encarado como um processo mecanizado.

A primeira intervenção da quarta fase, que estava planeada para ser a última no 6.º ano (mas que foi refeita), foi a “prova dos 9” de alguns aspetos:

- Grupos de quatro alunos para este tipo de tarefa é demasiado;
- A falta da leitura modelo pela professora dificultou o processo de compreensão;
- Nem todos os alunos se tinham apropriado das etapas de compreensão e das subjacentes estratégias de organização do léxico.

O incumprimento dos *timings* revelou, mais uma vez, a necessidade de investir tempo na realização das etapas. Contudo, a tentativa de imprimir mais ritmo concorreu para a real perceção da pouca apropriação dos alunos das etapas de compreensão. Independentemente de os alunos serem capazes de as enunciar, ainda não estavam prontos para as realizar com o nível de autonomia pretendido.

Não obstante, um aspeto que nos sugere uma reflexão importante é a diferença de desempenho dos alunos entre a intervenção sem a leitura em voz alta pela professora e a intervenção com a leitura modelo realizada pela professora. Ainda que o 4.º ano tenha contado sempre com esta leitura, a diferença entre a primeira e a segunda intervenções no 6.º ano na 4.ª fase indica que a leitura modelo seguido do acompanhamento na primeira etapa (a descoberta de significados das palavras desconhecidas) tem um verdadeiro impacto na compreensão leitora dos alunos. Para além disso, o ruído produzido pelos grupos de quatro alunos também sugere que a dificuldade de compreensão gera insegurança nos alunos e um potencial desinteresse na tarefa. Para além disso, o facto de ter faltado a leitura modelo permitiu que cada aluno lesse ao seu ritmo, podendo, dentro do mesmo grupo, existir alunos com ritmos diferentes uns dos outros.

A realização da última intervenção em pares contribuiu para um trabalho colaborativo de qualidade, bem como para o apoio entre pares. Não obstante, sobretudo na 3.ª fase, quando os pares eram chamados a apresentar a ideia-chave identificada no parágrafo atribuído, bem como o excerto sublinhado que conduzia à construção de determinada ideia-chave, se algum par não tinha conseguido sublinhar os aspetos mais importantes, a ajuda dos colegas de turma era notória. O mesmo acontecia quando um par transcrevia literalmente o que tinha sublinhado para a coluna das ideias-chave e era necessário sugerir uma ideia-chave em turma. A ação coletiva em torno desta etapa (e das outras) revelou-se deveras significativa no percurso de aprendizagem dos alunos, sobretudo perante a realização de tarefas que lhes eram pouco ou nada comuns para a compreensão de um texto literário.

A decisão de incluir uma coluna lateral a acompanhar os textos para a construção e registo das ideias-chave vai ao encontro do que mencionámos com Chagas (2022) relativamente às anotações nas laterais a partir do sublinhado. As colunas auxiliaram os alunos a organizarem as ideias-chave, posicionando-as (preferencialmente) à altura dos excertos sublinhados. A disposição gráfica da informação ajudou os alunos a relacionarem as ideias-chave com o texto, compreendendo que estas derivam deles e não o contrário.

No geral, os alunos admitiram que a segunda etapa se revelava mais fácil com o acompanhamento da professora.

A transição para a fase do resumo foi, talvez, a etapa mais comprometida ao longo de todo o projeto.

Terceira etapa

Na primeira fase, os objetivos foram construídos de modo a que os alunos conseguissem, seguindo a ordem cronológica das ideias-chave (Chagas, 2022) resumir oralmente o texto. Uma tarefa que, inicialmente, parecia simples revelou-se bastante difícil, pelo facto de os alunos do 4.º ano não dar sequência ao seu discurso de forma eloquente a partir do discurso do colega anterior. Como apresentamos anteriormente, neste caso, a capacidade de redigir o resumo depende do modo como os alunos estabelecem relações hierárquicas entre as ideias-chave e, simultaneamente, da compreensão que fazem do texto lido. Como introduz Garcia (1993) “o leitor pode reestruturar o texto de maneira diferente com o fim de o tornar mais significativo e compreensível (...) reorganizando o texto com base em certas ideias, como a importância hierárquica de acontecimentos ou ideias”²⁷ (p. 105, tradução nossa). Porém realçamos novamente que esta capacidade também depende do tipo de leitor que é o aluno. Se for um leitor mais experiente, sentirá mais facilidade em compreender as ideias principais do texto – as ideias-chave – e condensá-las num resumo (Pessoa, 2016).

É certo que esta noção de hierarquia (e a compreensão) se manifesta também na concretização da última etapa, mas ainda antes de atingirmos a mesma continuamos a analisar os dados apresentados relativamente à terceira etapa. Logo na fase de apresentação das estratégias, (a 2.ª intervenção), não foi possível realizar o resumo oral com os alunos do 6.º ano, por questões de tempo de sala de aula. Analisando as intervenções, podemos concluir que em duas delas, o resumo não foi construído em aula como o esperado. De facto, a etapa do resumo alerta-nos para o fator tempo como um aliado para a conclusão da sequência lógica traduzida nas quatro etapas de compreensão apresentadas aos alunos. Deste modo, concluímos que o tempo é uma condicionante na adoção desta sequência e que se evidenciou no desenrolar do projeto pelo facto de o mesmo se constituir como um elemento novo na “rotina de compreensão” das crianças.

Não obstante, houve intervenções nas quais a etapa destinada ao resumo foi concluída, atingindo-se assim os objetivos propostos. Sobre essas, os alunos basearam as suas respostas no *focus group* quando interpelados sobre esta etapa. Dentro das respostas recolhidas, um dos alunos admitiu: “eu não acho difícil, acho até uma ajuda porque depende sempre do texto, nem sempre conseguimos associar as ideias-chave ao texto, mas é raro (...) os textos [em que] já

²⁷ No original, “el lector puede reestructurar de forma distinta el texto a fin de hacerlo más significativo y comprensible (...) reorganizando el texto a partir de determinados entes como importancia jerárquica de acontecimientos o ideas” (Garcia, 1993, p. 105)

selecionei as ideias-chave, consegui” [A5]. O testemunho deste aluno vai ao encontro dos estudos de Sousa *et al.*, (2019), que também incluem testemunhos de um *focus group*, e que confirma que para a redação do resumo “os alunos que privilegiam a elaboração de frases síntese por parágrafo explicam que essa estratégia facilita a elaboração do resumo, pois as ideias principais ficam imediatamente pelas suas palavras” (p.15). É certo que na perspetiva dos autores as ideias principais decorrem de frases síntese por parágrafo, enquanto no projeto que desenvolvemos as ideias principais foram apresentadas e entendidas pelos alunos como ideias-chave, não sintetizando em frases o parágrafo, mas correspondendo muitas das vezes a cada parágrafo do texto.

Quarta etapa

No sentido de procurarmos compreender como é que os alunos construíram os resumos (em pares) na 4.ª fase, elaboramos uma tabela, baseados em Spinillo (2009) e Sousa *et al.*, (2019), estabelecendo categorias de análise.

Deste modo, dentro do critério *Conteúdo*, consideramos importante incluir a *Fidelidade ao tema* e as *Ideias-chave*. A primeira tem que ver com as “afirmações que correspondem ao que é veiculado no texto-base, sem acréscimo de informações alheias ao texto” (Spinillo, 2009, p. 367). Dentro desta categoria abraçamos outra apresentada no trabalho de Sousa *et al* (2009) e que vai precisamente ao encontro da *Fidelidade ao tema*, procurando os que apresentaram ideias alheias ao texto fonte. Esta decisão permitiu-nos observar que a compreensão leitora não foi alcançada por todos os pares, sendo maior a percentagem de pares que o fez no 4.º ano do que no 6.º ano. Ainda respetivamente à “fidelidade”, as ideias-chave construídas e veiculadas no texto pelos alunos também nem sempre dialogaram com o mesmo, existindo ideias-chave alheias ao texto. Neste caso, a percentagem do 4.º ano permanece superior em relação à do 6.º. Recordando o processo de construção das ideias-chave, estes dados podem revelar uma maior dificuldade ao nível crítico e inferencial dos alunos. A opção de não colocarmos esta categoria junto da referente às *Ideias-chave* foi tomada pelo facto de esta abarcar a inclusão daquelas construídas (não julgando a sua fidelidade ao texto ou não) e ainda aferir o seguimento da ordem cronológica das mesmas no resumo.

Os resultados foram inesperados: os alunos do 4.º ano revelaram mais capacidade de incluírem todas as ideias-chave por eles construídas e respeitar a ordem cronológica do que os alunos do 6.º ano. Na tentativa de explicar estes resultados, consideramos pertinente reavivar a exigência cognitiva da redação de um resumo. Não obstante, esta diferença não representa diretamente a qualidade do resumo. Sugere antes que os alunos do 6.º ano incluíram outras ideias articuladas com as ideias-chave que, apesar de não serem alheias ao texto fonte, não foram reconhecidas como principais. Pela leitura dos resumos dos alunos do 6.º ano, o não seguimento da ordem cronológica resultava das relações que estabeleciam entre as ideias-chave. Tal como veremos na análise dos esquemas dos alunos do 6.º ano, a quantidade de pares que estabeleceu relações de hierarquia na esquematização com as ideias-chave (4.ª etapa) foi superior em relação aos esquemas do 4.º ano que se encaixaram numa estrutura sequencial (sem outro tipo de relação entre as ideias-chave). Por outras palavras, os alunos do 4.º ano incluíram todas as ideias-chave e respeitaram a sua ordem, pois é essa a representação mental que estabelecem entre as diversas ideias-chave. Não significa que, com isto, o seguimento cronológico inviabilize as relações hierárquicas. Porém, marcou bastante a representação global do texto nos alunos do 4.º ano enquanto os pares do 2.º CEB não se regeram tanto por esse caminho.

A *Extensão* do resumo, considerando a extensão do capítulo lido, foi adequada em ambos os ciclos para o resumo de um texto literário e narrativo a partir das ideias-chave.

Efetivamente, o que importa realçar é o facto de a inclusão das ideias-chave no resumo consistir numa importante orientação da escrita para os alunos, não lhes pedindo a redação do mesmo, sem outras instruções. Reconhecendo a escrita como uma tarefa exigente em termos cognitivos, convém criar situações e condições propícias para o desenvolvimento da mesma e que levem o aluno a reconhecer aquela ação como algo significativo para o seu processo de aprendizagem e, especificamente, de compreensão leitora (Silva *et al*, 2012).

A escrita coletiva do resumo, quer na terceira intervenção, quer na quarta para uniformizar os resumos escritos pelos alunos, acabou por se revelar uma atividade motivadora para os alunos, envolvendo-os no seu processo de compreensão leitora, como desejado.

Na última intervenção, a inversão da ordem das etapas do resumo e do esquema partiu da premissa de que ambas as etapas contribuíam para os mesmos níveis de compreensão leitora. Ademais, o resumo podia ser realizado em trabalho autónomo e enviado posteriormente à

professora, justificado ainda pelo facto de a escrita do resumo não ter sido acolhida com o mesmo nível de novidade em relação à representação gráfica das ideias-chave do texto.

De facto, esquematizar em Português instaurou-se como a “grande novidade” no percurso de compreensão dos alunos. Nas palavras de Postigo e Pozo (2000), a investigação sobre a utilização e compreensão gráfica é relativamente recente e mais limitada do que a investigação direccionada para outras estratégias de compreensão de textos, provavelmente pela diversidade de formatos gráficos, o que pode explicar os nossos resultados.

Relendo os dados das três intervenções nas quais foi sempre cumprida a quarta etapa, podemos também concluir que foi sendo conferida mais autonomia aos alunos na realização da última etapa de compreensão. Efetivamente, procurávamos entender até que ponto os alunos se tinham apropriado das etapas de compreensão que combinavam as estratégias de organização do léxico com os níveis de compreensão, e, sobretudo nesta etapa, a capacidade de os alunos em registar graficamente as relações que iam estabelecendo entre as diferentes ideias-chave. Nesse sentido, a organização do esquema (a estrutura) representava um aspeto fundamental e sobre o qual residiu a maior parte das dificuldades dos alunos. Aliás, quando questionados relativamente à maior dificuldade sentida na quarta etapa, os alunos mencionaram “a estrutura”.

Face ao exposto, no que diz respeito à estrutura, os esquemas podem ser estruturas de representação hierárquica, estruturas de representação sequencial, estruturas de representação radial e estruturas de pré-formato, na ótica de Hernandez e Garcia (1991). No caso dos esquemas de compreensão utilizados e criados no âmbito do projeto, as estruturas de representação hierárquica foram as que mais se adequaram e a partir das quais começou a ser introduzida esta quarta etapa de compreensão. Efetivamente, dos quatro tipos de estrutura apresentados, o nome desta anunciava a sua seleção pela associação de “estruturas hierárquicas” à criação de relações de hierarquia entre as diferentes ideias-chave. Se revisitarmos o esquema que nas páginas iniciais do presente documento apresenta os tipos de relações lexicais, talvez seja possível considerar o texto como um hiperónimo e as ideias-chave como seus hipónimos. Cruzando esta hipótese com o conceito *top-bottom* que anteriormente relacionamos com as ideias-chave, faz sentido este pensamento. Partir do todo para as partes é um princípio subjacente às etapas de compreensão apresentadas e mobilizadas pelos alunos no decorrer das intervenções em contexto.

À semelhança da análise das ideias-chave, recapitulamos o trajeto realizado ao longo das intervenções, em busca de um maior grau de autonomia na mobilização das estratégias ao longo das etapas de compreensão, bem como a associação de cada fase à estrutura.

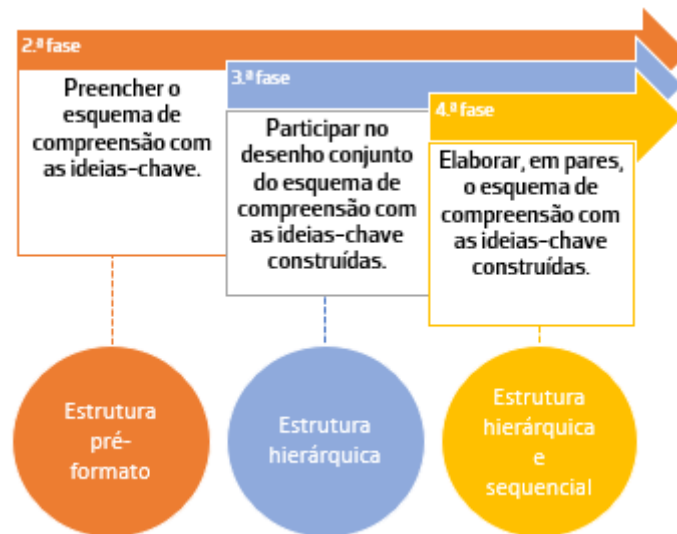


Figura 35: A autonomia visível nos objetivos da 4ª etapa de compreensão e nas estruturas de esquemas

Pelos dados apresentados, as duas primeiras fases não revelaram a dificuldade, contando com o registo, nas narrativas da mestranda, do envolvimento dos alunos. O facto de o projeto se ter iniciado cumprindo uma estrutura pré-formato, ou seja, uma estrutura gráfica “previamente estabelecida nas quais se inserem as informações do texto lido” (Escola, 2006, p. 19), iniciou um contacto suave com a organização gráfica da informação sob a forma de um esquema. Como foi apresentado na 2.ª fase, os alunos apenas preencheram com as ideias-chave os espaços do esquema apresentado. Na 3.ª fase, a estrutura foi para ambos os anos hierárquica por ter contado com a orientação da professora estagiária. Na 4.ª fase, vimos dois tipos de estrutura diferentes, possivelmente pelo maior grau de autonomia dos alunos que não contou com orientação da professora, desafiando-os a estruturarem o esquema de acordo com as suas representações mentais, confrontando os alunos com a sua própria dificuldade. Ao mesmo tempo, atingimos também a metacompreensão.

