

**M**

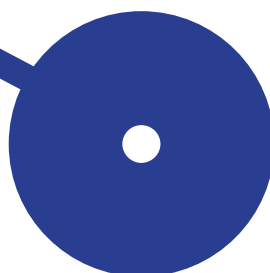
**MESTRADO**

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

# **Uma aprendizagem significativa: a importância da planificação no processo de escrita**

Ana Rita Martins Ribeiro

SETEMBRO / **2021**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Martins Ribeiro

**Uma aprendizagem significativa: a importância da planificação no processo de escrita**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Doutora Inês Oliveira

Coorientação: Doutora Susana Sá

Porto, setembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Ana Rita Martins Ribeiro**

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: Doutora Inês Oliveira

Coorientação: Doutora Susana Sá

Supervisores de estágio: Doutora Inês Oliveira, Doutora Paula Flores, Doutora Carla Ribeiro e Doutor Amândio Barros

Porto, setembro de 2021

A todo o esforço e persistência...

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração deste relatório não seria possível sem a contribuição de todos os intervenientes. Desta forma, pretendo agradecer a ajuda e o apoio de todos os que contribuíram para a conclusão da etapa final da minha formação: o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, pretendo agradecer:

Ao meu namorado, companheiro de vida, por ter estado sempre ao meu lado em todos os momentos deste percurso de formação. Também queria agradecer aos meus pais por me terem incentivado a percorrer este caminho.

A todos os docentes que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, desde a Licenciatura em Educação Básica, demonstrando os seus conhecimentos e a sua dedicação. Todos os docentes foram essenciais para a conclusão deste percurso formativo. Em particular, gostava de ainda agradecer às docentes que acompanharam a elaboração deste relatório de estágio.

A todas as colegas que também percorreram este caminho, aprendendo de forma cooperativa e colaborativa, contribuindo para o crescimento pessoal.

À minha diretora de turma do 10.º ano por todo o apoio prestado, pelos seus conselhos e pela amizade.

A todos os intervenientes, muito obrigada pelo apoio prestado durante todo o percurso!

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório final de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Ensino do Português e da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo. Este relatório pretende demonstrar todo o trabalho desenvolvido, de forma fundamentada, da prática pedagógica tendo por base uma articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No seguimento do exposto, são apresentados os pressupostos legais e teóricos que sustentam o desenvolvimento da profissionalidade docente, todo trabalho desenvolvido em contexto educativo e as intervenções em diferentes áreas.

Por fim, reconhecendo a importância de o professor transformar o conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos, o projeto baseado na metodologia de investigação – ação centrou-se na escrita e na relevância da etapa da planificação.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do percurso formativo contribuiu para a construção de saberes inerentes à profissionalidade docente, o desenvolvimento de capacidades de utilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos bem como, o desenvolvimento de capacidades de reflexão e de investigação sobre as práticas educativas.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; profissionalidade docente; articulação; escrita; planificação; investigação ação.

## ABSTRACT

This final internship report was developed within the scope of Supervised Teaching Practice as part of the master in Teaching in the 1st Cycle and Teaching Portuguese and in the History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle. This report intends to demonstrate all the work developed, in a well-founded way, of the pedagogical practice, based on an articulation between theory and practice, contributing to personal and professional development.

Following the above, the legal and theoretical assumptions that support the development of professional teaching, all work developed in an educational context and interventions in different areas are presented.

Finally, recognizing the importance of the teacher transforming knowledge into meaningful learning for students, the project based on the research methodology – action focused on writing and the relevance of the planning stage.

All the work developed along the training path contributed to the construction of knowledge inherent to the teaching profession, the development of skills in the use of scientific, pedagogical and didactic knowledge, as well as the development of reflection and research skills on educational practices.

**Keywords:** pedagogical practice; teaching professionalism; articulation; writing; planning; action investigation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Ciclo da Supervisão proposto por Villas-Boas (1991)

Figura 2- Exemplo do trabalho de compreensão do texto realizado com os alunos

Figura 3 – Poema Diversidade de Regina Gouveia

Figura 4 – Tabela de verificação do texto

Figura 5 – Exemplo das produções dos alunos

Figura 6 – Exemplo do trabalho sobre os eixos de simetria de um dos alunos

Figura 7 – Cartões com situações problemáticas sobre as frações

Figura 8- Roleta das situações problemáticas

Figura 9 – Guião de tarefas a realizar pelos alunos

Figura 10 – Mapa relativo ao movimento de imigração em Portugal

Figura 11 – Atividade de consolidação com recurso ao Wordwall

Figura 12 – Diferentes formas de registo associadas aos conceitos ligados à pecuária

Figura 13– Imagens sobre os conceitos ligados ao comércio

Figura 14 – Obras de Sophia de Mello Breyner Andresen

Figura 15 – Imagem relativa ao capítulo da obra

Figura 16 – Guião de audição

Figura 17 – Atividade de Compreensão Oral

Figura 18 – Tabela sobre as características naturais dos Arquipélagos

Figura 19 – Cronologia sobre a chegada dos povos do Mediterrâneo à Península Ibérica

Figura 20 – Exposição sobre a Rosa dos Ventos

Figura 21 – Exposição sobre os Direitos Humanos

Figura 22 – Imagem da personagem principal da obra

Figura 23 – Roleta sobre alguns aspetos a usar num retrato

Figura 24 – Ficha de trabalho

Figura 25 – Exemplo das produções dos alunos

Figura 26 – Esquema de planificação do texto

Figura 27 – Exemplo de uma das produções dos alunos

Figura 28 – Exemplo de um texto criado sobre a batalha de Cerneja

Figura 29 – Tabela de planificação

Figura 30 – Exemplo do texto criado em conjunto com a turma

Figura 31 – Exemplo de uma produção escrita de um aluno

Figura 32 – Exemplo de uma produção escrita do mesmo aluno da figura 31

Tabela 1 – Estrutura e organização das regências

Tabela 2 – Aprendizagens previstas no PMC sobre Ortografia e caligrafia no 5.º ano de escolaridade

Tabela 3 – Aprendizagens previstas no PMC sobre produção de texto no 5.º ano de escolaridade

Tabela 4 – Aprendizagens previstas ao nível da Escrita, nas Aprendizagens Essenciais, para o 5.º ano de escolaridade

Tabela 5 – Esquematização das sessões planificadas para o projeto de investigação

Gráfico 1 – Dificuldades dos alunos ao nível dos domínios de Ensino da língua

Gráfico 2 – Dificuldades sentidas pelos alunos ao nível do domínio da escrita.

Gráfico 3 – Preferências dos alunos quanto aos géneros textuais

## LISTA DE ANEXOS / APÊNDICES

Apêndice A – Planificação da Unidade didática “Consciencializar e intervir, para em conjunto evoluir”

Apêndice B – Planificação da articulação curricular entre Português e Estudo do Meio

Apêndice C – Planificação da articulação curricular entre Português, Estudo do Meio e Matemática

Apêndice D – Planificação sobre Simetrias

Apêndice E – Planificação sobre o circuito comercial

Apêndice F – Planificação sobre a obra *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner Andresen

Apêndice G – Planificação sobre os Advérbios

Apêndice H – Planificação sobre o domínio da Oralidade

Apêndice I – Planificação sobre as Características Naturais dos Arquipélagos

Apêndice J – Planificação sobre a Formação do Império Romano

Apêndice K – Grelha de Observação

Apêndice L – Inquérito por questionário realizado à professora cooperante

Apêndice M – Inquérito por questionário realizado aos alunos

Apêndice N – Planificação da primeira sessão de intervenção do projeto

Apêndice O – Planificação da segunda sessão de intervenção do projeto

Apêndice P – Planificação da terceira sessão de intervenção do projeto

Apêndice Q – Recursos usados na planificação do Apêndice A

Apêndice R – Recursos usados na planificação do Apêndice B

Apêndice S – Recursos usados na planificação do Apêndice C

Apêndice T – Recursos usados na planificação do Apêndice D

Apêndice U – Recursos usados na planificação do Apêndice E

Apêndice V – Recursos usados na planificação do Apêndice F

Apêndice W – Recursos usados na planificação do Apêndice G

Apêndice X – Recursos usados na planificação do Apêndice H

Apêndice Y – Recursos usados na planificação do Apêndice I

Apêndice Z – Recursos usados na planificação do Apêndice J

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Plano Educativo da Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório técnico profissional

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Temporária

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	16
1. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL .....	18
1.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA .....	18
1.2. FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	21
1.2.1. SER PROFESSOR.....	23
1.2.2. DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE.....	25
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	30
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	30
2.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 1.º CICLO E DA TURMA DO 3.º ANO.....	33
2.3. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 2.º CICLO E DA TURMA DO 5.º ANO.....	42
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE REFLEXIVA DE PRÁTICAS, ATIVIDADES E RECURSOS.....	50
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E SEU FUNCIONAMENTO.....	51
3.2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO.....	56
3.2.1. INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	57
3.2.2. INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	79
3.3. OUTRAS INTERVENÇÕES NA COMUNIDADE .....	90
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA .....	93
4.1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....	93
4.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E AMOSTRA.....	94
4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROGRAMÁTICO.....	97
4.3.1. ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TEXTUAIS.....	97
4.3.2. TEXTUALIDADE E COMPETÊNCIAS TEXTUAIS.....	99
4.3.3. ENQUADRAMENTO PROGRAMÁTICO.....	103
4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	106

4.4.1.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	107
4.4.2.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS/DESENHO DAS SESSÕES.....	111
4.4.3.	ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	126
4.5.	CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	129
	CONCLUSÃO.....	131
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
	ANEXOS / APÊNDICES.....	141

# INTRODUÇÃO

O relatório final de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como objetivo demonstrar todo o trabalho desenvolvido ao longo de todo o percurso de formação através de uma análise crítica, reflexiva e fundamentada da prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo ao longo do ano letivo 2020/2021.

O presente documento intitula – se de “ Uma aprendizagem significativa: a importância da planificação no processo de escrita”, pelo facto de o projeto de investigação, apresentado posteriormente, incidir na área curricular do Português, mais concretamente no domínio da escrita, em estratégias de planificação que auxiliam a etapa da textualização. A motivação para esta temática decorreu da observação durante a PES, fase que antecede e acompanha a intervenção pedagógica. Assim, nessa primeira fase, foi possível observar a resistência dos alunos face à escrita, decorrente da falta de estratégias de planificação.

O projeto de investigação realizado incidiu sobre a escrita e teve como objetivos pedagógicos: ilustrar a importância de a aprendizagem da escrita incidir em atividades sequenciais com vista a uma progressiva autonomia do aluno e evidenciar a relevância de planificar a produção escrita como facilitadora da etapa de textualização.

Em relação à estrutura, este relatório encontra – se organizado, além da introdução e conclusão, em quatro capítulos. Desta forma, inicia – se com um enquadramento académico e profissional sobre a formação de professores bem como as dimensões da prática docente. Neste capítulo, é realizada uma reflexão em torno da formação inicial de professores e também uma reflexão em torno de aspetos fundamentais à prática docente como a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

No segundo capítulo, é realizada uma caracterização do contexto educativo em que foram realizadas todas as intervenções pedagógicas. A caracterização do contexto educativo em que decorreu o período de estágio foi fundamental para a planificação da ação nos diferentes contextos.

No seguimento da caracterização do contexto educativo, surge no terceiro capítulo uma descrição e reflexão crítica sobre toda a intervenção realizada no contexto educativo, ao nível do 1.º Ciclo e 2.º Ciclos nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, envolvendo uma articulação de saberes e interdisciplinaridade.

No último capítulo, surge, recorrendo à metodologia de investigação – ação, o projeto de investigação – ação desenvolvido na disciplina de Português, no domínio da escrita. Neste capítulo, é realizada uma reflexão sobre a natureza investigativa inerente à profissionalidade docente, sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e sobre os resultados obtidos.

Por fim, é apresentada uma conclusão reflexiva, em que será realizada uma análise global de todo o percurso formativo, dos seus aspetos positivos, das suas limitações e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. A finalizar encontram-se as referências bibliográficas consultadas e os anexos, em que se encontram as planificações das intervenções educativas.

# 1. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL

Durante o percurso de formação profissional constituído por dois ciclos de estudos (licenciatura em Educação Básica e mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Português e da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico) foram adquiridos vários pressupostos teóricos e também alguns pressupostos legais que regulam a profissão docente. Assim, no percurso de formação da profissionalidade docente torna – se necessário adquirir alguns destes pressupostos que permitem a construção dessa mesma profissionalidade.

Desta forma, neste capítulo, serão abordados alguns pressupostos teóricos e legais sobre a formação de professores e a profissionalidade docente e também alguns aspetos que regulam a dimensão profissional, ou seja, a ação pedagógica. Assim, será realizada uma reflexão sobre a conceção de ser professor e a algumas dimensões da prática pedagógica, como a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

## 1.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA

Desde que Portugal passou a ter um regime democrático, foram várias as mudanças instituídas em todos os setores como a economia, cultura, ciência e educação. A mudança de regime político permitiu uma reflexão sobre a Educação e sobre o processo de formação de professores, com vista a uma melhoria no sistema de ensino em Portugal, designado por processo de Bolonha. Desta forma, foi instituído o decreto-lei 43 / 2007, de 28 de agosto, que regula a atribuição das habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, deixando de existir qualquer outra forma para a habilitação da docência, tornando – se num modelo único, procurando uniformizar em todo o país, a atribuição da habilitação para a docência.

Assim, este modelo procurou encontrar soluções para a articulação entre as várias áreas da formação de professores, a relação entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas da formação e os conteúdos reais do contexto de ensino, ou seja, a relação entre a teoria e a prática e ainda, a

organização do estágio pedagógico (Pardal, 1991, 1992; Pintassilgo, 2002; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

O decreto-decreto-lei 43 / 2007, de 28 de agosto (p.1320), pretendia aumentar o ciclo de estudos para um segundo grau: o mestrado. Esta medida foi bastante importante, uma vez que o decreto em vigor eleva o “nível de qualificação do corpo docente” e valoriza o “respetivo estatuto socioprofissional”. Desta forma, as instituições de Ensino Superior optaram por atribuir um ciclo de estudos, designado por Licenciatura em Educação Básica, possível de ser realizado em três anos e um segundo ciclo de estudos, designado por Mestrado em Ensino (da respetiva especialidade), com a duração entre um ano e meio e dois anos. Com a entrada em vigor do decreto-lei 79 / 2014, de 14 de maio, foi possível desdobrar os cursos de mestrado de 1.º e 2.º ciclos em duas valências: um contempla as áreas de Português e História e Geografia de Portugal e outro Matemática e Ciências da Natureza, com o intuito de reforçar a formação docente nas áreas específicas escolhidas. Entre a realização dos dois ciclos de ensino, as instituições universitárias optaram por realizar ainda um domínio designado “domínio oral e escrito da língua portuguesa” composto por uma prova escrita e uma entrevista oral aos futuros formandos para que se possa avaliar a adequação do perfil dos professores formandos ao exercício da profissão docente.

No que concerne à Escola Superior de Educação do Porto, a formação generalista realizada através da Licenciatura em Educação Básica é bastante abrangente e transversal, envolvendo as várias áreas do conhecimento, proporcionando a aquisição de conhecimentos sólidos e estruturantes tendo em vista, a ingressão nos mestrados de habilitação profissional para docência. Nos dois primeiros anos da licenciatura em Educação Básica, encontram – se as disciplinas de cariz teórico. No último ano da formação inicial, encontram – se as didáticas específicas de cada área de conhecimento, estabelecendo uma relação teoria – prática. Neste ano, os formandos têm ainda oportunidade de iniciar a prática profissional com a realização de algumas intervenções em contexto escolar, nos diferentes centros de estágio propostos.

No que diz respeito ao mestrado específico em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a componente de formação específica é composta pelas áreas das didáticas relacionadas com as diferentes áreas presentes nos contextos educativos (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões no 1.º ciclo e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo. No que concerne ao 2.º ano do processo de formação, encontra – se a Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo a participação ativa nos contextos educativos e também, a área de investigação em educação, inerente aos processos metodológicos de investigação, nomeadamente o processo de investigação – ação, essencial à profissão docente.

Com o decreto-lei nº 43 / 2007, de 28 de agosto, é possível compreender a importância da participação do formando nos contextos educativos, a sua colaboração e intervenção nos mesmos, de modo a envolver – se de modo individual e coletivo nas atividades da comunidade educativa. Desta forma, foram realizados vários momentos de observação nos contextos educativos, momentos de intervenção através de regências nos dois ciclos de ensino e também em colaborações com as professoras cooperantes.

Durante toda a participação no contexto, considerou –se o decreto – lei 240 /2001, de 30 de agosto, que orienta o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. Este documento encontra – se organizado em quatro dimensões. A primeira dimensão designa – se por dimensão profissional, social e ética que diz respeito ao desenvolvimento da profissão docente, tendo por base os conhecimentos da profissão, os saberes integrados e à reflexão crítica e reflexiva da prática educativa. A segunda dimensão diz respeito à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que concerne ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, tendo por base os conhecimentos científicos rigorosos e também metodológicos, integrando os saberes transversais e multidisciplinares. A terceira dimensão designa – se por dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que diz respeito ao desenvolvimento da profissão docente tendo em vista tudo o que envolve a dimensão escola e a comunidade educativa. A última dimensão diz respeito à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida em que o profissional docente tem por base a

sua formação no exercício da prática profissional, mas, procura fazer uma análise consciente da prática pedagógica, da construção da profissionalidade docente, investigando e refletindo.

Na parte final deste decreto – lei, é referida a necessidade do profissional docente, investigar, analisar e refletir sobre a prática, sendo este, um aspeto central na profissionalidade docente, constituindo um desafio da profissão.

O culminar do processo de formação de professores prende – se com o desenvolvimento de um relatório de estágio. Segundo o decreto – lei 43 / 2007, de 28 de agosto, o relatório de estágio constitui a evidência de todo o trabalho desenvolvido ao longo do processo formativo do professor estagiário. Desta forma, este documento permite fazer uma análise de todo o trabalho desenvolvido, constituindo uma análise reflexiva de todo o processo formativo. No contexto particular 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, o documento contém ainda uma parte dedicada à investigação em que se terá de desenvolver uma investigação sobre determinado conteúdo ou prática pedagógica.

Desta forma, o presente documento pretende demonstrar todo o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso de formação bem como, apresentar um projeto de natureza investigativa, realizado em contexto educativo.

## **1.2. FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL**

O exercício da profissionalidade docente apresenta, nos dias de hoje, um grande desafio. O exercício desta profissão não exige apenas o conhecimento aprendido na formação inicial de professores, mas sim, um conhecimento mais complexo, recorrendo a dimensões, que vão sendo contruídas pelo profissional docente ao longo da sua experiência em contexto, designado pela dimensão profissional do docente.

O exercício da profissionalidade docente está diretamente orientado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et. al., 2017), uma vez que, este apresenta uma matriz

comum para o desenvolvimento do ensino – aprendizagem, visando uma escola para todos, um dos objetivos da UNESCO. O documento em vigor é caracterizado pelo seu caráter multifacetado e transversal, desenvolvido através de princípios, valores, visões e áreas de competência. Desta forma, o Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Martins et. al., p. 10)

Por conseguinte, a ação docente deve reger – se pelos valores enunciados, tendo em vista o desenvolvimento das competências previstas. Os valores inerentes à ação docente são: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação.

No exercício da profissionalidade docente e, tendo em vista os valores referidos pelo Perfil dos Alunos, é bastante importante o contexto, a experiência e o conhecimento, também designado por “conhecimento em ação”.

Segundo Schön (1983), o conceito de “conhecimento-em-ação” é bastante relevante para descrever a importância do papel da experiência no desenvolvimento do conhecimento do profissional docente. Desta forma, o exercício da profissionalidade docente é visto também como uma profissão, uma vez que, de acordo com Calderhead (1987), os docentes possuem um conhecimento especializado, tendo por base a formação inicial de professores e a sua própria experiência, orientam o seu trabalho em função de um público – alvo, ou seja, os alunos, mas também, toda a comunidade escolar envolvente ao processo de ensino e aprendizagem. Para além deste aspeto, os profissionais têm de lidar com situações bastante complexas e especializadas, necessitando de ferramentas para interpretar, analisar e resolver situações complexas em sala de aula. Em último lugar, estes, desenvolvem estratégias e algumas destrezas que os permitem adaptarem – se ao contexto educativo em que se encontram.

Desta forma, um dos desafios impostos aos profissionais docentes centra – se na utilização de diversos conhecimentos: conhecimentos ao nível dos conteúdos académicos, dos documentos estruturantes que regulam a aplicação desses conhecimentos, conhecimentos de natureza didático – pedagógica, conhecimentos ao nível do contexto educativo e conhecimentos ao nível das práticas pedagógicas, evidenciando o papel do professor e toda a sua dimensão profissional.

### **1.2.1. SER PROFESSOR**

Tendo por base a diversidade de contextos existentes, é necessário que o profissional docente seja capaz de responder aos desafios propostos (Nóvoa, 2009). Através dos vários conhecimentos exigidos, é possível promover uma ação pedagógica adequada e com uma maior qualidade.

Desta forma, é bastante importante que o profissional docente tenha em consideração as orientações do decreto – lei 241 / 2001, de 30 de agosto, de que diz respeito aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário. Segundo este documento, os profissionais docentes devem desenvolver o currículo estabelecido, promovendo uma escola inclusiva e integradora, respeitando o decreto – lei n.º54 e 55 / 2018, de 6 de julho, que decreta a inclusão educativa, visando uma política educativa diretamente relacionada com a igualdade de oportunidades, tanto no acesso à escola pública como também, no sucesso educativo, mobilizando os conhecimentos científicos adquiridos na sua formação inicial bem como, desenvolver competências necessárias à promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências sociais, de participação ativa na sociedade.

A aprendizagem docente inicia – se quando os mesmos ainda são alunos e vão observando os seus professores no desenvolvimento das suas práticas. Na formação inicial de professores, os futuros docentes apresentam já algumas conceções do que é ensinar que vão sendo consolidadas ao longo de todo o percurso formativo (Flores, 2010). Assim, para além da relação entre a teoria e a prática, traduzida nos conhecimentos que os profissionais docentes apresentam em sala de aula

resultantes da sua formação inicial, torna – se necessário que os profissionais docentes tenham consciência de que ensinar envolve também, uma forte dimensão social para que seja desempenhando o seu papel, promovendo um ensino para todos independentemente das suas origens, crenças e condições sociais (Flores, 2017). O professor deve promover o respeito pelos valores da diversidade, sejam eles económicos, religiosos, sociais e culturais. É importante que este assuma um compromisso social, promovendo uma escola para todos (Nóvoa,2009).

Segundo Alves (2017), para além de o professor dever proporcionar uma escola para todos, deverá também assegurar uma escola equitativa, ou seja, adequar as suas práticas pedagógicas às dificuldades do contexto educativo, sendo reforçada a necessidade de o profissional docente refletir sobre as práticas educativas.

Tendo por base as competências necessárias para o bom desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, é essencial que o profissional docente tenha em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória (Martins et. al., 2017), que contempla a dimensão humana com a promoção de valores essenciais a serem desenvolvidos, bem como a valorização do saber, da atenção e respeito pela diferença, com o intuito de desenvolver uma melhor educação para todos, por parte da sociedade e da escola.

Assim, é necessário que o professor desenvolva a sua identidade profissional, ou seja, construa a imagem do que é ser professor, através das experiências, da reflexão individual e partilhada, da reelaboração da sua prática pedagógica (Duarte & Moreira, 2018).

Posto isto, torna – se fundamental que o profissional docente reconheça o processo de identidade profissional como um processo em constante mudança, que reflita e investigue sobre a prática pedagógica, renovando práticas e proporcionando um processo de ensino e aprendizagem com maior qualidade (Alarcão, 2001).

## 1.2.2. DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE

Ser professor é uma profissão bastante complexa e exigente. O trabalho docente não se limita apenas a ensinar. No exercício da prática docente, é esperado que o profissional tenha em consideração algumas dimensões que regulam a sua prática, constituindo as bases para o exercício da profissionalidade docente. Assim, é esperado que o professor envolva nas suas práticas pedagógicas as seguintes dimensões: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

A observação é um processo bastante importante na formação de professores, pois o professor observa para planificar, observa para agir e observa para refletir. A observação para ensinar é entendida, segundo Postic e Ketele (1988), como uma rutura metodológica entre o passado do formando e o futuro professor que, com o processo de observação, vai agir de uma forma consciencializada, tomando decisões quanto às metodologias didáticas a usar em sala de aula.

Este processo de observação é bastante complexo e está na base do processo de orientação e supervisão. Por um lado, a observação é importante num contexto de verificação da interação entre aluno e professor, normalmente analisando as interações, utilizando as grelhas de registo. Por outro lado, a observação é necessária num contexto de planificação da aula, onde o professor e também, o supervisor definem determinados meios de ação. Com o objetivo de aperfeiçoar e, ou até mesmo, modificar as estratégias didáticas utilizadas, a observação está diretamente relacionada com o processo de supervisão, tendo em vista uma reflexão pedagógica, avaliando e reformulando as práticas educativas.

A observação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, que através dela, podem desenvolver as suas próprias reflexões, descrevendo e analisando a sua própria ação, contribuindo para uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas, modificando e inovando, aumentando do espírito crítico e reflexivo, aumentando o seu desenvolvimento profissional. Segundo Reis (2008), o profissional, quando reconstrói o seu percurso de ensino – aprendizagem, explicita os seus conhecimentos pedagógicos, evidenciando e refletindo sobre as opções

pedagógicas utilizadas em sala de aula, analisando os aspetos positivos e menos positivos, tendo em vista, a mudança pedagógica.

Para além da relevância da observação como objetivo de melhoria das práticas pedagógicas, esta constitui também um fator de grande relevância no processo de investigação pois é um instrumento de recolha, codificação e interpretação de dados. (Postic & Ketele, 1988), permitindo ainda que o professor possa delimitar o seu campo de investigação bem como os seus objetivos, seguindo um processo metodológico na recolha e interpretação dos dados.

No entanto, o processo de observação não é apenas essencial no exercício da profissão docente, mas sim, como meio de aprendizagem na formação inicial de professores, com a observação em contexto educativo. Nóvoa (1992) refere que o contexto permite aos professores formandos apropriarem – se das práticas educativas, refletindo sobre elas, constituindo um fator de mudança e transformação profissional. Segundo Freire (1996, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. As reflexões feitas pelos professores formandos, levam a investigar sobre as práticas educativas, recolhendo dados e, posteriormente, analisar e organizar a informação recolhida, constituindo a base da profissão docente, conferindo ao papel docente um papel de carácter investigativo. Este processo de investigação – ação deve ser a base da profissão docente, estando na base da ação docente no processo de ensino – aprendizagem, conferindo a possibilidade aos professores formandos de se apropriarem da profissionalidade docente.

No que diz respeito à planificação, esta é bastante importante no contexto de ensino aprendizagem pois, permite ao docente a planificação de estratégias de ação, definindo objetivos, conteúdos, percursos de aprendizagem bem como, da avaliação. A planificação assume – se desta maneira, como uma previsão da ação (Barroso, 2013).

Segundo Miguel Zabalza (1992, p.48), a planificação didática poderá ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Assim, compreende – se a necessidade de o docente refletir, adequando toda a sua planificação ao contexto educativo que está inserido, sendo neste momento, bastante importante a observação desse mesmo contexto, uma vez que a observação fornece dados para as estratégias planeadas pelo docente. A planificação assume – se, deste modo, como uma estratégia de eficácia na melhoria da ação docente.

Desta forma, a planificação docente cumpre a função de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson, citado por Zabalza, 1992, p.54). Assim, a planificação permite, ao profissional docente, gerir o currículo, adaptando os referentes normativos ao contexto de ensino – aprendizagem onde está inserido, atendendo sempre às necessidades dos alunos. Este facto, possibilita o professor de uma maior autonomia, tornando – se num mediador entre aquilo que é proposto e o contexto de ensino – aprendizagem. O professor como gestor do currículo, permite ainda que este, se torne num profissional investigativo, mas também, crítico e reflexivo.

Outra das dimensões da prática docente prende – se com a ação docente. Esta dimensão está intrinsecamente relacionada com as duas dimensões anteriormente referidas, uma vez que o profissional docente observa para agir, observa para planificar e planifica para agir. A ação docente ou a sua prática pedagógica é bastante complexa, envolvendo diferentes saberes: os saberes pessoais, adquiridos no meio familiar; os saberes profissionais, adquiridos durante a sua formação inicial como profissionais docentes e os saberes estratégicos e didáticos, que resultam da sua investigação e reflexão sobre diferentes estratégias e recursos didáticos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem (Slomski,2007).

O professor assume um papel bastante importante no contexto de ensino – aprendizagem, uma vez que este, estabelece a articulação entre os conhecimentos e os alunos, contemplando as três dimensões do processo de ensino – aprendizagem: os conhecimentos, o professor e o aluno (Inocência, 2007). O desenvolvimento da aprendizagem ocorre também por meio das interações que se estabelecem durante este processo, designando aquilo que ficou definido por Vygotsky, como zona de desenvolvimento proximal, em que, o aluno tem de se sentir confortável, estando predisposto para a aprendizagem.

Segundo Perraudeau (2006), a essência da prática pedagógica prende – se com o levar o aluno a problematizar, refletir, questionar, desenvolvendo as suas próprias opiniões e competências pessoais. Neste processo é ainda mais relevante o feedback dado pelo professor aos alunos, que permite que estes tenham conhecimento do seu desempenho. Este feedback deve ser informativo, de natureza clara e objetiva. Na perspectiva de Ericsson et al., (1993, p. 367), “O instrutor tem que organizar a sequência das tarefas de prática mais apropriadas e monitorizar o melhoramento para decidir quando é que as transições para tarefas mais complexas e desafiadoras são convenientes”.

Na prática docente, o profissional deve adquirir uma forte componente reflexiva, uma vez que terá de refletir par agir, refletir na ação e refletir nos pós ação, tendo em vista a mudança das práticas educativas.

Segundo Alarcão (2001, p.10), “A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos.”

Durante o processo de ensino – aprendizagem, o professor observa, questiona e problematiza, refletindo sobre aquilo que irá ser a sua prática pedagógica. É durante esse processo que o docente planifica, ou seja, pensa, prevê e estrutura aquilo que será a sua ação. Durante a ação, o professor problematiza e questiona sobre o que está a acontecer na ação, se as estratégias estão ou não a ser eficazes, quais os constrangimentos, virtudes, precauções a ter em conta. No final da ação pedagógica, o professor reflete sobre a sua própria ação, ou seja, o que foi feito, o que ficou por fazer, o que podia ter feito diferente (Perrenoud, 2002).

No desenvolvimento da prática docente, é, ainda, bastante importante referir a dimensão da avaliação. A avaliação está diretamente relacionada com a dimensão da reflexão, uma vez que o profissional docente ao refletir sobre a sua prática, está naturalmente a efetuar uma avaliação do seu desempenho.

Para Fernandes (2005, p.65), a avaliação formativa, a que associa o termo “alternativa”, “é uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”. Na perspetiva de Santos e Pinto (2018), o feedback é um elemento central na avaliação formativa.

Desta forma, a avaliação centra – se no desempenho do professor e nas aprendizagens dos alunos. O professor realiza uma avaliação formativa através do feedback dado aos alunos e, os mesmos podem transmitir um feedback ao professor sobre as aprendizagens realizadas, através de diferentes atividades que sejam promovidas pelo professor. Perante diferentes estratégias que compõe a ação docente, este consegue ter a perceção se as suas estratégias são ou não eficazes, se cumpriram ou não o objetivo pretendido, podendo assim, melhorar as suas práticas.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

O agrupamento de escolas onde a PES decorreu visa a qualificação, a exigência, a responsabilidade cívica, a inovação e o empreendedorismo. Este agrupamento está situado na área Metropolitana do Porto e abrange 11 escolas. É constituído por 6 escolas do Pré-Escolar e 1.º CEB, 2 Jardins de Infância, 2 escolas de 1.º CEB e 1 escola de 2.º e 3.º CEB e ensino Secundário (sede do Agrupamento).

O agrupamento de escolas caracteriza-se pela sua forte ligação à comunidade escolar, como os pais, as autarquias, as Juntas de Freguesias, a corporação de Bombeiros Voluntários de Pedrouços, a Santa Casa da Misericórdia da Maia e a Associação Mãos Dadas que, compõe o organograma geral deste agrupamento. O agrupamento designa-se, assim, por um agrupamento aprendente onde, a sua missão visa o sucesso escolar, através do esforço, do saber e da responsabilização em que, toda a comunidade escolar tem um papel ativo neste processo de ensino e de aprendizagem.

No que respeita à população discente, no ano letivo 2018/2019, o agrupamento acolhia 1824 alunos dos quais 66 têm nacionalidade estrangeira, o que confere ao agrupamento, uma responsabilidade cívica e social bastante forte, tornando – se num agrupamento intercultural. Há que referir ainda que dos 1824 alunos do agrupamento, 127 alunos estão abrangidos por medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão de tipo seletivo e adicional. No que concerne à população docente, o agrupamento apresenta 180 docentes distribuídos pelas várias escolas. O agrupamento dispõe ainda de 72 assistentes operacionais. (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018 - 2021)

O agrupamento de escolas caracteriza-se por estar abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Temporária (TEIP), desde 2006. Este programa visa dar uma resposta

educativa face ao contexto sócio económico desfavorecido dos alunos do agrupamento principalmente, combatendo o insucesso e o abandono escolar. (Projeto Educativo do Agrupamento 2018- 2021)

De acordo com o Projeto Educativo (2018- 2021), o grande objetivo deste agrupamento é garantir o sucesso escolar dos seus alunos, e para isso, a sua grande missão é conhecer o contexto social dos seus alunos, envolvendo as suas famílias no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que estamos perante um contexto cultura e social bastante desfavorecido, ou seja, 63 % dos alunos estão abrangidos pela ação social escolar, ou seja, há um total de 843 alunos subsidiados (540 do escalão A e 303 do escalão B). ("Programa Plurianual de Melhoria" TEIP – 2018 – 2021).

O plano de melhoria visa envolver os alunos na sua própria aprendizagem, envolver a escola na aprendizagem dos alunos e também, envolver a família no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, o agrupamento tem vindo a melhorar a taxa de sucesso na avaliação externa de Português do 9.º ano de escolaridade, reforçado o trabalho desenvolvido pelos Gabinetes de Psicologia e de orientação através de uma maior relação escola – família, um aumento da oferta formativa com a criação de cursos profissionalizantes, o projeto BECRA, em parceria com a sede do agrupamento e outras duas escolas do agrupamento, na promoção dos hábitos de literacia e disponibilização de uma maior oferta do desporto escolar.

Porém, o agrupamento vê - se ainda com alguns problemas como a taxa de insucesso à disciplina de Matemática, a taxa de abandono escolar, principalmente nos alunos de etnia cigana, a indisciplina em sala de aula, a aprendizagem em cooperação e colaboração, a articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino e uma gestão melhorada da implementação dos decretos – lei 54 e 55 /2018, de 6 de julho que dizem respeito à escola inclusiva.

Para fazer face a estes aspetos mencionados anteriormente, o agrupamento estabeleceu um conjunto de objetivos que visam aumentar o sucesso escolar dos alunos como (Projeto Educativo do Agrupamento 2018 – 2021):

- Construir uma escola onde todos têm a oportunidade de aprender, garantido a inclusão de todos os alunos.
- Promover a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.
- Promover a articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino.
- Potencializar o trabalho cooperativo e colaborativo na aprendizagem.
- Criar as condições necessárias para que todos os alunos adquiram conhecimentos, desenvolvam valores e atitudes previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Promover a Educação para a Cidadania através do Decreto – Lei 55/ 6 de julho de 2018 do Ministério da Educação.
- Construir respostas eficazes às necessidades de cada aluno, promovendo a equidade, valorizando a diversidade.

Para promover os objetivos propostos por este agrupamento, há que salientar os protocolos estabelecidos com as unidades de ensino superior como, a Universidade Católica Portuguesa, a ESE do Porto, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade Fernando Pessoa, etc. Para além da cooperação com as entidades de ensino superior, o agrupamento dispõe ainda de protocolos com entidades ligadas à comunidade como os Bombeiros Voluntários, Centro de Reabilitação, e Centro de Saúde. (Projeto Educativo 2018 – 2021). Estas parcerias promovem a realização de estágios profissionais a futuros professores, estágios de formação profissional e vocacional, o apoio a alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, referenciados no PIT (Plano Individual de Transição) e apoios culturais e sociais da Câmara Municipal como o projeto “Bué D’ Escolhas”.

Este projeto destina - se a crianças e jovens até aos 24 anos de idade com vista a promover o sucesso escolar de crianças e jovens em particular, as crianças em situação de risco ou vulnerabilidade social. Assim ao longo de 3 anos será desenvolvido um conjunto de competências pessoais, sociais, profissionais e de inclusão digital, contribuindo para a diminuição do abandono escolar e o insucesso escolar. O objetivo deste projeto é desenvolver ao longo de 3 anos, um conjunto de atividades sócio – culturais mensais junto das famílias das crianças e jovens, mas também, ao nível do seu sistema educativo. (Junta de Freguesia)

O projeto conta ainda com uma equipa (socióloga, técnica de serviço social, psicopedagoga monitora do Centro de Inclusão Digital e ainda, uma dinamizadora comunitária) responsável capaz de desenvolver o projeto segundo os seus objetivos propostos. Estes objetivos vão ao encontro dos objetivos propostos pelo agrupamento cuja missão é aumentar o sucesso escolar e diminuir a indisciplina e o abandono escolar.

Desta forma, é possível compreender a importância da comunidade para o sucesso escolar, reforçada pelo agrupamento, através do estabelecimento de parcerias que, se revelam eficazes e bastante importantes neste processo de ensino e de aprendizagem que caracterizam este agrupamento.

## **2.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 1.º CICLO E DA TURMA DO 3.º ANO**

A escola do 1.º ciclo do Ensino Básico situa-se na área Metropolitana do Porto, sendo um edifício antigo. Apresenta duas valências educativas, o Pré-Escolar e o ensino do 1.º CEB. O seu horário letivo é das 9 horas da manhã até às 17 horas e 30 minutos. Contudo, a escola abre mais cedo para receber os alunos que precisem de estar na escola mais cedo.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar (EPE), esta acolhe crianças desde os 3 anos de idade (ou a partir dos 2 anos caso façam os 3 anos até ao final do ano que realizem a matrícula) até à entrada para a escolaridade obrigatória. As crianças são divididas em salas de acordo com a sua

idade, havendo duas salas destinadas à EPE, que ficam logo na entrada do edifício. Cada sala tem uma educadora de infância e uma auxiliar. No espaço destinado à EPE há uma casa de banho que partilha com o 1.º ano do 1.º CEB, que fica fora do edifício das salas, no espaço de recreio. No espaço exterior, as crianças têm um pequeno parque infantil onde conseguem brincar, apesar de o espaço exterior ser pequeno para todas as crianças. Para além desta condicionante, quando o tempo não permite brincadeiras ao ar livre, as crianças não dispõem de muito espaço coberto para poderem brincar. O espaço exterior é um espaço com muitas potencialidades, desde a possibilidade de brincar e até mesmo às interações que as crianças estabelecem com outras crianças e, até mesmo com os adultos. Como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o espaço exterior é um espaço dedicado às iniciativas das crianças, que ao brincar têm a possibilidade de estabelecer interações sociais, uma interação e exploração da natureza e desenvolver práticas de atividade física como, correr, saltar, jogar, etc.