A primeira intervenção da 4.ª fase (na turma do 6.º ano) evidenciou essa dificuldade em que “só um grupo tinha conseguido concluir o esquema” [N7]. Na segunda intervenção no mesmo contexto, o esquema foi desenhado por todos os pares em sala de aula e o elemento-chave foi a leitura modelo pela professora em sala de aula.

Nesta linha, propomo-nos a analisar ambos os esquemas apresentados no subcapítulo anterior elaborados por dois pares – um de cada turma. Por esse motivo, revisitando as figuras 31 e 33, podemos aferir que o esquema do 6.º ano seguia uma estrutura hierarquia, sendo que o do 4.º ano optou por uma estrutura sequencial, encadeando todas as ideias-chave selecionadas de acordo com a ordem cronológica do texto, sem estabelecer outro tipo de relação entre as mesmas. O esquema do 6.º ano parte, efetivamente, do “todo” que é “o lápis azul” do qual divergem outras setas que levam às ideia-chave que, por sua vez, se relacionam com outras, não se prendendo tanto à sequencialidade ou cronologia das mesmas no texto. Por exemplo, associar a ideia-chave “estranha uma mudança” à “Revolução 25 de Abril” que, por sua vez, justifica o facto de o lápis azul deixar de ser utilizado, provou “emoção para o jornal”. Estas ideias relacionam-se com o lápis azul, mas, por exemplo, nenhuma delas estabelece graficamente relação com o facto de o lápis “viver numa secretaria desorganizada”.

Analisando todos os esquemas recolhidos na 4.ª fase em ambas as turmas à luz dos dois tipos de estrutura previamente mencionados, constatamos que, na turma do 4.º ano, a estrutura predominante foi a estrutura sequencial. No caso do 6.º ano, a estrutura hierárquica superou o recurso à estrutura sequencial, revelando uma possível maturidade em termos de estabelecimento de relações de hierarquia em relação com o 4.º ano. Porém, a tarefa de enquadrar todos os esquemas na estrutura sequencial ou na hierárquica revelou-se desafiante, visto que verificamos que alguns esquemas continham ideias com relações desconexas, ou com uma estrutura que não se aproximava das mencionadas. Não obstante, o desenho de esquemas sob a estrutura sequencial anuncia a possível dificuldade em estabelecer relações hierárquicas entre as diversas ideias-chave quando desafiados a estruturarem um esquema em pares. Para além deste enquadramento, na impossibilidade de trazer todos os esquemas (e respetivas ideias-chave) para a presente análise e (anterior apresentação dos dados), decidimos analisar um outro caso frequente em alguns esquemas dos alunos de ambos os anos: o excesso de texto no esquema.

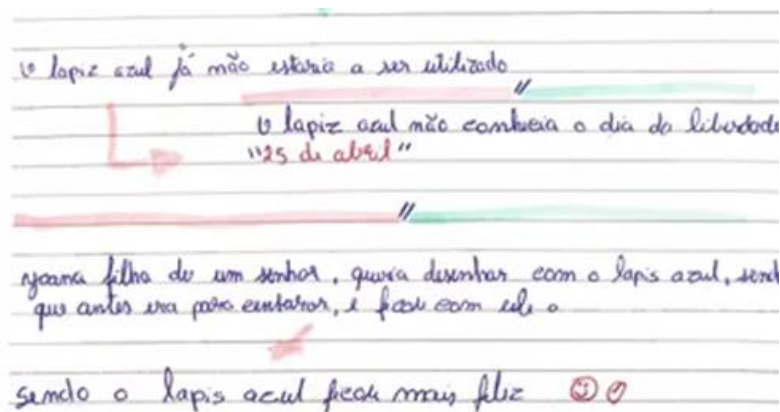


Figura 36: Exemplo de excesso de texto no esquema

(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Casos como o que surge na figura anterior leva-nos a refletir sobre alguns fatores condicionantes associados à capacidade de construir ideias-chave a partir de um texto: a habilidade para detetar a informação essencial e as capacidades específicas do leitor. No caso do par de alunos que construiu o esquema da Figura 36, estes revelaram dificuldades no processo de selecionar a informação essencial do texto e construir a ideia-chave, mobilizando-a posteriormente para o esquema. Por esse mesmo motivo é que este processo de construção se “constitui um procedimento eficaz no estudo, mas, é necessário dar em situação escolar instruções para o efeito” (Escola, 2006, p. 13). Ainda que a citação anterior se refira ao estudo, facilmente se estabelece uma ponte com as competências de compreensão leitora que, no fundo, partem do estudo do texto lido.

Em conclusão da presente análise, reforçamos o papel do professor na dinamização de percursos de compreensão diversificados e que aliam a organização do léxico aos níveis de compreensão. Ademais, esta combinação contribui concomitantemente para o ensino explícito do léxico que, como nos apresentou Villalva e Silvestre (2014), não reside exclusivamente na aprendizagem de novas palavras.

Portanto, o trabalho projetado pela mestranda, em cooperação com a professora orientadora, foi ao encontro das palavras de Garcia (1993), que destaca a indiciação de táticas alternativas para os alunos construírem significados e o apoio dos esforços do aluno como atitudes preponderantes na ação educativa do professor para promover a compreensão leitora. Na mesma linha, ao longo de todo o projeto procuramos valorizar as respostas dos alunos, promovendo sempre o diálogo e abrindo espaço para dúvidas, bem como partilhar os diferentes pontos de vista sobre a leitura.

Relativamente a este último ponto, a partilha das diferentes perspetivas sobre a leitura foi especialmente promovida a partir do momento em que os alunos começaram a beneficiar de um maior nível de autonomia ao longo do projeto. Face a tudo o que foi exposto, os dados e a respetiva análise evidenciaram a introdução de novos objetivos para a leitura (Garcia, 1993) e de que modo a leitura é orientada para esses objetivos. Cada uma das etapas de compreensão traduz-se num novo objetivo no percurso da compreensão leitora muito diferente dos que eram conhecidos pelos alunos.

Antes de concluir, não poderíamos deixar de responder à questão problema do projeto: “De que modo o conhecimento das estratégias de organização do léxico facilita a (meta)compreensão?”. O conhecimento das estratégias de organização do léxico possibilita o recurso das mesmas para o estabelecimento de relações entre diferentes conceitos que, neste caso incorporados pelas ideias-chave, constroem um percurso de compreensão com sentido. Uma vez percorrido o percurso, os alunos são capazes de reconhecerem as suas dificuldades e de confrontarem o seu percurso com aquele proposto pela (ou em conjunto com) a professora. Assim, comparando as relações estabelecidas por si com as estabelecidas em conjunto, os alunos refletem sobre a sua própria compreensão. Ainda que nem todos os alunos manifestem a mesma capacidade de refletirem sobre a sua compreensão leitora ou autoavaliarem o seu trabalho, o conhecimento das estratégias parte do ensino das mesmas em contexto de sala de aula. Só com a confrontação é que o aluno se vai deparar com as suas dificuldades e, pela observação, fornecer elementos que orientem a ação do professor de modo a desenvolver um ensino sistemático e articulado das estratégias de organização do léxico que em muito contribuem para a compreensão leitora e para a metacompreensão. Do mesmo modo que o projeto foi desenvolvido em fases ao longo do presente ano letivo, apresentando quatro etapas de compreensão, a resposta à questão-problema poderá tornar-se mais evidente ao fim de um ano de trabalho sistemático do conhecimento das estratégias mencionadas e da sua mobilização para a compreensão e posterior reflexão, ao longo de todo um novo ano letivo.

De modo a encerrar a análise dos dados, retomamos os objetivos e percorremos os mesmos, averiguando o seu alcance. Relativamente ao primeiro – “detetar as dificuldades dos alunos ao nível do conhecimento e do uso das estratégias de organização do léxico para a compreensão” –, a observação direta no início do ano letivo e dos primeiros contactos com a turma possibilitou o alcance do objetivo, bem como a primeira fase do projeto– a fase do diagnóstico. Ademais, sem

este objetivo, ter-se-ia demonstrado impraticável a dinamização do projeto de investigação explanado, pois poderia revelar-se desenquadrado do contexto e, conseqüentemente, não ser profícuo para a experiência educativa dos alunos.

No entanto, as restantes fases também contribuíram para a deteção das dificuldades dos alunos que desconheciam um percurso de compreensão que mobilizava as estratégias de organização do léxico. Assim, para atingir o segundo objetivo - “potenciar a compreensão da leitura mobilizando estratégias de organização do léxico” - deparamo-nos com um longo caminho. Como já refletimos, o fator de novidade caracterizou o projeto (quer para os alunos, quer para as professoras cooperantes de ambas as turmas). O desenho das quatro fases de compreensão leitora e da criação de recursos adequados procurou aliar estas duas áreas e alimentar a sua relação simbiótica. Independentemente das dificuldades, os alunos, e reforçando novamente a importância de um trabalho ainda mais sistemático, reconheceram o percurso de compreensão desenhado que potenciava a sua compreensão leitora. Neste percurso, a preocupação de “desenvolver a autonomia dos alunos no recurso às estratégias de organização do léxico e na metacompreensão” também foi gradualmente aumentada, fase a fase. Claro que o aumento da autonomia deixou a descoberto as inseguranças e as dificuldades dos alunos (indicadores importantes para a investigação da professora estagiária), mas levou-os a precisarem de confiar no seu trabalho e de se empenharem nas tarefas que realizavam.

4.6. REFLEXÃO DE CAPÍTULO

Findada a análise dos dados apresentados, propomo-nos a refletir sobre o último grande capítulo do presente Relatório de Estágio e do percurso de formação inicial da mestranda.

Fazendo uma analepse temporal para visitar a fase inicial de desenho das linhas orientadoras do projeto, recordamos a ansiedade, a dúvida e a incerteza da mestranda. Traçar um projeto de investigação onde prevaleceu a natureza qualitativa foi desafiante. Mas mais desafiante foi o percurso de escrita e de análise dos dados para sermos capazes de retirar as principais conclusões do projeto e avaliá-lo. Porém, todo este percurso foi extremamente necessário para levar a professora em formação a arriscar e investigar algo novo a partir de intervenções em ambos os contextos de estágio.

Inevitavelmente, ao longo de todo este percurso, o perfil investigativo da futura professora foi-se desenvolvendo e concorrendo para a construção do conhecimento do professor enquanto um processo de construção reflexiva a partir da prática profissional (Schön, 1998). Como nos aponta Roldão (2007), o conhecimento que resultou da reflexão analítica da mestranda não procurou legitimar qualquer prática, de modo a considerá-la a “mais correta”, mas sim a estudá-la e a procurar entender de que forma pode desenvolver a compreensão leitora dos alunos através da mobilização de estratégias de organização do léxico. Neste caminho, o aprofundamento do conhecimento científico foi igualmente exigido para conceber todo o projeto e conferir segurança na ação educativa da mestranda.

Se todo este caminho não tivesse sido percorrido sem períodos de análise, reflexão e reformulação, não seria possível realizar uma introspeção da qual derivam vários aspetos que, por um lado validam o projeto e que, por outro, apontam possíveis alternativas com vista na melhoria do mesmo.

Como fomos elencando, o projeto apresentou algumas limitações. Efetivamente, a abordagem sob uma perspetiva lexical, nas suas estratégias e na mobilização das mesmas para a compreensão não permitiu, por condicionalismos ligados à situação de limites de estágio, um avanço para o trabalho articulado com a abordagem dos diferentes tipos de progressão textual²⁸. Assim como nos sugere Duarte (2003):

um texto fala sempre de um ou mais assuntos – os tópicos – e, em geral, o que diz acerca deles – o comentário – acrescenta elementos cognitivos adicionais ao que constitui o nosso conhecimento anterior desse objeto. O modo como um texto seleciona e vai apresentando os tópicos – a sua estrutura temática – e o modo como distribui a informação que apresenta – a sua estrutura informacional – estão, assim, profundamente ligados. [...] Outra condição sobre a coerência da estrutura temática de um texto é o modo como se processa na sua progressão textual. (pp 118–119).

Considerando ainda que progressão textual se assume como a “articulação entre as partes que compõe o projeto de dizer” (Lima, 2019, p.3) é crucial para a mobilização da linguagem na escrita, bem como para a produção de textos coesos e coerentes. Ainda que a abordagem da progressão textual não fosse um objetivo específico do projeto, consideramos que é central para a

²⁸ Para melhor entendimento, ler subcapítulo 5.3. da Gramática da Língua Portuguesa (Mateus *et al*, 2003).

compreensão leitora, revelando-se igualmente pertinente para a elaboração dos resumos e dos esquemas com as ideias-chave.

Outra limitação derivada dos condicionalismos do estágio, relacionou-se com o espaçamento temporal entre as intervenções. A distância temporal entre as mesmas não foi a ideal, pois incluía quebras e não conferia a sistematicidade desejada e necessária para a verdadeira apropriação das etapas de compreensão por parte dos alunos. É certo que a mestranda realizou intervenções no âmbito do projeto para além das regências obrigatórias na componente do estágio curricular. Contudo, lecionar, por exemplo, em semanas seguidas em ambos os ciclos, com mais intervenções e tornando as etapas de compreensão um percurso recorrente ao longo do ano teria certamente revelado resultados mais profícuos. Porém, não nos podemos esquecer da modalidade quinzenal do estágio explanada no terceiro capítulo do presente trabalho e da coordenação das aulas de Português disponíveis ao longo do ano com o par pedagógico. Ademais, o projeto não poderia ter sido implementado em novembro, uma vez que este mês foi crucial para, a partir da observação direta durante o mês de outubro, identificar um problema no contexto passível de ser investigado e conhecer os contextos verdadeiramente (Amado e Cardoso, 2014).

Os fatores novidade e tempo também condicionaram o projeto e, mais uma vez, enfatizaram que o mesmo beneficiaria de um trabalho sistemático das estratégias abordadas e da mobilização das mesmas.

A utilização das grelhas de observação como fio condutor da narrativa, permitindo refletir a partir do que se encontrava escrito na grelha, parâmetro a parâmetro, constituiu-se como um aspeto a melhorar. Com isto, não significa que a informação seja díspar entre a técnica e o instrumento de recolha de dados, pois isso não conferia validade nem coerência a ambos, porém tinha tornado o processo de análise de dados mais simples.