No que concerne às acessibilidades fornecidas pela escola, a mesma não apresenta boas acessibilidades para crianças e pessoas com mobilidade reduzida, uma vez que, logo à entrada da escola, situam – se umas escadas, não dispondo de outra entrada alternativa nem de elevador.

No que concerne ao espaço destinado ao 1.º CEB, este fica no mesmo edifício da EPE, mas em lados diferentes. A entrada para a escola faz– se pelo mesmo portão, porém, a entrada para as salas faz–se através de uma porta destinada ao 1.º CEB. O 1.º CEB é organizado por quatro salas, uma sala para cada ano de escolaridade. Os 2.º e 3.º anos estão situados no 1.º andar da escola enquanto os 1.º e 4.º anos estão situados no 2.º andar da escola. Para além deste edifício principal, há ainda outro edifício complementar com dois pisos. No primeiro piso, existem duas casas de banho destinadas aos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, uma casa de banho para o pessoal docente e não docente, uma pequena sala de arrumos, a cantina da escola e um pequeno pavilhão desportivo. Já no 2.º piso, existe um gabinete destinado ao coordenador da escola, que funciona como gabinete de trabalho para assuntos de coordenação de escola bem como, destinada ao apoio educativo prestado às crianças, uma sala de fotocópias em que os docentes têm livre acesso e uma pequena sala de isolamento para as crianças com suspeitas de Covid – 19.

Face à atual situação pandémica que Portugal atravessa, a escola teve de tomar medidas específicas que resultam da não obrigatoriedade do uso de máscara pelos alunos da EPE e do 1.º ciclo, e pelo facto de, nestas idades, os alunos terem necessidade de estarem mais próximos. Desta forma, a EPE tem um espaço de recreio próprio, enquanto o 1.º CEB ao ter de partilhar este espaço, teve de se adaptar. Os intervalos ocorrem de forma rotativa, ou seja, os 1.º e 2.º anos fazem intervalo das 10 horas às 10:30 minutos enquanto que os 3.º e os 4.º anos realizam o intervalo das 10:30 às 11 horas. Apesar de estarem duas turmas em simultâneo no intervalo, as mesmas têm espaços diferentes pelo que é rotativo ao longo da semana. Quando o tempo não permite que os alunos estejam no espaço exterior, estes ficam dentro do edifício. Na hora de almoço, o mesmo acontece com a cantina, sendo que, os primeiros a almoçar são as crianças da EPE, seguindo - se os restantes anos de escolaridade pela sua ordem. A cantina da escola é demasiado pequena, mas a escola tenta colocar as crianças sentadas de forma mais segura possível, deixando um lugar vazio entre cada criança. Além de todas estas medidas, à entrada da escola encontra-se sempre uma assistente operacional que recebe as crianças e desinfeta as mãos das mesmas, existindo em todas as salas um desinfetante de mãos para que as crianças possam desinfetar as mãos sempre que regressem à sala, após uma ida à casa de banho ou posteriormente, aos intervalos.

O plano Anual de Atividades da Escola (PAA) é realizado todos os anos, de acordo com o calendário escolar do ano em questão onde contempla, os dias destinados à componente letiva, os dias de férias, e alguns dias com festividades que são comemorados na escola. Este ano, devido à situação pandémica, o PAA não se realizou, sendo bastante restritas as atividades realizadas na escola como, por exemplo, as festividades que se realizavam todos os anos na escola, a festa de São Martinho, o Natal, a Páscoa e a festa de final do ano letivo, sendo estas, assinaladas apenas dentro da sala de aula, pelos professores titulares da turma e as crianças. Quanto ao Plano Educativo da Escola (PEE), este assenta nos mesmos objetivos e valores do Projeto Educativo do Agrupamento sendo um projeto que orienta a atividade escolar.

No que concerne à sala de aula do 3.º ano, esta era uma sala pequena, o que dificultava a circulação das crianças em sala de aula bem como da professora, além de que não apresentava boas

acessibilidades para pessoas com mobilidade reduzida. As mesas estavam dispostas de uma forma tradicional, devido à situação do país, que segundo a professora “um aluno por mesa e virados para a frente, pois seria aquela aconselhada pela DGS que manteria o maior distanciamento possível, pelo menos no espaço interior de sala de aula” (Professora titular da turma do 3.º ano). Ora, segundo a professora, a organização da sala foi a possível tendo em conta a situação, mas, segundo a mesma, pretende voltar à organização da sala em pequenos grupos de trabalho assim que a situação o permitir. A definição dos alunos nesta posição teve em consideração a sua autonomia, ficando à frente, os alunos mais baixos, com alguns problemas de visão e com menos autonomia ou com mais dificuldade de concentração. A gestão destes lugares vai sendo flexível, pois, por vezes, houve necessidade de trocar o lugar de alguns alunos, com os devidos cuidados de higienização.

Ao longo da sala estavam expostos alguns cartazes dos conteúdos que foram trabalhados desde o 1.º ano de escolaridade, como o alfabeto, as sílabas, os ditongos, a tabuada bem como conteúdos também trabalhados na área de Inglês. A sala apresentava ainda um quadro interativo ao fundo e um computador, que fica na secretária da professora e, uma pequena estante com livros para os alunos poderem consultar. Ao fundo da sala havia uns pequenos cestos para os alunos poderem fazer a reciclagem dos lixos, o que promovia a consciencialização das crianças, logo desde cedo, para os problemas e os cuidados a ter com o ambiente. Há ainda a destacar uma estante com as capas de arquivo dos alunos onde podiam colocar os seus trabalhos ao longo do ano e também servia de apoio ao trabalho em sala de aula uma vez que, não havia muito espaço para guardar materiais. Quanto aos materiais, eles existiam em poucas quantidades, são, de certa forma, materiais estruturados que auxiliam a aprendizagem como por exemplo, o MAB, o ábaco e um relógio de papel. Apesar de estes materiais serem em número reduzido, a professora tentou sempre diversificar os recursos na aprendizagem das crianças por considerar que eram bastante úteis principalmente, para os alunos com mais dificuldades na aprendizagem. Segundo Serrazina (1991, p. 37), os materiais manipuláveis são "objectos, instrumentos que podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem". Os materiais bem como todos os recursos didáticos permitem às crianças aprenderem com mais motivação, em que podem manusear e experimentar os objetos.

A sala era bastante iluminada, pois recebe muita luz natural resultante das suas janelas em vidro, o que também facilita o trabalho em sala de aula. Para além deste aspeto, a sala dispõe ainda de alguns cabides colocados na parede onde os alunos colocam os seus casacos.

No que concerne à caracterização da turma, foram utilizados alguns instrumentos de avaliação como uma grelha de observação, registos de conversas informais com a docente cooperante e, ainda, uma entrevista informal realizada à docente cooperante. Estes instrumentos de recolha de dados foram bastante importantes para a caracterização do contexto, mas também, para perceber algumas práticas que não eram perceptíveis apenas com o processo de observação. De acordo com Damas e Ketele (1985, p. 20), a observação é um “processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos tais como, a avaliação, o diagnóstico, o julgamento, a investigação e a experimentação”. Desta forma, a observação é um processo bastante importante na formação de professores, pois o professor observa para agir, observa para investigar e observa para refletir. A observação para ensinar é entendida, segundo Postic e Ketele (1988), como uma rutura metodológica entre o passado do formando e o futuro professor que, com o processo de observação, vai agir de uma forma consciencializada, tomando decisões quanto às metodologias didáticas a usar em sala de aula.

A turma de 3.º ano era constituída por 22 crianças, sendo oito raparigas e 14 rapazes. As idades das crianças variavam entre os oito e os nove anos de idade em que, a maior parte da turma têm oito anos de idade e duas crianças têm nove anos de idade. Existiam dois alunos com nacionalidade diferente, um aluno era de nacionalidade nigeriana e outro aluno era de nacionalidade angolana. Das 22 crianças, uma tinha Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) seletivas com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), revelando muitas dificuldades na aquisição de leitura e escrita, sendo também uma criança muito introvertida, pouco participativa, sendo sempre encorajada a participar e a fazer as atividades. Tinham um grande interesse pela área de Estudo do Meio. Quatro crianças tinham MSAI universais, por revelarem algumas dificuldades na Matemática e/ou Português. Estas crianças estavam sinalizadas com estas medidas universais sendo notável uma melhoria significativa na aprendizagem destas crianças. Havia ainda um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

(Asperger de alto rendimento). Este aluno necessitava de algum acompanhamento por sentir necessidade de estar sempre a levantar – se, ir à casa de banho, mexer nos materiais, mas, era um aluno que acompanhava muito facilmente todos os conteúdos abordados, sendo muito participativo e envolvido nas atividades. Além disto, era um aluno que tinha um grande interesse por livros, pela escrita e por animais. De uma maneira geral, eram alunos interessados, apesar de alguns serem bastante conversadores e impulsivos, sendo necessário recordar-lhes as regras com alguma frequência (Plano Curricular de Turma – (PCT)).

Estas crianças apresentavam alguns interesses, nomeadamente pela área de Estudo do Meio, pela leitura e escrita de textos, declamações de poesia, cantar canções, dramatizações, jogos de vídeo, jogos de consola, jogos online. Eram crianças bastante curiosas, participativas e empenhadas, desenvolvendo projetos de investigação sobre alguns conteúdos abordados ao longo do ano como, investigações sobre o passado do meio local, permitindo às crianças desenvolverem técnicas de pesquisa, compreenderem o seu meio local, compreender as raízes do meio que as envolve, sendo o meio bastante importante para as crianças.

A turma iniciava a atividade letiva às 9:10 minutos, todos os dias da semana e, três dias por semana terminam as aulas às 15 horas e nos restantes dois dias terminam às 17 horas. Assim que os alunos chegavam à sala de aula era possível verificar uma dinâmica ao nível das rotinas que, segundo a professora titular da turma, “permitem aos alunos organizarem-se” como por exemplo: registo diário de data, abecedário, responsável diário rotativo. Havia, ainda, um horário bastante flexível das áreas a trabalhar durante toda a semana. Por norma, no período da manhã era contemplado o trabalho em torno das áreas curriculares de Português ou Matemática, correção de tarefas de casa e, no período da tarde, concentravam-se atividades das áreas de Estudo do Meio, Educação artística/ Ed. Física, Oferta Complementar e Apoio ao Estudo, para além do Inglês. Contudo, este horário era bastante flexível, havendo por vezes, a necessidade de ser alterado conforme as necessidades do grupo, ou, por estarem a realizar algum trabalho de pesquisa, ou, por existirem dúvidas em determinado conteúdo. Mensalmente, existia uma Assembleia de Turma onde havia uma reflexão sobre as atitudes e o trabalho de cada aluno e, da turma em geral. Para além dos aspetos mencionados, a rotina do grupo era complementada com algumas ações

da docente e também das crianças uma vez que, desde o início do ano letivo, a professora cooperante incentivava as crianças a lavarem as mãos para o momento do lanche, um momento importante uma vez que era importante respeitarem as regras de higiene. Nos momentos de lanche, as crianças tinham a possibilidade de lanchar na sala de atividades ou, se o tempo o permitir, poderiam lanchar ao ar livre, no espaço exterior da escola.

No momento de recolha pós hora do lanche, a professora cooperante colocava sempre uma música para as crianças poderem acalmar e ter um momento de retorno à calma. Após este momento, as crianças tinham sempre um momento de leitura de uma obra que despertava a sua curiosidade ou que tinham trazido de casa. Este momento despertava sempre muito entusiasmo por parte das crianças, que, logo que entravam na sala de atividades, pediam logo o momento de leitura. Durante o período de estágio foi possível observar os momentos de leitura relacionados com a obra *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Como referido anteriormente pela docente cooperante, esta rotina permitia às crianças organizarem – se. Segundo Hohmann e Weikart (2003, p.224), a rotina é “uma sequência de acontecimentos que elas [(crianças)] podem seguir e compreender [e que] ... oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia”.

Atualmente, face à situação pandémica que estamos a atravessar, as dinâmicas em sala de aula tiveram de sofrer alterações. Este grupo sempre esteve habituado a trabalhar em pequenos grupos de trabalho. Ora, apesar de existirem pequenos momentos em que isso podia acontecer com todas as medidas de segurança, através da desinfeção do espaço e o uso de máscara, a verdade é que, esta metodologia de trabalho estava a ser menos utilizada. Segundo a professora titular da turma, esta situação pandémica dificultava este tipo de trabalho, desde logo pela organização do espaço da sala, pela impossibilidade de os alunos estarem mais próximos uns dos outros, sobretudo no interior e pela não possibilidade de troca de materiais entre eles.

Decorrente do processo de observação e cooperação no contexto, foi possível verificar várias interações: em primeiro lugar, as interações que existiam entre o grupo. Era uma turma em que todos os alunos se relacionavam bastante bem, respeitando a diversidade cultural, dado que

existiam dois alunos com nacionalidade diferente. Era uma turma que cooperava entre si e que era muito dinâmica e participativa, contudo, por vezes, surgiam pequenos conflitos durante o recreio, principalmente na hora do almoço onde, o tempo de recreio era maior. Ora, a gestão de conflitos em sala de aula era feita, por norma, através do diálogo com os alunos, procurando ouvir as diversas partes. De seguida, dentro da sala de aula prevalecia a interação aluno – aluno e aluno – professor. A interação aluno – aluno era bastante positiva como já referido anteriormente. A relação aluno – professor era uma relação bastante positiva já desde o 1.º ano de escolaridade. A professora dirigia – se aos alunos de forma informal, estabelecendo um contacto mais próximo com as crianças. A professora desafiava, encorajava, problematizava, levava os alunos a descobrirem por si mesmos. Além disto, a professora titular da turma participava ativamente na hora do recreio, dinamizava atividades em grupo e estava sempre presente nestes momentos.

No processo de ensino – aprendizagem, é, ainda, muito importante, o envolvimento das famílias e o acompanhamento e participação das mesmas na realização das atividades em sala de aula. A relação Escola – Família era bastante relevante no processo de ensino –aprendizagem, uma vez que ambas as partes devem constituir uma aliança de modo a permitir um desenvolvimento profissional e pessoal da criança contribuindo para que consigam se tornar cidadãos ativos e participativos na sociedade atual. Segundo a professora titular da turma, esta relação tinha vindo a ser construída desde o 1.º ano de escolaridade e era uma relação bastante forte. Os encarregados de educação da turma eram, na sua maioria, bastante colaborativos. A professora estabelecia contacto com a família, duas a três vezes por semana, através de e-mail, grupo privado de Facebook da Turma (para informações rápidas, divulgação de fotos de atividades), através da plataforma TEAMS (para mensagens gerais ou privadas) e sempre que necessário por telefone. As famílias valorizavam muito o processo de ensino – aprendizagem também, devido ao nível de escolaridade das famílias. Em termos académicos, dez dos vinte e dois (vinte um, porque existe duas alunas irmãs) encarregados de educação tinham curso superior, três completaram o ensino secundário, os restantes completaram o 9.º ano e apenas um dos encarregados de educação tinha o 4.º ano de escolaridade. (Plano Curricular de Turma – PCT, 2020 – 2021)

Quanto à metodologia de aprendizagem, a professora partia sempre dos conhecimentos prévios das crianças para gerar novas aprendizagens em que esta questiona, problematiza, tentava sempre que fossem os alunos a darem uma resposta, mesmo as crianças com maiores dificuldades em que, a professora tentava estar mais presente nos momentos de realização das tarefas claro, sem esquecer o resto do grupo mas, tendo um enfoque maior nas crianças com maiores dificuldades para que todos tivessem sucesso. Dentro da sala de aula, os ritmos de aprendizagem eram respeitados, existiam duas ou três crianças que eram bastante rápidas na realização das tarefas e, por isso, a professora indicava para que pudessem realizar outra tarefa como por exemplo, ler um livro, pintar ou até mesmo realizar uma tarefa que não tenha sido concluída em aula. Desta forma, foi possível compreender que existiu um trabalho em torno da diferenciação pedagógica em sala de aula, um aspeto bastante importante no respeito pelos ritmos de aprendizagem. Segundo Formosinho e Machado (2009 p. 34), a diferenciação pedagógica é a “promoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula por adaptações programáticas pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos pela escola por modalidades de apoio educativo”. Desta forma, é importante a responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro).

Dentro de sala de aula e, até mesmo fora da mesma, a professora e as crianças interagiam de uma forma digital recorrendo a diversas plataformas como o TEAMS, a Escola Virtual, o Padlet, o Classdojo, Khan Academy, o Edmodo e o Voki. Estas plataformas digitais surgiram durante o Ensino à Distância e nesse momento, transportadas para o Ensino Presencial. A professora disponibilizava alguns materiais e recursos que os alunos em casa, com as famílias, podiam ir realizando e a professora monitorizava todo esse trabalho em sala de aula. Este ano optou por manter o contacto pelo TEAMS (no envio de informações, partilhas de documentos de estudo, atividades lúdicas, partilhas de pesquisas e trabalhos pelos alunos, fotos, pequenos vídeos), atividades e tarefas que podiam ser realizadas de forma assíncrona em casa, através da Escola Virtual e Aula Digital, Padlet, em que as crianças iam fazendo um registo sobre as leituras que vão realizando, partilhando com o grupo, o seu resumo e aspetos que considerarem importantes sobre essa leitura. A professora pretendia ainda, retomar a Khan academy para o reforço da área da

matemática. Nas diversas plataformas havia sempre um feedback dados aos alunos pelo trabalho realizado, como forma de incentivo. De acordo com Amante (2003), no 1.º Ciclo, para além da utilização dos programas de desenvolvimento de áreas específicas, é bastante importante, a utilização de ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de competências na área da leitura e da escrita de uma forma mais global e significativa.

Durante o ano letivo, foi necessário recorrer à plataforma TEAMS, uma vez que decretado o Estado de Emergência e a suspensão das aulas presenciais, o ensino à distância decorreu durante o mês de março. Todas as crianças tiveram acesso a dispositivos informáticos à exceção de quatro crianças que receberam o apoio da Câmara Municipal com a doação dos dispositivos necessários.

Após todo o período de observação podemos concluir que este contexto do 1.º ciclo foi bastante favorável à aprendizagem, sendo que todos os intervenientes participaram ativamente neste processo, facilitando todo o processo de ensino – aprendizagem.

### **2.3. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 2.º CICLO E DA TURMA DO 5.º ANO**

A escola do 2.º ciclo onde em que foi realizado todo o contexto de estágio situa-se na área Metropolitana do Porto, sendo a sede do Agrupamento. Esta escola abrange o 2.º ciclo do Ensino Básico, ou seja, 5.º e 6.º ano de escolaridade, o 3.º ciclo do Ensino Básico, ou seja, do 7.º ao 9.º ano de escolaridade e ainda, o Ensino Secundário, do 10.º ao 12.º ano incluindo, os cursos técnico-profissionais.

À entrada na escola, existia uma portaria em que estava um porteiro que permitia controlar as entradas e as saídas da escola. Assim que entrávamos na escola, existiam duas entradas, a entrada dos alunos e a entrada do pessoal docente e não docente ou até mesmo, da comunidade que se queria deslocar à escola ou aos serviços administrativos. Nesse espaço da entrada principal da escola, havia um local destinado à apresentação de trabalhos realizados pelos alunos,

uma sala de enfermaria, uma sala de direção de turma, os serviços administrativos, um gabinete de assistente operacional responsável por esse espaço e ainda, a sala de professores e os respetivos wc.

Relativamente aos espaços comuns destinados aos alunos, existiam dois espaços distintos. Em primeiro lugar, existia um espaço interior em que se situava, o bar dos alunos, a papelaria e reprografia em que, os alunos podiam estar sempre que não fosse favorável estar no exterior. Em segundo lugar, existia um espaço no exterior, em redor da escola, em que os alunos podiam andar livremente e, também existia um campo de jogos em que os alunos podiam realizar jogos, como o futebol e, ter aulas de Educação Física. Para além destes espaços comuns, existia ainda a Biblioteca Escolar que estava disponível a todos os alunos, todos os dias da semana, da parte da manhã.

Nesta escola, existiam 2 blocos de salas de aula. Dentro dos blocos das salas de aula, existiam diferentes tipos de salas de aula. Existiam salas de aulas comuns, salas de informática, salas de Artes Visuais, laboratórios de Ciências e Ciências Físico – Químicas, uma sala de apoio ao estudo e, os gabinetes do pessoal não docente. Dado que o contexto de estágio foi realizado no 5.º ano de escolaridade, em duas áreas diferentes: o Português e a História e Geografia de Portugal, apenas foi possível ter contacto com as salas de aulas comuns.

As salas de aulas em que decorreu o período de estágio situavam – se no bloco A, sendo a sala n.º6 e n.º7. Estas salas configuravam – se como salas tradicionais em que existia um conjunto de mesas que estavam voltadas para o quadro. Na frente da sala, existia um quadro interativo, dois quadros de giz e uma secretária para o professor com um computador, em que através da plataforma Inovar, o professor conseguia fazer todos os registos necessários como por exemplo, escrever os sumários das aulas e marcar as faltas e as presenças dos alunos.

A turma do 5.º ano era composta por 20 alunos, 9 rapazes e 11 raparigas. Era uma turma que tinha transitado da mesma escola do 1.º ciclo do ensino básico. A maioria dos alunos da turma tinham 10 anos existindo 2 alunos com 11 anos. Quanto à escolaridade dos pais, a maior parte dos alunos tinham os seus familiares com o 1.º e 2.º ciclos, alguns alunos tinham os pais com o Ensino

Secundário e, havia um aluno em que os pais estavam licenciados. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna que era de nacionalidade brasileira.

Esta turma era, no geral, muito dinâmica, participativa, organizada e empenhada. Contudo, existiam 5 alunos que tinham um percurso de aprendizagem adaptado que se revelava principalmente nos momentos de avaliação. Estes alunos já estavam referenciados no 1.º ciclo, de acordo com o decreto-lei 54 /2018, de 6 de julho usufruindo de medidas universais e adequações ao processo de ensino – aprendizagem. Destes 5 alunos, 2 alunos estavam a receber apoio em sala de aula e também, recebiam apoio de uma professora do ensino especial. A partir de meados do 2.º período, estes alunos começaram a receber apoio em diferentes disciplinas, beneficiando também da adequação dos instrumentos de avaliação nas diferentes disciplinas. Havia uma aluna da turma sinalizada com mutismo seletivo e perturbação da ansiedade social que, se revela nas aulas uma vez que raramente participava, mesmo, quando era solicitada a sua participação. É de salientar ainda, uma aluna que estava a repetir o 5º ano de escolaridade, estando em contexto de abandono escolar. Apesar de ter sido uma turma dinâmica, curiosa, participativa, por vezes, era necessário recordar as regras de sala de aula, uma vez que dispersavam e havia alguns alunos que perturbavam o bom funcionamento da aula.

No que concerne à organização dos alunos na sala de aula, esta começou por ser a ordem estabelecida pela lista dos alunos da turma, ou seja, por ordem numérica. Contudo, esta planta da sala era bastante flexível e, teve de ser alterada, uma vez que foi necessário colocar os alunos com maiores dificuldades perto do quadro e junto ao professor, uma vez que necessitam de maior apoio. Os alunos com maior facilidade na aprendizagem ficaram mais atrás, uma vez que são mais autónomos.

Quanto ao horário do grupo, os alunos tinham aulas maioritariamente, da parte da tarde, pelo que, costumavam sair quase todos os dias por volta das 18 horas. Quanto à dinâmica em grupo, era uma turma em que todos se relacionavam bastante bem, porém, por vezes era possível observar a existência de pequenos conflitos que, decorriam em sala de aula e até mesmo, durante os intervalos. Era uma turma que cooperava e colaborava entre si, estando habituados a trabalhar em conjunto, principalmente a pares, através da plataforma TEAMS. É de salientar que, por vezes

notava – se uma falta de compreensão dos alunos face às adaptações ao percurso de aprendizagem de alguns alunos na turma, pelo que durante o processo de observação no contexto, foi possível observar a explicação aos alunos deste processo, para que fossem mais compreensivos, principalmente nos momentos de avaliação. Durante o período de estágio foi possível observar em algumas situações, a falta de tolerância, de empatia entre pares, em sala de aula, na realização de trabalhos de grupo, e também durante os intervalos, o que resultou em dois casos de agressão na turma, necessitando de um trabalho mais intenso ao nível da cidadania, realizado com a Diretora de Turma ao longo do ano letivo. É ainda de salientar que a turma era bastante competitiva entre si, principalmente entre os alunos com melhores resultados escolares.

No que concerne aos interesses da turma, estes revelam um particular interesse pelas disciplinas de História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Artes Visuais e alguns alunos que tinham um particular interesse pela Matemática. No que diz respeito aos interesses mais individuais, o grupo revelava interesse pelas artes, nomeadamente, a música e a plástica.

Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, a relação dos alunos com a docente cooperante era muito importante para a dinâmica que existia nesta disciplina em todas as aulas. Havia uma dinâmica muito própria em sala de aula, baseada na compreensão, no desafio, na descoberta. Havia momentos da aula que funcionam como uma rotina do grupo, como por exemplo, a escrita do sumário da aula que, segundo a professora cooperante, permitia aos alunos organizarem melhor o seu estudo autónomo bem, como organizarem o pensamento relacionado com o conteúdo que será abordado em aula.

A turma revelava um grande interesse pela disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), uma vez que, era uma turma curiosa, participativa e tentava sempre saber mais sobre os determinados assuntos. No início do ano letivo, a professora de HGP lançou um desafio à turma: durante todo o ano letivo, os alunos iriam trabalhar em pares, usando a plataforma TEAMS, para facilitar o trabalho fora de sala de aula, em que em algumas aulas estes, iriam apresentar algumas curiosidades geográficas ou históricas. Ora, estes desafios permitiam aos alunos adquirir conhecimentos históricos e geográficos, adquirir conhecimentos ao nível das pesquisas e seleção

de informação e também, maior capacidade de expressão nas apresentações orais que realizam desses trabalhos.

Como já foi referido, a aula de HGP era bastante dinâmica, uma vez que a professora cooperante trabalhava muito a capacidade visual dos alunos, uma vez que ainda estavam numa idade em que, precisavam de algo concreto, não conseguiam abstrair-se. Desta forma, os alunos analisavam diversas fontes históricas como, imagens, mapas, tabelas, gráficos, vídeos. Havia uma forte componente iconográfica em que, se denotava uma maior atenção e concentração e até mesmo, participação dos alunos durante a realização das tarefas. Assim, compreende – se a importância das fontes históricas dado que, assume um papel crucial na compreensão e construção relativa aos conceitos históricos: a utilização de fontes em sala de aula dá “(...) veracidade ao relato histórico.” (Pereira & Seffrer, 2008, p. 122)

Para além deste aspeto, os alunos até ao final do 1º período envolveram-se num projeto abrangente sobre os Direitos Humanos em que houve um contributo de todas as disciplinas do currículo neste projeto, resultando num grande trabalho que foi depois, mostrado à restante comunidade escolar. No que diz respeito à área de HGP, estes realizaram um trabalho em pares, sobre as diferentes figuras históricas que contribuíram para os Direitos Humanos, como por exemplo, Nelson Mandela, Ghandi, Malala, Salgueiro Maia, entre outros. Esta turma gostava muito de participar e de se envolver em projetos e, mais uma vez, na disciplina de HGP foram convidados a realizar uma Rosa dos Ventos com materiais reciclados para ser exposta na entrada da escola.

A dinâmica em sala de aula funcionava muito à base da problematização, da observação, do registo, da sistematização das fontes históricas que analisavam, sejam as do manual ou de outros documentos. No que diz respeito à organização da sala de aula nesta disciplina, esta ocorreu segundo o que foi estabelecido pela Diretora de Turma e que, se verificou em todas as disciplinas.

As planificações dos conteúdos a abordar nesta disciplina eram elaboradas pela professora, mas eram bastante flexíveis podendo, por vezes, serem alteradas de acordo com as necessidades dos alunos. Durante o período de estágio foi possível observar o ensaio de uma música de D. Afonso Henriques, aquando da abordagem da Formação de Portugal e também, a criação de castelos,

instrumentos de navegação ou instrumentos agrícolas através de materiais reciclados. Nesta disciplina, a professora atendia às necessidades dos alunos, era respeitado os diferentes ritmos de aprendizagem, sendo possível assistir várias vezes à explicação, por parte da professora cooperante, dos diferentes ritmos de aprendizagem, até mesmo, com desenhos e esquemas no quadro, para diminuir a intolerância e aumentar a entreaajuda.

É ainda de salientar, o facto de existirem vários elementos de avaliação, não se centrando apenas nos testes, mas, valorizando o processo que decorre durante todo o ano letivo, valorizando a participação, o empenho, a organização e o respeito pelo outro e pela diferença, em todos os trabalhos realizados em sala de aula bem, como, todo o trabalho realizado fora de sala de aula como por exemplo, os projetos em que a turma se envolveu.

No que concerne à disciplina de Português, a turma denotava um menor interesse, facto que decorreu em todas as aulas observadas. Era uma turma pouco participativa em que, por vezes, apenas dois ou três alunos da turma é que participavam voluntariamente na realização das tarefas. No geral, só participavam quando eram solicitados. Ao nível das dificuldades sentidas nesta disciplina, os alunos demonstravam um grande desinteresse pela escrita e pela gramática, apresentavam uma grande desmotivação, pouco vocabulário, poucos estímulos ao nível destes dois domínios.

Relativamente à dinâmica em sala de aula, esta apresentava – se como sendo a mais tradicional possível. As planificações de aulas eram feitas através do manual escolar, com o estudo dos textos presentes no mesmo e, posteriormente, a realização das tarefas propostas no manual. Normalmente, eram abordados os domínios da Oralidade, da Leitura e da Educação Literária. Os domínios da Escrita e da Gramática eram destinados à aula de Oficina de Português que os alunos tinham todas as quartas-feiras, depois da aula de Português.

Desta forma, foi possível comprovar a necessidade de motivar e estimular os alunos para aprendizagem do Português, com estratégias mais eficazes. Segundo Fonseca (2008), os alunos devem sentir – se estimulados, integrados na aprendizagem, a relacionar os seus esquemas cognitivos e as suas perceções para desenvolverem os seus conhecimentos. Desta forma, o papel

docente é bastante desafiante no sentido de aumentar a motivação e o estímulo, indo ao encontro dos interesses dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e motivadoras, permitindo aos alunos aumentar o ânimo e a vontade de aprender mais.

Este aspeto contribuiu para o desenvolvimento das práticas da professora estagiária em contexto, privilegiando o diálogo com os alunos, as interações, perspetivando a motivação e envolvendo os alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Tal como acontece na disciplina de HGP, na disciplina de Português, os alunos também cumpriam uma rotina que os permitia organizarem – se melhor. Num primeiro momento, era feita a escrita sumário da aula anterior que, permitia aos alunos recordarem o que foi abordado anteriormente para se organizarem para a aula que estava a decorrer no momento. Em segundo lugar, era dada a responsabilidade a cada aluno, por ordem alfabética, de abrirem a aula. Os primeiros minutos da aula eram reservados para a correção dos trabalhos de casa e, de seguida iniciava –se a aprendizagem dos conteúdos.

No que diz respeito à gestão de conflitos em sala de aula, estes eram resolvidos democraticamente, em diálogo com os alunos. Quanto à organização dos alunos na sala de aula, esta era igual às restantes disciplinas uma vez que, era a definida pela diretora de turma. Os ritmos de aprendizagem por vezes não eram muito respeitados, uma vez que, a turma tinha vinte alunos, dos quais cinco alunos com adequações ao processo de ensino – aprendizagem, tendo bastante dificuldades no acompanhamento normal das aulas, existindo inclusive uma aluna com bastantes dificuldades na escrita, mesmo copiando do quadro interativo, não tendo noção do espaço da macha gráfica, necessitando de ter sempre alguém por perto para a orientar. Durante o período de estágio esta situação tornou – se mais simples uma vez que, uma das estagiárias ficava sempre por perto desta aluna. A professora cooperante sentia a necessidade de dar uma maior atenção ao grande grupo, tendo a consciência que não dispunha de muito tempo para acompanhar os alunos com maiores dificuldades. Ainda assim, assumiu a disponibilidade total para a realização de adequação aos instrumentos de avaliação, realizando a leitura individual para estes alunos, ao qual também o par pedagógico, teve oportunidade de presenciar e participar na leitura dos testes

de avaliação, em que pode comprovar a eficácia dessa estratégia, principalmente na aluna com mais dificuldades na escrita.

Em resumo, as duas turmas em que o estágio foi realizado eram participativas, dinâmicas, curiosas, empenhadas na realização das tarefas e estiveram sempre disponíveis em colaborar nas atividades propostas durante as intervenções em contexto, sendo que o balanço que foi possível fazer deste contexto foi bastante positivo.

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE REFLEXIVA DE PRÁTICAS, ATIVIDADES E RECURSOS**

Neste capítulo, encontra – se uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada em contexto educativo, desenvolvida ao longo de todo o período de estágio. A caracterização do contexto educativo referida no capítulo anterior e os pressupostos teóricos referentes à prática docente foram fundamentais para a construção de planificações mais adequadas e sustentadas.

No decorrer da ação pedagógica, foram desenvolvidas algumas planificações envolvendo a articulação de saberes, sendo esta horizontal e vertical. A articulação horizontal diz respeito à articulação das várias áreas do saber do mesmo ano letivo. A articulação vertical permite a articulação entre as várias áreas do saber em diferentes ciclos de ensino (neste caso decorreu entre o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Básico).

Neste sentido, este capítulo destina – se a uma análise crítica e reflexiva sobre todo o processo de supervisão em que decorreu a ação pedagógica, bem como a uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo de toda a ação pedagógica em cada uma das áreas do saber. Como foi descrito no capítulo II, a intervenção educativa foi realizada numa turma do 3.º ano, no 1.º CEB e numa turma de 5.ºano, no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Durante a reflexão crítica, será ilustrada a importância da articulação de saberes nas diferentes áreas, como forma de motivação dos alunos bem como, para a criação de planos de aula sustentados, articulados e fundamentados, permitindo, assim, a construção de unidades didáticas, um dos objetivos da ação pedagógica ao longo de toda a Prática de ensino Supervisionada.

Em último lugar, serão descritas outras atividades de cooperação com o contexto educativo mais concretamente, a realização de uma atividade com o grupo do 2.º ciclo sobre a tolerância e a empatia, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo grupo na área de Cidadania.

O envolvimento na realização de atividades no contexto educativo permitiu uma maior visão sobre o papel docente e sobre toda a ação docente, não se limitando apenas às sessões realizadas através da PES.

### **3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E SEU FUNCIONAMENTO**

A supervisão pedagógica destina – se ao acompanhamento dos futuros docentes em formação no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Durante muitos anos, a supervisão era vista como um meio de avaliação e inspeção. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica deve ser um meio de contribuição para a aquisição de conhecimentos específicos, entendendo-se como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão &Tavares, 2003, p.16).

Assim, a supervisão tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor estagiário bem como o seu desenvolvimento humano. A supervisão pedagógica é vista como uma orientação e incide no processo de ensino – aprendizagem, convergindo para o desenvolvimento do professor formando, mas também, para o desenvolvimento do supervisor que se encontra num processo de aprendizagem.

O ato de supervisão envolve momentos distintos, com vista ao desenvolvimento e ao sucesso do processo de ensino – aprendizagem. Os momentos da supervisão encontram – se encadeados, correspondendo a um processo cíclico, envolvendo um processo complexo como mostra a figura 1:

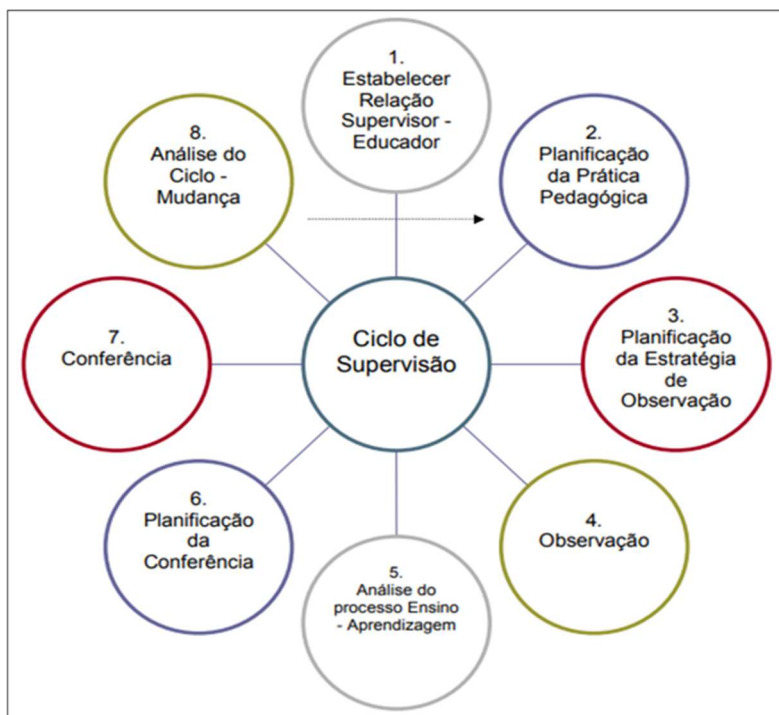


Figura 1: Ciclo de Supervisão proposto por Villas-Boas (1991, p. 629).

De acordo com a figura 1, é possível perceber que o ciclo da supervisão se encontra encadeado, correspondendo a vários momentos:

- o estabelecimento de relações entre o supervisor – educador / professor em que o supervisor desenvolve um espírito de abertura, de colaboração com o professor, demonstrando os papéis desempenhados por cada um, retirando ansiedades e receios, compreendendo as expectativas e dificuldades que possam surgir;
- a planificação da prática pedagógica, em que o professor formando começa a elaborar as primeiras planificações da ação pedagógica, que podem ou não ser elaboradas em conjunto com o supervisor;
- a planificação da estratégia de observação, em que o supervisor e o professor formando dialogam sobre os objetivos e os aspetos importantes a ter em consideração durante o momento de observação;

- a observação, em que o supervisor assume uma posição neutra e observa todos os momentos e interações que ocorrem durante a ação pedagógica tendo por base os objetivos e os aspectos definidos;
- a análise do processo de ensino – aprendizagem, em que o supervisor e o professor estagiário analisam o momento da ação pedagógica, criando um momento de partilha dos aspectos positivos e aspectos a melhorar conduzindo a um processo de análise/avaliação/reformulação;
- a planificação de conferência e conferência, que corresponde a um momento conjunto entre o supervisor e o professor estagiário em busca de soluções alternativas que possam auxiliar o formando na superação das dificuldades sentidas conduzindo a uma melhoria no processo de ensino – aprendizagem;
- a análise do ciclo – mudança, que corresponde aos momentos de reformulação e de mudança de práticas pedagógicas conduzindo a um novo ciclo de supervisão, com vista à melhoria e à criação de um processo de ensino – aprendizagem com mais qualidade (Villas-Boas,1991).