As palavras anteriores realçam, portanto, a curiosidade da mestranda em continuar a investigar sobre este tema ao longo da sua prática educativa já enquanto professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E convém não descurarmos o valor educativo da utopia. Se, apesar de tudo isto, não esperássemos um mundo melhor, quem nos convenceria a ir ao dentista?

(Gianni Rodai, 2019, p. 152)

As considerações finais do presente Relatório de Estágio destinam-se a uma última reflexão de todo o trabalho desenvolvido que partiu de uma fase do percurso da formação inicial da professora estagiária.

A oportunidade de vivenciar uma experiência em contexto escolar poderia culminar no desenho de um campo lexical que abarcaria palavras como: gratificante, desafiante, exaustivo, crucial e criativo. No decurso de todo o estágio curricular, a mestranda pôde desenvolver um pouco mais do seu perfil enquanto futura profissional do mundo da Educação. A responsabilidade intrinsecamente ligada à *ação de ensinar*, impõe a procura por um aprofundamento a nível científico, didático e pedagógico, bem como a construção de novas aprendizagens. Pouco sentido faria mencionar conceitos como “aprendizagens significativas” ou “experiência educativa de qualidade” se, enquanto futura docente, a mestranda não as buscasse igualmente para o seu percurso profissional (e pessoal), podendo assim agir em conformidade na sua ação educativa.

Para além disso, durante todo o estágio a professora em formação aprendeu a importância em estabelecer um ambiente acolhedor e estimulante, onde os estudantes se sentissem motivados a aprender e a crescer com base em valores e competências (Martins *et al*, 2017) cruciais à experiência humana e académica. Deste modo, colocar muito do que é na sua ação educativa não retira valor à prática docente, mas sim acrescenta à mesma a abertura e proximidade necessária ao acolhimento e envolvimento dos alunos no seu percurso educativo.

Neste sentido, o contacto com a heterogeneidade das turmas e a diversidade que cada aluno traz para o quotidiano da escola, revestiu-se de importância na hora de adaptar diferentes recursos didáticos e de procurar estratégias que levassem os alunos a construir aprendizagens e a sentirem-se valorizados nesse percurso. Subjacente a tudo isto, encontrou-se a ambição constante em motivar os alunos do início ao fim da aula. Retomamos que, para tal, a oportunidade de estabelecer relação com os alunos, não só possibilitou compreender suas necessidades

individuais como perceber de que modo se sentiam mais ou menos envolvidos no seu percurso. Daqui, retiramos (novamente) a humanidade inerente à profissão de um professor que ensina e educa com atos e palavras.

A própria convivência com os professores das escolas, bem como a psicóloga, as terapeutas ocupacionais e os auxiliares da ação educativa reafirmaram a escola enquanto uma instituição feita de pessoas que precisam umas das outras para proporcionarem uma educação de qualidade às crianças que a frequenta. A necessidade de, enquanto profissionais, cultivarmos relações na base do respeito e da entajuda ao longo de toda a nossa carreira assume-se com força, porque sozinhos podemos não conseguir fazer valer o potencial transformador da escola (Beane, 2003), do mesmo modo que cooperando uns com os outros. Novamente, esta perspetiva vai ao encontro à prática educativa da professora em formação que procurou, sempre que possível, promover trabalhos em pares e em grupos nas suas aulas. Nesta linha, surge igualmente a necessidade de continuar a aprender relativamente às dinâmicas de trabalhos de grupo em salas de aula e de que modo, através dos mesmos e de outras tarefas, pode incutir valores como a cooperação, a partilha, o diálogo, o respeito e a responsabilidade. Acreditando na utopia de um mundo melhor, a mestranda encara a escola como um espaço propício ao desenvolvimento de bons cidadãos e melhores seres humanos.

Todavia, o estágio curricular num contexto TEIP acentuou o peso da relação adequada entre a escola e a família. É difícil alterar comportamentos que em casa são validados, encarados como naturais e que, muitas vezes, lesam física e psicologicamente as crianças e os jovens. Por este motivo, a sensibilidade de um professor não pode estar desassociada do seu saber profissional. Por essa razão, ao longo deste percurso, o diálogo com os professores cooperantes e com o par de estágio sobre as questões mais sensíveis ajudou sempre a professora em formação a compreender o papel da escola na vida de cada criança.

Em paralelo com as realidades do contexto de estágio, edificou-se a realidade dos ciclos de supervisão vividos pela mestranda e partilhados com o seu par de estágio e professores orientadores. Certamente não faria sentido realizar um estágio curricular sem o acompanhamento de professores orientadores. Deste modo, o apelo constante à reflexão sobre a ação educativa constituiu-se como um elemento potenciador da evolução da prática profissional da mestranda. Os desafios derivados da reflexão, da crítica e da cooperação

promovida pelos professores orientadores, foram responsáveis pela aprendizagem em lidar com diversas situações e encontrar soluções criativas para os problemas que iam surgindo. O ciclo de supervisão reforçou o dinamismo associado à profissão docente que, como um rio, pode ter momentos mais ou menos turvos, mas tem muitos outros de clareza e transparência.

Ultimando o Relatório de Estágio, retomamos o objetivo enunciado no capítulo introdutório: refletir sobre o percurso vivido pela professora em formação ao longo do ano de estágio curricular, desenvolvido nos 1.º e 2.º CEB, espelhando a construção do conhecimento científico, pedagógico e didático adquirido no decorrer da sua formação académica, pessoal e social.

Ao percorrer os quatro capítulos, é visível a atenção dedicada à construção desses conhecimentos, não de uma forma compartimentada, mas integral. Ainda que a organização do documento sugira uma maior incidência na construção dos conhecimentos científicos, por exemplo, no 1.º capítulo, a sua construção não foi interrompida quando passamos para o segundo capítulo, ou para os seguintes. Porém, foi dada uma maior atenção no capítulo do *Enquadramento Teórico e Programático* à importância da construção do conhecimento científico do professor, contribuindo inevitavelmente para a sua formação académica. Por outro lado, o conhecimento curricular explanado no mesmo capítulo, também tem implicações diretas na mobilização dos conhecimentos pedagógicos e didáticos para a sua ação.

O segundo capítulo, procurou caracterizar os contextos de estágio (do 1.º e do 2.º CEB) a partir da observação (e cooperação), salientando a importância do conhecimento dos contextos para uma prática adequada às características, potencialidades e necessidades dos mesmos. Ainda que pareça um pouco redundante, é necessário o professor contextualizar a sua ação, procurando conhecer a comunidade escolar e educativa.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico e didático, este evidenciou-se mais no capítulo *Ação de ensinar e de aprender: Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada* que também tinha como objetivo tecer uma reflexão sobre o modelo de estágio e sobre a ação educativa da mestranda nos contextos. Contudo, novamente, o conhecimento científico também serviu este capítulo, sobretudo no que diz respeito à fundamentação teórica das aulas lecionadas. Inevitavelmente, a formação pessoal e social da professora em formação deveu-se em grande parte ao estágio curricular e ao contacto com as realidades dos contextos educativos.

O último capítulo também abraçou os diferentes conhecimentos – científicos, didáticos, pedagógicos- mas desenvolveu, sobretudo, a dimensão investigativa da prática educativa da futura professora. Assim, *Entre as estratégias de organização do léxico e a compreensão leitora: uma relação de simbiose* instituiu-se como um projeto de investigação passível de ser mobilizado, futuramente, noutros contextos, combatendo a *esterilidade cognitiva* (Roldão, 2002).

Em conclusão, o ano letivo foi uma experiência transformadora. Com o tempo, a memória dos momentos mais amargos vai ficando mais doce, menos pesada e certamente vai proporcionar momentos de nostalgia à professora em formação. A confiança na sua prática profissional também sai mais restabelecida após a conclusão do segundo ciclo de estudos e será preponderante para o início da sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

- Agra, M. J, Gewerc, A. & Montero, M. L. (2003) El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza* (21), 101-114.
- Alarcão (2007). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128.
- Alarcão, I. (1997). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Alarcão (2020), *A Supervisão no campo* (pp. 15-32). *educativo*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/29513>
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2020). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. In Alarcão (2020), *A Supervisão no campo* (pp. 81-101). *educativo*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/29513>
- Albuquerque, Davi & Ramos, Rui. (2021). *O ensino da língua portuguesa no mundo: aspetos geopolíticos, demográficos e económicos*. In D. Albuquerque & R. Ramos (ogs), *O Ensino De Português Língua Não Materna: Pesquisas E Práticas Bem-Sucedidas*. (1.ª ed., pp. 14-34). Bordô-Grená.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: L. Paquay; M. Altet; É. Charlier; P. Perrenoud, *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed., pp. 23-35). Artmed Editora.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e as suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.ª ed., pp. 187-203). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em Educação. Análise de narrativas- 'estórias' ou episódios. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.ª ed., pp. 207-233). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J. & Oliveira, A. L. (2014). Análise de narrativas- 'estórias' ou episódios. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.ª ed., pp. 251-261). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, N. (2022). Representações múltiplas no ensino e aprendizagem da matemática. *Educação e Matemática* (166), 2-6. <file:///C:/Users/L%20Nogueira/Downloads/Representa%20A7%20B5es+m%20BAIplias.pdf>
- Associação de Professores de Matemática (2021). Sobre a proposta de Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática do Ensino Básico: Apreciação Global. https://www.apm.pt/files/files/PDF_Geral/1_Apreciac%20A7a%20CC%83o%20global.pdf.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. (pp. 131 – 144). http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf.
- Barros, C. (2019). Reflexão sobre a importância da linguística da variação e mudança na formação de professores de língua materna. In A. Leal, F. Oliveira, I. M., Duarte, J., Veloso, P., Silvano & S. V., Rodrigues (orgs). *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 33-46). FLUP. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/ling>
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%20A7%20A3o%20curricular%20a%20ess%20AAncia%20de%20uma%20escola%20democr%20A1tica.pdf>
- Brito, A. M., Morgado, C. & Oliveira, M. C. (2019). A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como? In A. Leal, F. Oliveira, I. M., Duarte, J., Veloso, P., Silvano & S. V., Rodrigues (orgs). *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 47-60). FLUP. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/ling>
- Buzan, T. (2005). Mapas mentais e sua elaboração. São Paulo: Cutrix,

- Cadima, J., Leal T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. Porto. *Revista Portuguesa de Educação* (24), 7-34. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>.
- Canãs, A. J.; Novak, J. D. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, 5 (1), 9-29. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.5i1.009029
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *Estreia Diálogos*, 4 (1), 14-26.
- Castro, L. S. V. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreia Diálogos*, 7 (1), 3-20.
- Castro, R. V. (1997). Acerca da Educação Linguística: objetivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade e Culturas*, (8), 89-104.
- Chagas, M. M. S. D. (2022). Como extrair sentido de um texto? A estratégia S-IP-R e RG. *Palavras*, (28), 121-128.
- Choupina, C., Baptista, A., Costa, J. A. (2013). Palavras em rede: diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (orgs.) *Encontros da Língua Portuguesa. Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. IPSantarém: ESE e UFU.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Clarke, Paula, Truelove, Emma, Hulme, Charles, & Snowling, Margaret. (2014). *Developing Reading Comprehension*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>.
- Costa, J. A. (2010). *As sibilantes do português: sincronia, diacronia e ensino*. Porto: FLUP.
- Curry, A (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes* (3.ª ed.). Pergaminho.

- Dicionário Terminológico online. 2023. Disponível em: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade: desafios, exigências e implicações. Em F. Diogo, & I. Teixeira, *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE Marco Cinfães 2019-2021* (pp. 13-33). Obtido de <https://www.cfaemarco-cinfaes.net/>.
- Duarte, I. 2008. Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: F. Oliveira; I. M. Duarte (orgs.). *O Fascínio da Linguagem*. Atas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: CLUP, 161-171.
- Duarte, I. M. (2001a). Uso da língua e criatividade. In, Fonseca, F.I., Duarte, I.M. & Figueiredo, O., *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 107- 124). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Duarte, I. M. (2001b). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In, Fonseca, F.I., Duarte, I.M. & Figueiredo, O., *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 125- 134). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., Gonçalves, A. (2011) O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I.M. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; H. Faria; S. Frota; G. Maros; F. Oliveira; M. Vigário & A. Villalva (orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp.85- 122). Editorial Caminho.
- Duarte, P. & Moreira, A. I., (2021). Uma educação com futuro: princípios com presente. *Revista Lusófona de Educação*, 53, 175-189.
- Duarte, P., Moreira, A. I. & Alves, L. A. (2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: o caso do ensino da História em Portugal. *Jornal de Políticas Educacionais*, (16), 1-26. <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87808/48273>.
- Espadeiro, R.G. (2021). O pensamento computacional no currículo de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, (162). <https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/162>.

- Fernandes, N. J. A. B. (2009). *Relações semânticas de sinonímia e antonímia: contributo para o desenvolvimento da competência lexical na aula de Português Língua Estrangeira*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fillola, A. M. & Serena, F. J. C. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. In Mendoza, A. *Didáctica de la Lengua y la Literatura Primaria* (pp. 3-31). Prentice Hall.
- Fonseca, F. I. (2001). Linguística aplicada ou Linguística aplicável? In, Fonseca, F.I., Duarte, I.M. & Figueiredo, O., *A Linguística na Formação do Professor de Português*, (pp. 15-26).
- Francis Salazar, S. (2011). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas En Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9139>.
- García, E. G. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (5), 87. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía* (2.ª ed.). Morata.
- Gonçalves, R. T. (2008). O aspecto criativo da linguagem: Varrão e Chomsky. *Calíope* (18), p. 127-146. https://www.academia.edu/479270/O_aspecto_criativo_da_linguagem_Varr%C3%A3o_e_Chomsky_2008_
- González-Monteaudo, J. (2012). Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro y los sistemas institucionales y socioculturales. *Revista Contexto Histórico y Presente*, 41-56. https://www.researchgate.net/publication/260159657_Los_contextos_del_trabajo_docente_el_aula_el_centro_y_los_sistemas_institucionales_y_socioculturales.
- Hernández, P. H., & Garcia, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio, Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Ediciones Pirâmide, S. A.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *A escola inclusiva: desafios*. ISEC.

- Irrazabal, N. (2007). Metacompreensão e compreensão lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (10), 43-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249003>.
- Leitão, V. (1976). A unidade didática. *Curriculum*, 15(4), 19-26. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62747/60893>.
- Lima, M. G. (2019). Progressão textual e escrita argumentativa: práticas de ensino e aprendizagem. *Revista Iniciação & Formação Docente*, 5 (2), 1-28. <https://doi.org/10.18554/ifd.v6i2.4217>.
- Lopes, A. S. C. (2023). *Nome e as categorias nominais no contexto de ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: dos documentos normativos aos projetos pedagógicos*, (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/30559>.
- Lopes, J. R. A. (2022). *Aprendizagens em História e as estratégias pedagógicas. Um estudo com alunos/as do 6.º ano de escolaridade*. [Dissertação de mestrado]. <http://hdl.handle.net/10400.26/41812>.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2018). Relatório Nacional PISA 2018 Literacia da Leitura. IAVE. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/LiteraciaLeitura_Resultados.pdf
- Nogueira, J. T. (1992). O ensino da língua materna: dimensões pragmática, formativa e cultural. *Discursos: estudos de língua e cultura*, (2), 13-27. <http://hdl.handle.net/10400.2/3973>
- Nóvoa, António. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33. <http://hdl.handle.net/10451/4758>.
- Ondjaki. (2022). *Ynari-A Menina das Cinco Tranças* (7.ª ed.). Editorial Caminho.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integrais. *Da Investigação à Prática*, 2(2), 37-52.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.

- Ponto, J.P. (2010). Conexões no Programa de Matemática do Ensino Básico. *Educação e Matemática* (110), 3-6.
file:///C:/Users/L%C3%ADdia%20Nogueira/Downloads/pcarrapico,+3.pdf .
- Postigo, Y. & Pozo, J. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1.000 datos : la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23 (90), 89-110.
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200030451>. 23.
10.1174/021037000760087982.
- Ramos, A. M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra* 19, 17-24.
<https://hdl.handle.net/1822/23877>
- Ramos, C. & Ramos, R. (2018). O domínio dos tipos textuais no Ensino Básico em Portugal: relato de uma experiência pedagógica. *Perspectiva*, 36 (4), 1419-1436. 10.5007/2175-795X.2018v36n4p1419
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP*, 2. Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreia Diálogos*, 5 (1), 35-46.
- Richardson, L. & St. Pierr, E. A. (2008). Writing: A method of inquiry. In N. E. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (3.^a ed., pp. 443-498). Sage Publications.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rio-Torto, G. (2005). O léxico: a semântica e a gramática das unidades lexicais. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas.
- Rodari, G. (2017). *Gramática da Fantasia. Introdução à Arte de Contar Histórias*. Kalandraka Editora.

- Rodrigues, S. V., Silva, F., Carvalho, A., Fardilha, L. & Santos, P. J. (2019). O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: contributo para o seu estudo. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. V. Rodrigues (orgs.), *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 163–180). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).
- Roldão, M. C. (2020). Articulação Curricular e a Relevância Como Critério do Essencial Para Uma Tentativa de Clarificação Concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11 (8), 73–85.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores– especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 138–177.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB.
- Santos, Leonor & Pinto, Jorge. (2023). Avaliação para aprender: o uso de feedback e portfólio. https://www.researchgate.net/publication/255665202_Assessment_for_learning_the_use_of_feedback_and_portfolio
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Cómo Piensan Los Profesionales Cuando Actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <http://www.jstor.org/stable/1175860?origin=JSTOR-pdf>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1–22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>.
- Silva, E. C. (2015). Mapas conceituais: propostas de aprendizagem e avaliação. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 16(4), 785–815. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n4.385>.
- Silva, F. M. (2021). Relação entre competência lexical e desempenho escolar: abordagem lexical no ensino para desenvolvimento da leitura e da escrita. *Interfaces*, 12 (2), 164–176.

- Silva, F., Silva, E. & Pereira, S. (2013). Desenvolver competências de literacia: à volta do texto expositivo. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (orgs.) *Encontros da Língua Portuguesa. Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. IPSantarém: ESE e UFU.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (47), 53-73. <file:///C:/Users/L%C3%ADdia%20Nogueira/Downloads/1796-Texto%20do%20Artigo-5309-1-10-20140324.pdf>
- Sousa O., Letras, J. & Dias, A. &. (2019). Resumir textos narrativos e textos expositivos: do ensino às perceções dos alunos. *Palavras*, (2), 9-20.
- Souto, A. (2011). Campo lexical e neologia: criatividade linguística em favor da argumentação. *Soletras* (21), 50-62. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/5295/3891>.
- Spinillo, Alina (2009). "Eu Sei Fazer uma História Ficar Pequena." A Escrita de Resumo por Crianças. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 362-373.
- UNESCO (2022). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos – Um novo contrato social para a educação*. [Reimagining our futures together: a new social contract for education]. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.
- Veríssimo, M. H. (2012). A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário. [Dissertação de Doutoramento]. <http://hdl.handle.net/1822/28672>.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020a). Desenvolvimento linguístico: Conhecimento lexical. LER- Leitura e Escrita: Recursos. Consultado a 11 de novembro de 2022. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/conhecimento-lexical-recomendacoes>.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020b). Desenvolvimento linguístico: Conhecimento lexical. LER- Leitura e Escrita: Recursos. Consultado a 11 de novembro de 2022. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/conhecimento-lexical>.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020c). Compreensão da leitura. LER- Leitura e Escrita: Recursos. Consultado a 11 de novembro de 2022. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/compreensao-da-leitura>.

Viana, F. L., Ribeiro, I. 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.

Vieira, A. (1999). *Vinte e Cinco a Sete Vozes*. (1ª ed). Caminho.

Vieira, F & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1. Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Villalva, A. & Silvestre, J. (2014). *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português*. Editora Vozes.

Yin, R. (1994). *Application of Case Study Research* (2.ª ed.). Sage Publishing.

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

Documentos normativos

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

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

Direção Geral da Educação – MEC (2018b). *Aprendizagens Essenciais Português, 6º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 6º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC (2018d). Aprendizagens Essenciais: Português no 2.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018e). Aprendizagens Essenciais: Português no 3.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). Aprendizagens Essenciais: Português no 4.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018g). Cidadania e Desenvolvimento. Ministério da Educação e Ciência.

Legislação

Decreto-Lei n.º 41/2001 de 9 de fevereiro do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I-A, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I-A, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação (2014). Diário da República: Série I, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação (2014). Diário da República: Série I, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO

OBJETIVOS	QUESTÕES-CHAVE
Organização dos espaços da escola	
Caracterizar a organização dos recursos didáticos	
Organização do tempo e das rotinas	
Caracterização da turma	
Caracterizar as interações pedagógicas e familiares	
Gestão da turma, práticas educativas e projetos	

APÊNDICE B- PLANO DE AULA UD2: A ÁRVORE DOS PÁSSAROS

Instituição cooperante:

Data: 23 de março de 2023

Orientadora cooperante:

Ano e turma: 4.º ano (e 3.º ano)

Professora estagiária: Lídia Nogueira

PLANIFICAÇÃO N.º 5 UD2

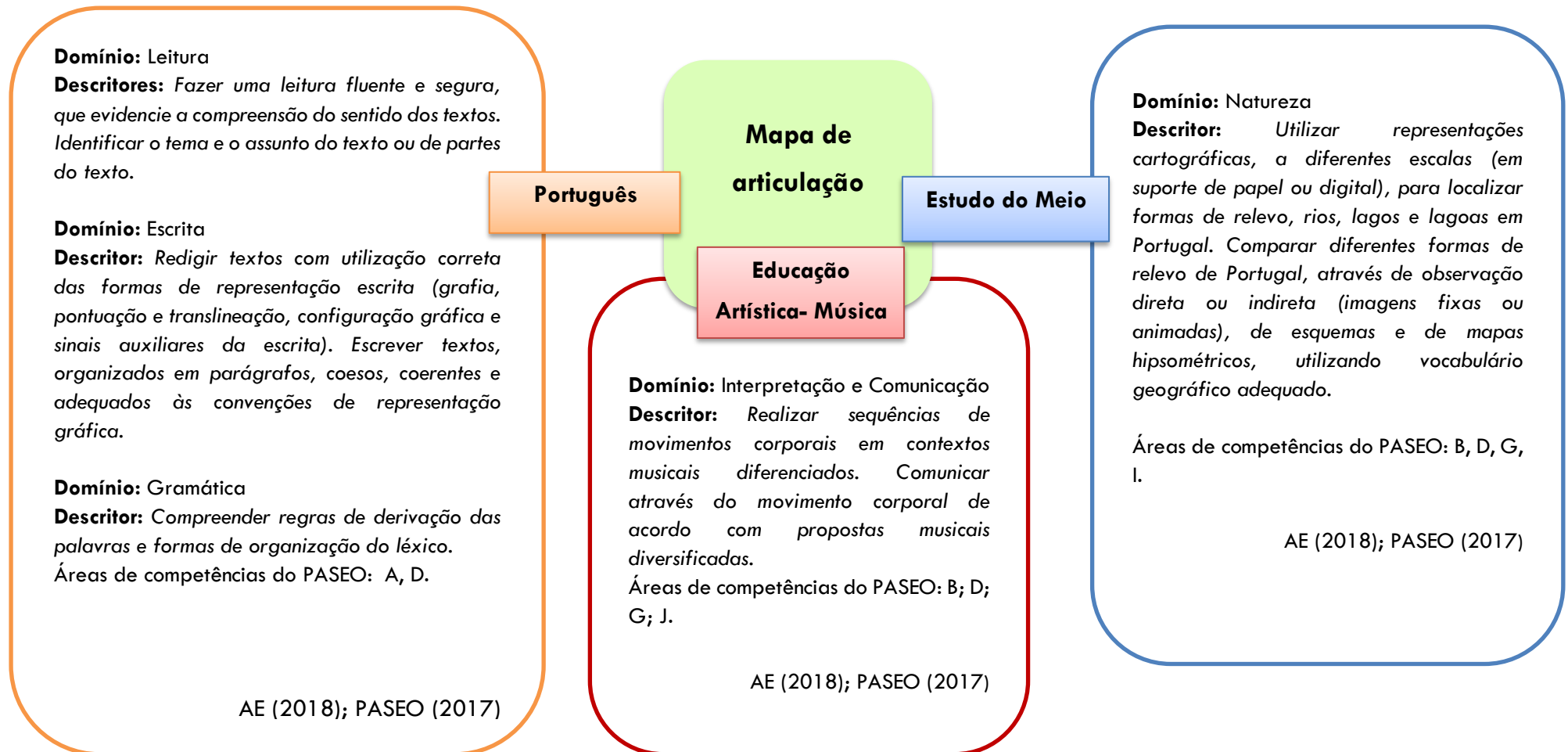
Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

O contexto educativo ao qual se aplicará esta planificação é uma turma do 4º ano, com 25 alunos. Contudo, 1 criança da turma encontra-se diariamente no CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), não marcando presença na sala de aula. Dos 25 alunos, 2 são de nacionalidade brasileira. Existem ainda 4 alunos que se encontram a frequentar o 3.º ano (ficaram retidos no ano letivo anterior), mas que continuam inseridos na turma. Os quatro alunos do 3.º ano beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, estando todos referenciados com medidas seletivas de suporte à aprendizagem. Contudo, existe uma aluna com proposta para medidas adicionais. Esta criança apresenta grandes dificuldades a nível cognitivo, essencialmente ao nível da fala, e que se manifestam ao nível da leitura, da escrita e nos conteúdos das diversas áreas curriculares. Pelo facto de a criança se expressar através de sons e não ser perceptível, na maioria das vezes, o que quer transmitir, procuraremos agilizar a comunicação da mesma recorrendo a métodos diferenciados (gestos, imagens). Ao longo da planificação, referir-nos-emos a esta como “aluna M” e incluiremos, em cada proposta de atividade, a diferenciação pedagógica que irá ser aplicada à mesma. Já no que concerne aos alunos a frequentar o 4.º ano, uma aluna também está referenciada com medidas seletivas. A turma tem uma rotina estabelecida ao entrar na sala na primeira aula do dia, que se caracteriza por escolher uma saudação (ex.: abraço, cumprimento, expressão) e utilizar a mesma para cumprimentar a professora, que está à porta da sala para os receber. Essa é uma estratégia que queremos também implementar, por considerarmos benéfica para a interação professor-aluno. Além disso, durante o tempo de permanência em sala de aula, a professora tem sempre uma música relaxante de fundo, que ajuda a manter a calma e a concentração dos alunos, rotina que também iremos adaptar às nossas regências.

De uma forma geral, a turma é empenhada e participativa. Os alunos demonstram especial interesse por atividades mais lúdicas e que envolvam a manipulação de materiais e mostram ainda necessidade de estarem sempre ativos durante o processo ensino-aprendizagem. Mesmo quando terminam as atividades definidas, existem sempre sugestões de tarefas que podem fazer. Os alunos respondem positivamente a momentos de trabalho colaborativo, essencialmente trabalho a pares, ao qual estão mais habituados. A maior parte dos alunos necessita de acompanhamento e de *feedback* constante por parte do professor, não revelando muita autonomia. Desta forma, o professor deve ter sempre presente o respeito pelo ritmo individual de cada aluno, que de forma geral, não é muito rápido. Este aspeto é essencial para o nosso trabalho de planificação, que deve procurar assegurar o tempo suficiente para a realização de cada atividade.

Objetivos principais da aula:

- Contactar com estratégias de organização do léxico e as etapas de compreensão leitora.
- Identificar os principais rios e elevações de Portugal.



Dia/ Tempo previsto	Áreas de Competências do PASEO	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos
20'	<p>(B) Informação e Comunicação</p> <p>(D) Pensamento crítico e criativo</p> <p>(G) Bem-estar, saúde e ambiente</p> <p>(J) Consciência e domínio do corpo</p>	<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Expressar a noção de ritmo.</p> <p>Identificar os gostos expressos na canção.</p> <p>Associar os signos da LGP às palavras que ouve na música.</p> <p>Ler com fluência o texto.</p>	<p>Motivação</p> <p>1. “Gosto de flores”</p> <p>1.1. Audição da música “Gosto de Flores” uma primeira vez de modo a familiarizar os alunos com a música.</p> <p>1.2. A professora pergunta aos alunos “O que é que a menina que canta a música gosta?” (flores, dos pássaros a voar, montanhas, ondas do mar, pôr do sol e cantar), registando os elementos no quadro. De seguida, associa a cada uma destas palavras um signo da Língua Gestual Portuguesa, de modo que os alunos, numa segunda audição acompanhados pela professora, comecem a associar cada um destes signos às palavras que ouvem na música, acompanhando-a. Ouve-se a música uma última vez para que o acompanhamento da música com os signos seja mais fluído e natural.</p> <p>1.3. A professora pergunta aos alunos por que razão terá decidido trazer esta canção e que possíveis assuntos podemos trabalhar, considerando as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Associamos as flores a alguma estação do ano?” • “Em que dia começou a Primavera este ano?” • “Na música a menina identifica alguns elementos na natureza, como já vimos. Será que hoje vamos aprender sobre alguns?” (as montanhas que remetem para as elevações e o mar para a costa) <p>No final, a professora confirma que os principais temas da aula são a Primavera, as principais elevações e rios de Portugal e alguns aspetos da costa portuguesa.</p> <p>OBS.: Os alunos do 3.º ano estão incluídos na motivação, bem como a aluna M.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>2. “A árvore dos pássaros”, de Luísa Ducla Soares.</p>	<p>Música “Gosto de Flores”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=rJ356Jf71o4</p> <p>Infopédia (LGP)</p> <p>Texto “A árvore dos pássaros”, de Luísa Ducla</p>