Face ao exposto, o processo de supervisão é um processo complexo e com vários momentos que visam o desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário, envolvendo o estabelecimento de relações para que todo o processo seja realizado com sucesso. Desta forma, as relações estabelecidas requerem uma abertura e uma disponibilidade de espírito colaborativo de ambas as partes. Segundo Glickman (1985) há vários fatores que devem estar presentes numa relação de supervisão pedagógica: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar e estabelecer critérios.

O ato de supervisão contribui, assim, para a melhoria do processo de ensino – aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor estagiário, ajudando – o a refletir sobre a sua prática, transformando – a. É a partir da reflexão sobre o processo de ensino, das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos, que o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objetivos pretendidos com os seus alunos (Estrela, 2001).

Por conseguinte, compreende – se que a supervisão é bastante importante na formação dos professores estagiários, na medida em que, através desta interação, o professor estagiário toma consciência de si como pessoa, professor e aprendiz num processo cíclico e complexo de ensino/aprendizagem.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular no âmbito da Iniciação à Prática profissional, 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, sendo desenvolvida em contextos formais dos 1.º e 2.º ciclos. Neste âmbito, pretende – se que os formandos estabeleçam uma articulação entre a teoria e a prática, ou seja, que mobilizem os conhecimentos anteriormente adquiridos ao nível das várias áreas de formação específica e os apliquem no desenvolvimento da profissão docente. A PES possibilita a criação de um perfil de professor plural, abrangendo a docência em todas as áreas do saber do 1.º ciclo e um enfoque nas áreas do Português e da História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo.

Desta forma, a PES realizou – se através de três momentos distintos: observação, observação – cooperação e regências. No primeiro momento, os docentes em formação observaram os dois contextos educativos, apropriando– se dos perfis dos contextos e das práticas educativas implementadas pelos professores cooperantes, sendo bastante importante para a reflexão pré – ação, em que é necessário conhecer bem o contexto educativo. O segundo momento destinou – se à observação e cooperação nos contextos educativos, onde os docentes em formação tiveram oportunidade de cooperar com as professoras cooperantes em diferentes realizações de tarefas, realizando algumas intervenções. Este momento da PES foi bastante significativo, uma vez que permite preparar e implementar algumas intervenções, auxiliando no estabelecimento de relações entre os docentes em formação e as diferentes turmas. Também neste momento, foi estabelecido o calendário de regências, elaborado em par pedagógico, atendendo às disponibilidades dos contextos. A elaboração do calendário de regências teve por base o número de regências previsto no âmbito da PES e as articulações horizontais e verticais realizadas ao longo do período de estágio. O cronograma de organização das regências encontra – se na tabela 1.

Regências	Data	Áreas e número de aulas			Total de horas
		Português 2.º CEB	HGP 2.º CEB	1.º CEB	
1	novembro (par pedagógico)	1	1	1 (duas áreas em articulação, com P/EM)	4
2	dezembro (individual)	2	1	1 manhã (PT + EM)	6
3	janeiro (individual)	2	2	1 manhã (três áreas em articulação)	7
4	março (individual)	3 PT + 2HGP com articulação temática		1 dia (áreas em articulação)	10
5	abril (par pedagógico)	2 PT + 1 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			8
6	abril/maio (individual)	2	1	1 dia (inclui 1 PT + 1 EM: articulação vertical)	8
7	maio (individual)	2 PT + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			9
<b>Totais</b>		14	10	3 manhãs e 4 dias	52h

Tabela 1: Estrutura e organização das regências (Fonte: cronograma realizado e disponibilizado pelo Coordenador do Mestrado)

Como se pode observar pela tabela 1, a organização das regências encontra – se dividida em três momentos: articulação horizontal entre as diferentes áreas do 1.º ciclo e regências nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo; articulação horizontal no 2.º ciclo entre Português e História e Geografia de Portugal e, por fim, articulação vertical entre o 1.º e o 2.º ciclos através da construção de Unidades didáticas. Para além desta organização, houve alguns momentos de intervenção em par pedagógico e outros momentos individuais.

Esta organização permitiu equilibrar as intervenções nos dois ciclos de ensino. Este cronograma foi flexível, sendo alterado conforme as necessidades dos contextos e, até mesmo, com o ensino à distância realizado no mês de março.

## 3.2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO

No processo de ensino – aprendizagem, é bastante importante promover a formação holística dos alunos, tendo em consideração a articulação de saberes fundamentais à compreensão do mundo através da contextualização e da articulação entre as diferentes disciplinas, tornando este processo de ensino – aprendizagem mais rico com vista ao desenvolvimento integral dos alunos. Como refere Morin (2003) citado por Gomes et al. (2006, p. 239), “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico e que a integração de saberes e das diferentes disciplinas possibilita o seu desenvolvimento global.”

A articulação de saberes foi definida e regulada através do decreto – lei nº6 /2001, de 18 de janeiro, que defende que a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos se desenvolvem através da articulação e contextualização dos saberes. Como peça fundamental no processo de ensino – aprendizagem, torna – se essencial que os profissionais docentes tomem consciência da necessidade de articulação de saberes e também, da referência ao quotidiano das crianças no desenvolvimento das aprendizagens. No 1.º ciclo, a articulação de saberes torna – se mais fácil, uma vez que se trata de um regime de monodocência. Desta forma, todas as intervenções pedagógicas tentaram articular a disciplina de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. No 2.º ciclo, a articulação torna – se mais difícil pela especificidade dos conteúdos a abordar, porém, existiram momentos de articulação entre a disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal.

Para além da articulação de saberes de forma horizontal, realizaram – se algumas intervenções, em que se procurou estabelecer uma articulação vertical entre os 1.º e o 2.º ciclos, através da criação de unidades didáticas. As unidades didáticas configuraram – se através do estabelecimento de “fios condutores” que interligassem as diferentes áreas. As unidades didáticas configuram-se como espaços globais de organização didática e definição de modos de conceber e atuar e reúnem conhecimentos ao nível interconhecimento, interdisciplinaridade, intercomunicação e intertextualidade. (Pais, 2012).

No decorrer do período de estágio foram sempre tidos em consideração os documentos orientadores: os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico (Buescu et al., 2015; Damião et al., 2013; Ribeiro et al., 2012), as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018a, b, c, d, e, f, g, h, i) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Estes documentos foram usados em simultâneo no âmbito da PES. Embora para o 1.º ciclo do Ensino Básico, os Programas e as Metas já não se apliquem, durante o período em que ocorreu a PES, os documentos ainda estavam em vigor e foram utilizados como complemento dos restantes documentos.

### **3.2.1. INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Durante todo o percurso formativo em contexto do 1.º ciclo do ensino básico foram desenvolvidas algumas intervenções pedagógicas no âmbito da articulação de saberes entre as diferentes áreas que intervêm neste ciclo de ensino: Português, Matemática, Estudo do Meio e Artes visuais. Desta forma, neste capítulo encontram – se descritas algumas atividades realizadas no âmbito destas diferentes áreas, bem como, uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido.

Todas as intervenções pedagógicas no 1.º ciclo do ensino básico envolveram o respeito pelas rotinas diárias do grupo em que as crianças escreviam a data, o nome e o abecedário. Ora, este facto permitiu uma maior organização por parte dos alunos, uma vez que estes não quebram as rotinas estabelecidas desde o início do ano letivo, promovendo assim uma maior autonomia. De acordo com Ambrósio (1999), é necessário proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças através das pequenas tarefas do seu dia a dia, ajudando a estruturar e organizar o seu pensamento. Estas pequenas tarefas permitiam, aos alunos com maiores dificuldades, o desenvolvimento de uma maior autonomia, pois por vezes, não sabiam escrever o alfabeto sem recorrer à tabela exposta na sala de aula.

## Português

De acordo com os documentos orientadores para o ensino do Português, este deve ser realizado tendo por base os domínios de ensino da língua: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Desta forma, procurou – se desenvolver os planos de aula tendo por base os vários domínios para o ensino do Português. Em contexto do 1.º ciclo, os domínios trabalhados foram: Leitura e Escrita e Educação literária.

No que concerne ao domínio da Leitura e da Escrita, este assume um papel de especial destaque no ensino da língua, uma vez que “a ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade” (Colomer, 2003, p.159). O trabalho de leitura é bastante complexo, existindo um trabalho sequencial e progressivo com vista à compreensão, uma vez que ler é compreender e não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Ribeiro et. al., 2010, p.3). Assim, as diferentes atividades relacionadas com o desenvolvimento da leitura eram estruturadas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós – leitura. A pré-leitura funcionava como momento de antecipação do(s) tema(s) e de mobilização de conhecimentos prévios. Na etapa da leitura, privilegiavam-se diferentes estratégias de compreensão do texto, não se restringindo apenas a questões de identificação, mas também, questões de inferência e questões de apreciação crítica, de reorganização da informação com vista ao desenvolvimento de uma compreensão mais global e complexa. Na última etapa, pós-leitura, eram propostas atividades de reflexão, de sistematização e interligação de conteúdos.

O domínio da Educação Literária surgiu sempre associado às atividades de leitura pelo trabalho desenvolvido com diferentes obras literárias e também com textos não literários. Ao longo da intervenção educativa, foi possível integrar diferentes obras literárias, desde textos narrativos, poéticos e dramáticos. Algumas das obras literárias abordadas foram: *A Noite dos Animais Inventados*, de David Machado; o poema *Diversidade*, de Regina Gouveia; *A Sementinha*, de Alves Redol; *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa; *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner.

A escrita surge sempre associada ao domínio da Leitura no contexto do 1.º ciclo, envolvendo três componentes: planificação, textualização e revisão. Nas atividades realizadas no âmbito do domínio da Escrita, foram consideradas estas diferentes componentes.

No seguimento do que foi referido, procurou – se desenvolver um trabalho significativo em torno dos domínios de ensino da língua como será descrito posteriormente.

No âmbito do domínio da Leitura e da Escrita, desenvolveram – se atividades de leitura tendo em conta a compreensão dos diferentes textos. Um dos exemplos de atividades realizadas no âmbito da leitura foi a abordagem da obra *A Noite dos Animais Inventados*, de David Machado, uma obra escolhida no âmbito da articulação de saberes, uma vez que o grupo estaria a trabalhar os animais na área de Estudo do Meio. Este trabalho em torno da obra referida inseriu – se na unidade didática realizada em par pedagógico intitulada de “Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir” (Cf. Anexo 1).

Desta forma, em primeiro lugar, começou – se por questionar o grupo sobre o título da obra, estabelecendo uma antecipação da mesma por parte dos alunos. Estas atividades de pré-leitura constituem uma fase de previsão de leitura, que abre o horizonte de cognição dos alunos, implicando-os no que irão ler de seguida (Morim, 2013).

De seguida, realizou – se uma leitura em voz alta pela docente, seguindo –se, uma leitura em voz alta pelos alunos. De acordo com Sim – Sim (2009), a leitura envolve, assim, duas capacidades chave: a decifração, isto é, a identificação das palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes e a compreensão, ou seja, a atribuição de significado ao que é lido. Desta forma, a leitura em voz alta está contemplada no Programa e Metas de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015, pp. 14, 53), através do descritor de desempenho: “Formas de leitura: silenciosa; em voz alta; em coro” e “Ler em voz alta palavras e textos.”. A leitura em voz alta permite o treino da leitura como “capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente, utilizando variações de tom, ênfase, entoação e pausas” (Armbruster, Lehr & Osbrn, 2001, p. 8).

Após a leitura da obra, projetaram – se as diferentes sequências de sentido do texto e, em diálogo orientado com os alunos, procurou – se responder aos seguintes aspectos: personagens do texto; animais inventados e associação com as respectivas personagens; tipo de animais presentes no texto. À medida que os alunos iam respondendo, foi sendo assinalando com diferentes cores as informações no próprio texto para que os alunos pudessem acompanhar através do quadro interativo como está representado na figura 2. Esta atividade permitiu ao grupo apropriar – se do sentido do texto pois, segundo Leopoldina Viana (2010), as estratégias de compreensão do texto promovem a aquisição de competências ao nível da leitura.

Jonas  
Jeremias e Jacinto (Gêmeos)  
Jaime

Era de noite e Jonas não conseguia dormir. Ao seu lado dormiam Jeremias, Jacinto e Jaime, os seus irmãos. Jonas sentia arrepios nas costas porque o quarto estava escuro, via sombras em todo o lado e o silêncio era muito.

Tapou a cabeça e tentou pensar em coisas boas, pensou nos berlindes coloridos, barcos à vela, na história da “corrida dos carros mais louca do mundo” e na quinta da avó. Dentro da quinta da avó, imaginava-a a cozer uma manta, o avó tirando o leite da vaca e as galinhas a correr. Quando pensou nas galinhas sorriu, pensou como era bom ter ali uma galinha para não ter medo. Inventou uma galinha e o seu medo desfez-se em papelinhos de muitas cores e Jonas tapou a cabeça. A sua galinha usava a madeira da cama como poleiro e olhava-o fascinada, parecia real e Jonas gatinhou em cima da manta devagar para não espantar a galinha e fez-lhe umas festas nas penas. A galinha cacarejou e acordou Jeremias. Este perguntou ao irmão o que estava a fazer e Jonas contou-lhe.

Jeremias viu a galinha e disse a Jonas que quando não tinha sono inventava leopardos. Jonas achou perigoso, mas Jeremias disse-lhe que este leopardo era amigo e inventou um para o irmão ver. Passados alguns segundos, o leopardo apareceu e depois viu a galinha. O leopardo saltou da cama do Jeremias para a cama do Jonas atrás da galinha, mas ela começou a voar.

Com este barulho acordaram os gêmeos, Jacinto e Jaime. Jacinto viu a galinha e Jaime o leopardo e decidiram competir para ver quem era o mais imaginativo. Enfiaram-se nos lençóis, Jacinto inventou uma avestruz e Jaime um camelo. A avestruz assustou-se e enfiou a cabeça num chinelo e o camelo comeu a alcatifa.

Jonas queria acender a luz, mas os gêmeos não deixaram e enfiaram-se na manta. Quando saíram apareceram muitos pirilampos. Jeremias teve pena da galinha fugitiva e meteu-se na manta. Quando saiu, havia um elefante na sua cama e a galinha voou para cima da tromba dele e o leopardo já não a apanhou.

Nesse momento o sol nasceu e as crianças não sabiam que fazer, antes de o pai e a mãe chegarem. Mas Jonas teve uma ideia, criar uma floresta para meter os bichos e todos começaram a imaginar. Depois da floresta imaginária criaram um comboio e uma estação no quarto. Como já não havia mais espaço a estação ficou no armário, tinha carruagens e maquinista.

Jonas agradeceu a companhia e quando a mãe e o pai apareceram para os acordar, desapareceu a última carruagem.

Figura 2: Exemplo do trabalho de compreensão do texto realizado com os alunos (Fonte: Produto construído durante a aula)

Posteriormente, os alunos resolveram um guião de compreensão da leitura e, em interação oral, foram respondendo às várias questões que contemplavam diferentes estratégias desde compreensão literal, compreensão crítica e reorganização da informação, como está presente na planificação em anexo (Cf. Anexo 1).

No final das atividades de compreensão do texto, o grupo refletiu sobre as perspetivas iniciais que tinham sobre a obra, confrontando as suas expectativas com a realidade do texto lido. Este tipo de atividades de pós – leitura permite ao leitor, neste caso ao aluno, ver o texto, verificando a compreensão obtida e autoquestionando – se sobre a mesma (Vaz, 1998).

Assinale-se ainda que, ao longo da PES, houve uma preocupação em proporcionar ao grupo o contacto com uma maior diversidade de textos. Desta forma, outro dos exemplos no âmbito do trabalho com o domínio da Leitura foi a leitura e análise do poema *Diversidade* de Regina Gouveia (figura 3), um poema escolhido pela articulação existente entre o conteúdo das comunidades trabalhadas na área de Estudo do Meio. Esta ação pedagógica decorreu da articulação prevista entre a área de Estudo do Meio e Português (Cf. Anexo 2).



Figura 3: Poema Diversidade de Regina Gouveia (Fonte: Manual Escolar de Português – Alfa 3)

Em primeiro lugar, e de modo a antecipar o conteúdo do poema, foi realizado um *brainstorming* ou tempestade de ideias sobre o título do poema, permitindo ao grupo apropriar – se do conceito e desconstruí – lo para aceder ao seu significado.

Após o diálogo com os alunos sobre o título do poema, a leitura do mesmo realizou – se pelos alunos, em voz alta, o que permitiu o treino da leitura que leva a uma maior “capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente, utilizando variações de tom, ênfase, entoação e pausas” (Armbruster, Lehr & Osbrn, 2001, p. 8).

De seguida, realizou – se um pequeno guião de compreensão da leitura, que permitiu aos alunos extraírem informação essencial do texto, explicitar o assunto global do texto, sendo objetivos de aprendizagem definidos pelos documentos orientadores como o Programa e Metas Curriculares

de Português (Buescu et al., 2015) e as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018).

Por fim, num momento de pós leitura, retomando o brainstorming realizado no momento de pré-leitura, os alunos confrontaram as suas expectativas.

Nas intervenções pedagógicas referentes à área de Português, procurou – se também estabelecer o contacto com textos não literários, como é o exemplo da notícia trabalhada no âmbito da articulação estabelecida com o conteúdo da pecuária, uma ação pedagógica desenvolvida ao longo de um dia no primeiro ciclo envolvendo as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio (Cf. Anexo 3).

O recurso aos textos não literários permite a abertura da área de Português à pluralidade de discursos, sejam eles orais ou escritos considerando-se que, a "abertura crítica da aula de Português à pluralidade dos discursos constitui a via correcta de realização da integração da escola na vida, na comunidade" (Fonseca, 1977 b, p.154).

Com o recurso à notícia, foi desenvolvido um trabalho em torno das suas características identificando – se no próprio texto, trabalhando-se, assim, a compreensão literal. De igual modo, foi proposto uma atividade de ordenação de acontecimentos dos vários momentos da notícia, de modo a facilitar a sua compreensão. Antes da ordenação, os alunos sublinharam as informações no próprio texto, o que facilitou a concretização da atividade.

No que concerne às atividades relacionadas com a escrita, um dos exemplos de atividades de escrita foi a criação de uma produção de escrita sobre um animal inventado.

A atividade de escrita surgiu no seguimento das atividades relacionadas com a leitura e exploração da obra *A Noite dos Animais Inventados* de David Machado (Anexo 1). Desta forma, propôs – se uma atividade de escrita criativa intitulada de "O meu animal inventado" em que os alunos, a partir de algumas amálgamas, sobre alguns animais inventados como exemplo (maminseto, mamipeixe, peixave), teriam de elaborar um texto descritivo. Na construção do texto,

tinham algumas diretrizes de aspetos que deviam constar: o nome do animal, as suas características, tipo de animal, revestimento e alimentação. O diálogo sobre as amálgamas consistiu o momento de planificação do texto, em que os alunos escolheram o tipo de animal que inventariam e, posteriormente, definiram as suas características. No final da textualização, os alunos recorreram a uma tabela de verificação do texto, constituindo o momento de revisão do texto produzido, como mostra a figura 4. Nesta atividade, os alunos realizaram um rascunho do texto no caderno diário e, posteriormente, já corrigido, passaram para uma folha branca, apresentando ao resto do grupo.

**Tabela de verificação do texto**

**Agora que acabaste de escrever o teu texto, verifica se abordaste todos os aspetos relevantes para a descrição do teu animal inventado!**

Tópicos do texto	Sim	Não
Nome do animal		
Características do animal		
Tipo de animal		
Revestimento e alimentação		


  


Figura 4: Tabela de verificação do texto (Fonte: Tabela criada pelas docentes em formação)

## Artes Visuais

A utilização das Artes Visuais é bastante importante no 1.º ciclo e cabe ao professor o papel de “criar um ambiente que estimule o desenvolvimento da capacidade criadora da criança e que facilite o seu envolvimento com o material e as actividades propostas, questionando e fazendo sugestões que estimulem a criança a pensar e a prosseguir a sua exploração” (Barbosa, 2009, p. 30).

De acordo com os documentos estruturantes, as Artes visuais encontram – se estruturadas por domínios, sendo estes: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Assim, de acordo com as Aprendizagens essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018d, p.1) as Artes visuais têm como finalidade “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”.

As atividades implementadas no âmbito do 1.º ciclo tiveram por base o processo de criação e experimentação e consistiu na articulação entre as Artes Visuais e o Português através da elaboração de um animal inventado (Cf. Anexo 1). Posteriormente à produção de um texto sobre a descrição de um animal inventado, os alunos ilustraram esses animais criados, evidenciando as suas características. Essas produções foram expostas na porta da sala de aula, como ilustra a figura 5.



Figura 5: Exemplo das produções dos alunos (Fonte: Registo captado pela docente em formação)

A utilização das Artes Visuais na articulação com o Português permite comprovar a transversalidade das mesmas, uma vez que estas têm por objetivo o “desenvolvimento de práticas em diferentes contextos, em ações práticas e experimentais e em projetos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais ou coletivos, podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais, formais e não formais. (Direção Geral de Educação - MEC 2018d, p.4).

Assim, procurou – se desenvolver também a articulação entre as Artes Visuais e a Matemática, no sentido de auxiliar na compreensão dos eixos de simetria (Cf. Anexo 4). Após a aprendizagem do significado de eixo de simetria, distribuíram – se folhas brancas pelos alunos e pediu – se que as dobrassem ao meio, criando, assim, um eixo de simetria. Posteriormente, foram distribuídos pincéis e tinta de guache para que os alunos pudessem pintar uma forma de um dos lados da folha, como mostra a figura 6. À medida que os alunos foram pintando as diferentes formas nas folhas

brancas, foram dobrando ao meio e observando o que acontecia do outro lado da folha. Assim, a articulação realizada entre as duas áreas permitiu aos alunos compreenderem o significado de eixo de simetria e as suas características.

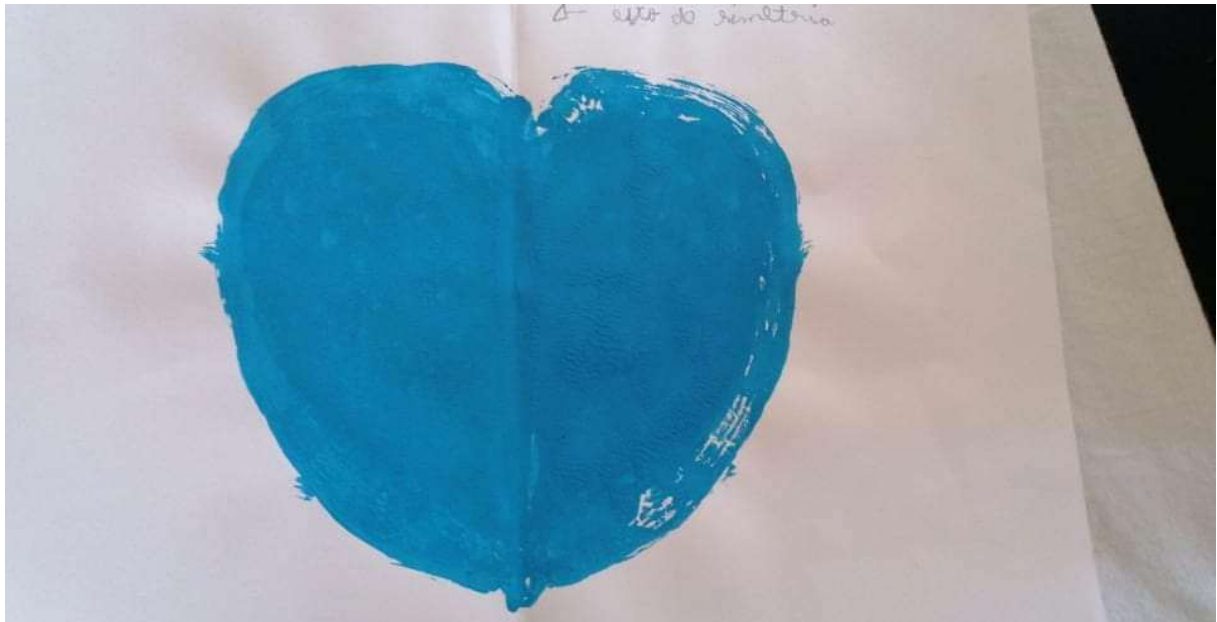


Figura 6: Exemplo do trabalho sobre os eixos de simetria de um dos alunos (Fonte: trabalho criado por um aluno)

## Matemática

No que concerne à área da matemática, procurou – se estabelecer uma relação entre os conteúdos abordados nas diferentes áreas e, também, com o quotidiano de forma a promover aprendizagens mais significativas. Assim, desenvolveu –se um trabalho ao nível do domínio dos Números e operações em que o objetivo seria” a compreensão dos números e das operações, bem como da fluência do cálculo mental e escrito” (Direção Geral de Educação, 2018b, p.4) e também no domínio de Geometria e Medida em que se pretendia ”o desenvolvimento da capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas” (Direção Geral de Educação, 2018b, p.4).

No que diz respeito ao domínio dos Números e operações, desenvolveram-se algumas atividades relacionadas com as operações e também com as frações. Um dos exemplos do trabalho desenvolvido nesta área foi a criação de um conjunto de situações problemáticas relacionadas com o conteúdo da pecuária, promovendo uma articulação prevista entre as três áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio (Cf. Anexo 3).


Estas situações problemáticas tinham como objetivo trabalhar a multiplicação, nomeadamente rever o algoritmo da multiplicação. Segundo o programa de matemática do 1.º ciclo, referente ao 3.º ano de escolaridade (Damião, H. et al., 2013), é esperado que os alunos aprendam o algoritmo da multiplicação com números até um milhão e que resolvam problemas até três passos, envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo e combinatório.

Outro exemplo do trabalho desenvolvido ao nível do domínio dos Números e das Operações foi a sessão realizada sobre o conteúdo das frações, desenvolvido na unidade didática elaborada em par pedagógico (Cf. Anexo 1). Por conseguinte, procurou-se lembrar o conteúdo dos animais trabalhado anteriormente na área de Estudo do Meio, relacionando com as frações. Assim, começou-se por questionar os alunos: “Imaginem que o dono das galinhas quer alimentá-las e para isso leva um balde cheio de grão. Será que as galinhas irão comer o grão todo?” “Se as galinhas comerem o grão todo que parte do grão comeram?” “E se o dono tivesse deitado apenas meio balde de grão. Que parte do grão comeram as galinhas?”. Neste diálogo, deixou-se que o grupo se exprimisse e contribuísse para esta introdução ao conteúdo das frações, que já tinha sido anteriormente abordado pela professora cooperante.

Desta forma, esta parte da ação pedagógica foi dividida em vários momentos: compreender, praticar e o aplicar / criar. No momento da criação, foi proposto ao grupo, a realização de um jogo sobre o conceito de fração disponível em: <https://www.cokitos.pt/dividindo-com-fracoes-de-partes-iguais/play/>. O jogo é bastante importante na aprendizagem dos conceitos matemáticos, pois, segundo Gerando (2000) referenciado por Mota (2009), os jogos exercem importância no desenvolvimento físico e mental da criança, são prazerosos e despertam interesse, desenvolvendo uma aprendizagem significativa.

Neste momento de jogo, foram criados cartões com algumas situações problemáticas, conforme representado na figura 7.


1 - O leão tem 20 pedaços de carne. Sabendo que apenas comeu 4 pedaços desta quantidade, que parte corresponde à quantidade que comeu? Agrupa a quantidade de pedaços de carne que o leão comeu.



Representa sobre a forma de fração:  $\frac{\quad}{\quad}$

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

2- Um coelho come 10 cenouras por dia. Sabendo que o coelho come metade desta quantidade de manhã, quantas cenouras o coelho come de manhã? Pinta a parte das cenouras que o coelho comeu.



Representa sobre a forma de fração:  $\frac{\quad}{\quad}$

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

3- O lavrador tem 15 grãos de milho para distribuir igualmente pelas suas 3 galinhas? Qual é a parte que cada galinha irá comer? Agrupa a quantidade de grãos que pertencem a cada galinha. 1º agrupa depois representa a parte que cada galinha vai comer não esquecendo de escrever o raciocínio na resolução do desafio



Representa sobre a forma de fração: —

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

4- A Dona aranha apanhou 12 insetos e quer distribuir igualmente pela sua família de 4 elementos. Agrupa a quantidade de insetos que cada elemento da família comeu.



Representa sobre a forma de fração: —

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

Figura 7: Cartões com situações problemáticas sobre as frações (Fonte: Cartões elaborados pelas docentes em formação).

Nesta fase da intervenção pedagógica, pretendia – se que o grupo praticasse o conceito de fração. Desta forma, foi usada uma roleta com os números das quatro situações problemáticas apresentadas e à medida que se foi rodando a roleta, o grupo realizou a situação problemática que aparecia na roleta (figura 8).

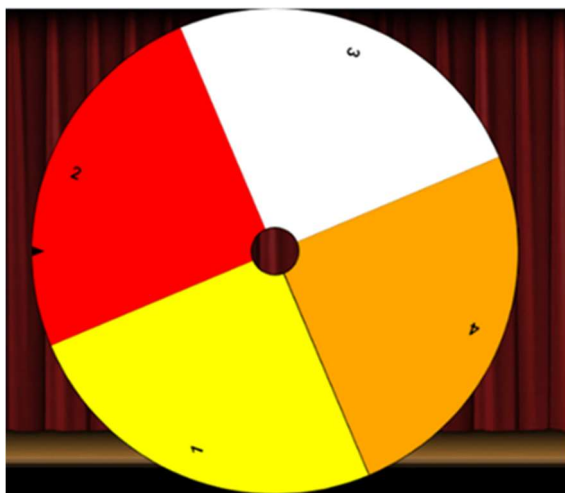


Figura 8: Roleta das situações problemáticas (Fonte: Material construído pelas docentes em formação)

Na última parte da intervenção pedagógica, foi sugerido ao grupo a criação de uma situação problemática em pares, que envolvesse os animais e o conteúdo das frações. Após a criação destas situações problemáticas, os diferentes pares apresentaram as suas criações e, em grande grupo, procedeu – se à sua resolução. Esta atividade permitiu estimular o raciocínio matemático e a criatividade propostos nos documentos orientadores.

No que concerne ao trabalho desenvolvido em torno do domínio de Geometria e medida, este consistiu numa intervenção em que os alunos trabalharam através de tablets e computadores. Desta forma, a planificação da aula pretendia ser dinâmica, utilizando – se as tecnologias como recurso da aprendizagem, levando os alunos a serem autónomos, e a docente em formação e o seu par pedagógico apenas, tiveram um papel de facilitadoras da aprendizagem, orientando na realização das tarefas (Cf. Anexo 4).

Assim, no início da intervenção, foi disponibilizado um link para que os alunos pudessem ter acesso a todas as tarefas que tinham de realizar, numa página online, disponível no link: <https://a-descoberta-das-simetrias-0.webnode.pt/> como demonstra a figura 9 .

## Tarefas

Lê atentamente todas as tarefas para que possas realizá-las com sucesso. Vem daí!

- 1. Atividade "À Descoberta das Simetrias"**
  - Entra no link <https://www.wilos.pt/desenhar-simetria/play/> e realiza a tarefa proposta de maneira a perceberes o que são as simetrias;
- 2. Atividade prática "Vamos descobrir a simetria"**
  - Informa as tuas professoras que chegaste à atividade n.º 2;
  - Pede cartolinas, tintas e a ficha de trabalho para a realização da atividade;
  - Assim que tiveres todos os recursos necessários entra no link <https://www.hypatiamat.com/simetrias/simetriasvh.html> e resolve a tarefa proposta no slide 1 a 5;
  - Assim que resolveres a tarefa proposta no link anterior, regista as conclusões na ficha de trabalho n.º 1 - Atividade 1;
- 3. Visualização do vídeo da Escola Virtual**
  - Entra na tua conta da Escola Virtual;
  - Accede ao link <https://app.escolavirtual.pt/lms/player/teacher/external/lesson/14035207/E/?seIType=&colId=&area=search> e visualiza o vídeo disponível sobre as simetrias;
  - Agora que já visualizaste o vídeo, avança nas páginas seguintes do vídeo e realiza as tarefas propostas;
  - Não te esqueças de registar na ficha de trabalho n.º 1 - Atividade 2 ao mesmo tempo que realizas as tarefas online;
- 4. Atividade "Vamos praticar as simetrias"**
  - Informa as professoras que chegaste à atividade n.º 4;
  - Pede a ficha de trabalho n.º 2;
  - Entra no link <https://www.hypatiamat.com/simetrias/simetriasvh.html> e realiza as tarefas propostas a partir do slide 6;
  - Não te esqueças de registar na ficha de trabalho n.º 2 - Atividade 3 ao mesmo tempo que realizas as tarefas online;

Figura 9: Guião de tarefas a realizar pelos alunos (Fonte: Recurso criado pelas docentes em formação)

Com esta intervenção pretendia – se que os alunos compreendessem o conceito de simetria e de eixo de simetria, bem como as suas características. Ao longo da intervenção, foi sendo necessário ajustar algumas práticas, uma vez que com a introdução dos computadores e dos tablets, por vezes, havia algumas distrações por parte dos alunos.

## Estudo do Meio

No que concerne à área de Estudo do Meio, desenvolveu – se um trabalho em torno do Bloco 2 “À Descoberta dos Outros e das Instituições”, do bloco 3 “À Descoberta do Ambiente Natural” e do bloco 4 “À Descoberta das Inter – Relações entre Espaços”, de acordo com o Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2001).

Um dos exemplos do trabalho realizado em torno do Bloco 2 foi a intervenção sobre as comunidades existentes em Portugal, realizada através de uma articulação entre a área de Português e Estudo do Meio (Cf. Anexo 2). Como motivação inicial, foi mostrado ao grupo um mapa relativo ao processo de imigração em Portugal, acompanhado por umas setas, que demonstravam esse mesmo movimento (figura 10).

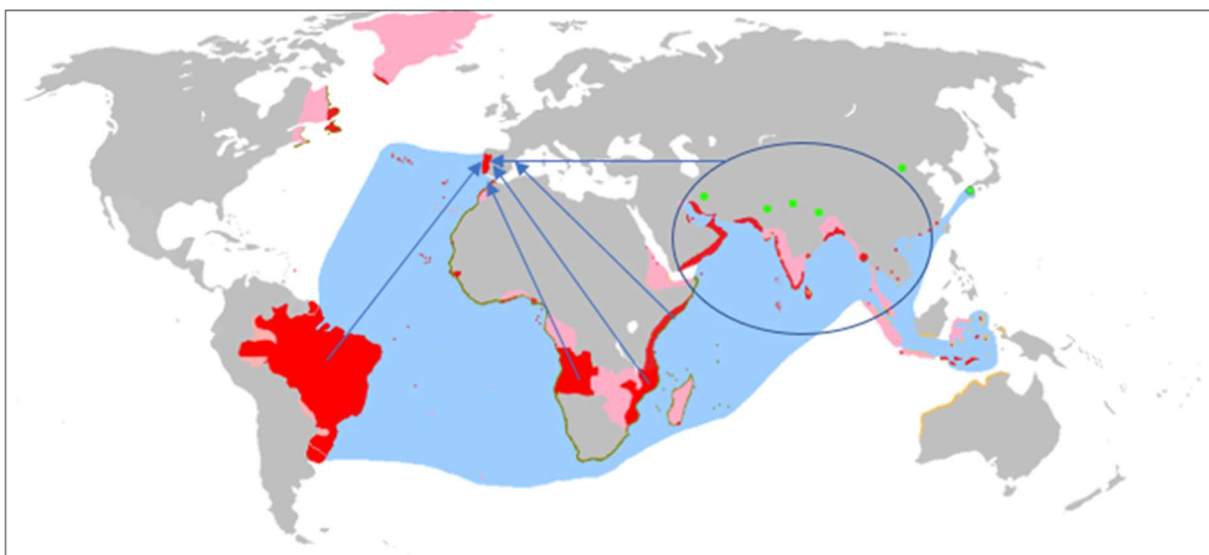


Figura 10: Mapa relativo ao movimento de imigração em Portugal (Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6a/V05.png>)

Partindo da visualização da imagem, foi estabelecido um diálogo com os alunos, de modo a conhecer e a compreender os seus conhecimentos prévios:

PE: “O que representa esta imagem?”

A: “É um mapa.”

PE: “Ora muito bem, esta imagem representa um mapa. Mas, o que será que está representado neste mapa?”

A: “Neste mapa aparecem os países todos do mundo”.

PE: “Pois, é verdade, estão aqui representados todos os países. Mas o que será que representam estas setas?”

A: “São as pessoas que estão a passar de um sítio para o outro.”

PE: E que sítios são esses?”

A: “As pessoas saem dos seus países e vão para outros países.”

PE: “E para onde estão a ir?”

A: “Para Portugal.”

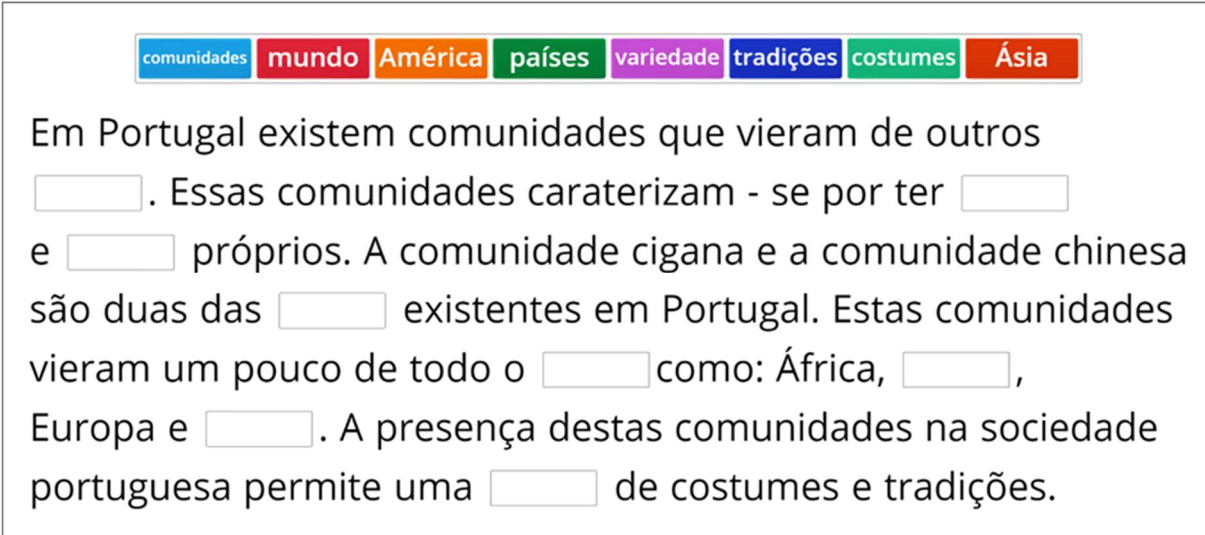
A utilização deste mapa tinha como objetivo perceber o movimento de imigração, tornando – se mais concreto e visível para os alunos, pois, segundo Piaget (1945), estas crianças encontram – se ainda se encontram no estágio de desenvolvimento das Operações Concretas onde, estão bastante ligadas ao concreto, não conseguindo abstrair –se.