40'	(A) Linguagem e textos	Reconhecer os diálogos decada personagem. Identificar as palavras com significado que desconhece. Elencar recursos ou estratégias que possibilitamo acesso ao significado dessas palavras que lhe são desconhecidas.	2.1. A professora entrega aos alunos o texto “A árvore dos pássaros”, de Luísa Ducla Soares (cf. apêndice 1) e realiza uma primeira leitura, com pausas e questões de antecipação do texto. 2.2. De seguida, os alunos realizam duas leituras: uma primeira leitura na qual existe um aluno que é o narrador e outros 6 alunos são as personagens do texto(a professora, a Ana, o Rui, o Luís, a “vozinha” e o “alguém”). Na segunda leitura,cada parágrafo corresponde à leitura de um aluno, seguindo a ordem pela qual estão sentados em sala de aula. 2.3. Levantamento de palavras com significado desconhecido. 2.4. Em busca das ideias-chave do texto: a professora questiona os alunos sobreo conceito de “ideia-chave”, uma vez que podem nem todos estar familiarizados.Após uma breve explicação por parte da professora através de um exemplo, a professora projeta algumas ideias e desafia os alunos a encontrarem as que sãoideias-chave do texto, eliminando as “ideias intrusas”. De seguida, em grande grupo, a professora projeta o texto e vai sublinhando e registando as ideias-chave no quadro, enquanto os alunos registam na folha que possuem com o texto.	Soares (cf. apêndice 1) Ideias-chave e folha de registo
30'	(D) Pensamento crítico e criativo (B) Informação e Comunicação (D) Pensamento crítico e criativo (G) Bem-estar,	Relacionar as ideias-chave com o texto. Resumir o texto considerando a sequência das ideias-chave. Preencher o esquema de compreensão com as ideias-chave. Expressar oralmente o queentende por campo lexical. Selecionar as palavras dotexto que concorrem	2.4. A professora projeta a “linha cronológica” das ideias-chave do texto e solicita a dois alunos para recontarem oralmente o texto. 2.5. Segue-se o preenchimento do esquema de compreensão do texto (cf. apêndice 2) 2.6. Revisão do conceito de campo lexical para a construção, em conjunto, docampo lexical de Primavera a partir das palavras do texto. No fim, os alunos são desafiados a relacionarem as diversas palavras com o texto e entre si. 2.7. OBS.: Os alunos do 3.º ano também estão incluídos. Aluna M- Acompanhada pela outra professora estagiária, a aluna fica a desenvolver outras atividades em torno do conceito “Primavera” Aquando da leitura do texto, a aluna ordena e pinta uma banda desenhada (cf. apêndice 3); no momento em que os restantes alunos constroem o campo lexical da palavra,a aluna realiza outra atividade relacionando palavras e as respetivas ilustraçõesà palavra “Primavera” (cf. apêndice 4). Pausa para casa-de-banho (5')	Esquema de compreensão

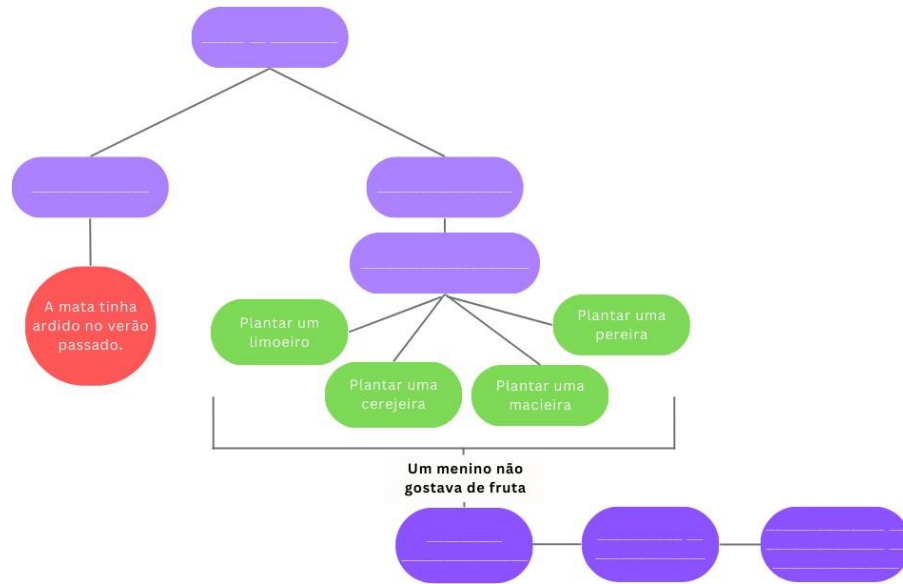
20'	saúde e ambiente (I) Saber científico, técnico e tecnológico	paracampo lexical de <i>Primavera</i> . Escrever com coesão e correção ortográfica. Respeitar o guião de escrita. Evidenciar alguma criatividade na produção escrita	2.6. Atividade de escrita “A tua árvore”. É entregue aos alunos um guião com a atividade de escrita (cf. apêndice 5) a partir do qual os alunos devem elaborar um texto narrativo, individualmente. 2.7. A professora revê os textos dos alunos, corrigindo-os para serem posteriormente lidos em voz alta por alguns alunos, em jeito de partilha das suas criações. Aluna M- Realização da atividade “Constrói o teu jardim”, na qual a aluna pinta e decora diferentes elementos que depois “planta” numa sementeira com o seu nome, ficando com o seu jardim.	Guião de escrita e de monitorização da escrita
40'		Distinguir rio principal de afluente. Identificar no mapa os principais rios de Portugal, bem como a sua nascente e efoz. Nomear e localizar as principais elevações em Portugal.	Intervalo (11h05-11h35) 3. A viagem do melro aos principais rios e elevações de Portugal 3.1. Inicia-se a exploração dos principais rios de Portugal com recurso a um mapa interativo (cf. apêndice 6) para os alunos legendarem e identificarem os rios num mapa semelhante (cf. apêndice 7), contemplando ainda a distinção entre rio principal e o afluente. Quando se explorar os rios Douro, Tejo e Sado, introduz-se também o conceito de estuário ; no caso do rio Vouga, aborda-se aria (alguns elementos da costa portuguesa). 3.2. Concluída a exploração dos rios, a professora questiona alguns alunos se poderá existir alguma relação entre os rios e as serras; se no seu primeiro mapa vão algumas serras junto de rios (ex.: Serra da Estrela). Inicia-se a exploração das serras de Portugal apoiada num roteiro previamente preparado do <i>Google Earth</i> , acompanhado do respetivo registo e legendagem pelos alunos no mesmo mapa onde identificarem os rios (cf. apêndice 7).	Roteiro de viagem do melro. Mapa interativo https://view.genial.ly/64145fdacda5270011828384/interactive-content-oceanic-world-map
20'		Diferenciar serra de montanha.	Intervalo de almoço (12h50 – 14h50) 3.3. Para a consolidação dos conteúdos explorados anteriormente, cada aluno realiza individualmente um jogo de palavras cruzadas (cf. apêndice 8). 4. Plantar para ver florescer: plantação de uma árvore na escola. 4.1. Diálogo em turma sobre a importância das árvores para a vida na Terra, sobre	Documento com o mapa a legendar (e outros aspetos) <i>Google Earth</i> Palavras cruzadas

30'		<p>Mobilizar os conhecimentos construídos para resposta às palavras cruzadas.</p> <p>Valorizar as árvores como organismos cruciais à vida.</p> <p>Apresentar soluções para preservar as árvores.</p>	<p>as ações humanas que comprometem as árvores, os cuidados e atitudes que podemos tomar para as proteger as árvores, tal como, plantar uma árvore.</p> <p>4.2. Recolher ideias prévias sobre os utensílios necessários para plantar uma árvore e os cuidados após a plantação.</p> <p>4.3. A professora apresenta uma etiqueta na qual cada um dos alunos vai assinar para colocar na árvore a plantar num dos canteiros da escola.</p> <p>Saída da sala de aula para, em conjunto, plantar a árvore.</p>	Árvore e utensílios de jardinagem.
Avaliação formativa	Grelha de observação direta; narrativa reflexiva; texto escrito; palavras cruzadas; participação.			

Apêndice 2- Esquema de compreensão

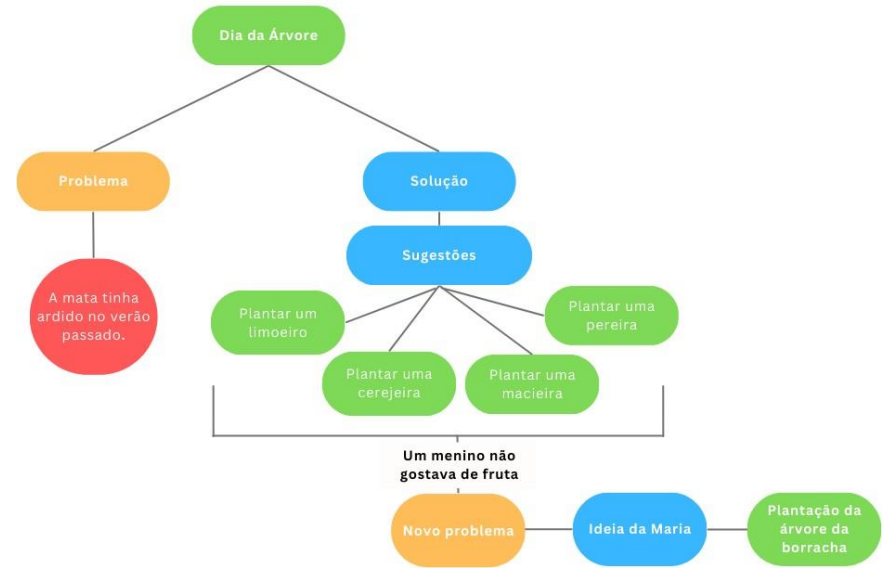
"A árvore dos pássaros"

Esquema de compreensão do texto



"A árvore dos pássaros"

Esquema de compreensão do texto



Apêndice 5- Guião de escrita

Guião de escrita

A tarefa que tens de realizar é a escrita de **um texto narrativo** no qual contas a história da **tua árvore**. Por isso, chama pela inspiração e pela imaginação para começares a escrever!

Na escrita do teu texto deves seguir as seguintes indicações:

Num momento inicial **apresenta e caracteriza a tua árvore:**


- atribui-lhe um nome
- localiza onde está plantada
- diz se já dá flor (se for uma árvore de fruto), se dá uma boa sombra, se tem muitas folhas e de que cor são...
- menciona quando a plantaste.

No parágrafo seguinte **conta um momento feliz** que possas ter passado junto dela, como por exemplo, uma doce tarde de primavera ou um delicioso piquenique com os teus amigos.

- ✓ Verifica se seguiste todas as indicações, colocando um visto nos quadradinhos. No final relê o que escreveste para corrigires alguns erros e verificar se faz sentido.




APÊNDICE C- GUIÃO DE TAREFAS “O ROBOT VAI ÀS COMPRAS”



Guião de tarefas

O ROBOT VAI AO SUPERMERCADO

O robot tem de ir ao **supermercado** comprar os ingredientes necessários para fazer a receita do seu salame de chocolate.




Qual é o **caminho mais curto** para realizar essa tarefa? 

↓

NA DESCOBERTA DO CAMINHO MAIS CURTO, SIGAM OS SEGUINTE PONTOS:

1. O robot **não** pode **virar à direita**.
2. Regista os caminhos possíveis desenhando na malha que vos é disponibilizada.
3. identifica o caminho mais curto e regista as suas coordenadas.
4. Testa o caminho com o **robot**.
5. Verifica se a solução encontrada está correta. No caso de não estar correta, corrige-a.

APÊNDICE D- TABELA KWL

<input type="radio"/> que sei? 	<input type="radio"/> que quero saber? 	<input type="radio"/> que aprendi? 

APÊNDICE E- PLANO DE AULA UD4 O PÁSSAROS DA CABEÇA


Unidade Didática 4:			
Plano de Aula nº3– Pássaros da cabeça			
Turma	6º ano	Número de alunos	23 alunos
Duração	75 minutos	Data	17/05/2023
Sumário	Introdução à obra <i>Pássaros da Cabeça</i> , de Manuel António Pina. Leitura e análise do poema “Pássaros da cabeça”, integrado na obra introduzida. Atividade de escrita “O que diz o teu pássaro da cabeça?”		
Conteúdos			
A poesia de Manuel António Pina. Análise da estrutura externa e de conteúdo do poema “Pássaros da cabeça”. Planear e redigir uma quadra.			
Aprendizagem essencial e PASEO			
<p>Domínio: Leitura <i>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.</i> <i>Fazer inferências, justificando-as.</i> <i>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</i> <i>Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).</i></p> <p>Domínio: Educação Literária <i>Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha).</i></p> <p>Domínio: Escrita <i>Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.</i></p> <p>Áreas de Competências do PASEO: Linguagem e textos (A); Pensamento crítico e criativo (D).</p>			

	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a Atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos de Avaliação
Motivação 10'	<p>OBS.: Na porta, os alunos têm a etiqueta “Estão convidados a entrar para imaginar”. Os alunos entram na sala, que estará decorada de uma forma diferente, adequada ao tema e à obra, e com uma música de fundo a tocar.</p> <p>1. O que faz um pássaro na vossa cabeça?</p> <p>Enquanto os alunos se sentam, inicia-se a atividade de pré-leitura através da audição de um áudio de uma gravação que contém a leitura de um texto introdutório (cf. apêndice 1). Na estrofe final, os alunos são desafiados a imaginarem o seu pássaro da cabeça. Concluída a audição, a professora questiona os alunos “Imaginaram o pássaro da vossa cabeça?”, “Atribuíram-lhe um nome?”. Por fim, faz o convite: “Vamos descobrir em conjunto o que é o pássaro da cabeça?”.</p>	<p>Os alunos são capazes de:</p> <p>Mobilizar a informação ouvida para a resposta às questões;</p> <p>Imaginar o pássaro da sua cabeça.</p>	<p>Gravação “O que faz um pássaro na vossa cabeça?” (cf. apêndice 1)</p>	
Desenvolvimento 65'	<p>Domínio: Leitura</p> <p>2. Apresentação do autor e da obra <i>Pássaro da Cabeça</i> e do poema <i>Pássaros da Cabeça</i>.</p> <p>2.1. (5') Com recurso ao <i>Prezi</i> (cf. apêndice 2), projeção da capa e de algumas ilustrações (de Ilda David) do livro com a análise dos elementos paratextuais (livro com as ilustrações de Ilda David), respondendo às seguintes questões orientadoras que acompanham as ilustrações projetadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Quais são as cores predominantes nas ilustrações?” • “Sabem que as cores têm significado?” • “Têm traços definidos?” • “Em que medida as cores e tipo de desenho se podem relacionar com o mundo do sonho e da imaginação?”. <p>2.2. (15') Entrega do poema (cf. apêndice 3) aos alunos e início da leitura pela professora, seguida da leitura pelos alunos, respeitando as unidades de sentido do poema (cf. apêndice x). A leitura do poema, por parte dos alunos, respeita a seguintes orientações: nas três primeiras quadras um aluno lê os dois primeiros versos e os restantes dois são lidos, cada um, por outros dois alunos. Nas últimas duas quadras, dois alunos leem (cada um) os dois versos</p>	<p>Identificar as cores predominantes nas ilustrações apresentadas;</p> <p>Associar a forma indefinida das ilustrações ao mundo dos sonhos e do imaginário;</p> <p>Ler de forma adequada e com fluência o poema;</p> <p>Reconhecer as unidades de sentido do poema;</p>	<p><i>Prezi</i></p> <p>Poema</p>	<p>Narrativa reflexiva</p> <p>Estrofes produzidas na atividade de escrita.</p>