Posteriormente, foi apresentado um vídeo presente na Escola Virtual sobre o movimento de imigração em Portugal com o objetivo de compreenderem o conceito de imigrante, quais as comunidades existentes em Portugal e de onde se deslocam essas comunidades. A utilização dos vídeos pode funcionar como “um laboratório da própria vida” (García & Rajas,2011, p. 10), onde, as crianças, através das imagens em movimento, dos sons, das palavras, podem ter acesso a estruturas narrativas informativas sobre o mundo real. Desta forma, a utilização do vídeo permitiu a compreensão do conceito de imigrante e conhecer diferentes comunidades existentes em

Portugal, apropriando – se de aspetos da sua cultura. Foram distribuídas algumas fotografias de comunidades existentes em Portugal e, em conjunto com o grupo, procedeu – se à leitura das suas características (Cf. Anexo 2).

Desta forma, teve – se como objetivo a promoção do respeito pelo outro, respeito pela diferença e pela diversidade, assim como a promoção de valores de igualdade. A promoção destes valores está prevista no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), sendo bastante importante num mundo cada vez mais em mudança.

Posteriormente, optou – se por registar todas as aprendizagens num esquema construído em conjunto com o grupo. A construção de esquemas permite às crianças relacionar os conceitos e organizar e sistematizar a informação (Moreira & Buchweitz, 2000). À semelhança dos esquemas que facilitam a aprendizagem, também os jogos interativos, aumentam a motivação dos alunos e possibilitam a compreensão dos conteúdos a abordar de forma dinâmica. Como atividade de consolidação, propôs – se o preenchimento de um texto lacunar com recurso à plataforma do Wordwall, como mostra a figura 11.



comunidades mundo América países variedade tradições costumes Ásia

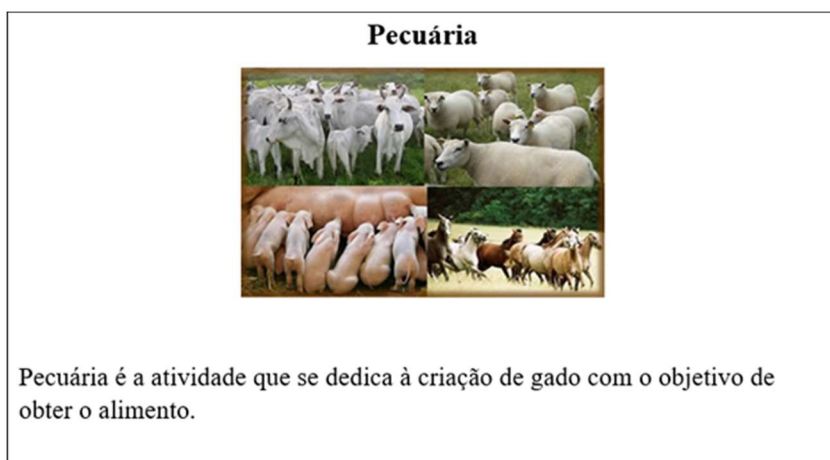
Em Portugal existem comunidades que vieram de outros [ ]. Essas comunidades caracterizam - se por ter [ ] e [ ] próprios. A comunidade cigana e a comunidade chinesa são duas das [ ] existentes em Portugal. Estas comunidades vieram um pouco de todo o [ ] como: África, [ ] , Europa e [ ] . A presença destas comunidades na sociedade portuguesa permite uma [ ] de costumes e tradições.

Figura 11: Atividade de consolidação com recurso ao Wordwall (Fonte: Atividade criada pela docente em formação)

Segundo Costa (2012), os jogos, devido à sua natureza estimulante, podem despertar a atenção dos alunos, promovendo a sua concentração e motivação, podendo aprender de uma forma lúdica e dinâmica os conteúdos que, por vezes, podem ser mais difíceis de compreender. São estratégias diferentes, lúdicas que se podem traduzir em aprendizagens mais significativas.

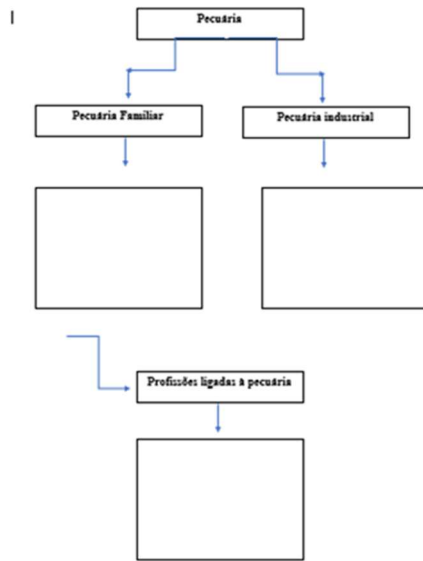
Por conseguinte, um exemplo do trabalho desenvolvido em torno do bloco 3 foi a intervenção pedagógica realizada sobre o conteúdo da Pecuária, desenvolvida em torno da articulação entre as três áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio (Cf. Anexo 3). Nesta intervenção pedagógica, levou-se para a sala de aula dois alimentos conhecidos pelas crianças (caixa de ovos e uma embalagem de leite) e realizou-se um pequeno diálogo com os alunos: “Alguém reconhece estes elementos que estão aqui apresentados?”. “Como é que eu posso ter acesso a estes produtos?”. “Alguém sabe que nome se dá à criação de gado?”. “Alguém conhece pessoas que estejam ligadas à pecuária?” “A que tipo de setor pertence?”. A utilização de elementos do quotidiano em sala de aula permite que as aprendizagens se tornem significativas e que tenham impacto nos alunos. Também permite que os alunos se relacionem mais facilmente com os conteúdos porque atribuem sentido à aprendizagem.

Para aprendizagem de conceitos ligados à pecuária foram utilizadas diferentes formas de registo, desde legendas de imagens, esquemas, vídeos, registo de conceitos, como mostra a figura 12. Estas formas de registo foram realizadas em conjunto com os alunos, permitindo que os alunos as pudessem consultar numa fase posterior.





Agrupamento de Escolas de Pedrouços  
Ano Letivo 2020-2021  
3.ºH



### Tipos de Gado








Tipos de Gado					
Produtos naturais	Carne, ovos e penas	Carne, leite e pele	Carne, pele e cerdas	Leite, carne e peles	Leite, carne e lã
Produtos transformados pela indústria					

Figura 12: Diferentes formas de registo associadas aos conceitos ligados à pecuária (Fonte: Atividade criada pela docente em formação)

A utilização de diferentes formas de registo permite aos alunos contactarem com diversas formas de organização de informação e sistematização da mesma.

O trabalho desenvolvido na área de Estudo do Meio também envolveu o trabalho em torno do bloco 4 em que se abordou o comércio e o circuito comercial, desenvolvido na primeira intervenção pedagógica realizada entre a docente em formação e o seu par pedagógico (Cf. Anexo 5). Nesta intervenção pedagógica, apresentou - se uma imagem relativa ao Mercado do Bolhão no Porto e questionou - se os alunos: "O que está representado na imagem?", "Alguém reconhece esta imagem?", "Onde está situado este espaço comercial?", "Já alguém visitou?" e "Que tipo de bens são comercializados neste espaço?". Desta forma, a pretendia - se visualizar os conhecimentos prévios dos alunos para, assim, os tornar em aprendizagens significativas.

A utilização do Mercado do Bolhão como local de comércio serviu para que os alunos se identificassem com o meio local mais próximo, identificando e dando sentido à aprendizagem. Outro exemplo foi o diálogo com os alunos sobre os locais de comércio que conseguiram observar numa visita realizada pela freguesia onde se situa a escola.

Posteriormente, partindo do diálogo iniciado anteriormente, os alunos encontraram a distinção entre pequeno e grande comércio, identificando, ainda, que na atividade comercial é necessário

haver produtores, comerciantes, consumidores e também os meios de transporte. Deste modo, realizou – se a legenda de algumas imagens sobre estes conceitos, como exemplifica a figura 13.

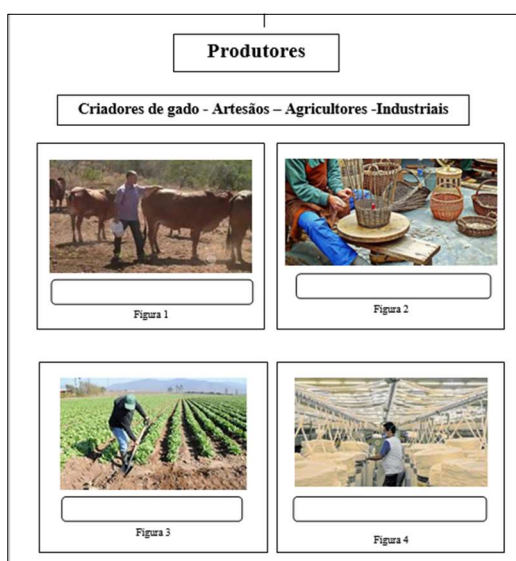


Figura 13: Imagens sobre os conceitos ligados ao comércio (Fonte: Atividade criada pelas docentes em formação)

Em último lugar, realizou – se uma atividade com recurso ao Kahoot sobre vários locais de comércio.

### 3.2.2. INTERVENÇÃO NO 2. ° CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante todo o percurso de estágio no 2. ° ciclo do ensino básico, desenvolveu – se intervenções pedagógicas ao nível das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Neste subcapítulo, encontram – se descritas e refletidas algumas atividades relacionadas com os diferentes conteúdos das duas disciplinas.

## Português

À semelhança do trabalho desenvolvido no âmbito do Português no 1.º ciclo, também no 2.º ciclo, as planificações das intervenções pedagógicas tiveram em conta os diferentes domínios de ensino da língua. Desta forma, desenvolveu – se um trabalho ao nível de todos os domínios de ensino da língua: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Como referido no âmbito do 1.º ciclo, a Educação Literária surge associada à Leitura.

Um exemplo do trabalho desenvolvido no âmbito da leitura e da Educação Literária foi a abordagem do primeiro capítulo da obra *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner Andresen, inserida num conjunto de duas aulas de Português que estariam articuladas entre si (Cf. Anexo 6). Desta forma, projetaram – se algumas capas das obras de Sophia de Mello Breyner Andresen e foram analisadas em conjunto com os alunos que, reconheceram praticamente todas as obras presentes, ficando motivados e interessados para o trabalho a desenvolver ao longo da aula (figura 14).



Figura 14: Obras de Sophia de Mello Breyner Andresen (Fonte: Compilação de capas de obras da autora realizada pela docente em formação)

Após o diálogo inicial em torno das obras de Sophia de Mello Breyner Andresen, o grupo assistiu a uma pequena reportagem sobre a vida e obra da autora, disponível na Escola Virtual e, posteriormente, respondeu a um Quizz sobre aspetos mencionados no vídeo através do recurso ao Wordwall. Antes da visualização do vídeo, foram dadas diretrizes sobre o objetivo, os aspetos em que deveriam atentar e foi reforçada a necessidade de tomada de notas.

Posteriormente, foi indicado, aos alunos, que a obra a abordar seria *A Florestae*, de seguida, foram projetadas duas edições da obra, tendo sido analisadas em conjunto com o grupo.

Antes de iniciar a leitura do excerto da obra, os alunos visualizaram uma imagem presente no primeiro capítulo, de forma a antecipar o conteúdo do mesmo, sendo que as suas respostas foram registadas no quadro de modo a, a ser possível o confronto de ideias no final da leitura e da compreensão da obra (figura 15).



Figura 15: Imagem relativa ao capítulo da obra (Fonte: Obra *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner Andresen)

Estas atividades corresponderam a um momento de pré-leitura, sendo estas bastante importantes no conjunto das estratégias de compreensão da leitura, uma vez que permite a ativação de esquemas cognitivos necessários para que os alunos possam interpretar e dar sentido ao texto. Além disso, as atividades de pré-leitura, de antecipação de conteúdo permitem o desenvolvimento da capacidade de interpretação dos alunos (Figueiredo, 2004).

No momento de leitura, optou – se por ler o excerto do primeiro capítulo, dado que os alunos ainda não tinham contactado com o texto e esse facto, dificultaria a sua leitura. Assim, após a leitura do excerto, realizou – se uma análise, em conjunto com os alunos, dos seguintes aspetos do capítulo: identificação de lugares e a sua descrição; identificação e caracterização das personagens e

referência às estações do ano e às transformações decorrentes das suas passagens. Os alunos foram assinalando estes diferentes aspetos no texto que tinha sido distribuído (Cf. Anexo 6).

Após a análise do excerto do primeiro capítulo da obra, tornou – se mais fácil, para os alunos, o reconhecimento de sequências descritivas e das características de um texto descritivo. Como sistematização dos conteúdos, foi preenchido um esquema.

No final da aula, foi retomada a imagem que tinha sido projetada, anteriormente, para que os alunos confrontassem as suas expectativas iniciais, correspondendo a um momento de pós leitura.

As atividades de leitura devem respeitar sempre os três momentos: pré-leitura, leitura e pós – leitura, devendo o professor, promover nas suas intervenções, atividades pedagógicas que os integrem, para que a compreensão dos textos seja feita de uma forma mais fácil e que se promovam aprendizagens mais significativas.

Relativamente ao domínio da Gramática, um dos exemplos do trabalho desenvolvido ao nível da gramática envolveu uma intervenção pedagógica ao nível dos advérbios. Esta intervenção pedagógica teve por base uma sequência didática em que seria necessário uma articulação entre as duas valências do mestrado, ou seja, entre Português e História e Geografia de Portugal (Cf. Anexo 7). O ensino da gramática é bastante importante, uma vez que se deve encontrar uma relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a envolver os alunos nesse mesmo processo (Lima, 2002).

De acordo com Ferraz (2007, p.71), o professor deve adotar diferentes estratégias didáticas, de modo a levar os alunos a refletirem sobre a própria língua, proporcionando aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Posto isto, começou – se por recordar aquilo que tinha sido trabalhado na aula anterior e também o que estaria a ser trabalhado na disciplina de História e Geografia de Portugal. Nesse sentido, foi apresentado um excerto da obra *Como Nasceu Portugal* do Plano Nacional de Leitura, e iniciou-

se a leitura do texto de forma faseada, identificando – se os advérbios presentes e explicitando – se, em conjunto com os alunos, o seu significado no sentido global do texto. Conforme os alunos iriam referindo as palavras, estas iam sendo registadas no próprio texto.

Após a leitura faseada do excerto do texto e a identificação de algumas palavras sublinhadas, desenvolveu – se um diálogo com os alunos sobre as palavras encontradas: “Agora que conseguimos encontrar estas palavras no texto, vamos ver alguns aspetos do seu comportamento. Já identificamos o seu significado.” Assim, através da manipulação de diferentes testes, os alunos contactaram com outras características da classe de palavras dos advérbios (invariável quanto ao género e ao número, modificação de verbos, adjetivos, outros advérbios e frases).

Posteriormente à realização de alguns testes sobre a classe dos advérbios, foi – se questionando os alunos: “Sabem como podemos designar estas palavras?”; “Estas palavras pertencem a uma classe de palavras. Conseguem identificá-la?”; “Pois é, estas palavras pertencem à classe dos advérbios. No texto que analisamos vimos algumas subclasses desta classe de palavra, identificando o respetivo significado. Vamos agora sintetizar o que já aprendemos.” Os alunos registaram no seu caderno diário a definição de advérbio, após perceberem o que são e quais as suas características.

Depois de os alunos terem registado a definição de advérbio, foi desenvolvido um diálogo com os alunos, de modo a compreenderem que existem diferentes subclasses dos advérbios: “Estas palavras que encontramos no texto não exprimiam todas a mesma intenção?”; “Exatamente, pertencem todas à mesma classe, mas encontram – se divididas por subclasses diferentes, cada uma com a sua finalidade.”; “No texto encontramos três subclasses de advérbios.”; “Existem muitas, este ano vamos aprender quatro subclasses novas”.

Assim, partindo de um conjunto de frases, os alunos em diálogo orientado, identificaram os advérbios presentes, aplicando os testes realizados no início da aula e atribuíram a respetiva subclasse semântica. No final da aula, os alunos realizaram uma síntese do conteúdo abordado ao longo da aula (Cf. Anexo 7).

De acordo com Sim-Sim & Ferraz (1997), para que um falante da língua seja eficiente em diferentes contextos informais e formais, seja um leitor e escritor fluente, é necessário que mobilizem um conjunto de processos cognitivos que permitem a consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicação de regras e estratégias que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado.

Assim, pretendeu - se contextualizar o ensino da gramática, conferindo - lhe um poder de transversalidade, estando articulado com a disciplina de História e Geografia de Portugal, evidenciando um ensino interdisciplinar.

No que concerne ao domínio da Oralidade, este foi trabalhado em duas intervenções pedagógicas. Um dos exemplos do trabalho sobre a Oralidade foi a abordagem da vida e obra do autor Alves Redol, uma intervenção pedagógica realizada em duas sessões articuladas entre si no contexto da obra *A Sementinha* de Alves Redol (Cf. Anexo 8).

O trabalho em torno do domínio da Oralidade é bastante importante nas aulas de Português, uma vez que permite o desenvolvimento da competência oral dos alunos. Desta forma, segundo Amor (2006, pp. 65 – 66), é importante que nas aulas de Português “se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social, por excelência”.

Nas diferentes intervenções realizadas ao nível do domínio da Oralidade, o objetivo passou pelo treino da competência oral, nomeadamente o trabalho em torno da compreensão do oral. A compreensão do oral, envolve, assim, diferentes aspetos: pré-escuta, audição e pós – escuta.

Desta forma, reaproveitando uma reportagem disponível na RTP Ensina sobre a vida e obra do autor, foram selecionados os excertos mais importantes para serem visualizados pelos alunos. Para esta sessão, onde seria trabalhado o domínio da Oralidade, foi distribuído um guião de audição para que os alunos pudessem atentar em determinados aspetos durante o áudio que estariam a ouvir, como mostra a figura 16.

**Guião de audição – Alves Redol**

<b>Aspetos da Vida e Obra</b>	<b>Registos</b>
Local de nascimento	
Data de nascimento	
Curso frequentado	
Quantas colaborações realizou	
Preocupações sociais do autor	
Ano que fundou o semanário Goal	
Nome da primeira obra	
Número de títulos de obras	
Ano da sua morte	

Figura 16: Guião de audição (Fonte: Material construído pela docente em formação)

Posteriormente, colocou – se duas vezes o áudio, fornecendo tempo aos alunos para que pudessem tomar nota dos aspetos essenciais através do guião de audição. No final, foi distribuída uma atividade de Compreensão Oral, com questões de verdadeiros e falsos, para que os alunos preenchessem à medida que ouviam o áudio novamente (Figura 17).

### Atividade de Compreensão oral

Aspetos da Vida e Obra	Verdadeiro	Falso
Alves Redol nasceu na cidade de Coimbra.		
Alves Redol nasceu em 1911.		
O autor tirou o curso de comercio.		
Alves redol refletiu as suas preocupações sociais em toda a sua obra.		
Alves Redol foi viver para o Brasil.		
O autor publicou a sua primeira obra em 1938.		
A sua primeira obra chamava – se Gaibéus.		
O seu primeiro Romance chamava – se Gaibéus.		
Alves Redol morreu em 1969.		
O autor tinha 60 anos quando faleceu.		

Figura 17: Atividade de Compreensão Oral (Fonte: Material construído pela docente em formação)

Durante o período de estágio, existiu a oportunidade de observar que o trabalho sobre o domínio da Oralidade é bastante redutor, incidindo apenas nos momentos de avaliação. Na perspetiva da docente em formação, o trabalho sobre o domínio da Oralidade deve ser valorizado e promovido em sala de aula, uma vez que se pretende o desenvolvimento da competência oral dos alunos.

No que diz respeito ao domínio da Escrita, as atividades realizadas encontram – se descritas no capítulo 4 atendendo a que, integraram o projeto de investigação – ação.

## História e Geografia de Portugal

O trabalho em torno da disciplina de História e Geografia de Portugal incidiu principalmente na abordagem dos aspetos geográficos através da exploração das características naturais dos Arquipélagos da Madeira e dos Açores e também nos aspetos da História de Portugal, desde a Formação do Império Romano até ao Reinado de D. Afonso Henriques, bem como, a Crise do Século XIV, como mencionado nas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º

Ciclo do Ensino Básico (Ribeiro et al, 2012). Contudo, há que referir ainda que em todas as sessões pedagógicas realizadas ao nível da disciplina de História e Geografia de Portugal, foi possível articular as duas valências, ou seja, aspetos geográficos e aspetos históricos.

No que diz respeito ao trabalho em torno das características naturais dos Arquipélagos da Madeira e dos Açores, este desenvolveu – se entre a docente em formação e o seu par pedagógico, consistindo na primeira intervenção pedagógica ao nível desta disciplina (Cf. Anexo 9).

Em primeiro lugar, foi projetado um mapa de Portugal Continental e também dos dois arquipélagos, desenvolvendo – se um diálogo com os alunos em torno da análise do mapa. Posteriormente, foi visualizado um vídeo sobre a formação e constituição dos dois arquipélagos, sendo distribuído aos alunos umas imagens alusivas à constituição dos mesmos, para que estes as pudessem legendar.

Numa fase posterior, foi distribuída uma tabela referente a alguns aspetos naturais, como o clima, o relevo, os cursos de água e a vegetação. Mediante a distribuição da tabela, foram projetados alguns vídeos e imagens, para que os alunos pudessem preencher, de acordo com as características adequadas (Figura 18).

Arquipélagos	Relevo	Cursos de água	Clima	Vegetação Natural
Arquipélago dos Açores				
Arquipélago da Madeira				

Figura 18: Tabela sobre as características naturais dos Arquipélagos (Fonte: Tabela criada pelas docentes em formação)

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido ao nível da História de Portugal, pode – se apresentar como exemplo, a abordagem da Formação do Império Romano (Cf. Anexo 10). Assim, apresentou – se uma cronologia (Figura 19) sobre a chegada dos primeiros povos à Península Ibérica, de forma a recordar, o grupo, o que tinha sido anteriormente trabalhado. Desta forma, a transação dos conteúdos segue uma sequência lógica, não sendo conteúdos isolados, mas sim articulados entre si.

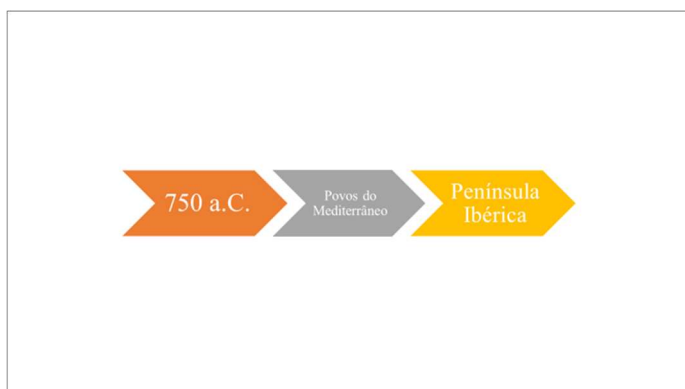


Figura 19: Cronologia sobre a chegada dos povos do Mediterrâneo à Península Ibérica (Fonte: Cronologia criada pela docente em formação)

Depois de recordar a chegada dos povos do mediterrâneo à Península Ibérica, foi apresentado um mapa da Península Itálica, desenvolvendo um diálogo com o grupo:

PE: “Que elemento está aqui representado?”

A: “É um mapa.”

PE: “Ora muito bem, aqui está representado um mapa. E o que está representado no mapa?”

A: “Está a representar a Itália”.

PE: “Exatamente. À semelhança dos povos do mediterrâneo, também neste local se formou um povo. Sabem qual é?”

A: "Foram os romanos."

Partindo da exploração do mapa, contextualizou – se a formação da cidade de Roma através de uma lenda, uma vez que o grupo já teria trabalhado as características das lendas na disciplina de Português. A associação entre o Português e a História e Geografia de Portugal é bastante importante porque confere uma interdisciplinaridade entre as duas áreas. O Português assume um caráter de transdisciplinaridade, dado que é "responsável pelo ensino/aprendizagem da língua materna da maior parte da população do país e, assim, conduzir ao desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para o sucesso em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda na vida extraescolar, nomeadamente no contexto profissional." (Sá, 2013, p. 88).

Após a exploração da lenda sobre a formação da cidade de Roma, foi proposto uma tarefa de pesquisa, em que perante a leitura de duas páginas do manual escolar, era necessário completar uma tabela fornecida sobre as características dos romanos e qual o objetivo do império.

Posteriormente à realização da tarefa, foram ouvidas algumas respostas e sistematizadas as características do Império Romano. Esta tarefa permitiu aumentar a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de organização e sistematização da informação.

No fim da sessão, foi apresentado um vídeo disponível na Escola Virtual sobre a formação do Império romano e o alargamento do seu território com o objetivo de sistematizar a informação recolhida pelos alunos. Posteriormente, foi distribuído um mapa sobre a formação do império romano, para que os alunos tivessem a perceção do seu alargamento ao longo do tempo. A utilização dos vídeos é bastante importante, uma vez que "as ilustrações poderão surgir como complemento das aprendizagens dos alunos, mas para isso deverão ser tratadas e abordadas de uma forma correta. Em determinadas situações, as ilustrações ou imagens são utilizadas em benefício dos alunos e das suas aquisições" Malveiro (2014, p.4). Estes recursos tecnológicos permitem que exista um momento mais dinâmico e tem como objetivo motivar os alunos para a compreensão do conteúdo que está a ser abordado.

Em todas as intervenções realizadas no âmbito da História e Geografia de Portugal, procurou – se utilizar mapas, imagens, vídeos, esquemas, conceitos, diferentes registos de informação, Quiz ou jogos interativos e atividades de consolidação. No que diz respeito ao uso de Quiz em sala de aula, alia aquilo que é motivador, desafiante ao momento da aprendizagem, traduzindo – se em aprendizagens significativas e dinâmicas.

A utilização dos apontamentos e das formas de registo reforçam a aprendizagem e facilitam a revisão dos conteúdos. O uso das formas de registo permite que os alunos possam recordar as aprendizagens efetuadas durante aula, facilitando o estudo dos conteúdos.

### **3.3. OUTRAS INTERVENÇÕES NA COMUNIDADE**

Para além das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizaram – se outras tarefas relacionadas com os contextos educativos como a presença nas reuniões de avaliação e também nas reuniões das equipas educativas, bem como em atividades de cooperação com as professoras cooperantes, como são exemplos os seguintes aspetos:

- a exposição sobre a Rosa dos Ventos na disciplina de História e Geografia de Portugal;
- o projeto sobre os Direitos Humanos realizado em torno das diversas disciplinas;
- o projeto da comunidade, proposto pelo par pedagógico, no âmbito da interculturalidade, o respeito pelo outro e a empatia.

A exposição sobre a Rosa dos Ventos consistiu na organização dos trabalhos manuais realizados pelos alunos em que estes, através de materiais reciclados, construíram uma Rosa dos Ventos. As docentes em formação, em colaboração com a professora cooperante, ajudaram na elaboração da exposição com a criação de um cartaz com informação e curiosidades sobre a Rosa dos Ventos (Figura 20).

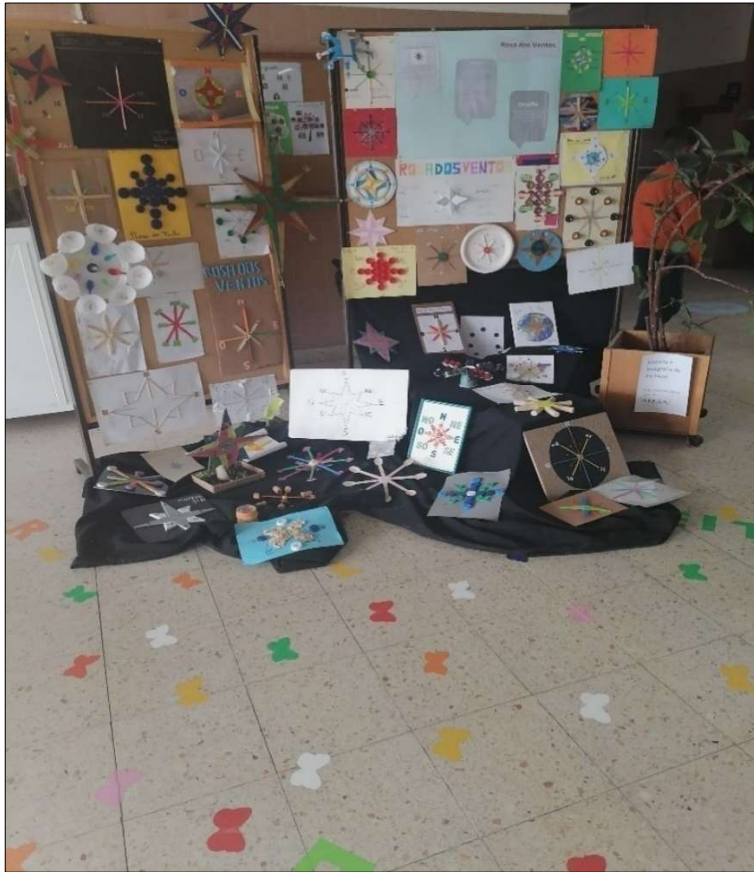


Figura 20: Exposição sobre a Rosa dos Ventos (Fonte: Registo fotográfico captado pela docente em formação)

Para além da exposição sobre a Rosa dos Ventos, existiu a participação na elaboração da exposição sobre os Direitos Humanos, um projeto multidisciplinar, em que, na disciplina de História e Geografia de Portugal se ajudou a professora cooperante na distribuição de algumas figuras históricas ligadas à luta pelos direitos humanos. A exposição resultou do contributo das várias disciplinas (Figura 21).



Figura 21: Exposição sobre os Direitos Humanos (Fonte: Registo fotográfico captado pela docente em formação)

Além destas duas exposições, as docentes em formação tiveram a oportunidade de implementar uma sessão de um projeto sobre a interculturalidade, o respeito pelo outro e a empatia, onde apresentaram um vídeo gravado por alguns colegas estrangeiros que vivem em Portugal, por questões de trabalho ou por causa dos estudos. Neste vídeo, as pessoas relatavam a sua experiência no país e o seu relacionamento com as pessoas do país e com a língua.

Após a visualização do vídeo, foi desenvolvido um debate sobre as questões de empatia e respeito pelo outro, bem como a igualdade de direitos.

## 4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### 4.1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A aprendizagem de competências de escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências de cidadania ao qual a educação (escola) deve dar resposta. Perante a atualidade de um mundo em completa transformação, o ensino tem um papel bastante importante na utilização de ferramentas para a compreensão de uma lógica de mudança, em que a capacidade de aprender e interpretar a realidade são uma constante no nosso dia a dia. Desta forma, há a necessidade de informação na sociedade, até mesmo, para realizar tarefas básicas do nosso quotidiano, ou seja, factos básicos, mas às quais, é preciso que os cidadãos tenham competências para tal (Benavente, 1996).

A escrita, assim como a leitura têm um papel indispensável na sociedade para a formação integral dos indivíduos. É inerente a todo o cidadão o desenvolvimento de competências sociais, sendo necessário desenvolver competências de leitura, de escrita e de interpretação do mundo que nos rodeia, sendo relevante a informação e a comunicação, uma vez que a alfabetização é um processo de preparação para a leitura do mundo (Sim-Sim, 2002). Neste sentido, devemos pensar o desenvolvimento de competências de escrita como um todo e, não apenas como objetivo escolar. Devemos olhar para a escrita como uso social e de desenvolvimento de competências de cidadania, dado que, “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultando do esforço coletivo da humanidade” (Ferreiro, 2010, p.44).

No processo de ensino e aprendizagem, a escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, podendo ter utilizações variadas como aprender, expressar, organizar, opinar, registar e partilhar, permitindo o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal do ser humano.

Deste modo, a escola tem o papel de ensinar aos alunos, não apenas as dimensões ortográficas e gráficas da escrita, como sobretudo as suas dimensões compositivas, textual, e a razão da sua relevância para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Segundo Santana (2007, p. 17), o domínio de competências de escrita “é uma questão de cidadania. O seu exercício pleno traduz-se nas competências de aceder à informação, de selecionar criticamente o que é relevante, mas, fundamentalmente, na utilização da escrita, enquanto instrumento de intervenção social”.

Como referido anteriormente, a escrita tem um papel bastante importante no desenvolvimento de competências sociais do ser humano, contudo é importante salientar o processo complexo da aprendizagem de competências de escrita no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o percurso de estágio, pretendeu – se desenvolver um espírito investigativo, com o desenvolvimento de um projeto baseado na investigação – ação, que será abordada posteriormente. Desta forma, o projeto de investigação sobre o domínio da escrita, descrito posteriormente, teve por base as dificuldades dos alunos ao nível dos domínios de ensino da língua. Estes dados resultaram da aplicação de dois inquéritos por questionário, um à professora cooperante e outro aos alunos. A análise destes dados encontra – se realizada posteriormente, bem como, uma descrição de todo o projeto e da metodologia utilizada.

## **4.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E AMOSTRA**

Atualmente, um dos desafios impostos à prática docente é a dimensão investigativa. A relação entre a teoria e a prática só é possível apenas se o profissional docente se tornar um professor reflexivo. Ser um professor reflexivo permite ao profissional organizar – se perante uma determinada situação problemática, questionar e investigar com vista à sua compreensão ou solução (Alarcão, 2001).

Aliado a este perfil de professor reflexivo e investigativo, desenvolveu-se um projeto de investigação no domínio da Escrita, nomeadamente na planificação e organização do texto, tendo a seguinte questão de investigação “De que forma o uso de estratégias diversificadas na planificação do texto pode contribuir para o aperfeiçoamento de competências de escrita?”.

Deste modo, assumiu – se como objetivo deste projeto, o uso de diferentes estratégias para que os alunos possam desenvolver competências necessárias para a escrita, definindo objetivos específicos de investigação para este projeto:

- a) perceber a importância do desenvolvimento de competências de escrita no 2.º ciclo a partir da mobilização de técnicas definidoras das fases de escrita;
- b) refletir sobre as implicações que o uso de diferentes estratégias na primeira fase da escrita (planificação) pode trazer para a autonomia da produção textual e ainda, promover uma relação positiva com a escrita a partir de um trabalho sequencial e colaborativo.

Para além dos objetivos de investigação referidos e, tratando – se de um projeto que envolve uma metodologia de investigação – ação, definiram – se ainda dois objetivos pedagógicos:

- a) ilustrar a importância de a aprendizagem da escrita incidir em atividades sequenciais com vista a uma progressiva autonomia do aluno;
- b) evidenciar a relevância de planificar a produção escrita como facilitadora da etapa de textualização.

Este projeto de investigação – ação foi desenvolvido na disciplina de Português, numa turma do 5.º ano de escolaridade, contando com o apoio e o contributo da professora cooperante, docente responsável pela leção da disciplina de Português.

Como referido anteriormente, a turma de 5.º ano de escolaridade ano é composta por 20 alunos, 9 rapazes e 11 raparigas. A maioria dos alunos da turma têm 10 anos existindo 2 alunos com 11 anos. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna que é de nacionalidade brasileira. Esta turma é, no geral, muito dinâmica, participativa, organizada e empenhada. No entanto, decorrente do processo de observação, foi possível identificar uma falta de motivação, interesse, empenho e envolvimento da turma face à disciplina de Português, em relação a outras disciplinas como é o exemplo de História e Geografia de Portugal.

Ao nível das competências necessárias na disciplina de Português, foi possível observar através de diferentes realizações de tarefas propostas pela professora cooperante que a turma apresenta bastantes dificuldades ao nível da escrita, da organização e planificação dos textos, da textualização pela falta de vocabulário, de expressões linguísticas e competências de ortografia.

No que concerne à professora cooperante, a docente é bastante experiente no contexto de ensino, lecionando a disciplina de Português há vários anos. Quanto à metodologia de ensino, a docente cooperante apresenta um modelo tradicional, utilizando e seguindo apenas o manual adotado, mas, sendo bastante flexível com a organização das regências das professoras estagiárias bem como, com os conteúdos a abordar. Ao longo do período de estágio, foram notórias algumas mudanças na metodologia utilizada pela professora cooperante, com a introdução de elementos mais motivadores, como atividades de escrita criativa. A docente cooperante tentou sempre motivar os alunos para a Leitura, para a Educação Literária, não abordando muito o domínio da Oralidade. Os domínios da Escrita e Gramática são normalmente mais abordados na oficina de Português que a docente leciona na turma.

Posto isto, com vista ao desenvolvimento destes objetivos propostos e, atendendo às necessidades específicas da turma em que foi desenvolvida a prática pedagógica, desenvolveu-se um projeto baseado na investigação – ação, em que foi bastante importante, a presença no contexto educativo e o constante envolvimento com todos os intervenientes, não se limitando a um projeto de cariz teórico, mas sim, fazendo uma interligação entre a teoria e a prática, envolvendo o projeto em diferentes fases do período de estágio, descritas posteriormente. Assim, em primeiro lugar, realizar-se-á um breve enquadramento teórico e programático sobre o domínio da Escrita e, posteriormente serão descritas todas as fases do projeto.

## **4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROGRAMÁTICO**

### **4.3.1. ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TEXTUAIS**

O ensino da escrita é complexo e tem como objetivo o desenvolvimento de competências essenciais que serão utilizadas na vida em sociedade. Desta forma, é necessário a aquisição de competências específicas, nomeadamente competências textuais.

A produção textual desenvolve – se a partir de três tipos de competências específicas, ou seja, competências de textualização. Os três tipos de competências prendem – se com competências ao nível da ortografia, da grafia e da composição (Barbeiro & Pereira, 2007). À medida que os alunos vão progredindo nos diferentes anos de escolaridade, as competências ortográficas e as competências gráficas vão sendo automatizadas, funcionando de um modo diferente da competência compositiva, dado que existem diferentes formas de construir os textos, dependendo das funções e dos tipos de texto.