	<p>iniciais, um aluno lê os últimos dois versos da 4.^a estrofe e o 1.^o verso da 5.^a estrofe. O penúltimo verso do poema é lido por um aluno, seguido de uma leitura, com a turma em coro, do último verso do poema.</p> <p>2.2.1. A professora questiona os alunos se identificaram a divisão da leitura realizada e se a mesma fez sentido. Deste modo, através da projeção (no <i>Prezi</i>) da divisão do poema nas quatro unidades de sentido, a professora explora com os alunos a divisão da mesma, atentando no início de cada quadra.</p> <p>2.3. (15') Análise do conteúdo, estrofe a estrofe, com a seleção de diferentes ideias-chave e respetiva associação às diferentes estrofes. Esta atividade é realizada em conjunto, com a apresentação das ideias-chave (cf. apêndice 2) por parte da professora para a seleção e justificação por parte dos alunos. O registo da análise será feito por cada aluno, junto do poema.</p> <p>2.4. Resposta à questão “O que é o pássaro da cabeça”, através da análise conjunta das duas últimas estrofes do poema. Esta análise (recorrendo ao suporte <i>Prezi</i>) conta com o respetivo registo junto ao poema.</p> <p>2.5. Uma vez definido o que é o pássaro da cabeça (enquanto a nossa consciência), os alunos são questionados quando às vantagens da existência do mesmo na nossa cabeça, refletindo sobre a importância da consciência. Neste sentido, é apresentada no <i>Prezi</i> a seguinte questão: “Agora que sabemos o que o pássaro da cabeça representa, quais as vantagens de “termos” um na nossa?”. À medida que os alunos vão apresentando as vantagens, a professora procede ao registo das mesmas no quadro.</p> <p>3. (25') O que diz o pássaro da tua cabeça?</p> <p>3.1. Entrega aos alunos de um pássaro em papel com um cartão e de um guião com as orientações para a escrita que é lido por um aluno (cf. apêndice 4).</p> <p>3.2. Através de um sorteio, com recurso a um papel, cada aluno fica com uma ideia-chave atribuída para incluir (de acordo com as orientações do guião) na escrita da sua estrofe.</p> <p>3.3. Início da atividade de escrita, individual, de uma estrofe que mantém a estrutura das três primeiras estrofes do poema e que refletem o que é o seu pássaro da cabeça. Inicialmente os alunos</p>	<p>Seleção da ideia-chave correta;</p> <p>Sustentação das opções tomadas com os versos do poema;</p> <p>Associar o “pássaro da cabeça” à consciência humana.</p> <p>Respeitar as indicações do guião;</p>		
--	---	---	--	--

	<p>escrevem a estrofe no caderno diário (como rascunho) e posteriormente copiam para o papel entregue no início da atividade.</p> <p>3.4. Compilação das estrofes dos alunos para a reescrita de um novo poema dos <i>Pássaros da Cabeça do 6.º B</i>.</p>	<p>Escrever uma estrofe contemplando a ideia-chave sorteada.</p>	<p>Guião de orientação para a escrita (cf. apêndice 4)</p> <p>Pássaros de papel e cartões</p>	
--	--	--	---	--

Apêndice 4- Guião de escrita “O que diz o teu pássaro da cabeça?”



O que diz o teu pássaro na cabeça?

Com as três primeiras estrofes do poema como modelo redige uma estrofe na qual:

- inicies com [1] “Sou o pássaro que” ou [2] “Sou o pássaro do/a”;
- transmitas o valor presente na ideia-chave que te foi atribuída;
- organizes a tua estrofe em quadra;
- sigas a rima cruzada caso inicies com a opção [1] e emparelhada se escolheres a opção [2].

Lembra-te: “Basta imaginar” com o teu pássaro da imaginação!

APÊNDICE F- PLANO DE AULA UD3 “UM TIRO CERTEIRO NA MONARQUIA”

Unidade Didática 4:			
Plano de Aula nº4 – O Estado Novo e as colónias: nacionalismo na Exposição do Mundo Português.			
Turma	6º ano	Número de alunos	23 alunos
Duração	75 minutos	Data	17/05/23
Sumário	Um tiro certo na monarquia: o mapa cor-de-rosa, o Ultimato Inglês e o Regicídio.		
Conteúdos			
<p>Domínio: Portugal no século XX Subdomínio: A Revolução Republicana Conteúdo: As principais causas para a queda da monarquia: o Mapa Cor-de-Rosa, o Ultimato Inglês e o Regicídio.</p>			
Aprendizagem Essencial e PASEO			
<p><i>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à Revolução Republicana.</i></p> <p>Áreas de Competências do PASEO: Linguagem e textos (A); Informação e comunicação (C); Pensamento crítico e criativo (D).</p>			

	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a Atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos e métodos de Avaliação
Motivação 10'	<p>OBS: Toda a aula seguirá um guião (cf. apêndice 1), através do qual é orientada a interação com os alunos a propósito do mapa de investigação, com a intenção de envolver os alunos no enredo da investigação e da estória contada através do guião. O guião será lido pela professora.</p> <p>1. Um tiro certo na monarquia</p> <p>1.1. Visualização de um excerto da série da RTP “O dia do regicídio”, que retrata a preparação do Regicídio pelos assassinos. Este excerto, integrado no discurso da professora que segue o guião (cf. apêndice 1), é apresentado aos alunos como uma cassette encontrada pela Íris (personagem do guião criada para a aula) com o título “Perto do fim, 1908”.</p> <p>1.2. Após a visualização do vídeo, a professora questiona os alunos quanto ao propósito da reunião, seguindo as seguintes questões orientadoras (também presentes no guião): “O encontro daqueles homens parece-vos secreto?”; “O que pensam sobre as ações futuras daqueles 4 homens com pistolas?”; “No final um dos homens diz: “É pelo povo que vamos fazer isto”. Isto o quê?”; “Seriam aqueles os homens responsáveis pelo fim da monarquia?”.</p> <p>1.3. Professora relê a questão que vinha junto da bandeira da monarquia e, assim como a personagem do guião, solicita aos alunos o registo da mesma “A monarquia cairá. Porquê?” na folha de desafios, no desafio #1908 (cf. apêndice 3).</p>	<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Levantar hipóteses quanto ao propósito da reunião visualizada no vídeo.</p> <p>Registar a questão a responder no final da investigação.</p>	<p>Guião de interação</p> <p>Envelope com pistas</p> <p>Genialy (cf. apêndice 2)</p> <p>Folha de registo dos desafios (cf. apêndice 3)</p>	<p>Participação</p> <p>Registo da informação</p> <p>Narrativa reflexiva</p>
	<p>2. Exploração do mapa de investigação</p> <p>2.1. Em conjunto, seguindo o guião (cf. apêndice 1), a professora e os alunos percorrem os três primeiros momentos ordenados cronologicamente no mapa (cf. apêndice 2) e que correspondem à Conferência de Berlim, ao Mapa Cor-de-Rosa e ao Ultimato Inglês.</p>	<p>Compreender o conceito “Ultimato”.</p>	<p>Guião de interação</p>	

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Desenvolvimento 40'</p>	<p>2.1.1. No botão interativo da Conferência de Berlim, os alunos visualizam um vídeo da Escola Virtual que explica a Conferência de Berlim, o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato. Leitura do desafio #1884 e registo da resposta na folha de desafios (cf. apêndice 3).</p> <p>2.1.2. No botão interativo do Mapa Cor-de-Rosa, a imagem do mapa surge ampliada para os alunos identificarem, oralmente, as duas colónias portuguesas, comparando-o com o que fora apresentado no vídeo da Escola Virtual. Leitura do desafio #1886 e registo da resposta na folha de desafios (cf. apêndice 3).</p> <p>2.1.3. No botão interativo da imagem da Rainha Vitória surgem dois documentos - Doc 1.: e Doc.: 2 (cf. apêndice 1). Leitura do desafio #1890 e registo da resposta na folha de desafios (cf. apêndice 3).</p> <p>Cada um dos botões interativos apresenta ainda um desafio por pista, com a revelação faseada da imagem da última pista à medida que os desafios vão sendo superados e registados pelos alunos.</p> <p>2.1.4. Uma vez revelada a imagem da última pista, procede-se à análise oral da mesma questionando aos alunos “As pessoas na imagem parecem aflitas?”; “Encontram alguma arma na imagem?”, “Quem segue na carruagem real?”.</p> <p>2.1.5. Visualização do vídeo que confirma ao preenchimento final da folha de registo dos desafios.</p> <p>2.1.6. Resposta ao desafio #1908 (questão apontada pelos alunos no início da aula).</p>	<p>Mobilizar os conhecimentos adquiridos para o preenchimento do esquema resumo da aula.</p> <p>Registrar a resposta aos desafios.</p> <p>Realizar inferências a partir da informação analisada.</p> <p>Reconhecer o Partido Republicano como o principal opositor à Monarquia e patrocinador do atentado.</p> <p>Relacionar o título da aula com desfecho do conjunto dos acontecimentos.</p>	<p>Genialy (cf. apêndice 2)</p> <p>Folha de registo dos desafios (cf. apêndice 3)</p>	
--	--	--	---	--

Consolidação 5 ¹	<p>3. O que investigamos com a Íris</p> <p>3.1. Preenchimento de umas palavras cruzadas com os principais conceitos trabalhados em aula.</p>	Mobilização dos conhecimentos construídos em aula na realização das palavras cruzadas.	Palavras cruzadas (cf. apêndice 4)	
--------------------------------	---	--	------------------------------------	--

Apêndice 3- Folha de registos dos desafios



		Léxico		Compreensão	
Ano de escolaridade		Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO	Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO
1.º CEB	1.º	Domínio: Gramática			
		<p>“Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si.”</p> <p>Descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal.”</p>	<p>“Desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica e sintática”</p> <p>“Construir/ reconstruir palavras”</p> <p>“Ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras”</p>		
	2.º	Domínio: Gramática		Domínio: Leitura-Escrita	
		<p>“Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares”</p> <p>“Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não corresponde ao sentido literal.”</p> <p>“Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo.”</p>	<p>“Ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras”</p>	<p>“Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos”</p>	<p>“Monitorização da compreensão na leitura”</p>
				Domínio: Educação Literária	
				<p>“Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores”</p>	<p>“Compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique (...) mobilizar</p>

				"Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos"	conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto"
3.º	Domínio: Gramática			Domínio: Educação Literária	
	"Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si."	"Manipulação de palavras e constituintes de palavras que tornem possível" <ul style="list-style-type: none"> • produzir palavras a partir de sufixos e prefixos; • organizar e construir famílias de palavras; • descobrir regularidades na formação de palavras" 		"Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos."	"Compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique (...) mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto"
	"Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal."	"Conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico."			
4.º	Domínio: Leitura				
		"descobrir elementos e formas de articular as ideias no texto como, por exemplo, (...) encontrar relações diversas entre palavras de um texto"		"Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos."	
				"Explicitar ideias-chave do texto."	
	Domínio: Gramática			Domínio: Educação Literária	
	"Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos)."	"Manipulação de palavras e constituintes de palavras que tornem possível" <ul style="list-style-type: none"> • produzir palavras a partir de sufixos e prefixos; • organizar e construir famílias de palavras; 			"Compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique (...) mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto"
	"Deduzir significados conotativos a palavras e/ou				

		expressões que não correspondam ao sentido literal.” “Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras).”	<ul style="list-style-type: none"> descobrir regularidades na formação de palavras” 		
2.º CEB	5.º	Domínio: Gramática		Domínio: Leitura	
		“Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades (deduzir significados, integrar na classe gramatical, formar famílias de palavras).” “Compreender a composição como processo de formação de palavras.”		“Fazer inferências, justificando-as.” “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.”	“Monitorização de compreensão na leitura”
		Domínio: Educação Literária			
	“Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões”			“Compreensão de narrativas literárias cm base num percurso de leitura que implique (...) mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto”	
	6.º	Domínio: Gramática		Domínio: Leitura	
“Distinguir derivação de composição.”		“Consolidação de conhecimento sobre regras de flexão de verbos regulares e irregulares, classes e subclasses de palavras,		“Monitorização da compreensão na leitura”	

			processos de formação de palavras por derivação e composição”		
		Domínio: Educação Literária			
		“Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões”			“Compreensão de narrativas literárias cm base num percurso de leitura que implique (...) mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto”

APÊNDICE H- GRELHA DE ANÁLISE NARRATIVAS REFLEXIVAS

		Etapas de compreensão			
Categorias de análise referenciais		Ler o texto com atenção e rodear as palavras desconhecidas	Sublinhar as partes mais importantes do texto para construir as ideias-chave	Resumir o texto (por escrita ou oralmente) seguindo a ordem cronológica das ideias-chave	Desenhar o esquema do texto com as ideias-chave
Ambiente da aula	Participação dos alunos	“Na identificação de palavras cujo significado era desconhecido, um dos alunos revelou que por vezes não procura saber o significado, ignorando e prosseguindo com a leitura” [N3]	“No decorrer na aula, aquando da identificação das “ideias intrusas” para acedermos às ideias-chave, um dos alunos não concordou com uma ideia-chave” [N3]		“Uma das alunas desse grupo de 5 disse que não percebia como é que, sem ler o texto, a partir do esquema resumir e compreender o mesmo. Assim, tive a oportunidade de reforçar que o esquema deriva do texto e que resulta da representação da compreensão,

		<p>"(...) o significado da palavra desconhecida era um <i>obstáculo</i>" [N3]</p>	<p>"Outros alunos que concordavam com a ideia-chave e que explicaram ao aluno (seu colega) o porquê de considerarem a ideia-chave, manifestou uma maior facilidade desses alunos em realizar inferências a partir do texto" [N3]</p>		<p>sendo por isso impensável partir do esquema para analisar um texto que não fora lido anteriormente por quem preencheu e leu o esquema." [N3]</p> <p>"Foi uma tarefa realizada com elevada participação dos alunos e com a incorporação das suas sugestões." [N5]</p> <p>"com a mesma intenção explicada para a construção mais autônoma das ideias-chave, o esquema foi construído no quadro faseadamente e com as contribuições dos alunos" [N6]</p> <p>"A redação do esquema permaneceu como a atividade mais desafiante para os alunos, sobretudo os que alegam que não sabem como fazê-lo, mas depois participam de maneira interessante na aula a propósito das etapas de compreensão" (25/4-3/5/23)</p>
--	--	---	--	--	--

	Tarefas realizadas em aula	<p>“O tempo de leitura autónoma foi o suficiente, mas nem todos os alunos acabaram antes de iniciar a minha leitura em voz alta para toda a turma. Muitos deles voltavam atrás para tentarem compreender as palavras cujo desconhecimento do significado que obstruíam a sua compreensão.” [N5]</p> <p>“Enquanto liam, fui circulando pela sala e observei que muitos alunos utilizavam o sublinhador para destacar essas mesmas palavras” [N6]</p> <p>“Ao início, muitos dos alunos não estavam a registar, ou então registavam apenas aqueles que eles próprios tinham destacado individualmente.” [N6]</p> <p>“A primeira etapa, à semelhança do 4.º ano, foi feita em conjunto. Sem grande dificuldade, a maioria dos alunos ia rodeando e anotando os respetivos sinónimos ou significados sob a palavra que lhes era desconhecida” [N7 N8]</p> <p>“As [palavras] que não constavam no Dicionário de Turma (e que passarão a constar), foram descobertas pelo sentido</p>	<p>“Os alunos foram divididos em pares e pequenos grupos de três. Cada grupo recebeu um excerto do qual teria de extrair e identificar uma ideia-chave. (...) Assim que todos os grupos concluíram a tarefa, deu-se a partilha das ideias-chave para que uniformizasse e corrigisse o registo desta tarefa. Este momento decorreu com muita facilidade” [N5]</p> <p>“Os alunos foram desafiados e construir uma ideia-chave a partir do seu parágrafo, sublinhando o que, no parágrafo, fundamentava a construção de determinada ideia-chave.” [N6]</p> <p>“A maioria dos pares foi capaz de construir pelo menos uma ideia-chave, justificando-a.” [N6]</p> <p>“convém salientar que alguns dos pares estavam a transcrever o que sublinhavam para a coluna das ideias-chave, justificando-se o alerta dirigido aos alunos (...) Na sequência do alerta, alunos que o tinham feito refizeram e foram</p>	<p>“o seguimento da ordem cronológica das ideias-chave demonstrou-se importante para os alunos terem uma orientação do seu resumo. Todavia, alguns não acrescentaram mais nenhum aspeto ao resumo, formando frases completas a partir das ideias-chave, deixando a relação entre as mesmas pouco explícita ou inexistente” [N9]</p>	<p>“O preenchimento do esquema a partir das ideias-chave resumiu-se numa atividade simples e executada com rapidez e boa correspondência entre as ideias-chave e os espaços a preencher no esquema.” [N4]</p> <p>“(…) iniciou-se o desenho do esquema de compreensão. Este foi o segundo nível de autonomia conferido aos alunos” [N5]</p> <p>“nesta [terceira intervenção] construímos em simultâneo e no tempo da aula o esquema.” [N5]</p> <p>“No fundo, revelaram-se capazes de relacionar as ideias-chave a tentar seguir ao máximo a sua ordem cronológica.” [N5]</p> <p>“que nem todos os alunos registaram o esquema da mesma forma que foi construído no quadro.” [N5]</p> <p>“o esquema, desta vez, foi construído em conjunto na sala de aula.” [N6]</p> <p>“o seguimento da ordem cronológica das ideias-chave demonstrou-se importante para os alunos terem</p>
--	----------------------------	--	---	---	--

	<p>contextual (ex.: atulhada-desarrumada, cheia)." [N7 N8]</p> <p>"Após o momento de leitura pelos alunos e o registo das palavras identificadas como desconhecidas, pelos alunos, e dos significados e sinónimos respetivos, os alunos passaram a trabalhar em pares" [N9]</p>	<p>capazes de procurarem e selecionarem ideias-chave." [N9]</p>		<p>uma orientação do seu resumo (...) alguns não acrescentaram mais nenhum aspeto ao resumo, formando frases completas a partir das ideias-chave, deixando a relação entre as mesmas pouco explícita ou inexistente." [N7 N8]</p> <p>"(...) o esquema era desejável ser desenhado a pares – o que aconteceu." [N9]</p>
--	---	---	--	--

Atuação da professora em formação	<p data-bbox="389 234 2040 368">“Percebi que, para aquela aluna (e talvez para outros que tinham a mesma interrogação), o seguimento passo a passo até ao esquema não tinha sido percebido como uma sequência lógica de encadeamento de etapas de compreensão. Por este motivo, registo como uma nota importante voltar a reforçar o encadeamento destas estratégias para que os alunos percebam que quando se quiserem socorrer delas não podem começar por qualquer lado” [N3]</p> <p data-bbox="389 411 1921 443">“Os alunos levaram quase duas horas para concluírem a sequência lógica, em grande grupo e com a minha moderação e orientação.” [N4]</p> <p data-bbox="389 483 1406 515">“(…) relevando que o desenrolar da aula respeitou o ritmo de aprendizagem dos alunos.” [N4]</p> <p data-bbox="389 520 2040 584">“Esta parte inicial foi uma das que levou mais tempo do que aquele que estava programado, impossibilitando a concretização do resumo oral através das ideias-chave.” [N5]</p> <p data-bbox="389 624 1608 655">“O primeiro momento que beneficiou de um maior grau de autonomia foi a construção das ideias-chave.” [N5]</p> <p data-bbox="389 695 2040 759">“Como já previa, demorou-se mais tempo e houve a necessidade de repetir a instrução mais do que uma vez, lembrando ainda aos alunos o conceito de ideia-chave” [N6]</p> <p data-bbox="389 764 1193 796">“(…) não foi possível realizar o resumo oral a partir das ideias-chave.” [N6]</p> <p data-bbox="389 801 2040 865">“Em segundo lugar, a organização em grupos não favoreceu o raciocínio, criando mais barulho do que o habitual. O trabalho colaborativo em sala de aula (a pares ou em pequenos grupos) causa naturalmente mais agitação, contudo, naquele dia estava excessivo.” [N7 N8]</p> <p data-bbox="389 869 2040 971">“O tempo ia passando, eu ia circulando pelas mesas e reparava que muitos dos alunos sublinhavam o que consideravam importante, mas não anotavam as ideias-chave a partir do sublinhado, para além de uma leitura mais lenta do que o normal. Ou seja, os timings acordados com os alunos para cada etapa não estavam a ser cumpridos, sendo que muitos alunos nem chegaram a fazer o esquema em sala de aula.” [N7 N8]</p> <p data-bbox="389 1011 2040 1075">“A aula terminou com a generalidade dos alunos muito atrasados: só um grupo tinha conseguido concluir o esquema. Por esse motivo, impôs-se a necessidade de “refazer” a intervenção.” [N7 N8]</p> <p data-bbox="389 1117 2040 1181">“Nem todos os pares conseguiram concluir o esquema em sala de aula, mas a maioria sim. O resumo foi, para todos os alunos presentes, como um trabalho autónimo excepcional” [N7 N8]</p> <p data-bbox="389 1220 2040 1284">“No 4.º ano ocupamos toda a manhã até ao intervalo do almoço para concretizar as quatro etapas presentes no guião de tarefas, em par que o 6.º ano apenas pôde usufruir de 75 minutos de aula.” [N9]</p>
-----------------------------------	---

	<p>“Ilustrando com um exemplo, cheguei a ver pares nos quais um dos elementos estava a identificar uma ideia-chave num determinado parágrafo e o outro elemento estava dois parágrafos atrás, por exemplo. Nestes casos, foi necessário um maior acompanhamento e apelo ao trabalho em par” [N9]</p> <p>“Observando novamente a planificação, considero que o tempo não era suficiente para estes alunos.” [N9]</p>
--	---

	<p>Juízos sobre a ação da professora estagiária</p>	<p>“Pela curiosidade dos alunos não quis dar por encerrada a exploração dos significados.” [N5]</p> <p>“teria sido interessante levá-los a procurarem essas mesmas palavras no seu dicionário de turma, ilustrado com algumas imagens. (...) considero importante incluir estas palavras no dicionário da turma para lhes mostrar numa próxima aula.” [N6]</p> <p>“No entanto aconselhei a que todos registassem os sinónimos sob as palavras questionadas por todos os colegas, de modo a que todos ficassem com a mesma informação registada, contribuindo para o desenvolvimento lexical dos alunos” [N6]</p> <p>“nenhum dos alunos seguiu a etapa após 2 leituras (...) emergiu a necessidade de reler o guião, enfatizar a leitura da primeira etapa para que os alunos começassem a rodear as palavras desconhecidas” [N9]</p>	<p>“Em retrospectiva esta estratégia [seleção das ideias-chave a partir da seleção das ideias-intrusas] funcionou bem, uma vez que os alunos detetaram com facilidade as “ideias-intrusas” e conseguiram refletir sobre as ideias-chave, relacionando-as com o texto.” [N4]</p> <p>“Neste sentido, investi o tempo necessário para fazer este percurso [de partilha das ideias-chave] com os alunos.” [N6]</p> <p>“A escrita no documento do computador projetado no quadro e igual ao texto que os alunos tinham à sua frente foi importante para garantir um maior e mais fácil acompanhamento e registo dos alunos” [N6]</p> <p>“Uma estratégia que me pareceu plausível de implementar caso os alunos estivessem com mais dificuldade, era, à semelhança da primeira intervenção, fornecer aos alunos um conjunto de ideias-chave misturadas com</p>		<p>“A decisão relativamente à orientação das setas foi importante para os alunos evidenciarem se compreendiam que uma ideia-chave estava encadeada noutra, se eram distintas” [N5]</p> <p>“A construção do esquema em sala de aula foi uma atividade significativa e que desafiou ainda os alunos a selecionarem alguns aspetos do texto (expressões) ou de acrescentar notas mais explicativas entre as setas que auxiliavam a leitura do esquema e a compreensão da relação entre as diferentes ideias-chave” [N5]</p> <p>“Parece-me que, quando chegar à altura dos alunos construirão sozinhos o seu esquema e partilharem com a turma, justificando as suas opções, me possibilite uma perceção mais completa relativamente à compreensão dos alunos e às associações que realizam entre as palavras e as ideias-chave.” [N5]</p> <p>“Porém, foi realizada num primeiro momento, precedendo o resumo que correspondia à 3.ª etapa. Esta decisão foi importante por questões</p>
--	---	--	--	--	--

		<p>ideias-intrusas, para os alunos, em pares, selecionarem as ideias-chave que se adequavam ao texto, sublinhando a parte do mesmo correspondente e registrando a ideia-chave na coluna respectiva" [N7 N8]</p> <p>"Uma estratégia que me pareceu plausível de implementar caso os alunos estivessem com mais dificuldade, era, à semelhança da primeira intervenção, fornecer aos alunos um conjunto de ideias-chave misturadas com ideias-intrusas, para os alunos, em pares, selecionarem as ideias-chave que se adequavam ao texto, sublinhando a parte do mesmo correspondente e registrando a ideia-chave na coluna respectiva" [N9]</p> <p>"De modo a orientar ainda mais um pouco os alunos, aconselhei-os a tentarem selecionar pelo menos uma ideia-chave por parágrafo, alertando que, no momento do diálogo que surge no texto, não precisavam de identificar em cada fala uma ideia-chave." [N9]</p>		<p>de tempo, mas também, porque são duas etapas muito relacionadas uma com a outra e que a troca da ordem não afetou muito o esquema." [N7 N8]</p> <p>"(..) assim que revisitaram os esquemas anteriores e foram mais incentivados a tentarem e a não se preocuparem com a perfeição estética do esquema, os alunos foram-se sentindo mais à vontade para esquematizar as ideias-chave" [N9]</p>
--	--	---	--	--

	Aspetos a modificar/ melhorar		<p>“De modo a orientar ainda mais um pouco os alunos, aconselhei-os a tentarem selecionar pelo menos uma ideia-chave por parágrafo, alertando que, no momento do diálogo que surge no texto, não precisavam de identificar em cada fala uma ideia-chave.” [N7 N8])</p>	<p>“Demarco assim a necessidade de continuar a treinar esta estratégia [de resumir oralmente em grupo] com os alunos.” [N4] “A parte do <i>resumo</i> estava indicada na planificação, mas por questões de tempo não foi possível realizar esta etapa, transitando das ideias-chave para a esquematização” [N3]</p>	
--	----------------------------------	--	--	--	--

Juízo dos alunos	Dificuldades		<p>“(…) percebi que a dificuldade [do aluno] se devia, sobretudo, à sua capacidade de compreensão inferencial” [N3]</p> <p>“Contudo, alguns revelaram dificuldade mais ao nível da compreensão inferencial, pois não conseguiram resumir o seu parágrafo numa ideia-chave” [N6]</p> <p>“O registo das ideias-chave pelos alunos foi um outro aspeto importante a acompanhar. Inicialmente alguns alunos apenas estavam a registar ou a corrigir as que correspondiam ao seu parágrafo, mas consegui detetar e esclarecer isso logo de início” [N6]</p> <p>“Uma das maiores dificuldades residia na atribuição das ideias-chave (algo que já tinha sido feito anteriormente, mas com uma porção de texto menor aquando da leitura do excerto da obra <i>O Romance da Raposa</i>, de Aquilino Ribeiro).” [N7 N8]</p>	<p>“Os alunos revelaram uma grande dificuldade em resumir o texto a partir da apresentação da ordem cronológica das ideias-chave (...) Os alunos demonstraram dificuldade em compreender a tarefa (nas primeiras duas vezes) e em produzir um discurso eloquente e concordante com o que o colega anterior tinha proferido” [N4]</p>	<p>“Não obstante, deixo aqui uma nota relativamente à desabituação das crianças em “transcreverem” o que entendem num esquema escrito” [N7 N8]</p> <p>“Uma das maiores dificuldades foi, efetivamente, a organização do mesmo, considerando a orientação das setas e o relacionamento entre as diferentes ideias-chave” [N7 N8]</p> <p>“Não consigo fazer um esquema” ou “Eu não sei fazer esquemas, professora”, o que revelou o pouco à vontade e prática.” [N9]</p> <p>“Uma das maiores dificuldades foi, efetivamente, a organização do mesmo, considerando a orientação das setas e o relacionamento entre as diferentes ideias-chave” [N9]</p>
------------------	--------------	--	--	--	--

APÊNDICE I- GRELHA 9 DE OBSERVAÇÃO DIRETA 6.º ANO (4.ª FASE)

Avaliação Formativa: Grelha registos por observação direta
4.ª aula projeto de investigação “As estratégias de organização do léxico e a sua mobilização para a compreensão”
Das palavras desconhecidas ao preenchimento de um esquema de compreensão

OBS.: Nesta grelha, constarão os registos escritos fruto da observação direta. Para além de incluírem observações sobre os alunos, considera a adequação das atividades realizadas, servindo de orientação para a professora estagiária no sentido de refletir e de melhorar a sua prática educativa.