A competência gráfica prende – se com a “capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5), isto é, a aprendizagem da caligrafia. A aprendizagem da caligrafia diz respeito ao desenho das letras e à disposição das mesmas no suporte de papel, respeitando a mancha gráfica, ou seja, o arranjo gráfico, que, de acordo com o sistema gráfico, deve ter um alinhamento à esquerda.

No que concerne à competência ortográfica, esta relaciona – se com as regras que estabelecem a representação escrita das palavras da língua, ou seja, são as regras ortográficas que definem a norma como representamos na escrita, os sons da língua (Barbeiro & Pereira, 2007). Segundo os autores Baptista, Viana, & Barbeiro (2011, p.10), as crianças começam a aprendizagem da competência ortográfica com a aprendizagem do princípio alfabético, isto é, “que as letras representam os sons da fala”.

No que concerne à competência compositiva, esta, diz respeito à combinação de expressões linguísticas de modo a formar textos. Segundo Costa (2016), esta competência compositiva surge no segundo ano de escolaridade e desenvolve – se ao longo de todo o processo escolar. Desta forma, para a competência compositiva intervêm duas ações no ensino da escrita: a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos.

A ação sobre o processo de escrita engloba a aprendizagem formal em relação ao processo, desenvolvendo as capacidades e saberes relacionados com a escrita. Para facilitar a ação sobre o processo de escrita, surgem algumas estratégias como a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita. Através da facilitação processual, o aluno vai aprendendo a dominar o processo e a tomar decisões sobre o conteúdo e a linguagem a integrar nos próprios textos. A escrita colaborativa surge com uma estratégia para os alunos aprenderem a escrever, podendo existir em pequenos grupos ou pares ou em turma. Para a escrita colaborativa, são muito importantes as interações que se estabelecem, uma vez que os alunos estão a refletir sobre a escrita quando estão a falar sobre o que escreveram ou quando estão a expressar o modo como fizeram, criando um momento de partilha, em que os alunos aprendem a ouvir e a aceitar sugestões de melhoria para os próprios textos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Posteriormente, o desenvolvimento da competência compositiva é completado pela ação dos contextos escritos, que permite o “contacto com textos socialmente e culturalmente relevantes e também permite o acesso às suas múltiplas funções” (Barbeiro & Pereira, 2007. p.7). Tal como acontece com a ação sobre o processo de escrita, a ação dos contextos escritos é facilitada através de estratégias como a integração de saberes e a realização de funções.

Através da estratégia de integração de saberes, os alunos produzem textos que exigem conhecimentos anteriormente adquiridos, permitindo organizar os conhecimentos e relacioná – los, de forma a intervir várias áreas do conhecimento. Os alunos ao escreverem estão, necessariamente, a realizar algumas funções como a expressão de ideias e a sua organização, compondo a estratégia da realização de funções (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste âmbito, o papel do professor é bastante importante na medida em que deve adotar estratégias e criar ações em sala de aula, que proporcionem momentos de produção e reflexão escrita, de modo a permitir que os alunos possam adquirir as competências necessárias à produção escrita, ou seja, competências textuais.

### **4.3.2. TEXTUALIDADE E COMPETÊNCIAS TEXTUAIS**

Qualquer falante da língua tem conhecimentos ao nível da comunicação verbal, em que as palavras isoladas, desligadas uma das outras e do contexto em que são produzidas não constituem uma frase. Para que uma sequência de morfemas possa ser considerada uma frase, é necessário que respeite uma ordem combinatória, ou seja, que respeite uma certa sequência, tendo por base o sistema da língua. Desta forma, também qualquer conjunto de frases não forma, necessariamente um texto.

Assim, existe um sistema de regras interiorizadas por todos os membros de uma comunidade linguística, que constitui a competência textual de todos os membros, competência essa que, é necessariamente aprendida durante o processo de escolarização. A esse sistema de regras designamos por gramática do texto. Duarte (2003) referencia os parâmetros que definem a textualidade. O primeiro parâmetro refere – se ao parâmetro da aceitabilidade, ou seja, refere – se à receção e compreensão da mensagem por parte do interlocutor. O segundo parâmetro é o da situacionalidade, ou seja, refere – se ao contexto onde o texto é produzido e lido. Este parâmetro é bastante importante, uma vez que um texto poderá fazer sentido num determinado contexto e noutro não, sendo que a produção do texto deve ser adequada ao contexto, utilizando algumas estratégias como a escolha das palavras. Outro dos parâmetros referenciados pela autora é a intertextualidade, ou seja, a relação que existe entre os textos, uma vez que todos os textos apresentam na sua composição outros textos, estabelecendo uma relação entre si. Para além dos parâmetros já referidos, a autora considera, ainda, o parâmetro da informatividade e o da conetividade. O parâmetro da informatividade refere – se ao facto de nas produções textuais ser apresentado dois tipos de informações: as conhecidas e as não conhecidas, de modo a estabelecer um equilíbrio de compreensão textual. O parâmetro da conetividade corresponde à

estrutura textual, da língua e a sua presença no próprio texto através dos aspetos de coerência e coesão textual.

Como refere Figueiredo (2008), a coerência textual é a propriedade que dá conta do significado global do texto, ou seja, do assunto do texto, da sua informação, do protótipo textual ou tipologia textual e também do género discursivo. A coerência textual é bastante importante na produção de textos uma vez que, é necessário a organização de ideias e as suas interligações através de um nível lógico e de sentido. A coerência textual requer, assim, três requisitos: a unidade, a continuidade e a progressão.

O requisito da unidade diz respeito ao conteúdo, uma vez que os textos devem tratar um tema central que depois são analisados e desenvolvidos, através da continuidade que permite um fio condutor na construção do texto. No que concerne ao requisito da progressão, este diz respeito ao desenvolvimento das ideias com o aparecimento de nova informação.

Para a produção de textos, são ainda necessário três princípios: o da não contradição, ou seja, o texto não deve apresentar argumentos contraditórios; o da não repetição, isto é, os textos não devem cair em redundância e o da relevância, ou seja, a informação do texto deve ter pertinência e ser adequada ao contexto.

No que diz respeito à coesão textual, esta corresponde aos mecanismos gramaticais sintático – semânticos utilizados para evidenciar as relações entre as frases e os parágrafos de um texto, existindo dois tipos de coesão: a lexical e a gramatical.

A coesão lexical estabelece – se através de referências de um texto através da repetição e substituição que permite retomar um discurso para algo anteriormente referido, substituindo palavras existentes, por sinónimos. A coesão gramatical estabelece – se através de uma coesão referencial, uma coesão frásica, interfrásica e temporal. A coesão referencial consegue – se através de mecanismos discursivos (classes de palavras) que permitem fazer uma ligação entre os vários elementos de um texto (Figueiredo, 2008).

No que concerne à coesão frásica, esta consegue – se através da relação sintática das palavras através da ordem das palavras e da concordância entre os diferentes elementos da frase em género e número. Também as frases de um texto devem ser articuladas através de conetores discursivos, contribuindo para uma construção interfrásica.

Perante a ligação que deve existir entre as frases de um texto, também os diferentes elementos cronológicos de um texto devem ser referidos de uma forma lógica e sequencial, através dos tempos verbais e expressões com valor temporal contribuindo para uma coesão temporal.

Todos os aspetos mencionados anteriormente apresentam bastante relevância no processo de escrita, devendo existir um trabalho em torno do desenvolvimento das competências textuais que contemple as diferentes etapas da escrita: planificação, textualização, revisão, reescrita e divulgação. No próximo subcapítulo, serão descritas estas etapas.

### **4.3.3. ETAPAS DA ESCRITA: PLANIFICAÇÃO; TEXTUALIZAÇÃO, REVISÃO; REESCRITA E DIVULGAÇÃO**

Como referido anteriormente, para que os alunos possam desenvolver alguma autonomia ao nível da escrita e da produção textual com o desenvolvimento de competências textuais e de dimensão textual através dos fenómenos de textualidade, é necessário proporcionar um trabalho faseado e sequencial ao nível das produções textuais.

Dado que o trabalho com a escrita é bastante complexo, são necessárias algumas fases, também designadas de fases do processo da escrita, que permitem um trabalho sequencial e permitem uma maior autonomia por parte dos alunos.

A primeira fase do processo da escrita designa – se por planificação. A planificação é “uma representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira & Azevedo, 2005, p.9). Desta forma, neste momento de planificação é bastante importante a definição de objetivos e definição do conteúdo a abordar, selecionando a informação

pertinente para elaborar a estrutura textual, ou seja, na fase da textualização. A textualização corresponde a um momento de produção textual em que os alunos mobilizam os conhecimentos adquiridos ao nível da coerência e coesão textual, envolvendo expressões linguísticas articuladas com conectores lógicos, produzindo sentido. Desta forma a organização do texto decorre em dois momentos distintos: por um lado, a organização textual estabelece – se de acordo com o sentido global do texto, envolvendo todos os elementos que permitem estabelecer a coerência textual. Por outro lado, a organização textual estabelece – se também, pela estrutura linguística que permite a articulação das frases e dos parágrafos, permitindo a coesão textual.

Posteriormente à fase da textualização, é relevante que exista uma reflexão sobre a produção textual realizada, envolvendo uma reflexão sobre a ortografia, o vocabulário e as expressões linguísticas utilizadas e os elementos da coerência textual, correspondendo à fase da revisão (Barbeiro & Pereira, 2007). Permite, assim, uma reformulação da produção escrita, que segundo os autores, leva a que os alunos desenvolvam capacidades ao nível da reflexão sobre a escrita e naturalmente sobre a língua. Desta forma, o trabalho sobre a escrita deve ser sistemático, levando os alunos a refletir, podendo permitir as transformações necessárias nas produções escritas.

Também nas diferentes fases de produção escrita são adotadas algumas estratégias como a escrita colaborativa e a revisão colaborativa, que permitem as interações entre os diferentes grupos ou pares, levando a criação de sugestões de reformulação de ideias, a apresentação de argumentos, a tomada de decisões, a apresentação oral das produções escritas, havendo um momento de reflexão e reformulação.

Para alguns autores, como Brozo e Simpson (1999), as fases de produção textual incluem a divulgação. Para estes autores, esta fase é o terminar do processo de escrita, dando sentido e um objetivo ao trabalho escrito realizado. Os alunos preparam as produções escritas para serem divulgadas, sendo mais cuidadosos e atentos ao trabalho realizado criando um momento de ligação entre o autor da produção escrita e o público leitor.

Assim, para que o trabalho sobre a escrita seja sistemático através do desenvolvimento das fases de produção escrita, é necessário que os professores desenvolvam estratégias ao nível das

diferentes fases da produção escrita. No projeto de investigação – ação, realizado no âmbito do contexto de estágio, o foco, centrou – se na primeira fase, na planificação textual.

Estas estratégias podem ser adotadas logo na fase da planificação com a realização do plano do texto através da organização das ideias, podendo ocorrer através de chuvas de ideias ou mapas de ideias (Barbeiro & Pereira, 2007). Segundo Flower e Hayes (1981), a planificação da escrita envolve a criação dos objetivos que permitem orientar e controlar a produção do texto, podendo estes, ser de diferentes tipos: informais, específicos, gerais, etc. Para além de estabelecer objetivos, os autores referem que é necessário ainda, conceber ideias e, posteriormente organizá – las, de acordo com os objetivos estabelecidos.

A utilização de mapas de ideias ou mapas conceptuais permite a organização das ideias, estabelecendo uma ligação entre as mesmas através de linhas ou setas, podendo conter expressões ou até mesmo imagens (Martinha, 2009). Para além dos mapas conceptuais ou mapas de ideias, a planificação da escrita pode ocorrer através de esquemas da produção textual. Um esquema apresenta uma ideia global do texto através de palavras ou expressões que compõe um esqueleto do texto mostrando a ligação entre as ideias expressas: “A elaboração de um esquema fundamenta-se na hierarquia das palavras, frase e parágrafos-chave que, destacados após várias leituras, devem apresentar ligações entre as ideias sucessivas para evidenciar o raciocínio desenvolvido” (Marconi & Lakatos, 2003, p.25). Os esquemas elaborados podem apresentar diferentes estruturas tais como: esquema de chavetas, de barras, de setas, de desenvolvimento, ramificado, etc.

### **4.3.3. ENQUADRAMENTO PROGRAMÁTICO**

Segundo o Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (Buescu, H. et al., 2015), (PMC), a aprendizagem da escrita no 5.º ano de escolaridade (ano de escolaridade em que incidiu a investigação), engloba os seguintes aspetos:

<b>Ortografia e caligrafia</b>
Caligrafia
Regras de ortografia e de acentuação

Tabela 2: Aprendizagens previstas no PMC sobre Ortografia e caligrafia no 5.º ano de escolaridade

A tabela 2 refere as aprendizagens definidas no Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (Buescu, H. et al., 2015) para os alunos do 5.º ano de escolaridade ao nível da ortografia e caligrafia. No que concerne a este parâmetro, é esperado que os alunos desenvolvam e aperfeiçoam uma caligrafia legível e que escrevam textos respeitando e aplicando as regras de ortografia e acentuação.

<b>Produção de texto</b>
Géneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião
Textos de características: narrativas; descritivas
Guião de entrevista; carta
Paráfrase
Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias
Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto
Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística

Tabela 3: Aprendizagens previstas no PMC sobre produção de texto no 5.º ano de escolaridade

A tabela 3 demonstra as aprendizagens referidas no Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (Buescu, H. et al., 2015), ao nível da produção de texto, em que se pretende que os alunos desenvolvam produções escritas de diferentes géneros, como os textos expositivos, de opinião, narrativos, descritivos, guiões de entrevista e cartas. Na produção escrita destes diferentes géneros textuais é esperado que os alunos planifiquem os textos, utilizando os registos das ideias de forma articulada e hierárquica. Também é esperado que os alunos desenvolvam produções textuais atendendo às regras de ortografia e acentuação, respeitando a pontuação e os parágrafos, que utilizem vocabulário específico e que atentem aos aspetos de coerência e coesão textual. No final das produções escritas os alunos aperfeiçoam os seus textos, recorrendo ao processo de revisão do texto, ou seja, verificar se o texto correspondeu aos aspetos anteriormente mencionados.

No que concerne às Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC (2018a), as aprendizagens ao nível da escrita para o 5.º ano de escolaridade centram – se em:

<b>Escrita</b>
Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.
Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.
Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.
Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.
Aperfeiçoar o texto depois de redigido.

Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.

Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.

Tabela 4: Aprendizagens previstas ao nível da Escrita, nas Aprendizagens Essenciais, para o 5.º ano de escolaridade

Após uma análise da tabela 4, é possível comprovar que existe uma maior referência, às diferentes etapas da escrita, no Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (Buescu, H. et al., 2015), através de um tópico que enumera essas mesmas fases e as descreve, embora elas estejam presentes também no documento das Aprendizagens Essenciais, de uma forma intrínseca.

#### **4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Após uma breve reflexão sobre as competências textuais que devem ser desenvolvidas durante todo o processo escolar, e sobre as fases da produção escrita, foi elaborado um projeto que se aproxima da metodologia investigação – ação.

A investigação em educação tem vindo cada vez mais a ter um papel de destaque no âmbito educacional, dotando a Educação como um campo de saberes e de estudo. Desta forma, surge o conceito professor – investigador. Esta questão prende – se com os novos desafios lançados aos professores através do decreto – lei 6/2001, de 18 de janeiro, com a gestão curricular. De acordo com Maria do Céu Roldão (2000), um professor que assuma a gestão curricular tem de ser um professor reflexivo, analítico que possa refletir sobre a sua ação e, posteriormente, agir sobre essas práticas. Assim, muitas vezes o termo professor como investigador aparece associado ao de investigação – ação.

Segundo Elliott (1991, p.69) “A investigação-ação é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Segundo Esteves (2001), os objetivos fundamentais da investigação-ação são: a produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/inação; a transformação/formação dos atores. Desta forma, a metodologia de investigação – ação desenrola-se segundo um processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases (observação, planificação, ação e reflexão) (Elliot, 1991; Kemmis e McTaggart, 1992 e Máximo-Esteves, 2008).

Este projeto de investigação foi desenvolvido sobre as diferentes fases desta metodologia de investigação. A fase da observação é bastante importante, na medida em que é um processo fundamental para o processo de investigação, em que o professor observa e, a partir dessa observação, delimita o seu campo de investigação bem como os seus objetivos, seguindo um processo metodológico na recolha e interpretação dos dados. Assim, segundo A. Estrela (1984, p.28), o professor deverá ser capaz de “recolher e organizar criteriosamente a informação e se adaptar continuamente aos elementos da situação”.

Para a utilização da metodologia de investigação – ação, recorreram -se a alguns instrumentos de recolha de dados, importantes para a planificação e estrutura do projeto de investigação, bem como para a sua análise.

#### **4.4.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Durante a realização do projeto de investigação, foram vários os instrumentos de recolha de dados utilizados tais como:

a) Observação – através de uma grelha de observação e também a algumas notas de campo e até mesmo em conversas informais com as docentes cooperantes, para poder caraterizar o contexto educativo bem como delimitar o conteúdo da investigação.

Foi utilizada uma observação direta e naturalista dado que, se esteve presente no contexto educativo. Foram retiradas algumas notas de campo, realizadas algumas conversas informais

com a docente cooperante e, ao mesmo tempo, uma grelha de observação, anteriormente construída pela professora cooperante (Cf. Anexo 11).

b) Inquéritos por Questionário – foi utilizado um inquérito por questionário aos alunos, na disciplina de Português e também à docente cooperante, com o objetivo de identificar o domínio ou domínios de ensino da língua que os alunos sentiam mais dificuldade e a perceção da professora cooperante sobre o nível de envolvimento da turma na realização das diferentes tarefas. Estes questionários foram realizados anteriormente à realização das sessões de intervenção.

Os inquéritos por questionário são bastante importantes como instrumentos de recolha de dados pois, segundo Almeida e Pinto (1995), estes permitem que seja aplicado a um grande número de pessoas, permite o anonimato das respostas e permite retirar conclusões, partindo de uma amostra significativa. Estes inquéritos devem ter em conta o público – alvo e a natureza das questões ou seja, devem responder a três princípios base: princípio da clareza (questões claras e objetivas), princípio da coerência (devem ser coerentes e corresponder ao objetivo que se pretende com a questão) e princípio da neutralidade (não induzir a um tipo de resposta e dar liberdade ao inquirido para responder sem emitir quaisquer juízos de valor).

Desta forma, o inquérito por questionário da docente cooperante, bem como dos alunos foi construindo tendo por base estes pressupostos teóricos, sendo adequados ao contexto e ao público – alvo. O inquérito por questionário realizado à docente cooperante apresentou apenas três questões, uma questão fechada para que a docente classificasse o nível de envolvimento da turma numa escala de 1 a 5; e duas questões abertas acompanhadas de justificação para que a docente identificasse os domínios de ensino da língua em que os alunos ofereciam mais ou menos resistência (Cf. Anexo 12).

No que concerne aos inquéritos realizados aos alunos, estes seguem uma estrutura diferente. Estes inquéritos por questionário estão estruturados de acordo com os diferentes domínios de ensino da língua. Num primeiro momento, há uma pergunta de natureza fechada para que os alunos identifiquem os aspetos / domínios em que sentem mais dificuldades em cada domínio e

a sua justificação e, posteriormente, uma questão de natureza aberta para que os alunos possam identificar os aspetos mais motivadores e justificarem (Cf. Anexo 13).

Durante o processo de observação, foram evidentes as dificuldades, o grande desinteresse e falta de motivação perante atividades relacionadas com os vários domínios de ensino da língua. Através da análise dos dados do inquérito por questionário realizado à professora cooperante e, até mesmo em conversas informais fora da sala de aula, foi possível verificar que um dos domínios em que a turma sente mais dificuldades e oferece mais resistência é no domínio da escrita. Segundo a professora cooperante, os alunos “não gostam de escrever, não gostam de pensar nem se sentem motivados para a escrita”.

No que diz respeito aos resultados obtidos pela análise dos inquéritos por questionário respondidos pelos alunos, foi possível identificar 12 respostas efetuadas de um universo de 19 alunos. Os dados obtidos encontram – se dispostos no gráfico 1,2,3 e 4.

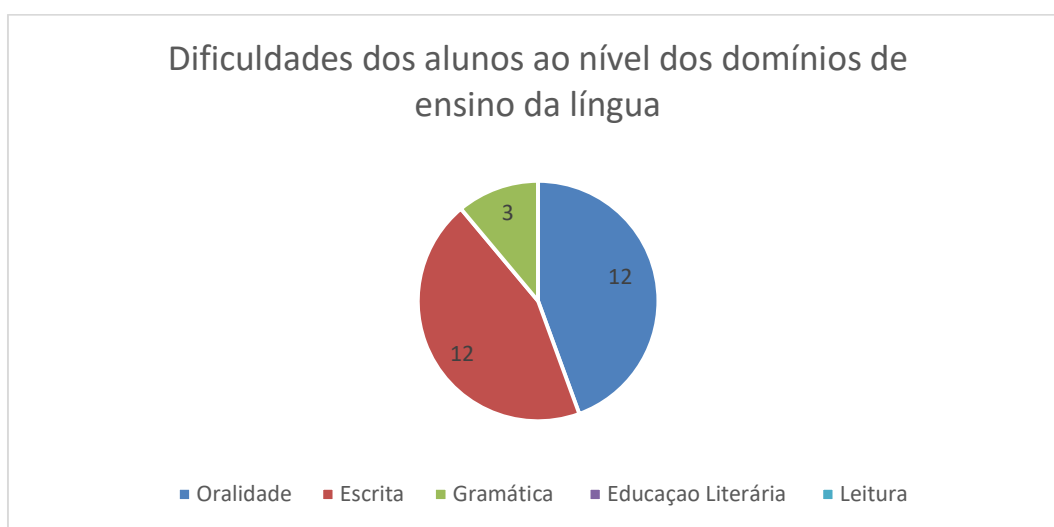


Gráfico 1: Dificuldades dos alunos ao nível dos domínios de Ensino da língua

Através do gráfico 1, é possível concluir que as maiores dificuldades prendiam-se com a oralidade e a escrita, sendo que todos os alunos responderam que sentiam dificuldades ao nível destes dois domínios. Porém, há ainda, três alunos que também sentiam dificuldades ao nível da Gramática.

Relativamente às dificuldades dos alunos, ao nível do domínio da escrita, estas centravam-se na organização e planificação do texto, sendo que 10 alunos responderam que sentiam dificuldades ao nível da organização do texto e 2 alunos responderam que sentiam dificuldades ao nível da textualização, pois davam muitos erros ortográficos, como se pode comprovar no gráfico 2.

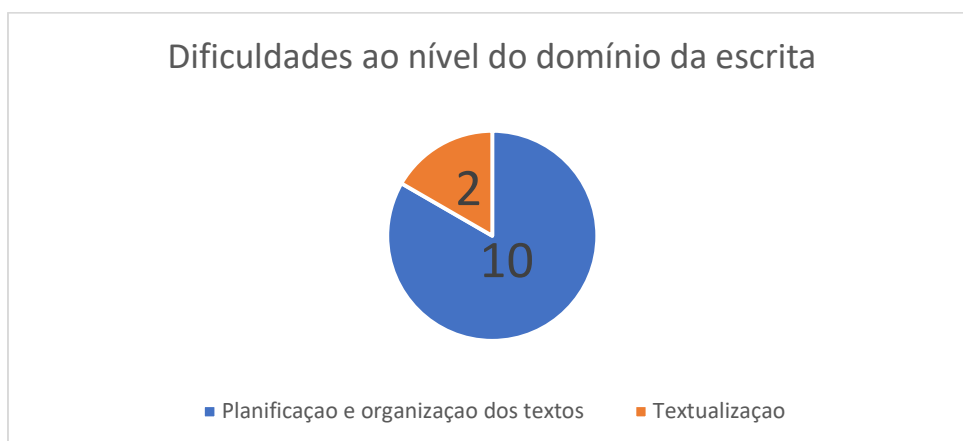


Gráfico 2: Dificuldades sentidas pelos alunos ao nível do domínio da escrita.

No que diz respeito aos gostos dos alunos para a elaboração de produções textuais, os textos narrativos (10 alunos) dominavam as preferências dos alunos, existindo apenas 1 aluno que preferia textos de opinião e outro aluno o texto descritivo, como demonstra o gráfico 3.

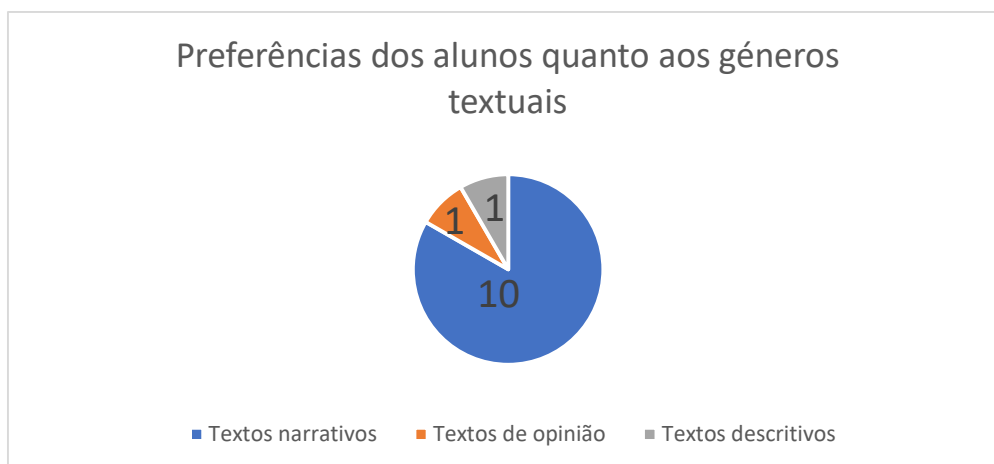


Gráfico 3: Preferências dos alunos quanto aos géneros textuais

Ao nível da oralidade, as maiores dificuldades encontravam-se na distinção de aspetos essenciais e acessórios, na organização da informação do texto e na expressão de opinião. O grupo apresentou alguns motivos para estas dificuldades como a vergonha de ser julgado, as dificuldades de concentração e de acompanhamento, mas, por outro lado, revelaram sentir – se mais confortáveis a narrar histórias e a fazer apresentações orais.

Após a conclusão e análise dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, optou – se por realizar um projeto de investigação – ação sobre a escrita, envolvendo a turma do 5.º ano de escolaridade, por ser um domínio em que os alunos sentiam mais dificuldade e que, na perspetiva da docente em formação, era um dos domínios que despertava mais interesse.

Perante a delimitação do campo de investigação, elaborou – se a questão de investigação, tendo por base as dificuldades sentidas pelos alunos na organização das ideias decorrentes da produção textual. Por conseguinte, definiram – se os objetivos decorrentes da investigação – ação (aspetos já referenciados no ponto 4.2) para se pudesse refletir em diferentes estratégias para melhorar as dificuldades sentidas pelos alunos.

Durante a fase de planificação do projeto, delinearam-se algumas estratégias, ao nível da planificação textual, que pudessem auxiliar os alunos na organização das ideias para a escrita de textos. Todas as planificações das sessões de intervenção foram inseridas durante as regências disponíveis para a PES (Prática de Ensino Supervisionada) e tendo por base a distribuição dos conteúdos prevista na planificação anual da disciplina de português, sempre em diálogo com a professora cooperante.

#### **4.4.2. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS/DESENHO DAS SESSÕES**

Este projeto de investigação desenvolveu – se ao longo de três sessões, na turma do 5.º ano de escolaridade, com a qual se desenvolveu a prática pedagógica, sendo que existiu uma quarta sessão, que, por motivos de tempo não foi possível de implementar no contexto, apenas tendo

sido planificada. As quatro sessões tiveram a duração de 50 minutos, como se pode observar na seguinte tabela:

<b>Sessões</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>
13 – 01 - 2021	Produção escrita de um retrato
24 – 03 - 2021	Produção escrita de um texto narrativo
21 – 04 – 2021	Produção escrita de um texto narrativo
última semana de maio	Produção escrita de um texto dramático

Tabela 5: Esquematização das sessões planificadas para o projeto de investigação

A primeira sessão (cf. Planificação em Anexo 14) desenvolveu – se tendo por base as características do texto descritivo e, posteriormente, as características do retrato. Esta sessão esteve integrada num conjunto de duas sessões articuladas envolvendo a leitura do 1.º capítulo da obra *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner. Nesta sessão, partindo da visualização da imagem da personagem principal (Figura 22), estabeleceu-se um pequeno diálogo com os alunos sobre como se poderia ser descrita.




Figura 22: Imagem da personagem principal da obra (Fonte: Obra A Floresta de Sophia de Mello Breyner Andresen)

De seguida, foi realizada com os alunos uma atividade com a roleta sobre alguns elementos essenciais para elaborar um retrato. À medida que a roleta selecionava um dos aspetos mencionados, os alunos tinham de apresentar algumas características inerentes a estes aspetos, como apresenta a figura 23. A utilização da roleta permitiu criar uma atividade mais dinâmica e interativa, potencializando uma maior motivação, por parte dos alunos.



Figura 23: Roleta sobre alguns aspetos a usar num retrato

Todos esses elementos que foram referidos pelos alunos estavam sintetizados numa ficha de trabalho que, posteriormente à atividade da roleta, foi entregue aos alunos para que pudessem elaborar o retrato da personagem principal da obra, como demonstra a figura 24. Estas atividades iniciais constituíram uma das fases importantes da produção escrita – a planificação.

Ficha de Trabalho	
<p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p> <p><b>Planificação para a escrita</b></p> <p>1. Atenta na seguinte imagem:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>2. Elabora um retrato da personagem Principal da obra A Floresta de Sophia de Mello Breyner Andersen tendo em conta os seguintes aspetos:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>Características Físicas</b></p> <p><b>Olhos</b>            Cor: verdes, azuis, castanhos, pretos            Tamanho: médios, pequenos, grandes            Aspeto dos olhos: vivos, mortiços, brilhantes</p> <p><b>Cabelo</b>            Cor: loiro, castanho, preto, vermelho, ruivo            Tamanho: curto, comprido            Tipo: ondulado, liso, encaracolado</p> <p><b>Rosto</b>            Forma: oval, redondo            Expressão: pálido, amigável, expressivo</p> <p><b>Nariz</b>            Forma: achatado, arrebicado, estreito, saliente            Tamanho: grande, pequeno</p> <p><b>Boca</b>            Tamanho: pequena, grande            Forma: lábios finos, carnudos, sorridente</p> <p><b>Outros aspetos:</b> idade, estatura (média, magra, gorda) e altura (alta, baixa, média).</p> </div>



necessidade de auxiliar os alunos na etapa da planificação da escrita, uma vez que os alunos sentiram bastantes dificuldades na organização da informação.

Retrato de Isabel

Isabel tem 11 anos e tem um olho azuis e é alta, e tem cabelo curto e vive numa mansão muito grande e anda no colégio e gosta muito de andar na floresta e o nariz é achatado e a cara é oval, magra e os seus dentes são hipocrita e é muito faladora e tem os seus hábitos.

Retrato de Isabel

Isabel tem onze anos a cor dos olhos castanhos tamanho médio e o nariz dos olhos azuis, a cor do cabelo é castanho o tamanho curto o tipo lizo, a forma do rosto é oval e expressão é amigável o nariz é da forma achatado e o tamanho pequeno o tamanho da boca é pequena a forma da tração fina e alta magra. A qualidade de Isabel é simpática o defeito é hipocrita e a sua maneira de ser e faladora e hábitos.

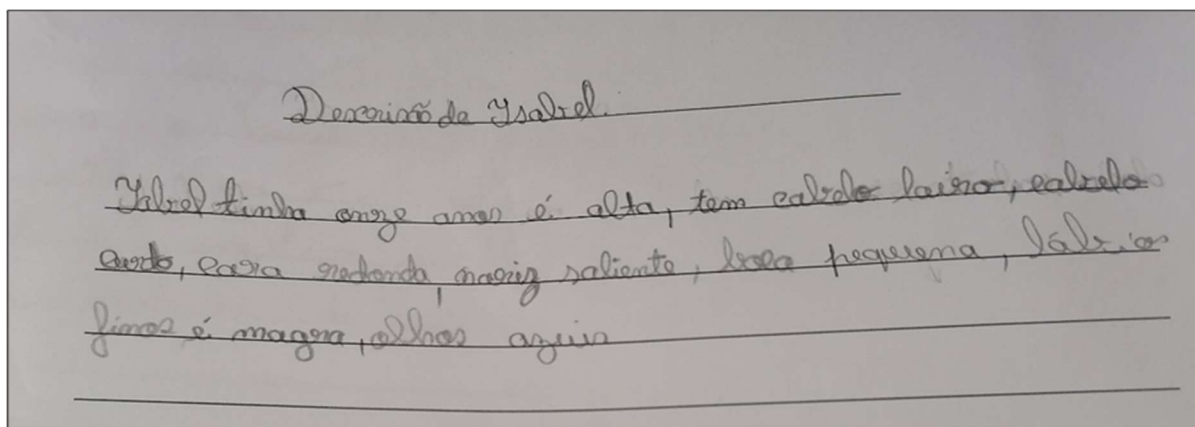


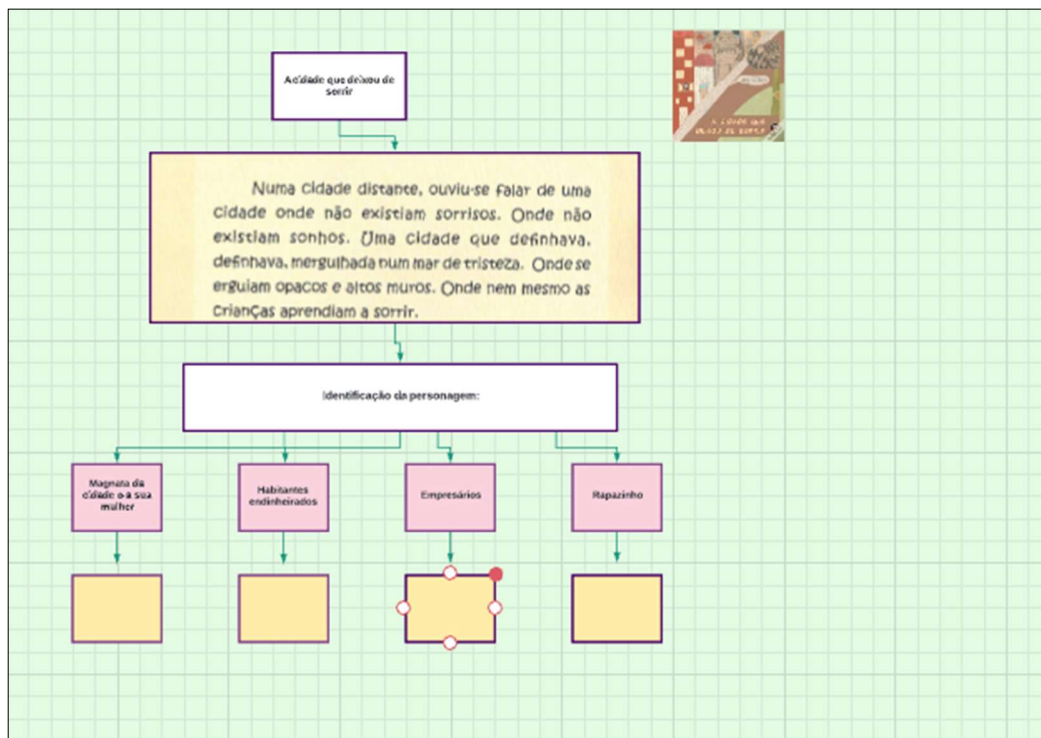
Figura 25: Exemplo das produções dos alunos

A segunda sessão (Cf. Anexo 15) decorreu durante o ensino à distância decretado pelo Governo aquando do decreto do Estado de Emergência, tendo sido suspensas todas as atividades letivas presenciais. A turma utilizou a plataforma TEAMS para a realização das aulas e, até mesmo, dos momentos de avaliação. Este modelo de ensino durou até ao período da Páscoa.

Esta sessão esteve integrada na Unidade didática realizada em par pedagógico, onde foi proposta uma articulação vertical entre os 1.º e o 2.º ciclos através de um tema comum, sendo este: "Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir". A sessão decorreu de um conjunto de duas sessões, tendo por base o trabalho desenvolvido com a obra *A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro. Após a abordagem da obra, iniciada na aula anterior, foi explicada aos alunos a atividade de escrita proposta.

Em primeiro lugar, realizou-se um diálogo com os alunos sobre a obra trabalhada e sobre a importância da personagem principal para a transformação da cidade. Assim, questionou-se os alunos sobre a possibilidade de existirem outras personagens que pudessem transformar a cidade, transformação essa que poderia ser de forma positiva ou negativa. Deste modo, os alunos começaram por dar vários contributos interessantes de novas personagens que poderiam ter surgido para transformarem a história. À medida que os alunos contribuíam com as suas ideias, foi preenchido um esquema, de forma conjunta, através da plataforma Ludichart. Este esquema continha as novas personagens criadas pelos alunos e, também, as mudanças que essas mesmas personagens causavam nos diferentes habitantes da cidade, como demonstra a figura 26. Com

esta atividade de planificação, os alunos compreenderam melhor de que forma podemos planificar um texto, organizando as ideias de forma hierárquica. Nesta intervenção pedagógica, foi utilizada outra estratégia de planificação textual, uma vez que como referido anteriormente no enquadramento teórico, estas estratégias devem ser diversificadas, mostrando aos alunos que a planificação textual pode ser realizada através de várias formas.



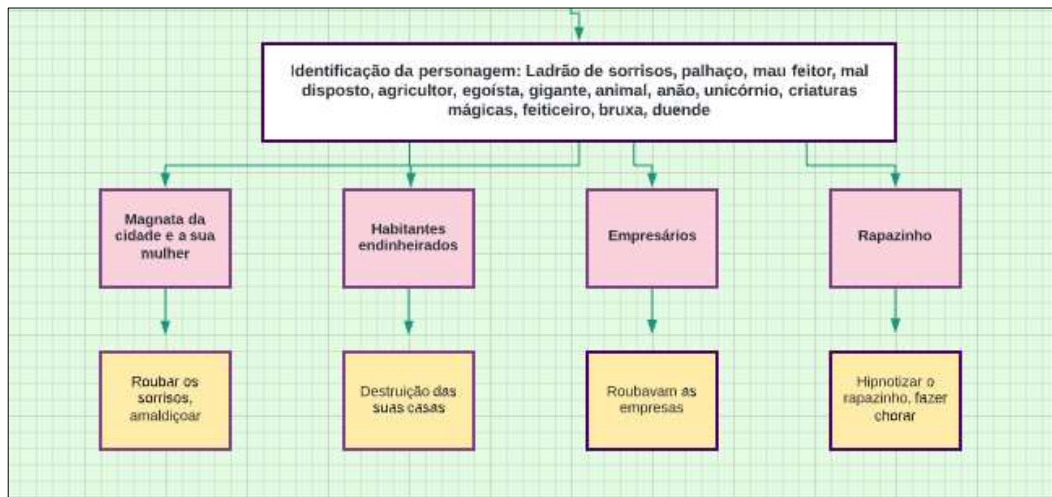


Figura 26: Esquema de planificação do texto (Fonte: Material construído pela docente em formação)

Nesta segunda sessão, pretendeu – se um trabalho em torno da planificação textual, de modo a que os alunos compreendessem a importância da organização das ideias, da sua sistematização para, posteriormente, as textualizarem, respondendo aos aspetos de coerência e coesão textual. O momento de textualização foi realizado pelos alunos, num momento assíncrono, tendo por base uma ficha de trabalho disponibilizada, que continha os momentos da história descritos e em que os alunos apenas tinham de completar com alguns momentos referentes à chegada da nova personagem e à transformação existente em cada um dos habitantes da cidade. A utilização desta estratégia tinha como objetivo auxiliar os alunos na etapa da textualização, permitindo uma maior autonomia por parte dos alunos, uma vez que estariam a produzir um texto, mas de forma orientada.

Estas produções foram depois entregues, em contexto presencial, no período pós Páscoa para que se pudesse fazer uma análise documental das mesmas. Nesta sessão, foi possível compreender que o envolvimento e a motivação dos alunos foram muito maiores, pela possibilidade de poderem criar uma personagem que pudesse transformar a história. Houve uma melhoria significativa nas produções textuais, uma vez que estavam direcionados e orientados nesse mesmo momento, traduzindo – se em textos mais elaborados, uma melhoria no vocabulário e na construção das frases e dos parágrafos, como mostra a figura 27.

Um dia, um feiticeiro viu ali uma oportunidade de negócio. Para lá se dirigiu com a sua preciosa mercadoria.

Em um feitiçaria cheia de vendas baratas e compridas, usava roupas esgadas e era muito velha. Quando o velho feiticeiro estava no seu castelo, lá no alto, conseguia observar que as pessoas estavam cada vez mais felizes e a cidade reverdeando as suas florestas que haviam ficado bicadas e felizes, alterando o sentimento de tristeza.

As pessoas passavam, olhavam de sobrolho franzido! O que era aquilo?

O feiticeiro apressava: "Lapsem! Lapsem! isto traz felicidade" das as pessoas estavam desconfiadas que aquilo resultava.

O magnata da cidade ouviu falar do feiticeiro. Era o aniversário da sua mulher. Então decidiu ir comprar uma poção para a sua mulher para ela. Então perguntou ao feiticeiro: "Tem alguma que resulte? pois é para uma pessoa muito especial. O feiticeiro respondeu: "Dá-me uma garantia de 100%". O magnata levou a casa e ofereceu à sua mulher e ela perguntou:

Identificação personagem

Descrição da personagem e do seu negócio

Propaganda da personagem ao seu negócio

Diálogo entre a personagem e o Magnata da cidade e entre o Magnata da cidade e a sua mulher

- afinal o que é isto? e para que serve?

- É uma poção que traz felicidade às pessoas - disse a magnata da mulher cheia de esperança disse: "Espero que resulte." - exclamou a mulher.

O magnata e a mulher deram uma festa de aniversário! Há muito que não havia festas!

Os convidados foram recebidos pelo casal. havia muita batida de pratos, pipocas, uma música as pessoas só se chamavam estranho e facto das artifícios estavam lão felizes, as gesta estao cheias de espera que trazem felicidade de as pessoas porque com a gesta da atitudes dels e quiseram salvo onde se lembrava.

Alguns habitantes endinheirados não quiseram ficar atrás e apressaram-se a comprar poção para eles. Por vezes, havia situações embaraçosas, pois não sabiam usar muito bem as poção porque, para além de haver se artifícios de previdas, não estavam habituados a estarem felizes.

Os empresários compraram fraldas de festa para os empregados. Nas instituições públicas os chefes ofereceram poção aos funcionários. A produtividade aumentou.

Os maridos ofereciam poção às esposas e vice-versa. Todos os habitantes

Descrição da festa

Explicação do que fizeram os habitantes endinheirados

Descrição do que compraram os empresários e descrição de como se sentiam as pessoas

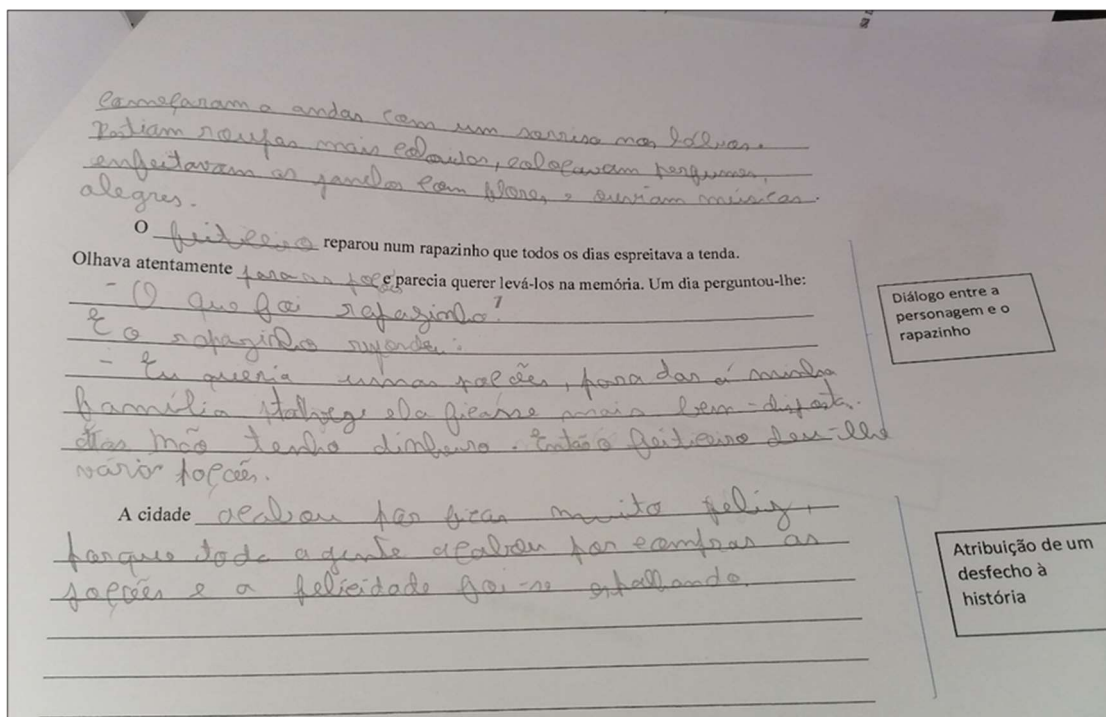


Figura 27: Exemplo de uma das produções dos alunos

A terceira sessão (Cf. Anexo 16) decorreu numa articulação horizontal entre a disciplina de História e Geografia de Portugal e Português, tendo como tema base, a Formação de Portugal. Desta forma, a sessão foi iniciada através de um diálogo com os alunos sobre o excerto lido na aula anterior da obra *Como Nasceu Portugal* do Plano Nacional de Leitura, recordando o fim desse excerto que terminava em: “Será que iríamos ter uma nova guerra?”. Assim, deu – se início à explicação sobre a realização de uma atividade de escrita intitulada de “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”, em que o objetivo da atividade seria desenvolver uma produção textual sobre uma batalha travada por D. Afonso Henriques e o rei de Castela de modo a garantir a independência do reino de Portugal.

Em primeiro lugar, e de modo aos alunos poderem contactar com a temática abordada, levou – se para a sala de aula um texto criado pela docente em formação, sobre a batalha de Cerneja, uma batalha também travada pelo rei de Portugal e o rei de Castela, como mostra a figura 28. Esta atividade inicial permitiu aos alunos contactarem com modelos de produções textuais, podendo apropriarem – se dos mesmos, refletindo sobre o vocabulário específico.

### A Batalha de Cerneja

A Batalha de Cerneja ocorreu em 1137 na Galiza. Esta batalha teve como objetivo a invasão das tropas portuguesas ao reino da Galiza.

Tudo aconteceu devido à desatenção de D. Afonso VII que, estava em guerra com o reino de Navarra. As tropas Portuguesas atacaram as localidades de Limia e Toronho, pondo fim a uma série de guerras entre os dois reinos.

D. Afonso Henriques assinou um tratado de paz com D. Afonso VII, seu primo, em que este deveria ser fiel ao primo, prestar – lhe auxílio quando necessário e respeitar os seus territórios.

A Batalha de Cerneja foi mais uma luta travada por D. Afonso Henriques na luta pela independência, que viria a ser reconhecida pelo seu primo como o Tratado de Zamora, em 1143.

Figura 28: Exemplo de um texto criado sobre a batalha de Cerneja

Após a análise do texto lido, foi realizado um pequeno diálogo com os alunos sobre a estrutura do texto narrativo (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) e quais os elementos a que devemos responder para planificar a estrutura de um texto. Posteriormente, em diálogo orientado com os alunos, todos contribuíram para a planificação do texto que queriam escrever, existindo um registo desses mesmos aspetos numa tabela de planificação distribuída previamente aos alunos, como se observa na figura 29.

Planificação de Texto	
<b>Introdução</b> (Quem?) (Onde?) (Quando?)	
<b>Desenvolvimento</b> (Porquê?) (Como?)	
<b>Conclusão</b> (desfecho)	

Figura 29: Grelha de planificação (Fonte: Material construído pela docente em formação)

O momento de textualização foi realizado de forma colaborativa com os alunos, eles foram dando contributos para a estrutura do texto, enquanto era feito o seu registo no quadro da sala. À medida que se ia construindo o texto, ia-se procedendo à sua revisão para que obedecesse aos aspetos da coerência e coesão textual. No final da sessão, resultou um único texto, criado pela turma (Figura 30). O texto foi posteriormente colocado na parede da sala de aula. Esta etapa correspondeu à última etapa da escrita, ou seja, à etapa da divulgação, que é bastante considerada por autores, como referido anteriormente.

Atividade de Escrita Criativa "Quem conta um conto acrescenta um ponto"

Batalha pela independência

Em 1141, no Castelo da Galiza travou-se uma batalha pela independência do reino de Portugal. Este acontecimento teve como protagonistas D. Afonso Henriques e D. Afonso VII.

Nesta data, D. Afonso Henriques encontrou o seu primo desarmado e, apoiado pelas suas tropas, invadiu o Castelo da Galiza.

Nesse momento, o rei de Leão e Castela foi exilado, abrigando-se a rebelar daquele local enquanto D. Afonso Henriques ocupava o lugar de seu primo.

D. Af. H. conseguiu o reconhecimento da indep. de Portugal.

Assim, foi reconhecida a independência do reino de Portugal, sendo governado por D. Afonso Henriques que se tornou o 1º rei de Portugal, vendo o seu sonho de seu pai concretizado.

Figura 30: Exemplo do texto criado em conjunto com a turma

Nesta sessão, foi possível comprovar o grande envolvimento dos alunos e a sua motivação na criação de ideias para a construção do texto, estando envolvidos na atividade, interagindo com os vários elementos da turma, refletindo sobre as expressões utilizadas, sobre o vocabulário utilizado, sobre a construção de frases e dos parágrafos, correspondendo aos aspetos enunciados na planificação.

A quarta sessão decorreria da Unidade didática realizada individualmente intitulada: “De príncipes, montanhas e colinas, nada lhe servia”, tendo por base a abordagem ao texto dramático *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Esta sessão não foi possível de ser realizada no contexto educativo, uma vez que o tempo disponível para as regências não permitiu a sua concretização. Contudo, foi planificada para a sua possível realização.

Nesta sessão, iria ser realizado um pequeno diálogo com os alunos sobre o último ato da obra abordado com a professora cooperante, lembrando também as características do texto dramático, para que fosse possível cumprir o objetivo da sessão. Esta sessão seria intitulada de “Da riqueza à pobreza e da alegria à tristeza”.

**a) Objetivo**

Realização de uma produção escrita tendo por base a obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, envolvendo a modificação do terceiro ato.

**b) Explicação da atividade**

Esta atividade consistiria na escrita de um novo ato, partindo do trabalho realizado no terceiro ato, em que os alunos criariam um cenário, introduzindo novas personagens e atribuiriam um novo desfecho à história.

A turma seria dividida em pequenos grupos ou pares, sendo que cada grupo teria um dispositivo móvel como computadores ou tablets para poderem planificar a estrutura do novo ato que iriam realizar. Para a planificação deste ato, preencheriam um esquema disponível na plataforma Creately, que já estaria previamente construído e estruturado, sendo que os alunos teriam de preencher com o local onde decorreria o ato, a sua descrição, o nome das personagens e os vários momentos da história. Esta atividade permitiria que os alunos trabalhassem de forma autónoma, dinâmica, estando envolvidos e motivados. Permitiria, ainda, a utilização das tecnologias em sala de aula, uma vez que neste contexto não foram muito utilizadas.

Posteriormente, os alunos iriam passar à fase da textualização, utilizando a plataforma Draft, uma plataforma especializada na textualização e revisão do texto. Na última fase do processo de escrita, seriam publicadas as produções escritas dos vários grupos num blogue criado, correspondendo ao momento da divulgação. Esta sessão foi delineada, tendo por base a estratégia da escrita colaborativa e também o recurso às tecnologias em sala de aula.

**c) Recursos**

- Dispositivos móveis com acesso à internet.
- Esquema semipreenchido disponível na plataforma Creately.
- Criação de um espaço na plataforma Draft para cada grupo realizar a textualização.
- Realização de um blog para divulgação dos trabalhos dos alunos.

**d) Duração**

Para a realização desta atividade de escrita seriam necessárias duas sessões de 50 minutos.

### **4.4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Com a análise realizada aos dados recolhidos nas diferentes sessões através das produções escritas dos alunos, procurou - se recolher evidências que comprovassem a pertinência dos objetivos pedagógicos do projeto de investigação anunciados anteriormente: *ilustrar a importância de a aprendizagem da escrita incidir em atividades sequenciais com vista a uma progressiva autonomia do aluno e evidenciar a relevância de planificar a produção escrita como facilitadora da etapa de textualização.*

Desta forma, foram usadas várias estratégias de planificação textual, desde organização da informação em tabelas, esquemas, uso de uma roleta virtual, com vista à facilitação da produção textual, possibilitando uma maior autonomia por parte dos alunos, promovendo atividades sequenciais e articuladas ao contexto educativo. Observando as figuras 31 e 32 é possível comprovar uma evolução na textualização, uma vez que a planificação e a textualização foram orientadas.

Retrato da Isabel

A Isabel tem olhos castanhos, médios e vivos. O seu cabelo é castanho, curto e lizo. Ela tem o nariz redondo e fúcido, com o nariz arrebitado e pequeno. A sua boca é grande e sorridente.

A Isabel tem 17 anos, tem estatura média e é alta.

Ela é simpática e amigável, mas um pouco irresponsável. Ela é calma e muito faladora. Ela gosta muito de ler.

Figura 31: Exemplo de uma produção escrita de um aluno

Um dia, um agricultor viu ali uma oportunidade de negócio. Para lá se dirigiu com a sua preciosa mercadoria.

É um agricultor que usa roupa com rendado e um chapéu de palha. Ele planta várias legumes: couve-flor, batatas, brócolos, alfaces, etc. elas não eram legumes queis quer, continham pois da felicidade.

As pessoas passavam, olhavam de sobrolho franzido! O que era aquilo?

ela sua banca o agricultor vendia todos os legumes, e dizia: - Comprem estes maravilhosos produtos que fazem bem à saúde e trazem felicidade.

O magnata da cidade ouviu falar do agricultor. Era o aniversário da sua mulher.

O magnata foi à banca de legumes do agricultor; - Dê-me por favor dois brócolos, duas couves e uma batata; - pediu o magnata. - Seja o que quiser; - respondeu o agricultor. O magnata trouxe o saco com os legumes e foi-se embora. Quando o magnata chegou a casa disse à mulher: - Já sepa com estes legumes deliciosos, não te vais arrependers. - Van dindo. disse a mulher.

Identificação personagem

Descrição da personagem e do seu negócio

Propaganda da personagem ao seu negócio

Diálogo entre a personagem e o Magnata da cidade e entre o Magnata da cidade e a sua mulher

O magnata e a mulher deram uma festa de aniversário! Há muito que não havia festas!

Os convidados foram recebidos pelo casal. Na festa haviam muitas decorações, havia música e aperitivos, mas havia também um grande caldeirão cheio de sopa que cheirava muito bem. O casal aconselhou todos os convidados a provarem.

Alguns habitantes endinheirados não quiseram ficar atrás e apressaram-se a comprar os legumes do feiteiro. Por vezes, havia situações embaraçosas, pois não sabiam usar muito bem a felicidade, mas usavam-na com muita calma.

Os empresários compraram os legumes para os empregados. Nas instituições públicas os chefes ofereceram tigelas de sopa aos funcionários. A produtividade aumentou.

Os maridos ofereciam cabazes de legumes às esposas e vice-versa. Os habitantes

Descrição da festa

Explicação do que fizeram os habitantes endinheirados

Descrição do que compraram os empresários e descrição de como se sentiam as pessoas

da cidade começaram a sentir-se cada dia mais felizes e agradeceram muitíssimo os agricultores.

O agricultor reparou num rapazinho que todos os dias espreitava a tenda. Olhava atentamente para o bicho e parecia querer levá-lo na memória. Um dia perguntou-lhe:

- Quero levar alguns legumes? É o agricultor que reside aqui?

- Claro, leva os que quiseres, disse o bicho.

O rapazinho disse: - Muito obrigado pela sua gentileza.

É o agricultor disse: - Ah, não volta sempre e espero que ajude muito a ti e aos teus.

A cidade ficou feliz, já ninguém discutia, também não se falava mal uns aos outros. basicamente a cidade melhorou e muito. já não era o que era antigamente.

Diálogo entre a personagem e o rapazinho

Atribuição de um desfecho à história

Figura 32: Exemplo de uma produção escrita do mesmo aluno da figura 31

No decorrer das sessões, e após a realização das mesmas, cruzando informações da professora cooperante e do par pedagógico, foi possível comprovar uma maior motivação dos alunos, um maior envolvimento e uma progressiva autonomia dos alunos no decorrer de cada sessão. Apesar de a turma no geral, possuir pouco vocabulário específico, poucos hábitos de escrita e pouca

motivação para a realização de atividades que envolvam este domínio, foi possível comprovar um maior envolvimento e participação dos alunos na realização das atividades de escrita propostas, revelando – se principalmente nas atividades orientadas, evidenciando a importância de proporcionar atividades em que os alunos estejam orientados na sua realização.

Deste modo, é possível comprovar a necessidade de o professor possibilitar atividades contextualizadas, sequenciais com vista a melhorar as dificuldades sentidas ao nível dos domínios de ensino da língua, permitindo uma progressiva autonomia dos alunos, diversificando as estratégias utilizadas.

#### **4.5. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Com o desenvolvimento deste projeto, foi possível compreender a importância da natureza investigativa, capacidade essencial de um profissional docente, capaz de investigar e refletir sobre a sua prática, tendo em vista a melhoria ou transformação das mesmas. Desta forma, a natureza investigativa e reflexiva orientou toda a ação decorrente do projeto de investigação – ação, exigindo uma reflexão sobre as estratégias didáticas, sobre a dialética teoria – prática, sobre os recursos utilizados e sobre a prática, uma reflexão necessária pós – ação.

A realização de um projeto de investigação – ação permitiu a reflexão sobre métodos de investigação, instrumentos de recolha de dados, procedimentos a adotar em cada uma das fases da metodologia de investigação – ação, compreendendo a sua importância e também alguns pressupostos teóricos da sua concretização.

Deste modo, tornou – se essencial refletir sobre todos estes aspetos inerentes à prática docente que se tornam bastante importantes no futuro profissional, sendo desenvolvidos ao longo do ciclo de estudos.

No decorrer do projeto de investigação, foram sentidas algumas limitações à sua prática como o número reduzido de sessões, a gestão do tempo e a modalidade de ensino à distância. Contudo, tentou – se contornar essas limitações e torná – las em potencialidades, diversificando as

estratégias utilizadas, de modo a ir ao encontro dos objetivos pedagógicos propostos para o projeto de investigação, sendo estes: *ilustrar a importância de a aprendizagem da escrita incidir em atividades sequenciais com vista a uma progressiva autonomia do aluno e evidenciar a relevância de planificar a produção escrita como facilitadora da etapa de textualização.*

## CONCLUSÃO

Após toda a análise realizada ao trabalho desenvolvido ao longo de todo o percurso formativo no âmbito da prática pedagógica, está terminada a primeira etapa deste percurso de desenvolvimento profissional, que será completada com a experiência profissional em contexto educativo.

Durante todo o percurso formativo, foram vários os sentimentos, desde receios, dificuldades, conquistas, reformulações. Durante todo o período da PES, foram vários os momentos de ansiedade, por trabalhar um determinado conteúdo ou, até mesmo pelas regências supervisionadas; dificuldades ao nível da seleção das estratégias e recursos mais adequados e gestão do tempo; conquistas ao nível do estabelecimento de relações com as diferentes turmas onde decorreu o estágio, da gestão do grupo e planificação de aulas; reformulações ao nível das planificações ou de sessões que não decorreram de forma esperada. Neste sentido, considera-se que todos estes sentimentos decorreram de um processo de crescimento pessoal, mas também profissional.

Este percurso formativo permitiu a construção de uma base sólida de competências essenciais ao desenvolvimento da profissionalidade docente, quer ao nível de conhecimentos científicos, quer ao nível de estratégias e recursos pedagógicos, que terá um desenvolvimento contínuo, porque como refere Nóvoa (2009), a aprendizagem decorre ao longo da vida.

Retomando os objetivos definidos, pode-se afirmar que foram cumpridos, ou seja, procurou-se evidenciar todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto educativo, mas também, os conhecimentos mobilizados, que se compreendeu como sendo essenciais ao desenvolvimento da prática docente.

Para além dos aspetos mencionados anteriormente, é relevante referir, ainda, que no âmbito da PES foram adquiridos conceitos – chave da prática pedagógica como a articulação de saberes, planificação e unidade didática. Houve uma preocupação na delineação de estratégias e recursos

adaptados às características dos alunos e do contexto, que tornassem as suas aprendizagens significativas. O texto surgiu como a unidade fundamental das aulas, permitindo um trabalho com os diferentes domínios e conteúdos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude investigativa, fundamental na formação de professores, o projeto desenvolvido no âmbito do Português permitiu realizar uma aproximação da metodologia de investigação – ação, definindo uma questão de investigação, objetivos, referentes teóricos, ação em contexto educativo e reflexão sobre a ação.

Desta forma, ao longo da PES, a reflexão realizada em torno das práticas pedagógicas permitiu uma análise crítica e analítica do trabalho desenvolvido, permitindo a melhoria das práticas. Esta análise foi reforçada ainda pelo feedback das professoras cooperantes, dos supervisores e ainda, do par pedagógico. Estes momentos de partilha, de introspeção, de análise proporcionaram ainda mais o caráter crítico e reflexivo.

Visando uma retrospectiva de todo o processo formativo, considera – se que foram superadas todas as dificuldades sentidas, todos os medos e receios e que tudo se transformou numa aprendizagem e um crescimento ao nível pessoal, mas também, ao nível profissional, reconhecendo capacidades que permitam o desenvolvimento da profissionalidade docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica –uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Alves, M., J. (2017). *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- Amante, L. (2003) *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Armbruster, B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children To Read*. Jessup: M D: Education Publishing Centre.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, R. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar. Estudo de caso no Jardim-de-Infância "Amor de Deus"*. Tese de Mestrado. UNI-CV-Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Benavente, et. al. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.
- Brozo, W & Simpson, M. (1999). *Readers, Teachers, learners: Expanding literacy across the content areas*. (3ª ed.). Merrill: Prentice Hall.

- Calderhead, J. (1987). Introduction. In J. Calderhead (Ed.) *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Education.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global.
- Costa, S., M., J., C. (2012). *A Importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Costa, A. L. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 173–203). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. M. Mateus, A.M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, A. Villalva (2003, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 85–123). Lisboa: Caminho
- Duarte, P. & Moreira, A. (2018). *As práticas de formação inicial de professores na perspetiva de futuros docentes*. I Seminário Internacional CAFTe. Universidade do Porto.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, Vol. 100.Nº 3, 363 – 406.
- Esteves, A. J. (2001). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251–278). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferreiro, E. (2010). *Reflexão sobre Alfabetização*. (25ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português – língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.

- Figueiredo, O. (2008). *A Língua em funcionamento nos Textos orais / escritos: Conceitos-chave para uma Didáctica do Português / Língua Portuguesa*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Flores, M. A. (2010) *School Cultures and Organizations and Teacher Induction*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2017) *Contributos para (re)pensar a formação de professores. Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Volume II (pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication English* Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387. National Council of Teachers of English
- Fonseca, I. (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem - Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, G. & Rajas. M. (2011). *O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidades de utilização didáctica: produção e edição de conteúdos audiovisuais*. Madrid: Icono14 editorial.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. (2ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inocêncio, D. (2007). O papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem em ambientes on-line. *Cad. psicopedag.* v.6 n.11. São Paulo.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Lima, José (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Malveiro, L., R., J. (2014). *Relatório Final – Motivar para a aprendizagem*. Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Marconi, M., A. & Lakatos, E., M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Martinha, C. (2009). *Os mapas conceptuais na planificação didática da Geografia – Uma reflexão renovada sobre práticas pedagógicas em ensino da Geografia*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Maximo – Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M.A. e Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho). (8. ed.) São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Morim, V., F., A. (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Faculdade de letras da Universidade do Porto. Porto. Portugal.
- Mota, P. (2009). *Jogos no Ensino da Matemática*. (Tese de mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, Portugal. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/198/1/TMMAT%20108.pdf> consultado a 5 de julho de 2021
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Pardal, L. A. (1991). *Modelos e sistemas de formação de professores do ensino secundário português*. Aveiro. Tese de Doutoramento – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.
- Pardal, L. A. (1992). *Formação de professores do ensino secundário. 1901-1988. Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, N. & Seffrer, F. (2008). *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31560> consultado a 17 de junho de 2021.
- Perraudou, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Edições PIAGET.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pintassilgo, J. (2002). *Editorial. Revista de Educação*. V. XI, n.º 1, p. 3-5.
- Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J.; & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Piaget, J. (1945). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton Library.
- Postic, M. & Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Reis, R., P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*. V. 9, n. 9, 81-92.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sá, M., C. (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Laboratório de Investigação em Educação em Português. Universidade de Aveiro.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Serrazina, L. (1991). *Aprendizagem da Matemática: A importância da utilização de materiais*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.

- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo*. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_formar\\_leitores\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf) consultado a 20 de junho de 2021.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slomsky, V. (2007). *Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis*. Universidade de São Paulo. Brasil.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Ativação de Competências*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. *In Atas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Atual e perspectivas* (pp. 627-631). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 627-631.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## **Documentação Legal e outros documentos orientadores**

- Decreto Lei n.º 43 de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38 / 2007-Série I. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Lei n.º 79 de 14 de maio de 2014. Diário da República n.º 92 / 2014 - Série I. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Decreto Lei n.º 240 de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201 / 2001 - Série I. Ministério da Educação.
- Decreto Lei n.º 241 de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201 / 2001 - Série I. Ministério da Educação.

Decreto Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129 / 2018 – Série I. Ministério da Educação.

Decreto Lei n.º 55 de 6 julho de 2018. Diário da República n.º 129 / 2018 – Série I. Ministério da Educação.

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

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

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Damião, H. et al. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 3.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018d). *Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). *Aprendizagens Essenciais: Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018g). *Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018h). *Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Direção Geral de Educação – MEC (2018i). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2012). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

# ANEXOS / APÊNDICES

## Apêndice A – Planificação da Unidade didática do 1.º ciclo “Consciencializar e intervir, para em conjunto evoluir” – Português e Matemática

Unidade: Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir				Ano/Turma: 3ºH Data: 15/03/2021 a 18/03/2021 Docente: Ana Rita Ribeiro Inês Massa Cabral
Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação

<p><b>Leitura e Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e registo da informação.</li> <li>• Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</li> <li>• Compreensão de texto:</li> </ul> <p>- Textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas.</p> <p>- Sentidos do texto: tema, assunto;</p>	<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).</li> <li>• Ler textos com entoação e ritmo adequados.</li> <li>• Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</li> </ul>	<p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o tema abordado anteriormente sobre os animais.</li> <li>• Apresentação da obra <i>A noite dos animais inventados</i> de David Machado, pelas docentes através de uma imagem da obra e diálogo com os alunos sobre o mesmo de maneira a antecipar o seu conteúdo.</li> <li>• Distribuição da obra (Anexo 4), aos alunos;</li> <li>• Leitura silenciosa, realizada pelos alunos;</li> <li>• Leitura da obra, em voz alta, pelos alunos;</li> <li>• Projeção das diferentes</li> </ul>	<p><i>Livreto</i></p> <p><i>Word</i></p>	
--	--	---	--	--

<p>informação essencial; antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação.</p> <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de texto:</li> </ul> <p>- Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; antecipação de</p>	<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</li> <li>• Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</li> </ul> <p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.</li> </ul>	<p>sequências de sentido e diálogo orientado com os alunos de forma a responder aos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personagens do texto;</li> <li>- Animais inventados e associação com as respetivas personagens;</li> <li>- Tipo de animais presentes no texto;</li> </ul> <p>1. À medida que os alunos vão respondendo, o professor vai assinalando com diferentes cores as informações no próprio texto. (ver exemplificação no anexo 4)</p> <p style="text-align: center;"><b>Português</b> <b>17 - 03 - 2021</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial com o desenvolvimento da rotina das crianças (escrever a data, nome e abecedário).</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre a</li> </ul>	<p><i>Guião</i></p>	
---	--	--	---------------------	--

<p>conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação</p> <p>Opinião crítica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produção de texto:</b></li> </ul> <p>- Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema;</p> <p>- Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto;</p> <p>- Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia;</p> <p><b>Recorte, colagem,</b></p>	<p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</li> <li>• <b>Redigir textos com utilização correta</b> das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</li> </ul> <p><b>Experimentação e criação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar possibilidades expressivas dos</li> </ul>	<p>obra abordada na aula anterior;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição de um guião de leitura para a compreensão da obra (Anexo 5);</li> <li>• Realização do guião de leitura da obra em conjunto com os alunos;</li> <li>• Explicação da atividade de escrita criativa intitulada de "O meu animal inventado" onde os alunos terão de, a partir de algumas amálgamas, fornecidas pela docente, de alguns animais inventados como exemplo (maminseto, mamipeixe, peixave), os alunos terão de elaborar um texto envolvendo a invenção de animal.</li> </ul> <p>- O nome do animal; - Características do animal; - Tipo de animal;</p>		
--	---	---	--	--

<b>dobragem</b>  - Explorar as possibilidades de diferentes materiais;	materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	- Revestimento e alimentação;  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos irão realizar um rascunho do texto no caderno diário e, posteriormente já corrigido, irão passá-lo para o caderno diário.</li> <li>• A escrita do texto será completada com o preenchimento de uma tabela para os alunos verificarem se responderam a todos os aspetos;</li> <li>• Os alunos irão ilustrar o seu animal inventado, na mesma folha onde realizaram o texto;</li> </ul>		
--	--	---	--	--

<b>Tema: Frações</b> <b>Sumário: Realização de algumas atividades envolvendo as frações de modo a consolidar o conceito de fração e de parte-todo.</b>		<b>Ano/Turma: 3ºH</b> <b>Data: 14/04/2021</b> <b>Docente: Ana Rita Ribeiro</b> <b>Inês Massa Cabral</b>		
		<b>Motivação:</b> Apresentação, leitura dramatizada e exploração do problema do porquinho Tomás		
<b>Caracterização da Turma</b> A turma de 3.º ano era constituída por 22 crianças, sendo oito raparigas e 14 rapazes. Das 22 crianças, uma tem Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) seletivas com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), revelando muitas dificuldades na aquisição de leitura e escrita, sendo também uma criança muito introvertida, pouco participativa, sendo sempre encorajada a participar e a fazer as atividades. Quatro crianças têm MSAI universais, por revelarem algumas dificuldades na Matemática e/ou Português, sendo notável uma melhoria significativa na aprendizagem destas crianças. Consideramos não haver necessidade de diferenciação pedagógica uma vez que irá haver coadjuvação entre as professoras estagiárias durante toda a intervenção. Há ainda um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (Asperger de alto rendimento). De uma maneira geral são alunos interessados, apesar de alguns serem bastante conversadores e impulsivos, sendo necessário recordar-lhes as regras com alguma frequência, sendo desenvolvidas estratégias para atenuar esta dificuldade. São crianças bastante empenhadas, participativas e curiosas, sendo as atividades realizadas, proporcionadoras de uma aprendizagem ativa e pela descoberta.		<b>Conceitos:</b> <b>Frações</b> <b>Número Racional</b> <b>Parte-todo</b>		
<b>Conteúdos/</b> <b>Aprendizagens</b> <b>Essenciais</b>	<b>Objetivos</b> <b>de</b> <b>Aprendizagem</b>	<b>Experiências de</b> <b>Aprendizagem/Atividades/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Competências</b>

<p><b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar números racionais não negativos na forma de fração e <b>decimal</b>, estabelecer relações entre as diferentes representações e utilizá-los em diferentes contextos, matemáticos e não matemáticos.</li> </ul>	<p><b>Números racionais não negativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fração como representação de medida de comprimento e de outras grandezas; numerais fracionários;</li> <li>• Noção de número racional;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial com o desenvolvimento da rotina das crianças (escrever a data, nome e abecedário).</li> </ul> <p><u>(Enquanto uma docente está a escrever no quadro, a outra docente estará a circular pelos lugares)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração e leitura da banda desenhada utilizada em Estudo do Meio sobre a alimentação dos animais. (Anexo 1)</li> <li>• Exercício de ligação no <i>Powerpoint</i> acerca da alimentação dos animais presentes na banda desenhada. As docentes irão projetar imagens relativas aos animais da banda desenhada e os</li> </ul>	<p><b>Banda desenhada</b></p> <p><b>Powerpoint</b></p>	<p>- <b>Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Raciocínio e Resolução de problemas</b></li> <li>- <b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b></li> </ul>
--	---	--	--	---

		<p>alunos irão ligar o alimento ao animal respectivo. (Anexo 2)</p> <p><b><u>Desafio inicial</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um desafio inicial aos alunos relacionado com a alimentação da galinha presente na banda desenhada:</li> </ul> <p>“Imaginem que o dono das galinhas quer alimentá-las e para isso leva um balde cheio de grão. Será que as galinhas irão comer o grão todo?”</p> <p>“Se as galinhas comerem o grão todo que parte do grão comeram?”</p> <p>“E se o dono tivesse deitado apenas meio balde de grão. Que parte do grão comeram as galinhas?”</p> <p><b><u>Compreender</u></b></p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diálogo com os alunos:</b>  “Vamos realizar um jogo em turma, de modo a percebermos o conceito de fração. Cada aluno terá a oportunidade de realizar uma atividade do jogo ao dirigir-se ao computador da sala” Jogo disponível em:  <a href="https://www.cokitos.pt/dividindo-com-fracoes-de-partes-iguais/play/">https://www.cokitos.pt/dividindo-com-fracoes-de-partes-iguais/play/</a> </li> </ul> <p><b>Nota: O rato do computador será desinfetado entre utilizações.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diálogo com os alunos:</b>  “Com base no jogo o que significará a palavra fração? Como podemos representar uma fração?”</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Praticar</b></p>	<b>Jogo das frações</b>	
--	--	---	-------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização em turma de situações problemáticas que envolvem as personagens da banda desenhada através de uma roleta e de cartões de registo. (Anexo 3)</li> <li>Diálogo com os alunos sobre a atividade a realizar em torno das situações problemáticas. Para a realização destas situações problemáticas, será usada uma roleta disponível em: <a href="https://www.classtools.net/random-name-picker/52_a86W4h">https://www.classtools.net/random-name-picker/52_a86W4h</a></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Criar/aplicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Criação e ilustração pelos alunos de pequenas histórias ou situações problemáticas, que envolvam as frações, em pequenos grupos de 3 a 4 elementos de forma a</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Cartões com as situações problemáticas</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Roleta</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Folhas brancas</b></p>	
--	--	---	--	--

		<p>promover o espírito colaborativo. Esta atividade será realizada em folhas brancas distribuídas pelas docentes.</p>		
--	--	---	--	--

## Apêndice B – Planificação da articulação curricular entre Português e Estudo do Meio

Tema: Outras culturas na Comunidade Unidade: BLOCO 2 — À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES Sumário: As comunidades existentes em Portugal. Leitura e compreensão do texto "Diversidade" de Regina Gouveia.				Ano/Turma: 3ºH Data: 15/12/2020 Docente: Ana Rita Ribeiro
Conceitos: Imigrante, minorias étnicas, diversidade				
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Percurso de Aprendizagem	Recursos	Tempo
Sociedade  Culturas da Comunidade		<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento inicial com o desenvolvimento da rotina das crianças (escrever a data, nome e abecedário).</li> </ul>	Quadro interativo	10 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização de um mapa relativo aos movimentos de imigração em Portugal.</li> <li>Diálogo com os alunos sobre a visualização da imagem:            "O que representa esta imagem?"            "O que é possível observar nesta imagem?"</li> <li>Apresentação, pelo professor, da situação – problema:            "Quais são as influências das diferentes comunidades na sociedade portuguesa?"</li> </ul>	Mapa relativo à Imigração Portuguesa (Anexo 1)     PowerPoint com a situação problema	10 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, pela professora, das linhas gerais do vídeo:</li> <li>- Definição de imigrante;</li> <li>- Comunidades existentes em Portugal;</li> <li>- Locais onde estas se deslocam;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um vídeo presente na Escola Virtual relativo à imigração em Portugal disponível em:  <a href="https://www.escolavirtual.pt/e-manuais/html5-reader/cloud-reader/kitaboo-reflowable.html#/main/https%7C%7Cwww.escolavirtual.pt%7Cemanuais-cs%7C9789720850317-TE-01%7Chtml5%7C9789720850317-TE-01-lite%7C?bat=rrcsBVfMFC%2BgfxDE%2BusM1dJB14H94QNvzscKJAOQA0UUn4DNFYXCZovTc2vffG&amp;readerType=new&amp;pageMode=double&amp;page=52">https://www.escolavirtual.pt/e-manuais/html5-reader/cloud-reader/kitaboo-reflowable.html#/main/https%7C%7Cwww.escolavirtual.pt%7Cemanuais-cs%7C9789720850317-TE-01%7Chtml5%7C9789720850317-TE-01-lite%7C?bat=rrcsBVfMFC%2BgfxDE%2BusM1dJB14H94QNvzscKJAOQA0UUn4DNFYXCZovTc2vffG&amp;readerType=new&amp;pageMode=double&amp;page=52</a> </li> <li>• Identificação pelos alunos sobre o vídeo visualizado:</li> </ul> <p>“O que está retratado no vídeo?”  “Que movimento está representado no vídeo?”</p>	<p>Video da Escola Virtual “As comunidades”</p>	<p>10 minutos</p>
--	--	--	---	-------------------

	<p>- Distinguir imigrante;</p> <p>- Identificar as diferentes comunidades existentes em Portugal;</p> <p>Caraterizar as comunidades existentes em Portugal;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de imigrante recuperando o que foi visualizado no vídeo, através de um pequeno diálogo e, posteriormente é abordada a definição.</li> <li>Diálogo com os alunos sobre as diferentes comunidades de imigrantes existentes em Portugal que foram vistas no vídeo</li> <li>Síntese dos conteúdos abordados anteriormente através da construção de um esquema com a contribuição dos alunos (Anexo 2)</li> <li>Distribuição, pelos alunos, de algumas imagens sobre algumas comunidades de imigrantes existentes na sociedade portuguesa para procederem à colagem no caderno diário</li> <li>Caracterização dessas comunidades, a partir do texto das imagens</li> </ul>	<p>PowerPoint com a definição de imigrante</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Imagens das comunidades, com a sua caracterização (Anexo 3)</p>	<p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>
--	---	--	--	-------------------------------------

	<p>- Perspetivar a influência dessas comunidades na sociedade portuguesa;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chuva de ideias relativa aos motivos da migração de algumas comunidades para Portugal</li> <li>• Preenchimento de um texto lacunar através do WordWall.</li> <li>• Resposta à situação – problema, pelos alunos, e registo no caderno diário.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de rotina dos alunos de retorno à calma através de uma música de relaxamento.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o que foi abordado na área de estudo do meio, antes do intervalo.</li> </ul> <p><b>Pré-leitura:</b></p>	<p>Quadro Interativo</p> <p>Quadro interativo e aplicação WordWall (Anexo 4)</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Internet e computador</p>	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>Intervalo (30 minutos)</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>
--	---	--	---	---

<p>Leitura</p> <p>Fluência da leitura</p> <p>Compreensão de texto</p>	<p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados;</p> <p>- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;</p> <p>- Compreender textos poéticos lidos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de uma tempestade de ideias a partir do título do poema para antecipação do conteúdo do poema</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura do texto "Diversidade" de Regina Gouveia, realizada em voz alta pelos alunos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo com os alunos sobre o texto lido deixando que estes se expressem quanto ao tipo de texto e ao tema do texto:</li> </ul> <p>"Como está organizado o texto?"  "Quantas estrofes tem o texto?"  "Que tipo de texto acabamos de ler?"  Preenchimento dessa informação junto do texto.  "O que está representado no texto?"</p>	<p>Quadro Interativo</p> <p>Manual escolar Alfa 3 com o poema "Diversidade" (Anexo 5)</p>	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p>
		<p><b>Distribuição, pelos alunos, do guião de leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão do texto através da realização de um guião de leitura preparado pela professora</li> </ul>	<p>Guião de leitura (Anexo 6)</p>	<p>30 minutos</p>

		<p><b>Pós-leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Confronto das ideias iniciadas no momento pré-leitura</li>   <li>Sistematização dos conteúdos abordados ao longo de toda a aula, oralmente</li> </ul>		<p>10 minutos</p>
--	--	--	--	-------------------

## Apêndice C – Planificação da articulação curricular entre Português, Estudo do Meio e Matemática

Tema: Pecuária		Ano/Turma: 3.ºH		
Sumário: A pecuária: atividades relacionadas com a pecuária.		Data: 27 – 04 - 2021		
		Docente: Ana Rita Ribeiro		
Motivação	Apresentação de uma caixa de ovos e uma embalagem de leite			
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Percurso de Aprendizagem	Recursos	Tempo
<b>BLOCO 6 — À DESCOBERTA DAS INTER- RELAÇÕES ENTRE A NATUREZA E A SOCIEDADE</b>  - A CRIAÇÃO DE GADO NO MEIO LOCAL:	- Distinguir entre exploração pecuária familiar e industrial;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de rotina da turma com a escrita da data, do nome e do abecedário;</li> <li>Diálogo com os alunos sobre o que foi trabalhado no âmbito da agricultura:</li> </ul>	Quadro Interativo	10 minutos
	- Reconhecer a criação de gado como fonte de alimentos;	"O que trabalhamos na semana passada com a professora Inês?" "Será que os alimentos que utilizamos na nossa alimentação provêm apenas da agricultura?"		10 minutos
	- Reconhecer a criação de gado como fonte de matérias-primas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de uma caixa de ovos e de uma embalagem de leite, levada pela docente para a sala de aula e diálogo com os alunos sobre os recursos:</li> </ul>	Caixa de ovos e uma embalagem de leite	5 minutos
- Relacionar algumas actividades com a criação de gado;	"Alguém reconhece estes elementos que estão aqui apresentados?" "Como é que eu posso ter acesso a estes produtos?" "Alguém sabe que nome se dá à criação de gado?" "Alguém conhece pessoas que estejam ligadas à pecuária?" "A que tipo de setor pertence?"			