		Desenvolvimento
		“Eu, o lápis azul” (6.º ano)
Parâmetros transversais a todas as atividades	Parâmetros de avaliação	
	Participação e envolvimento dos alunos na aula.	Como é característico da turma, os alunos revelaram-se bastante participativos. Assim que souberam que iam ter uma nova oportunidade para concretizarem o esquema, alguns não demonstraram grande entusiasmo. Contudo, a partir do momento em que partilhei que tinha optado por utilizar o mesmo texto para todos e que o íamos ler em conjunto, alguns dos alunos revelaram-se mais “descansados”, dizendo “assim é mais fácil”. No desenrolar das tarefas, desta vez realizadas em pares, a maioria interessou-se pelo seu trabalho, sendo que alguns necessitavam de chamadas de atenção recorrentes, pois destabilizavam um pouco outros alunos da turma com os seus comportamentos. No entanto, o facto de esta intervenção se ter realizado da parte da tarde, também influenciou o comportamento de alguns alunos que tendem a destabilizar as aulas, ainda que nada de muito grave. Um “pedido de ajuda” que me pareceu curioso foi quando um dos alunos estava mais cansado e o seu par veio até mim e disse: “Professora, pode vir dar um pouco de motivação ao X? Ele quer fazer, mas está cansado e ainda vai ter treino”.
	Mobilização e comunicação dos conhecimentos prévios.	Os alunos enunciaram oralmente as quatro etapas - rodear as palavras desconhecidas; selecionar as ideias-chave; fazer o esquema e o resumo. No entanto, solicitaram a visualização do vídeo com as quatro etapas de compreensão leitora (apresentado por Salta-Pocinhas, a mascote da turma). Através da visualização, os alunos recuperaram o que tinham registado no guião de tarefas na semana anterior.
	Reconhecimento das etapas de compreensão leitora	Os alunos reconheceram as quatro etapas de compreensão leitora, que mobilizaram as estratégias de organização do léxico.

	Capacidade de diálogo no trabalho a pares	Ao circular pela sala, ao esclarecer dúvidas e ao orientar alguns pares notei muita cooperação e capacidade de diálogo entre os elementos de cada par. Ambos os elementos percorreram juntos o caminho das etapas de compreensão leitora. Só o facto de os alunos terem gostado da ideia de trabalhar em pares, já foi um bom indicador para que, à partida, se sentissem com vontade de se envolverem no trabalho juntos. No entanto, houve dois alunos que preferiram e insistiram em ficar sozinhos. Um desses alunos beneficia de medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão, e contou com o acompanhamento da professora da turma. Os alunos que tendiam a destabilizar mais a turma, curiosamente eram aqueles cuja capacidade de diálogo e de partilha em par não se verificava sem alguma insistência de minha parte ou acompanhamento. De certo modo revelava que estes alunos, que felizmente foram apenas dois pares, demoraram a envolverem-se e a focarem-se nas tarefas a realizar.
Parâmetros específicos para cada atividade	Antecipação dos acontecimentos da obra	Nesta intervenção não foi realizado momento de antecipação da obra, pois pelo menos três alunos já tinham contactado com o capítulo do lápis azul na semana anterior. Foi assim orientado um breve diálogo, no qual questionei aos alunos que lápis era aquele (tendo em conta a obra que a data comemorativa associada à mesma), qual a sua cor e o que estava a riscar. Com facilidade os alunos que ainda não tinham contactado com o texto (pois tinha-lhes sido atribuído um capítulo diferente) associaram o lápis azul à censura. Com a consulta do Dicionário de Turma, confirmamos as suas ideias e, sem seguida, com a leitura em voz alta do texto.
	Manifestação do desconhecimento dos significados de algumas palavras.	Os alunos concluíram a 1.ª etapa sem dificuldade, rodeando e anotando os respetivos sinónimos ou significados sob a palavra rodeada. Algumas das palavras foram “servilismo”, “anseio”, “”, “atuhlado”.
	Sensibilidade para pistas morfológicas e contextuais para a descoberta do significado das palavras desconhecidas.	A partir do momento que os alunos identificaram as palavras que desconheciam, primeiro questionou-se a turma pelo significado ou pelo sinónimo da palavra e em seguida consultou-se o Dicionário de Turma. As que não constavam no Dicionário de Turma (e que passarão a constar), foram descobertas pelo sentido contextual (ex.: atuhlada- desarrumada, cheia).
	O dicionário como uma ferramenta importante de consulta para o acesso ao significado de palavras/ expressões.	Graças ao Dicionário de Turma que acompanhou esta 1.ª etapa dos alunos, creio que, mais uma vez, renovaram a sua confiança enquanto uma ferramenta de confiança.

	<p>Sublinhar e construção das ideias-chave do texto.</p>	<p>Na 2.^a etapa houve alunos (i) que iniciaram por sublinhar tudo e depois escrito as ideias-chave. (ii) alunos que construíram, parágrafo a parágrafo as ideias-chave, mas não tinham sublinhado; (iii) houve muitos alunos que compreenderam a tarefa e sublinharam e escreveram coisas distintas, mas com sentido.</p> <p>Em muitos casos assistiu-se a uma dificuldade no processo de construção/ redação mesmo depois de terem sublinhado o que consideravam importante para transformar em ideia-chave. Uma estratégia por mim adotada, adveio da reflexão pessoal da última aula. Ou seja, ter um plano B que não castrasse a 100% com a autonomia dos alunos, mas que orientasse aqueles que apresentassem maior dificuldade. Neste sentido, a um dos pares foi concedido um papel com a respectiva instrução e com um conjunto de ideias-chave e de ideias-intrusas, entre as quais os alunos tinham de selecionar as corretas, registrando depois na coluna das ideias-chave que acompanhava o texto. Para além disso, tinham de sublinhar a parte do texto que justificava, no fundo, cada ideia-chave.</p>
	<p>Mobilização das ideias-chave do texto para a construção do esquema de compreensão.</p>	<p>O esquema continua a ser a maior dificuldade dos alunos. Organizar a informação em forma de esquema, espelhando as associações e as relações que cria entre as diferentes ideias-chave é desafiante e até difícil para muitos alunos. Contudo, todos os alunos conseguiram, em par (e um aluno de forma individual), concluir o esquema de compreensão, integrando todas as ideias-chave.</p>
	<p>Resumo escrito a partir das ideias-chave.</p>	<p>Alguns pares foram capazes de resumir em aula o texto, a partir do esquema construído. No entanto, alguns alunos tiveram de o levar como trabalho autónomo para assim colocarem num <i>padlet</i> criado para o efeito, disponibilizarem os seus resumos. Deste modo consigo ter acesso à informação ainda antes de regressar ao 2.º CEB para concluir as regências de maio.</p>

APÊNDICE J- GRELHA 10 DE OBSERVAÇÃO DIRETA 4.º ANO (4.ª FASE)

Avaliação Formativa: Grelha registos por observação direta
4.ª aula projeto de investigação “As estratégias de organização do léxico e a sua mobilização para a compreensão”
Das palavras desconhecidas ao preenchimento de um esquema de compreensão

OBS.: Nesta grelha, constarão os registos escritos fruto da observação direta. Para além de incluírem observações sobre os alunos, considera a adequação das atividades realizadas, servindo de orientação para a professora estagiária no sentido de refletir e de melhorar a sua prática educativa.

Desenvolvimento

	Parâmetros de avaliação	“Eu, o lápis azul” (4.º ano)
Parâmetros transversais a todas as atividades	Participação e envolvimento dos alunos na aula.	<p>Os alunos demonstraram-se participativos e envolvidos na aula, sobretudo após a visualização do vídeo “Etapas de compreensão leitora”. O vídeo construído para recordar os alunos das quatro etapas a percorrer para compreenderem o texto, manifestou-se importante e motivou a participação, contando com verbalizações da associação que faziam com as duas aulas anteriores que seguiram um modelo semelhante para a compreensão do texto.</p> <p>No decorrer da concretização mais autónoma das tarefas explícitas no guião que os acompanhava, os alunos foram sempre questionando, solicitando ajuda, procurando validar o seu pensamento e partilhar comigo o que estavam a fazer.</p> <p>O momento da leitura do texto também revelou bastante a vontade dos alunos em participarem na mesma, tendo em conta o número de “braços levantados” para pedir a vez para lerem e o número de alunos que queria ler, mas que, por razões de tempo, não lhes possível conceder essa oportunidade.</p>
	Mobilização e comunicação dos conhecimentos prévios.	<p>Os conhecimentos prévios relativamente ao 25 de Abril foram mobilizados pelos alunos para a antecipação do texto, sobretudo após o esclarecimento da palavra “censura” (na atividade de motivação da aula). A identificação do lápis azul como um instrumento que marcava, literalmente, a censura também foi bem compreendido.</p> <p>Os alunos distinguiram bem o período pré e pós-Revolução, associando o valor da <i>liberdade</i> à Revolução dos Cravos (outro nome por eles conhecido).</p>
	Reconhecimento das etapas de compreensão leitora	<p>Os alunos reconheceram as etapas de compreensão leitora através do recordar das mesmas e do seu registo num guião de tarefas que os acompanhou ao longo do percurso de compreensão. Apesar de, neste caso, os alunos terem esquematizado em primeiro lugar e só depois escrito o resumo, compreenderam que estas duas últimas fases estavam ligadas e que, por vezes podiam ser trocadas de ordem.</p> <p>Os comentários como “Já fizemos isso com o Faísca”, ou “O texto que a professora deu é igual ao do Faísca, só muda o nome” evidenciaram o reconhecimento das estratégias que foram sendo trabalhadas nas últimas 3 aulas lecionadas.</p>
	Capacidade de diálogo no trabalho a pares	<p>O trabalho em pares foi importante para os alunos, ainda que a usufruírem de um maior grau de autonomia na realização das tarefas, se entretidassem e se motivassem um ao outro. Na maior parte dos casos o diálogo e partilha foi notório, pelo que até o resumo decidiram redigir juntos. Além disso, ao circular pela sala de aula permiti-me observar os pares que se estavam a acompanhar um ou outro, ou seja, aqueles que não estavam desfasados na tarefa que estavam a realizar. Alguns pares, felizmente não muitos, revelaram mais resistência em trabalharem juntos, num primeiro momento, e depois andavam desfasados. Ilustrando com um exemplo, cheguei a ver pares nos quais um dos elementos estava a identificar uma ideia-chave num determinado parágrafo e o outro elemento estava dois parágrafos atrás, por exemplo.</p>

		Nestes casos, foi necessário um maior acompanhamento e apelo ao trabalho em par, relembrando que o sucesso de um é do outro e que se deviam de entreajudar.
Parâmetros específicos para cada atividade	Antecipação dos acontecimentos da obra	Através do título do livro (<i>7x25. Histórias da Liberdade</i>) e, posteriormente, do título do texto (“Eu, o lápis azul”), os alunos foram capazes de antecipar os acontecimentos, aludindo ao 25 de Abril e à Censura. Neste momento de antecipação da obra, que também contou com a apresentação da ilustração de cada personagem, contou com a participação oral de grande parte dos alunos. O entusiasmo foi notório.
	Manifestação do desconhecimento dos significados de algumas palavras.	Esta etapa correspondia à 1.ª do guião de tarefas – Ler o texto e rodear as palavras desconhecidas. Contudo, nenhum dos alunos seguiu a etapa após 2 leituras (uma por mim e outra pelos alunos da turma). Houve assim a necessidade de reler o guião, enfatizar a leitura da 1.ª etapa para os alunos começaram a rodear e as palavras desconhecidas. Assim que isso aconteceu, grande parte dos alunos cumpriu a 1.ª etapa, rodeando e registando os significados ou sinónimos das palavras.
	Sensibilidade para pistas morfológicas e contextuais para a descoberta do significado das palavras desconhecidas.	Em palavras como “servilismo”, pelas pistas morfológicas os alunos conseguiram deduzir o significado, posteriormente confirmado com o Dicionário de Turma. Palavras como “atuhlada”, “desprezo” e “euforia”, fomos pelo caminho das pistas contextuais e pelo questionamento de um colega da turma que soubesse o significado. Contudo, as duas últimas foram as mais difíceis, sendo que desprezo foi consultado no Dicionário de Turma. (OBS.: no seguimento da identificação de palavras desconhecidas pelos alunos, “atuhlada” e “euforia” serão adicionadas ao Dicionário de Turma).
	O dicionário como uma ferramenta importante de consulta para o acesso ao significado de palavras/ expressões.	O dicionário foi, mais uma vez, uma ferramenta importante para os alunos. O recurso ao Dicionário de Turma foi importante para recordar da ferramenta que também é deles.
	Sublinhar e construção das ideias-chave do texto.	O sublinhar e a identificação das ideias-chave correspondia à 2.ª etapa de compreensão (explícita no guião). Sempre que os alunos iniciavam uma nova etapa, para além do guião, a mesma encontrava-se projetada no quadro (com o vídeo “Etapas de Compreensão Leitora” em pausa na etapa a concluir). De modo a orientar ainda mais um pouco os

		<p>alunos, aconselhei-os a tentarem construir pelo menos uma ideia-chave por parágrafo, alertando que no momento do diálogo que surge no texto, não precisavam de identificar em cada fala uma ideia-chave.</p> <p>Do arranque à conclusão desta etapa foi necessário um acompanhamento dos pares e, sobretudo no início, recordar a alguns o conceito de ideias-chave ou de ideias-principais.</p> <p>Alguns dos pares (cerca de 3) estavam a transcrever o que sublinhavam para a coluna das ideias-chave. Assim, urgi a chamada de atenção a todos os alunos de que não era suposto transcreverem o que haviam sublinhado.</p> <p>Após o alerta, os alunos que o tinham feito refizeram e foram capazes de procurarem e selecionarem ideias-chave.</p>
	<p>Mobilização das ideias-chave do texto para a construção do esquema de compreensão.</p>	<p>A construção do esquema correspondia à 4.ª etapa do guião. Porém, foi realizada num primeiro momento, precedendo o resumo que correspondia à 3.ª etapa. Esta decisão foi importante por questões de tempo, mas também, porque são duas etapas muito relacionadas uma com a outra e que a troca da ordem não afetou muito o esquema. Para além disso, caso os alunos não conseguissem concluir em sala de aula, poderiam levar o resumo para fazerem individualmente, já que o esquema era desejável ser desenhado a pares – o que aconteceu.</p> <p>Inicialmente, alguns alunos disseram “Não consigo fazer um esquema” ou “Eu não sei fazer esquemas, professora”, o que revela o pouco à vontade e prática. Contudo, assim que foram mais incentivados a tentarem e a não se preocuparem com a perfeição estética do esquema, os alunos foram-se sentindo mais à vontade para tentarem esquematizar as ideias-chave. Apesar de, aquando desta grelha, os esquemas dos alunos não terem sido analisados, todos os alunos concluíram o esquema.</p> <p>Uma das maiores dificuldades foi, efetivamente, a organização do mesmo, considerando a orientação das setas e o relacionamento entre as diferentes ideias-chave.</p> <p>Num momento inicial, em muitos grupos, a consulta do esquema construído em aula sobre o texto relativo à mascote da turma Faísca Conta a Sua História ajudou os alunos, lembrando-lhes das várias possibilidades de esquematizar.</p>
	<p>Resumo escrito a partir das ideias-chave.</p>	<p>O seguimento da ordem cronológica das ideias-chave demonstrou-se importante para os alunos terem uma orientação do seu resumo. Porém, alguns não acrescentaram mais nenhum aspeto ao resumo, formando frases completas a partir das ideias-chave, deixando a relação entre as mesmas um pouco aquém.</p>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Estratégias de organização do léxico e sua
mobilização para a compreensão leitora
nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Lídia Vieira Freitas Cancela Nogueira