		<p><b>Criação de um Brainstorming com as ideias dos alunos, sobre a palavra pecuária.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre a definição de pecuária e colagem no caderno deste conceito (Anexo 1).</li> </ul> <p><b>Nota: Serão distribuídas todas as folhas de registo da aula, agrafadas no mesmo conjunto;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre os tipos de pecuária:</li> </ul> <p>“À semelhança do que abordamos sobre a agricultura, vocês consideram que também há diferentes tipos de pecuária?”  “Que tipos de pecuária existem?”</p> <p><b>Preparação para o vídeo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o vídeo que irão visualizar pedindo que atentem nos seguintes aspetos:</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de pecuária;</li> <li>- Exemplos de pecuária;</li> <li>- Profissões ligadas à pecuária</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um vídeo, presente na Escola Virtual, com cerca de 2 minutos, sobre a criação de gado disponível em:  <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/14018784/E/?seType">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/14018784/E/?seType</a></li> </ul>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Vídeo</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>3 minutos</p>
--	--	---	--	--

		<p><a href="#">=&amp;cold=&amp;area=search</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o vídeo visualizado, tendo por base os aspetos mencionados anteriormente;</li> <li>• Preenchimento da folha de registo sobre a pecuária de modo a preencher em conjunto com os alunos (Anexo 2);</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre os vários tipos de gado e os seus produtos:</li> </ul> <p>“Já vimos que existem vários tipos de gado. Quais são esses tipos de gado?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legenda de um conjunto de imagens sobre os tipos de gado (Anexo 3);</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre os produtos fornecidos por cada tipo de gado:</li> </ul> <p>“Que produtos nos fornecem cada tipo de gado?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de ligação com os alunos sobre os produtos naturais fornecidos pelos vários tipos de gado disponível no WordWall (Anexo 4);</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre os produtos transformados pelas indústrias:</li> </ul>	<p>Folha de registo</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Imagens</p> <p>Atividade no WordWall</p>	<p>2 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>
--	--	---	--	--

<p><b>Leitura e escrita</b></p> <p>Compreensão de texto:</p> <p>-Textos de características:</p>	<p>- Ler um texto com articulação e entoação corretas;</p>	<p>“Já vimos que existem vários tipos de gado e que estes fornecem alguns alimentos. Mas, na nossa alimentação usamos alguns alimentos que não são retirados diretamente dos animais, como por exemplo, os doces, os iogurtes, o queijo, que muitas vezes vocês trazem para o lanche.          “Porque será que isto acontece?”          “De onde vêm esses produtos?”          “No nosso cotidiano também não usamos só produtos alimentares, também usamos por exemplo tapetes, roupa e calçado. De onde vêm esses produtos?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da tabela relativa aos produtos naturais e os produtos transformados (Anexo 5)</li> <li>• Realização de uma atividade de consolidação no WordWall (Anexo 6)</li> </ul>	Tabela	5 minutos
		<p><b>Intervalo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o conteúdo trabalhado anteriormente:</li> </ul> <p>“O que estivemos a trabalhar antes do intervalo?”</p>	Atividade WordWall	5 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição aos alunos de uma notícia sobre a pecuária e leitura, pela docente em voz alta (Anexo 7);</li> </ul>	Notícia	5 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura pelos alunos, em voz alta, da</li> </ul>		10 minutos

<p>narrativas, expositivas/informativas e descritivas;</p> <p><b>Números e Operações</b></p> <p>- Multiplicação de números naturais;</p> <p>- Problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório;</p>	<p>- Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada.</p> <p>- Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</p>	<p>notícia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre a notícia lida:</li> </ul> <p>“Que tipo de texto acabamos de ler?”          “Para que serve a notícia?”          “Que elementos tem de ter a notícia?”</p>	Quadro interativo	5 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício de ordenação dos vários momentos da notícia (Anexo 8);</li> </ul>	Atividade de ordenação	5 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma pequena ficha de trabalho envolvendo algumas situações problemáticas sobre a pecuária (Anexo 9);</li> </ul>	Ficha de trabalho	30 minutos

## Apêndice D – Planificação Simetrias

<b>Tema: Simetrias</b> <b>Sumário: Realização de algumas tarefas sobre as simetrias.</b>		<b>Ano/Turma: 3ºH</b> <b>Data: 27/05/2021</b> <b>Docente: Ana Rita Ribeiro</b> <b>Inês Massa Cabral</b>
<b>Motivação: Jogo do Cokitos sobre simetrias</b>		
<b>Contextualização da Turma</b> <p>A turma de 3.º ano é constituída por 22 crianças, sendo oito raparigas e 14 rapazes. Das 22 crianças, uma tem Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) seletivas com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), revelando muitas dificuldades na aquisição de leitura e escrita, sendo também uma criança muito introvertida, pouco participativa, sendo sempre encorajada a participar e a fazer as atividades. Quatro crianças têm MSAI universais, por revelarem algumas dificuldades na Matemática e/ou Português, sendo notável uma melhoria significativa na aprendizagem destas crianças. Consideramos não haver necessidade de diferenciação pedagógica uma vez que irá haver coadjuvação entre as professoras estagiárias durante toda a intervenção. Há ainda um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (Asperger de alto rendimento). De uma maneira geral são alunos interessados, apesar de alguns serem bastante conversadores e impulsivos, sendo necessário recordar-lhes as regras com alguma frequência, sendo desenvolvidas estratégias para atenuar esta dificuldade. São crianças bastante empenhadas, participativas e curiosas, sendo as atividades realizadas, proporcionadoras de uma aprendizagem ativa e pela descoberta. Desta forma, a planificação da aula, pretende ser dinâmica, utilizando as tecnologias ao recurso da aprendizagem, sendo os alunos autónomos na sua aprendizagem, sendo</p>		<b>Conceitos:</b>  <b>Simetria</b>

<p>que as docentes terão um papel de facilitadoras da aprendizagem, orientando os alunos na realização das tarefas. Nesta planificação haverá uma coadjuvação entre as professoras estagiárias uma vez que, enquanto uma está a orientar as tarefas, a outra está a orientar os alunos com mais dificuldades. <b>Toda a sequência didática será realizada em pares, explorando um site criado pelas professoras estagiárias através de computadores e tablets.</b></p>				
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Competências
<b>Geometria e medida</b>  - Figuras geométricas  <b>Experiência de aprendizagem</b>	- Conceito de simetria e de eixo de simetria;  - Identificação de eixos de simetria em figuras planas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento inicial com o desenvolvimento da rotina das crianças (escrever a data, nome e abecedário).</li> <li>Atividade inicial de introdução ao conceito de simetria intitulada de “ À descoberta das simetrias” disponível em:</li> </ul>	<b>Quadro Interativo</b>	- <b>Comunicação</b>  - <b>Raciocínio e Resolução de problemas</b>  - <b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b>

<p>- Experiência matemática rica e diversificada;</p> <p><b>- Jogos:</b></p> <p>- Favorecer o trabalho cooperativo;</p> <p>- Alia raciocínio, estratégia, reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica;</p>		<p><a href="https://www.wvitos.pt/desenhar-simetria/play/">https://www.wvitos.pt/desenhar-simetria/play/</a> Os alunos terão acesso ao link da atividade através dos tablets e computadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividade prática com cartolina A4 branca e tintas. Os alunos irão pintar apenas num lado da folha um elemento e dobrarão para verificarem a simetria do mesmo, que posteriormente registarão na folha de registo. Após a dobragem da folha, os alunos indicarão na mesma, onde se localiza o eixo de simetria. As instruções para esta atividade estão presentes em:</li> </ul>	<p><b>Link do site</b></p> <p><b>Computadores e tablets</b></p> <p><b>Jogo Cokitos</b></p> <p><b>Tintas</b></p> <p><b>Cartolinas</b></p>	
--	--	--	--	--

		<p><a href="https://www.hypatiamat.com/simetrias/simetriasvh.html">https://www.hypatiamat.com/simetrias/simetriasvh.html</a> (slide 1 a 5). Esta tarefa será realizada em pares, de forma a potencializar o trabalho cooperativo e colaborativo e de forma a rentabilizar os recursos tecnológicos disponíveis na sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma atividade escrita lacunar sobre a tarefa realizada anteriormente (Anexo 1 – Atividade 1);</li> <li>• Visualização de um vídeo sobre simetrias disponível na Escola Virtual em: <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/14035207/E/?seType=&amp;col">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/14035207/E/?seType=&amp;col</a></li> </ul>	<p><b>Ficha de Trabalho</b></p> <p><b>Video</b></p>	
--	--	--	---	--



## Apêndice E – Planificação sobre o circuito comercial

<b>Tema: O comércio e o circuito comercial.</b> <b>Unidade: O comércio local</b> <b>Sumário: O comércio: pequeno e grande comércio.</b> <b>O circuito comercial.</b>		<b>Ano/Turma: 3ºH</b> <b>Data: 18/11/2020</b> <b>Docente: Ana Rita Ribeiro</b> <b>Inês Massa Cabral</b>		
		<b>Motivação: Visualização de uma imagem do Mercado do Bolhão (Anexo 1)</b>		
<b>Situação - Problema</b>		Será que o comércio influencia a vida da população?		
<b>Questões – Orientadoras</b> Qual a diferença entre o pequeno e o grande comércio? Que relação existe entre o produtor e o consumidor? Quais as diferenças que existem entre diversos locais de comércio?		<b>Conceitos:</b> Pequeno Comércio Grande Comércio Produtores, Comerciantes e Consumidores		
Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Metas/Competências a desenvolver/Perfil do aluno	Avaliação
3. OS DIFERENTES ESPAÇOS DO SEU BAIRRO OU DA SUA LOCALIDADE (habitação, comércio, lazer...) • Reconhecer as funções desses espaços. 5. O COMÉRCIO LOCAL • Contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio (supermercado, mercearia,	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir pequeno comércio de grande comércio</li> <li>Identificar os diferentes constituintes do circuito comercial (Produtores, transportadores, comerciantes e consumidores)</li> <li>Reconhecer os diversos locais de comércio e quais as suas funções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento inicial com o desenvolvimento da rotina das crianças (escrever a data, nome e abecedário).</li> <li>Visualização de uma imagem relativa ao Mercado do Bolhão (Anexo 1) e diálogo com as crianças sobre a mesma:                      "O que está representado na imagem?"                      "Alguém reconhece esta imagem?"                      "Onde está situado este espaço comercial?" e "Já alguém visitou?"                      "Que tipo de bens são comercializados neste espaço?"</li> </ul>	<b>O aluno é capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar diferentes locais e tipos de comércio.</li> <li>Reconhecer um circuito comercial e os seus participantes.</li> </ul> (A, B, C, E)	Interesse Motivação Empenho Participação Saber estar e Saber ser Qualidade das intervenções

<p>sapataria, praça, feira...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o que vendem;</li> <li>• onde se abastecem;</li> </ul> <p>como se transportam os produtos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um vídeo relativo ao comércio disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BWROFX1G6bA">https://www.youtube.com/watch?v=BWROFX1G6bA</a></li> <li>• Diálogo com os alunos sobre aquilo que visualizaram no vídeo.</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre os locais de comércio que viram durante uma visita realizada pela freguesia.</li> <li>• Definição de pequeno e grande comércio.</li> <li>• Construção de um esquema partindo do diálogo anterior.</li> <li>• Colagem e legenda de figuras relacionadas com o circuito comercial (Anexo 2).</li> <li>• Realização de um exercício de consolidação da página 48 do Manual (Alfa 3 – Estudo do Meio).</li> <li>• Jogo de associação Kahoot (Anexo 3) referente aos locais de comércio.</li> </ul>		
---	--	--	--	--

## Apêndice F – Planificação sobre a obra A Floresta de Sophia de Mello Breyner Andersen

<p>Tema: "A Floresta" de Sophia de Mello Breyner Andersen</p> <p>Unidade: Unidade 2. Texto narrativo</p> <p>Sumário: Introdução da obra "A Floresta" de Sophia de Mello Breyner Andersen.</p> <p>Leitura e análise de pequenos excertos da obra.</p> <p>As características do texto descritivo.</p>		<p>Ano/Turma: 5ºG</p> <p>Data: 12/01/2021</p> <p>Docente: Ana Rita Ribeiro</p>		
<p>Situação – Problema</p>	<p>De que forma o texto descritivo está presente na obra de Sophia de Mello Breyner Andersen?</p>			
Domínios	Objetivos de Aprendizagem	Percurso de Aprendizagem	Recursos	Tempo
<p>LEITURA</p>	<p>- Contextualizar os alunos sobre a obra que irão abordar;</p> <p>- Compreenderem os aspetos principais da obra (título, autor, editora, ilustrador);</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de rotina da turma com a abertura da lição.</li> <li>Desafio semanal proposto aos alunos e explicação do mesmo.</li> </ul> <p><b>Momento de motivação para a Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de várias obras de Sophia de Mello Breyner Andersen e análise das mesmas em conjunto com os alunos.</li> <li>Indicação, pela professora, das linhas orientadoras da visualização da reportagem sobre a vida e obra da autora:</li> </ul>	<p>Quadro interativo</p> <p>Quadro interativo</p> <p>PowerPoint com imagens das diferentes obras da autora</p>	<p><b>3 minutos</b></p> <p><b>5 minutos</b></p> <p><b>3 minutos</b></p> <p><b>2 minutos</b></p>

LEITURA	<p>- Conhecer alguns aspetos da vida e obra da autora a estudar;</p> <p>- Permitir a antecipação do conteúdo da obra;</p> <p>- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista;</p>	<p>- Data e local de nascimento da autora;</p> <p>- Características da autora;</p> <p>- vida e obra da autora;</p>		2 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de uma pequena reportagem sobre a autora disponível em: <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/play/teacher/resource/1199527/E?se=&amp;seType=&amp;coId=1148653&amp;bkid=17258865">https://app.escolavirtual.pt/lms/play/teacher/resource/1199527/E?se=&amp;seType=&amp;coId=1148653&amp;bkid=17258865</a></li> <li>• Registo no caderno diário pelos alunos das linhas orientadoras.</li> </ul>	Video	3 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partindo das informações constantes na reportagem, realização de uma atividade através do WordWall.</li> </ul>	Atividade sobre a obra (Anexo 1)	3 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção de várias edições da obra <i>A Floresta</i> e análise dos elementos das mesmas em conjunto com os alunos.</li> </ul> <p><b>Momento de Pré-leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção, por parte da professora, de uma imagem do capítulo em estudo de modo a os alunos anteciparem o conteúdo.</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre os elementos que estão a visualizar e registo, no quadro da sala, das hipóteses referidas pelos alunos.</li> </ul>	Quadro interativo	
			Imagem da obra (Anexo 2)	4 minutos
			Quadro interativo	7 minutos

	<p>- Ler de forma adequada;</p> <p>- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma</p> <p>- Confrontar ideias e Pontos de vista;</p> <p>- Identificar as características do texto descritivo;</p> <p>- Sistematização das informações recolhidas pelos alunos;</p>	<p><b>Momento de Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de algumas sequências descritivas do capítulo 1, pela docente em voz alta.</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre o excerto lido.</li> <li>• Análise em conjunto com os alunos dos seguintes aspetos do capítulo e registo no mesmo pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de lugares e a sua descrição</li> <li>- Identificação e caracterização das personagens</li> <li>- Referência às estações do ano e às transformações decorrentes das suas passagens</li> </ul> </li> <li>• Distribuição pelos alunos de um esquema referente às características do texto descritivo para colarem no caderno e preencherem em conjunto com a professora.</li> </ul> <p><b>Momento pós - leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização da imagem anteriormente utilizada no momento</li> </ul>	<p>Excertos da obra (Anexo 3)</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Esquema sobre o texto descritivo (Anexo 4)</p> <p>Imagem da obra</p>	<p><b>3 minutos</b></p> <p><b>10 minutos</b></p> <p><b>5 minutos</b></p>
		<p>de pré-leitura e confronto de ideias sobre o que alunos teriam antecipado da obra.</p>		

## Apêndice G – Planificação sobre os advérbios

Tema: A Formação de Portugal Sumário: Os advérbios. Realização de algumas tarefas de aplicação dos advérbios.		Ano/Turma: 5.ºG Data: 20 – 04 - 2021 Docente: Ana Rita Ribeiro		
Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
<b>Gramática</b>  - <b>Classes de palavras:</b>  - Classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma);  - Advérbio de modo, de tempo, de lugar; interrogativo;	- Reconhecer as classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma e revisão dos advérbios anteriormente estudados).  - Integrar as palavras nas classes a que pertencem: advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de rotina em que os alunos escrevem o sumário da aula.</li> <li>Diálogo com os alunos sobre o que foi trabalhado na aula anterior:</li> </ul>	PowerPoint	5 minutos
		“O que estivemos a trabalhar na aula anterior?” “Que temática abordamos na aula anterior?”	PowerPoint	3 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição de um excerto do texto <i>Como Nasceu Portugal</i> do Plano Nacional de Leitura (Anexo 1).</li> </ul>	Excerto do Texto	2 minutos
		“Este texto remete – nos para a temática que temos vindo a trabalhar. Qual é essa temática?”	Excerto do texto	5 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Leitura faseada pela docente, identificação dos advérbios presentes e explicitação do seu significado no sentido global do excerto.</i></li> </ul> <p>"Eu vou ler o texto e vamos parando em pequenas partes do mesmo para identificarmos alguns aspetos."</p> <p><b>Nota: Conforme o que os alunos vão dizendo, as palavras vão sendo sinalizadas no próprio texto, em conjunto com os alunos.</b></p>	Powerpoint	10 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre as palavras que foram encontradas no texto e os seus respetivos significados:</li> </ul> <p>"Agora que conseguimos encontrar estas palavras no texto, vamos ver alguns aspetos do seu comportamento. Já identificamos o seu significado.</p> <p>Através da manipulação de diferentes testes, os alunos contactarão com outras características desta classe de palavras (invariável quanto ao género e ao número, modificação de verbos, adjetivos, outros advérbios e frases).</p>	Powerpoint	5 minutos
		<p>"Sabem como podemos designar estas palavras?"</p> <p>"Estas palavras pertencem a uma classe</p>	Powerpoint	5 minutos

		<p>de palavras. Conseguem identificá-la?</p> <p>"Pois é, estas palavras pertencem à classe dos advérbios. No texto que analisamos vimos algumas subclasses desta classe de palavra, identificando o respetivo significado. Vamos agora sintetizar o que já aprendemos.</p>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de o que são advérbios, no caderno diário.</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre a diferença das palavras encontradas no texto:</li> </ul>	Powerpoint	5 minutos
		<p>"Estas palavras que encontramos no texto não exprimiam todas a mesma intenção?"</p> <p>"Exatamente, pertencem todas à mesma classe, mas encontram – se divididas por subclasses diferentes, cada uma com a sua finalidade."</p> <p>"No texto encontramos três subclasses de advérbios."</p> <p>"Existem muitas, este ano vamos aprender quatro subclasses novas"</p> <p>Partindo de um conjunto de frases, os alunos em diálogo orientado com a docente, identificarão os advérbios presentes, aplicando os testes realizados no início da aula e atribuirão a respetiva subclasse semântica.</p>	Exercício de aplicação	5 minutos
		<p>No final, os alunos realizarão uma síntese sobre o valor semântico de cada</p>		

		<p>uma das subclasses. (Ver Anexo 2)</p> <p><b>Nota: Irá ser pedido aos alunos que em casa, copiem o quadro relativo às subclasses dos advérbios presente na página 220 do manual de Português "Livro Aberto 5" e que realizem os dois exercícios de aplicação presentes no final dessa página.</b></p>		
--	--	---	--	--

## Apêndice H – Planificação sobre Oralidade

<p><b>Tema:</b> <i>A vida mágica da Sementinha de Alves Redol</i></p> <p><b>Sumário:</b> Realização de uma atividade de Compreensão oral sobre a vida e obra de Alves Redol.</p> <p>Leitura de um excerto relativo ao segundo, terceiro e quarto e quinto capítulo da obra <i>A vida mágica da Sementinha de Alves Redol</i>.</p>				<p><b>Ano/Turma:</b> 5.ºG</p> <p><b>Data:</b> 03 – 05 - 2021</p> <p><b>Docente:</b> Ana Rita Ribeiro</p>	
Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo	
<p><b>Oralidade</b></p> <p><b>Interpretação de texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e Acessória;</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p><b>Compreensão de texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto de características: narrativas; descritivas;</li> <li>- Sínteses parciais; questões intermédias;</li> </ul>	<p>Utilizar procedimentos para registar e reter a informação:</p> <p>Preencher grelhas de registo;</p> <p>Tomar notas;</p> <p><b>Compreender o sentido dos textos:</b></p> <p>Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento da rotina da turma, com a abertura da lição e a escrita do sumário;</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre a obra que iniciaram na aula anterior <i>A vida mágica da Sementinha de Alves Redol</i>:</li> </ul> <p>“Que obra iniciamos na aula anterior?”  “Quais eram as personagens da obra?”  “Quem era o autor desta obra?”  “Alguém conhece este autor?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma atividade de Compreensão oral, em que os alunos irão ouvir um áudio sobre a vida e obra do autor, com o objetivo de ficar a conhecer aspetos relevantes da vida do autor disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?">https://www.youtube.com/watch?</a></li> </ul>	<p>Quadro interativo</p> <p>Áudio</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p>	

	seções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.	<a href="#">v=h9Di3UzW_IY</a> <b>Nota: O tamanho do áudio será ajustado a um tempo possível de ser realizado.</b>  O áudio será ouvido uma primeira vez através de um guião de audição (Anexo 1) e uma segunda vez com o objetivo de realizar uma atividade de compreensão oral (Anexo 2);	Guião de audição Guião de compreensão oral	
--	--	---	---	--

## Apêndice I – Planificação sobre as características naturais dos Arquipélagos

<b>Tema: A diversidade natural dos arquipélagos dos Açores e da Madeira</b> <b>Unidade: A Localização e Quadro Natural da Península Ibérica</b> <b>Sumário: Definição de Arquipélago.</b> <b>Os Arquipélagos da Madeira e dos Açores: Localização, Constituição, Relevo, Clima, Curso de água, Vegetação natural.</b>				<b>Ano/Turma: 5ºG</b> <b>Data: 24/11/2020</b> <b>Docente: Ana Rita Ribeiro</b> <b>Inês Massa Cabral</b>
	<b>Motivação: Imagem de um mapa de Portugal continental e ilhas</b>			
<b>Situação – Problema</b>	Será que a localização dos Arquipélagos é influenciada pelo quadro natural?			
<b>Questões – Orientadoras</b> Como são e como estão constituídos os arquipélagos? De que forma a atividade vulcânica influencia os aspetos climáticos e naturais dos arquipélagos? Quais são as características semelhantes e os contrastes que existem entre os dois arquipélagos?				<b>Conceitos:</b> Arquipélago Ilhas Insularidade Características naturais
Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Metas/Competências a desenvolver/Perfil do aluno	Avaliação
<b>A PENÍNSULA IBÉRICA – LOCALIZAÇÃO E QUADRO NATURAL</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar Portugal continental e insular, em relação a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a definição de arquipélago.</li> <li>Identificar os arquipélagos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de rotina em que os alunos escrevem o sumário da aula.</li> <li>Projetar uma imagem de Portugal continental e ilhas (Anexo 1).</li> <li>Exploração da imagem</li> </ul>	<b>O aluno é capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a definição de arquipélago.</li> <li>Reconhecer um arquipélago e todos os seus integrantes.</li> </ul>	<b>Interesse</b>  <b>Motivação</b>  <b>Empenho</b>  <b>Participação</b>

<p>diferentes espaços geográficos (Península Ibérica, Europa, Mundo), com recurso aos pontos cardeais e colaterais e a outros elementos geográficos de referência;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever e representar em mapas as principais características da geografia física (relevo, clima, hidrografia e vegetação) em Portugal e na Península Ibérica, utilizando diferentes variáveis visuais (cores e símbolos).</li> </ul>	<p>Portugal e reconhecer os seus grupos bem como as ilhas constituintes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar num mapa os dois arquipélagos e as ilhas que os constituem.</li> <li>• Nomear as diferentes características naturais dos arquipélagos ( relevo, clima, paisagem natural e cursos de água)</li> </ul>	<p>através de algumas questões de exploração:</p> <p>"O que está representado na imagem?"  "Onde é que acham que nos encontramos?"  "Que nome se dá à parte de Portugal onde nos encontramos?"  "Para além de Portugal Continental, Portugal como país é composto também pelo quê?"  "Quantos arquipélagos é que acham que existem no nosso país?"  "Que oceano banha os dois arquipélagos?"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colagem e localização no mapa dos dois arquipélagos (Anexo1).</li> <li>• Definição de arquipélago.</li> <li>• Visualização de dois vídeos sobre a constituição dos dois arquipélagos disponíveis em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XsF3wdznHdI">https://www.youtube.com/watch?v=XsF3wdznHdI</a> – Açores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionar as características naturais dos arquipélagos.  (A, B, C, E)</li> </ul>	<p><b>Saber estar e Saber ser</b></p> <p><b>Qualidade das intervenções</b></p>
--	--	---	---	--

		<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ml-rLHdLeM">https://www.youtube.com/watch?v=Ml-rLHdLeM</a> – Madeira</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição e colagem de imagem ilustrativa dos arquipélagos e localização dos diferentes grupos do arquipélago dos Açores e da Madeira (Anexo 2).</li> <li>• Distribuição de uma tabela (Anexo 3) onde, contém as diferentes características naturais dos arquipélagos e preenchimento da mesma tendo por base, a visualização de imagens e vídeos:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tYh6HZTVKE">https://www.youtube.com/watch?v=tYh6HZTVKE</a> – Furnas</li> </ul> <p>Imagem do Pico (Anexo 4)</p> <p>Imagem do Pico Ruivo (Anexo 5)</p> <p>Imagem da Lagoa das Sete Cidades (Anexo 6)</p> <p>Imagem da Ribeira Grande (Anexo 7)</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Imagem de prados verdejantes dos Açores (Anexo 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação pelas estagiárias do clima da Madeira por contraste aos Açores.</li> </ul>		
--	--	---	--	--

## Apêndice J – Planificação sobre a Formação do Império Romano

<p>Tema: Os Romanos na Península Ibérica          Unidade: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (Século XIII)          Sumário: A formação do Império Romano.          Os Romanos na Península Ibérica.</p>				<p>Ano/Turma: 5ºG          Data: 15/12/2020          Docente: Ana Rita Ribeiro</p>	
	<p>Motivação: Visualização de um mapa da Península Itálica</p>				
Situação – Problema	<p>Qual a influência da localização geográfica no controlo do comércio por parte dos Romanos?</p>				
Conceitos	<p>Império</p>				
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Percurso de Aprendizagem	Recursos	Tempo	
<p><b>Os romanos na Península Ibérica</b></p> <p>- Identificar ações de resistência à presença dos romanos;</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de rotina dos alunos com a abertura da lição e a escrita do sumário.</li> </ul>	Quadro Interativo	5 minutos	
	- Identificar os conhecimentos prévios;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre os conteúdos que foram abordados na aula anterior:</li> </ul>		10 minutos	
	- Identificar os primeiros povos da Península	<p>“O que foi abordado na aula anterior?”            “Quais os povos que falamos na aula anterior?”            “De onde vinham esses povos?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de uma cronologia com os primeiros povos da Península Ibérica</li> </ul>	Cronologia (Anexo 1)	5 minutos	

	<p>Ibérica;</p> <p>- Identificar a cidade de Roma e o império romano;</p> <p>- Caracterizar o império Romano;</p> <p>- Compreender o domínio romano no mundo;</p> <p>- Caracterizar o processo de invasão da Península Ibérica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de uma imagem da Península Itálica e diálogo com os alunos sobre a mesma:</li> </ul> <p>“Que local está representado na imagem”  “Que povo se formou neste local?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação da formação da cidade de Roma, pela professora</li> <li>• Distribuição e explicação, aos alunos, da Lenda de Roma</li> <li>• Realização de uma tarefa sobre as características dos Romanos</li> <li>• Visualização de um vídeo presente na escola virtual sobre a formação do Império Romano disponível em:   <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/plaverteacher/resource/829200/E?se=&amp;seType=&amp;cold=846756&amp;bkiid=17090135">https://app.escolavirtual.pt/lms/plaverteacher/resource/829200/E?se=&amp;seType=&amp;cold=846756&amp;bkiid=17090135</a> e distribuição aos alunos do mapa do império</li> <li>• Explicação da invasão da Península Ibérica por parte dos Romanos.</li> </ul>	<p>Imagem da Península Itálica (Anexo 2)</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Lenda de Roma (Anexo3)</p> <p>Tarefa (Anexo 4)</p> <p>Vídeo sobre o Império Romano</p> <p>Mapa do Império (Anexo 5)</p> <p>Quadro Interativo</p>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>2 minutos</p> <p>10 minutos</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um vídeo presente na escola virtual sobre a presença dos romanos na Península Ibérica disponível em:   <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/847404/E?se=&amp;seType=&amp;cold=846756&amp;bkiid=17090135">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/847404/E?se=&amp;seType=&amp;cold=846756&amp;bkiid=17090135</a></li> <li>• Resposta à situação - problema</li> </ul>		<p>2 minutos</p> <p>1 minuto</p>

## Apêndice K – Grelha de Observação

DIMENSÕES DE ANÁLISE	QUESTÕES - CHAVE	RESPOSTAS
<p><b>Organização dos espaços</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SALA DE AULA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Qual a planta da sala de aula?</li> <li>2- A organização da sala é sempre a mesma?</li> <li>3- As crianças participam na organização da sala?</li> <li>4- Tem segurança?</li> <li>5- Confere acessibilidade para todas as crianças?</li> <li>6- Como é feita e quem participa na decoração da sala?</li> <li>7- É um espaço limpo e asseado?</li> <li>8- Como é a iluminação?</li> <li>9- Quais os recursos disponíveis?</li> <li>10- Qual a dimensão da sala?</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>ESPAÇOS COMUNS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Que espaços existem?</li> <li>2- Como está organizado o espaço exterior?</li> <li>3- Como está organizado o espaço interior?</li> <li>4- Oferece segurança?</li> <li>5- Quais os recursos disponíveis?</li> </ol>	

<p><b>Organização dos materiais</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SALA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Que materiais existem?</li> <li>2- São em quantidade suficiente?</li> <li>3- São diversificados, estimulantes, apelativos, variados, seguros?</li> <li>4- Existem materiais estruturados e não estruturados?</li> <li>5- São adequados à idade e aos interesses dos alunos?</li> <li>6- Como, onde e quem participa na sua organização?</li> <li>7- Estão em bom estado de conservação?</li> <li>8- São de fácil acesso?</li> <li>9- Promovem o interesse e/ou a aprendizagem?</li> <li>10- As crianças trazem materiais de casa para a sala?</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>ESPAÇOS COMUNS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Que materiais existem em cada espaço?</li> <li>2- São seguros?</li> <li>3- Encontram-se em bom estado?</li> <li>4- São de fácil acesso?</li> </ol>	
<p><b>Organização e gestão do tempo</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Qual o horário da turma, de funcionamento da escola, componente letiva e atividades de animação e apoio á familia? É flexível?</li> <li>2- O horário é cumprido?</li> </ol>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>3- Há a participação das crianças na construção do horário?</li> <li>4- Qual a rotina diária do grupo?</li> <li>5- Respeita o ritmo de cada aluno?</li> <li>6- Quanto tempo dispõe para as atividades? Como é vivido esse tempo pelos alunos?</li> </ul>	
<b>Organização do grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos escolhem os seus lugares?</li> <li>2. Quantos alunos tem a turma? Quantos meninos tem? Quantas meninas tem?</li> <li>3. É um grupo heterogéneo?</li> <li>4. Pertencem todos ao mesmo ano letivo?</li> <li>5. Existe algum aluno com NAS?</li> <li>6. Os alunos revelam capacidade de iniciativa/ autonomia?</li> <li>7. Quais as dificuldades do grupo?</li> <li>8. Trabalham em pequeno e /ou em grande grupo?</li> <li>9. Os alunos cooperam na elaboração das regras?</li> <li>10. Como é feita a planificação?</li> <li>11. Como é feita a gestão de conflitos?</li> </ul>	
<b>Interações pedagógicas</b>	<p style="text-align: center;"><b>Criança-criança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. De forma geral, as interações entre as crianças são positivas?</li> <li>2. Em caso de conflito entre as crianças, como é resolvido o problema?</li> </ul>	

3. Como é que as crianças com NAS potencializam a dinâmica de grupo?

#### **Aluno -professor**

- 1- Como são as interações aluno-professor?

#### **Professor-aluno**

1. Existe uma boa interação entre o Professor e os alunos na realização das atividades?
2. Como é que o professor se dirige aos alunos? Formal ou informal?
3. O Professor interage com os alunos no recreio?
4. O Professor estimula o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos?
5. O Professor estimula e encoraja todo o grupo?

#### **Adulto-adulto**

#### **Professor-encarregado de educação**

1. De forma geral, as interações entre o Professor e os E.E, são positivas?
2. Com que frequência reúnem?
3. Os pais têm um papel ativo nas atividades do grupo? Podem participar nelas?

	<p><b>Turma-comunidade educativa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existem alunos com problemas familiares?</li> <li>2. Existem crianças que não tomam pequeno almoço?</li> <li>3. Que medidas são tomadas pela comunidade escolar perante as dificuldades económicas das famílias?</li> <li>4. Existem crianças que não tenham acompanhamento adequado dos E.E?</li> <li>5. Existem diferenças culturais na turma?</li> </ol>	
<p><b>Metodologias de ensino e aprendizagem</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é que o professor inicia a aula?</li> <li>2. Que motivação usa para introduzir a temática?</li> <li>3. Como é que o Professor acompanha os alunos com dificuldades?</li> <li>4. O Professor parte dos conhecimentos prévios dos alunos para iniciar uma nova situação de aprendizagem?</li> <li>5. De que forma o Professor promove o desenvolvimento da criatividade dos alunos?</li> <li>6. O Professor limita-se a seguir o currículo curricular ou usa os interesses dos alunos?</li> <li>7. O Professor consolida conceitos e ideias antes de passar para uma nova situação de aprendizagem?</li> <li>8. Quais os métodos de avaliação?</li> <li>9. Quais as estratégias de ensino?</li> </ol>	

<p><b>Atividades e projetos</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe algum projeto anual?</li> <li>2. As atividades integram as diferentes áreas de conteúdo?</li> <li>3. São diversificadas?</li> <li>4. São iguais para todas?</li> <li>5. Promovem cooperação/diferenciação pedagógica?</li> <li>6. Os alunos são vistos como agentes ativos nessas atividades?</li> <li>7. Há um fio condutor nas atividades?</li> <li>8. Há atividades livres?</li> <li>9. Como é que as crianças com NAS participam/integram essas atividades?</li> <li>10. Quem propõe as atividades?</li> <li>11. Que tipo de atividades se realizam?</li> <li>12. Que tipo de materiais se utilizam para as atividades/projetos?</li> <li>13. Existe algum tipo de projeto agrupamento, de escola/de sala?</li> <li>14. Quem define as linhas orientadoras?</li> <li>15. Existe negociação nas propostas de atividade?</li> <li>16. As crianças participam na planificação dos projetos?</li> </ol>	
-------------------------------------	--	--

## Apêndice L – Inquérito por questionário realizado à docente cooperante

**ESE** POLITECNICO DO PORTO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino do 1º ciclo e Ensino do Português e da História e Geografia de Portugal no 2º ciclo  
Ana Rita Martins Ribeiro

O objetivo deste questionário é compreender a motivação e o envolvimento dos alunos na disciplina de Português.  
**Nota: Este questionário apenas será válido para a realização deste trabalho.**

1. De acordo com uma escala de 1 a 5, em que 1 significa nenhum envolvimento e 5 significa muito envolvimento, indique qual a perceção do envolvimento médio da turma?

1  2  3  4  5

2. Quais os domínios da língua em que os alunos oferecem mais resistência? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Quais os domínios da língua em que os alunos oferecem menos resistência? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice M – Inquérito por questionário realizado aos alunos

**ESE** | POLITÉCNICO  
DO PORTO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e Ensino do Português e da História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo

Ana Rita Martins Ribeiro

O objetivo deste questionário é compreender a motivação e o envolvimento dos alunos na disciplina de Português.

Nota: Este questionário é anónimo, pelo que, apenas será válido para a realização deste trabalho.

### 1. Ao nível da Oralidade, quais os aspetos em que sentes mais dificuldades?

#### Compreensão:

Distinguir essencial de acessório.

Organizar a informação de um texto.

Tomar notas.

#### Expressão:

Recontar.

Narrar.

Expor.

Dar uma opinião.

Enunciar argumentos para defesa da opinião.

Preparar uma apresentação oral.

**1.1 Porquê?**

---

---

---

---

---

**1.2. E quais os aspetos que consideras mais motivadores? Porquê?**

---

---

---

---

---

**2. Ao nível da leitura, quais os aspetos em que sentes mais dificuldades?**

Explicitar o sentido global de um texto.

Fazer inferências, justificando-as.

Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.

Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).

Resumir partes de texto relevantes para a construção do sentido.

**2.1. Porquê?**

---

---

---

---

---

**2.2. E quais os aspetos que consideras mais motivadores? Porquê?**

---

---

---

---

---

**3. Ao nível da escrita, que tipos de texto te motivam mais para escrever?**

Narrativos.

Descritivos.

Opinião.

**3.1. Porquê?**

---

---

---

---

---

**3.2. Quais os aspectos em que sentes mais dificuldades?**

Planificar a escrita.

Escrever textos organizados em parágrafos.

Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.

Aperfeiçoar o texto depois de redigido.

**3.3. Porquê?**

---

---

---

---

---

**4. Ao nível da gramática, quais os aspetos que consideras ter mais dificuldades?**

- Conjugação de verbos.
- Formação de palavras.
- Identificar classes e subclasses das palavras.
- Indicar os constituintes da frase com as funções sintáticas.

**4.1. Porquê?**

---

---

---

---

---

**4.2.** E quais os aspetos que consideras mais motivadores? Porquê?

---

---

---

---

---

**5. Ao nível da educação literária, quais os aspetos que consideras ter mais dificuldades?**

Reconhecer os elementos narrativos presentes no texto (personagens, espaço, tempo e ação).

Explicar os recursos expressivos presentes no texto.

Ler textos de acordo com o género literário.

**5.1. Porquê?**

---

---

---

---

---

**5.2. E os aspetos que consideras mais motivadores? Porque?**

---

---

---

---

---

## Apêndice N – Planificação da 1.ª sessão do projeto de investigação

Tema: O Retrato Unidade: Unidade 2: Texto Narrativo Sumário: As características do retrato. Atividade de produção escrita de um retrato.			Ano/Turma: 5.ºG Data: 13/01/2021 Docente: Ana Rita Ribeiro	
Situação – Problema	Que relação tem o retrato com a obra A Floresta de Sophia de Mello Breyner Andersen?			
Domínios	Objetivos de Aprendizagem	Percurso de Aprendizagem	Recursos	Tempo
	Identificar as características do texto descritivo  - Selecionar informação relevante;  - Identificar características do retrato;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de rotina dos alunos com a abertura da lição.</li> <li>Diálogo com os alunos sobre as características do texto descritivo abordadas na aula anterior.</li> <li>Explicação, por parte da docente, sobre a descrição de pessoas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para além de podermos caraterizar locais, objetos, paisagens, podemos caraterizar também as pessoas, as personagens. De que forma podemos caraterizar as pessoas?”</li> </ul> </li> <li>Explicação, por parte da professora, das linhas orientadoras do vídeo que irá ser visualizado:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é o retrato;</li> <li>- Como se elabora um retrato;</li> </ul> </li> <li>Visualização de um vídeo e preenchimento de um esquema sobre o retrato disponível em: <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playe">https://app.escolavirtual.pt/lms/playe</a></li> </ul>	Quadro Interativo	<b>5 minutos</b>  <b>3 minutos</b>  <b>2 minutos</b>  <b>5 minutos</b>

Escrita	<p>- Planificar a escrita por meio do registo de ideias;</p> <p>- Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais;</p> <p>Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa. Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.</p> <p>- Verificar a escrita do texto</p>	<p><a href="http://teacher/resource/3967248/E?se=&amp;seType=&amp;colId=1148660&amp;bkId=17258865">teacher/resource/3967248/E?se=&amp;seType=&amp;colId=1148660&amp;bkId=17258865</a></p> <p><b>Planificação da Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção de uma imagem da personagem principal da obra <i>A Floresta</i> de Sophia de Mello Breyner.</li> <li>• Distribuição pelos alunos de uma ficha de trabalho para a produção escrita.</li> <li>• Jogo da roleta com algumas características que podem descrever a personagem principal.</li> </ul> <p><b>Textualização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção escrita de um retrato da personagem principal da obra <i>A Floresta</i> de Sophia de Mello Breyner Andersen através de uma folha com linhas distribuída pela docente.</li> </ul>	<p>Vídeo Esquema sobre o retrato (Anexo 1)</p> <p>PowerPoint</p> <p>Jogo da roleta (Anexo 2)</p> <p>Ficha de Trabalho (Anexo 3)</p>	<p>5 minutos</p> <p>2 minutos</p> <p>3 minutos</p> <p>20 minutos</p>
	<p>em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto; Aperfeiçoar o texto depois de redigido</p>	<p><b>Revisão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação, pelos alunos, do cumprimento dos aspectos delineados na planificação do texto.</li> <li>• Sistematização, pelo professor em conjunto com os alunos, das características do retrato para verificarem a adequação dos textos produzidos aos objetivos propostos.</li> <li>• Leitura de algumas produções escritas realizadas pelos alunos.</li> <li>• Escrita do Sumário da aula.</li> </ul>		

## Apêndice O – Planificação da 2.ª sessão do projeto de investigação

Tema: <i>A cidade que deixou de sorrir</i> de Milu Loureiro			Ano/Turma: 5.ºG	
Unidade didática: Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir			Data: 23 -03 - 2021 24 – 03 - 2021	
			Docente: Ana Rita Ribeiro e Inês Massa Cabral	
Domínios e Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Percurso de Aprendizagem	Recursos	Avaliação

<b>Escrita</b> - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de Ideias;  -Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase;	- Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.  - Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa;	<b>24 – 03 - 2021</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento da rotina da turma com a abertura da lição e a escrita do sumário;</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre a personagem do vendedor de sorrisos abordada na aula anterior;</li> </ul> <p>“Consideram que a personagem do vendedor de sorrisos foi importante na história?”</p> <p><b>Preparação para a escrita:</b></p>		

<p>parágrafos; construção frásica; coesão textual; vocabulário específico; apresentação do texto;  - Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística;</p>	<p>- Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação;  - Aperfeiçoar o texto depois de redigido;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, por parte da docente, da passagem que antecede o aparecimento do vendedor de sorrisos e questionamento aos alunos: “Imaginem que paramos aqui a narrativa. Que desfecho teria esta história, se não tivesse aparecido esta personagem na cidade?”</li> <li>• Explicação, por parte da docente, da atividade de escrita que irá ser realizada de forma faseada: planificação, textualização, revisão, reescrita e divulgação. “Na aula de ontem, vimos a chegada desta personagem, o vendedor de sorrisos, à cidade e as diferentes transformações que aconteceram. E se fosse outra personagem que chegasse? E que personagem podia chegar? O que traria de mudanças?</li> </ul>		
--	--	--	--	--

		<p>Seriam mudanças positivas ou negativas?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação, pela docente, do objetivo da atividade de escrita: atribuir um novo sentido à obra trabalhada nas aulas anteriores, reescrevendo um novo desfecho para a história com a chegada de outra personagem. Na aula de hoje, proceder-se-à primeira etapa da escrita, a planificação, através da organização de ideias e aspetos. Através desta etapa, os alunos, em conjunto com o professor organizarão e registarão a informação para posteriormente, a textualizarem, havendo um trabalho sequencial e faseado;</li> </ul> <p><b>Etapas da atividade:</b> <b>Planificação</b></p>		
--	--	---	--	--

		<ol style="list-style-type: none"><li>1. Projeção da plataforma Lucidchart com a estrutura de um esquema com algumas sequências textuais (Anexo 2);</li><li>2. Os alunos, à vez, irão contribuir com ideias sobre outras personagens que poderiam aparecer na obra e que transformações iriam ocorrer em cada uma das personagens da obra e qual o desfecho da mesma. Para este brainstorming de ideias será realizada uma roleta (Anexo 3) disponível em: <a href="https://www.classroomtools.net/random-name-picker/index.phpcom">https://www.classroomtools.net/random-name-picker/index.phpcom</a> na qual estão presentes os nomes dos alunos de forma a todos poderem contribuir e dar oportunidade até aos alunos que não participam tanto, poderem contribuir para a planificação do texto. Esta roleta é uma forma interativa de os alunos poderem participar, sendo um fator de motivação pois, cada aluno estará sempre curioso para que saia o seu nome na roleta.</li></ol>		
--	--	--	--	--

## Apêndice P – Planificação da 3.ª sessão do projeto de investigação

Tema: A Formação de Portugal		Ano/Turma: 5.ºG		
Sumário: Realização de uma atividade de escrita criativa intitulada de "Quem conta um conto, acrescenta um ponto"		Data: 21 – 04 - 2021		
		Docente: Ana Rita Ribeiro		
Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Tempo
<b>Leitura e Escrita</b> - <b>Produção de texto:</b> - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias; - Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual; - Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística;	- Registrar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de rotina em que os alunos escrevem o sumário da aula.</li> <li>Diálogo com os alunos sobre o que foi trabalhado na aula anterior:</li> </ul> "O que estivemos a trabalhar na aula anterior?" "Que temática abordamos na aula anterior?"	Texto	5 minutos
	- Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.	<b>Preparação para a escrita</b>		3 minutos
	- Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo com os alunos sobre o excerto lido na aula anterior (Anexo 1):</li> </ul> "Que texto abordamos na aula anterior?" "Imaginem que paramos o texto na questão que nos coloca o texto: Será que iamos ter uma nova guerra?"		5 minutos
- Aperfeiçoar o texto depois				

	de redigido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre a atividade de escrita criativa intitulada de "Quem conta um conto, acrescenta um ponto", em que os alunos, em conjunto com a docente irão imaginar uma batalha travada por D. Afonso Henriques contra o rei de Leão e Castela, como forma de garantir a independência de Portugal;</li> <li>• Apresentação, pela docente, aos alunos de alguns testemunhos de batalhas travadas por Portugal e Castela para que os alunos possam ter um exemplo para posteriormente ser criado um texto coletivo (Anexo 2);</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre a planificação do texto (Anexo 3) <u>que</u> irão construir, em conjunto com a docente, respondendo a alguns aspetos como os 3 momentos de um texto (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão), através de uma roleta disponível em:  Para esta planificação será usada uma roleta disponível em: <a href="https://www.classroomtools.net/random-name-picker/1_FB6P5U">https://www.classroomtools.net/random-name-picker/1_FB6P5U</a></li> </ul>	Tabela com os 3 momentos de um texto	5 minutos
--	--------------	--	--------------------------------------	-----------

		<p>com os elementos de um texto e à medida que vão saindo na roleta estes aspetos, irá ser feito o registo no quadro e também no caderno diário.</p> <p><b>Textualização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o texto que irão escrever, de forma colaborativa, distribuindo uma folha de registo (Anexo 4) <u>que</u></li> <li>• O texto irá ser construído em colaboração com os alunos, de modo a resultar um texto comum, envolvendo os 3 aspetos essenciais à construção de um texto (Introdução, desenvolvimento e Conclusão). À medida que os alunos irão contribuindo com as suas ideias, a docente irá registar no quadro interativo e os alunos registarão na sua folha de registo. Neste momento de textualização será feito várias vezes uma</li> </ul>	Folha de registo	
--	--	---	------------------	--

		<p>releitura para interligar as ideias.</p> <p><b>Revisão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o texto escrito, confrontando com os aspetos essenciais abordados na planificação do texto e também será verificado algumas questões linguísticas de coesão.</li> </ul>		
--	--	--	--	--

## Apêndice Q – Recursos usados na planificação do Apêndice A

<p>Jeremias e Jonas Jacinto Gêmeos Jaime</p>
<p>Era de noite e Jonas não conseguia dormir. Ao seu lado dormiam Jeremias, Jacinto e Jaime, os seus irmãos. Jonas sentia arrepios nas costas porque o quarto estava escuro, via sombras em todo o lado e o silêncio era muito.</p> <p>Tapou a cabeça e tentou pensar em coisas boas, pensou nos berlindes coloridos, barcos à vela, na história da “corrida dos carros mais louca do mundo” e na quinta da avó. Dentro da quinta da avó, imaginava-a a cozer uma manta, o avô tirando o leite da vaca e as galinhas a correr. Quando pensou nas galinhas sorriu, pensou como era bom ter ali uma galinha para não ter medo. Inventou uma galinha e o seu medo desfez-se em papelinhos de muitas cores e Jonas tapou a cabeça. A sua galinha usava a madeira da cama como poleiro e olhava-o fascinada, parecia real e Jonas gatinho em cima da manta devagar para não espantar a galinha e fez-lhe umas festas nas penas. A galinha cacarejou e acordou Jeremias. Este perguntou ao irmão o que estava a fazer e Jonas contou-lhe.</p> <p>Jeremias viu a galinha e disse a Jonas que quando não tinha sono inventava leopardos. Jonas achou perigoso, mas Jeremias disse-lhe que este leopardo era amigo e inventou um para o irmão ver. Passados alguns segundos, o leopardo apareceu e depois viu a galinha. O leopardo saltou da cama do Jeremias para a cama do Jonas atrás da galinha, mas ela começou a voar.</p>

Com este barulho acordaram os gêmeos, Jacinto e Jaime. Jacinto viu a galinha e Jaime o leopardo e decidiram competir para ver quem era o mais imaginativo. Enfiaram-se nos lençóis, Jacinto inventou uma avestruz e Jaime um camelo. A avestruz assustou-se e enfiou a cabeça num chinelo e o camelo comeu a alcatifa.

Jonas queria acender a luz, mas os gêmeos não deixaram e enfiaram-se na manta. Quando saíram apareceram muitos pirilampos. Jeremias teve pena da galinha fugitiva e meteu-se na manta. Quando saiu, havia um elefante na sua cama e a galinha voou para cima da tromba dele e o leopardo já não a apanhou.

Jonas estava contente e voltou a imaginar. Desta vez inventou uma tartaruga, enquanto os gêmeos imaginaram uma matilha de lobos.

O tempo foi passando e já era quase manhã. Havia um tigre, morcegos, uma borboleta, um urso, uma vaca, um casal de porcos, um cão, um gato e alguns ratos. Era uma confusão, havia ainda lagartixas, bichos-de-conta, formigas, papagaios.

Jaime e Jacinto continuaram a disputa. Jacinto criou uma zebra e os gêmeos criaram um pônei, um rinoceronte, pavão e uma girafa. Jaime decidiu inventar o melhor animal, colossal dinossauro grande, que enchia o quarto. Jaime tentou fazê-lo desaparecer, mas não conseguiu.

Nesse momento o sol nasceu e as crianças não sabiam que fazer, antes de o pai e a mãe chegarem. Mas Jonas teve uma ideia, criar uma floresta para meter os bichos e todos começaram a imaginar. Depois da floresta imaginária criaram um comboio e uma estação no quarto. Como já não havia mais espaço a estação ficou no armário, tinha carruagens e maquinista.

Jonas agradeceu a companhia e quando a mãe e o pai apareceram para os acordar, desapareceu a última carruagem.

**Cuiso de Leitura da Obra "A noite dos animais inventados de David Machado**

1. Quem partilhava o quarto com Jonas?

---

---

2. De que tinha medo o Jonas?

---

---

3. O que decidiu fazer Jonas para não ter medo?

---

---

4. Liga os animais inventados a cada uma das personagens da história correspondentes:

- |            |             |
|------------|-------------|
| • Jaime    | 1. galinha  |
| • Jonas    | 2. avestruz |
| • Jeremias | 3. Leopardo |
| • Jacinto  | 4. Camelo   |

5. Quais os animais inventados que aparecem na história?

---

---

6. O que terá acontecido quando o pai e a mãe entraram no quarto?

---

---

7. Como se sentiam os irmãos ao inventarem todos os animais?

---

---

8. Será que o Jonas ultrapassou o seu medo do escuro? Porquê?

---

---

---

9. Consideras possível os animais estarem a conviver uns com os outros fora da imaginação?

---

---

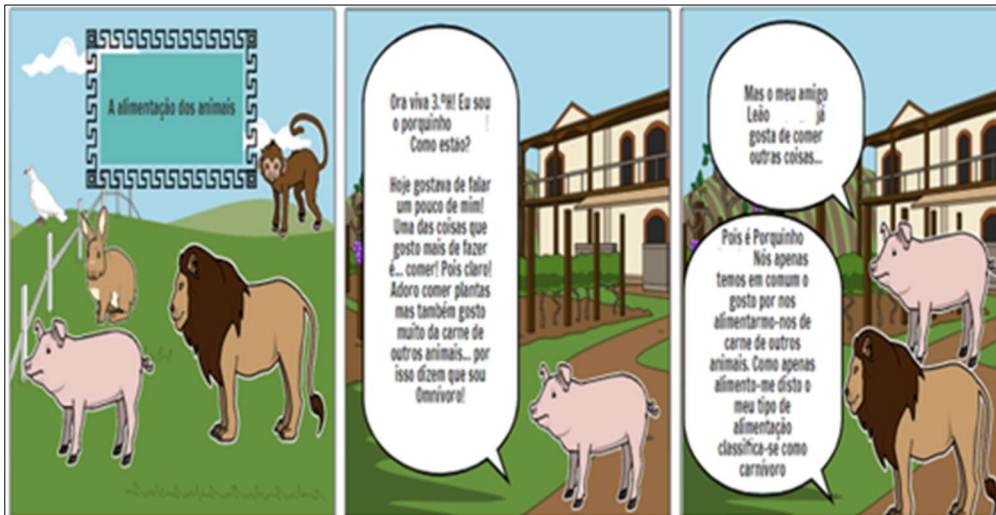
---

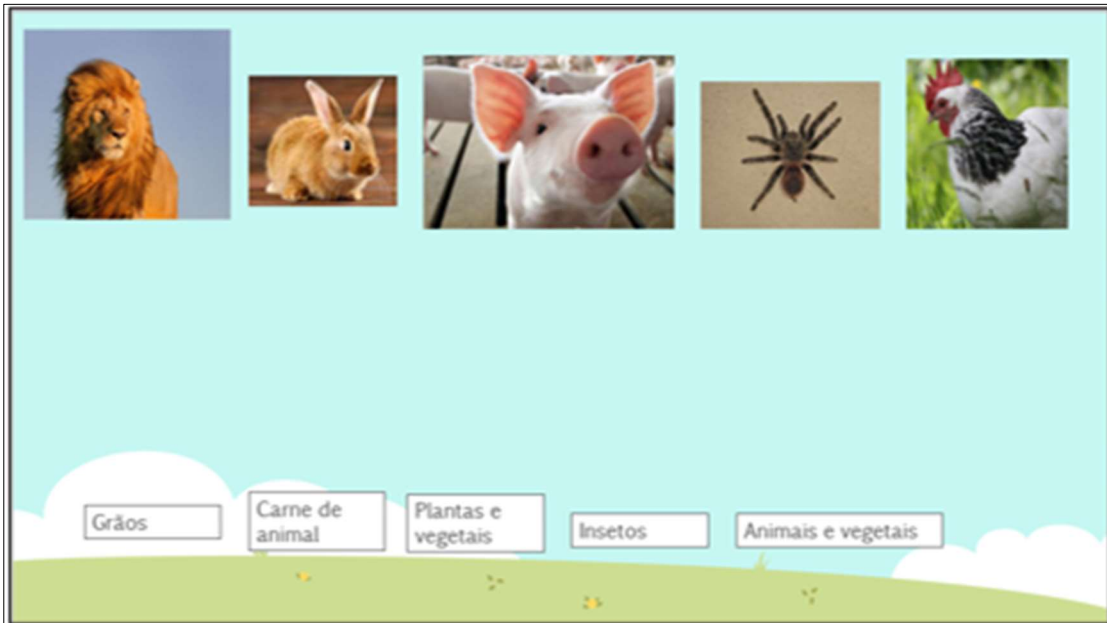
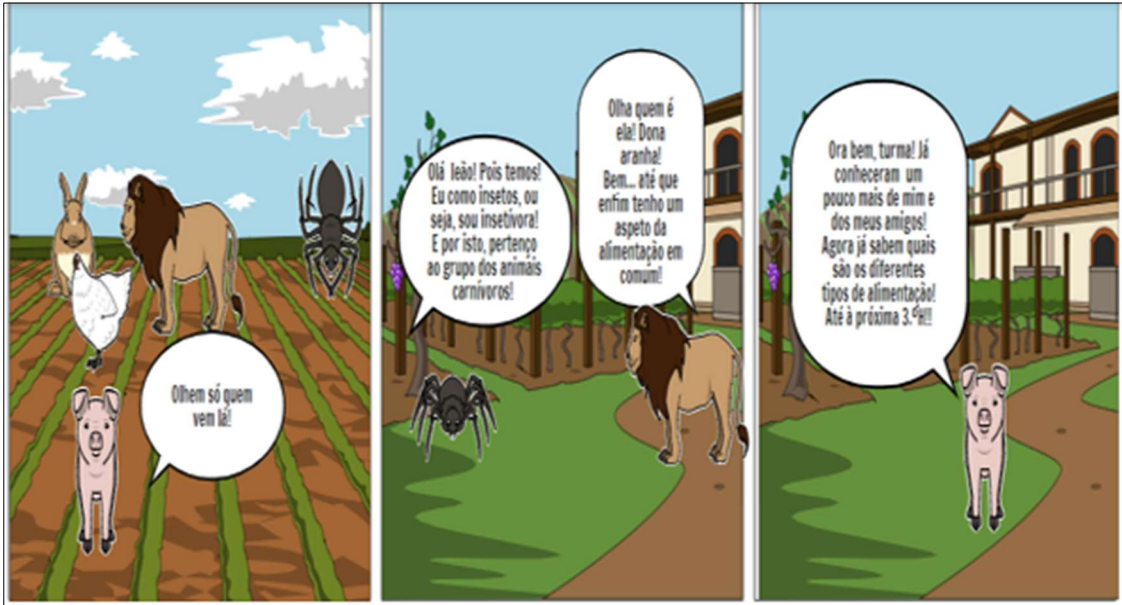
10. Sendo que estudamos os animais em Estudo do Meio, consideras que os animais também têm direitos? Quais?

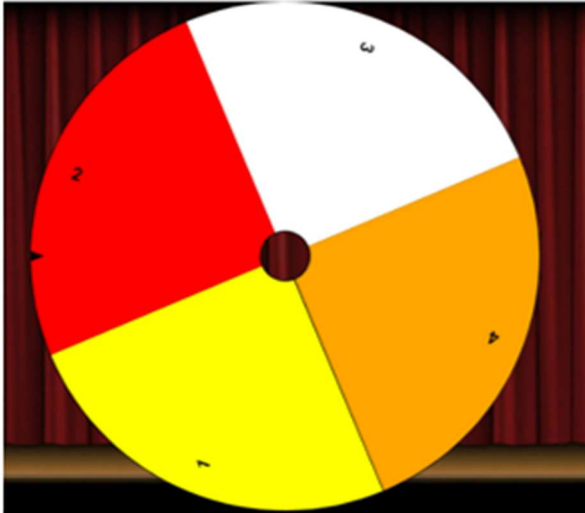
---

---

---







1 - O leão tem 20 pedaços de carne. Sabendo que apenas comeu 4 pedaços desta quantidade, que parte corresponde à quantidade que comeu? Agrupa a quantidade de pedaços de carne que o leão comeu.



Representa sobre a forma de fração:  $\frac{\square}{\square}$

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

2. Um coelho come 10 cenouras por dia. Sabendo que o coelho come metade desta quantidade de manhã, quantas cenouras o coelho come de manhã? Pinta a parte das cenouras que o coelho comeu.



Representa sobre a forma de fração:  $\frac{\square}{\square}$

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

3- O lavrador tem 15 grãos de milho para distribuir igualmente pelas suas 3 galinhas? Qual é a parte que cada galinha irá comer? Agrupa a quantidade de grãos que pertencem a cada galinha. 1ª agrupa depois representa a parte que cada galinha vai comer não esquecendo de escrever o raciocínio na resolução do desafio



Representa sobre a forma de fração:  $\frac{\square}{\square}$

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

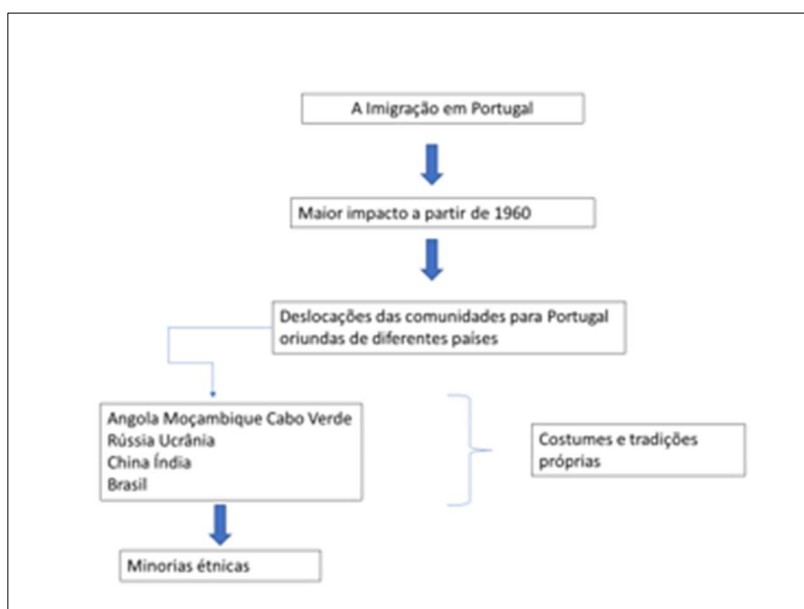
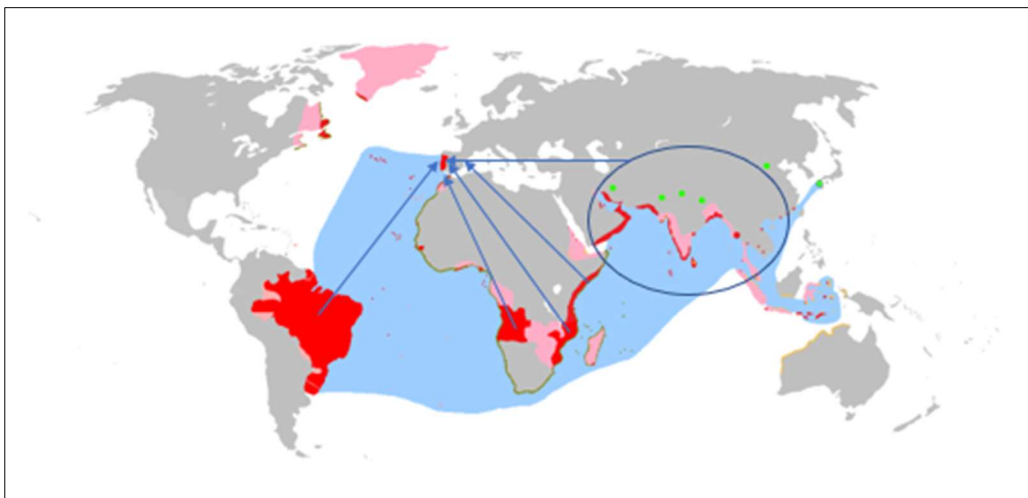
4. A Dona aranha apanhou 12 insetos e quer distribuir igualmente pela sua família de 4 elementos. Agrupa a quantidade de insetos que cada elemento da família comeu.



Representa sobre a forma de fração:  $\frac{\square}{\square}$

Descreve o teu raciocínio para conseguires chegares à resposta.

## Apêndice R – Recursos usados na planificação do Apêndice B



Comunidade Chinesa



A comunidade chinesa é constituída por 20 mil pessoas. A comunidade chinesa dedica-se sobretudo ao comércio, através de grandes lojas comerciais e ainda, à restauração sendo, os pratos chineses muito apreciados pelos portugueses.



A comunidade cigana é uma das mais antigas existentes em Portugal. Esta comunidade apresenta um modo de falar, cantar e vestir próprios da sua cultura. Dedicam-se principalmente ao comércio, em feiras, festividades ou nas ruas.

comunidades mundo América países variedade tradições costumes Ásia

Em Portugal existem comunidades que vieram de outros . Essas comunidades caracterizam-se por ter  e  próprios. A comunidade cigana e a comunidade chinesa são duas das  existentes em Portugal. Estas comunidades vieram um pouco de todo o  como: África, , Europa e . A presença destas comunidades na sociedade portuguesa permite uma  de costumes e tradições.

## Diversidade\*

Era uma escola muito colorida  
tão cheia de vida como nunca vi.  
Aqui e ali meninos negrinhos  
que vieram de Angola jogavam à bola  
com outros meninos também africanos,  
outros indianos, outros europeus  
da Europa de Leste, do Norte e do Sul,  
olhos de cor verde, castanha e azul.  
Os cabelos eram dos mais variados:  
encaracolados, claros e escuros, lisos,  
esticados como aquele indiozinho  
tupi-guarani e um coreano de seu nome Li,  
que tinha uns olhinhos bem enfiados.<sup>†</sup>  
Havia um menino que era timorense,  
outro guineense e imaginem só,  
atê existia um menino esquimó.  
Um grupo ballava  
e um outro cantava a uma voz só  
um víra, um tebe, um semba, uma moma,  
uma marabenta e até um forró.  
Era aquela escola, como um arco-íris,  
de múltiplas<sup>‡</sup> de cores.  
Lembrava um canteiro rapieiro de fiores.

Regina Soares, *Cartões para meninos em poemas portugueses*, 37 vol., Galáxia, 2010



**Guião de leitura do Poema "Diversidade" de Regina Gouveia**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Identifica o espaço referido no poema e caracteriza-o.

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

2. Que locais são referidos no poema?

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

3. Completa as seguintes frases de acordo com o sentido do texto.

Havia meninos \_\_\_\_\_, outros indianos, outros europeus da Europa de \_\_\_\_\_, do Norte, do \_\_\_\_\_, um menino timorense, um \_\_\_\_\_, um menino esquimó e um menino \_\_\_\_\_. Havia olhos de cor \_\_\_\_\_, castanha e \_\_\_\_\_. Tinham cabelos encaracolados, \_\_\_\_\_ e lisos.

4. O que faziam os meninos na escola?

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

5. Porque é que a escola era um arco – íris?

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

6. Na tua opinião, consideras o título do poema adequado? Que título propunhas? Justifica.


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

7. Identifica as manifestações culturais existentes no texto.

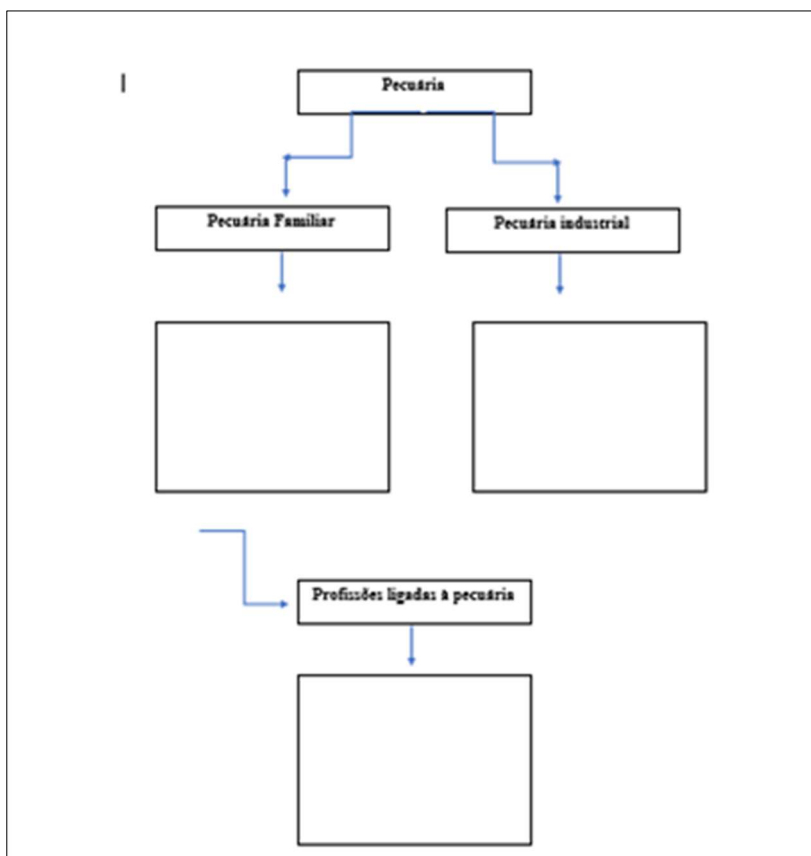
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice S – Recursos usados na planificação do Apêndice C


**Pecuária**





Pecuária é a atividade que se dedica à criação de gado com o objetivo de obter o alimento.





**Tipos de Gado**











<b>suíno</b>	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>	Leite, carne e pele
<b>Ovino</b>	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>	Leite, carne e lã
<b>Bovino</b>	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>	Carne, ovos e penas
<b>Avícola</b>	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>	Carne, pele e cerdas
<b>Caprino</b>	<input style="width: 100%; height: 100%;" type="text"/>	Carne, leite e pele

Tipos de Gado					
Produtos naturais	Carne, ovos e penas	Carne, leite e pele	Carne, pele e cerdas	Leite, carne e peles	Leite, carne e lã
Produtos transformados pela indústria					

explorações família gado primário familiar caprino industrial

A pecuária é uma atividade do setor [ ] que se dedica à criação de [ ]. Podemos distinguir dois tipos de pecuária: pecuária [ ] e pecuária industrial. A pecuária familiar destina - se à criação de gado para consumo próprio, ou seja, para consumo da [ ]. Normalmente, é realizada em pequenas explorações. A pecuária [ ] é destinada à venda de gado para os setores comerciais, sendo realizada em grandes [ ]. Há vários tipos de gado: gado avícola, gado [ ], gado suíno, gado bovino e gado ovino.

### **Herdade dos Esquerdos é um "exemplo" da biodiversidade**

22 maio 2008 – Jornal de Notícias

A Herdade dos Esquerdos, em Monforte (Portalegre), no interior do Alentejo, foi hoje apresentada pelo secretário de Estado do Ambiente como um "exemplo" da biodiversidade, apesar de esta prática ainda ser "uma relativa exceção em Portugal".

Com uma área total de 460 hectares, a exploração agrícola foi hoje visitada pelo secretário de Estado do Ambiente, Humberto Rosa, no âmbito do Dia Internacional da Biodiversidade.

Lamentando que a biodiversidade (proteção de espécies e habitats), ainda seja "uma relativa exceção em Portugal", Humberto Rosa manifestou-se convicto de que esta prática "vai passar a ser regra".

A Herdade dos Esquerdos dedica-se à comercialização de pastagens e forragens, através da empresa "Fertiprado", além de possuir uma vara de porcos alentejanos, cerca de 2.700 ovelhas de leite e produzir uma marca de queijos totalmente biológicos. A "Fertiprado", que se situa no "coração" da herdade, possui filiais em Itália e Espanha e conta com a colaboração de mais de 40 funcionários. "Os nossos prados são a mostra para oferecer aos nossos clientes", garantiu à agência Lusa João Paulo Crespo, um dos proprietários da herdade.

Nascida em 1990, a "Fertiprado" desenvolve diariamente um trabalho de investigação e desenvolvimento das plantas que produz (trevo subterrâneo, gramíneas e leguminosas).

(...)

A Herdade dos Esquerdos integra o projeto Extensivity - Sistemas de Gestão Ambiental e de Sustentabilidade na Agricultura Extensiva, um projecto financiado pelo Programa Life, da Comissão Europeia, e ao qual já aderiram mais de 50 explorações em Portugal.

**1. Ordena os acontecimentos da notícia de 1 a 6.**

- Nascida em 1990, a "Fertiprado" desenvolve diariamente um trabalho de investigação e desenvolvimento das plantas que produz.
- Com uma área total de 460 hectares, a exploração agrícola foi hoje visitada pelo secretário de Estado do Ambiente, Humberto Rosa
- A Herdade dos Esquerdos integra o projecto Extensivity - Sistemas de Gestão Ambiental e de Sustentabilidade na Agricultura Extensiva.
- A Herdade dos Esquerdos dedica-se à comercialização de pastagens e forragens, através da empresa "Fertiprado".
- A "Fertiprado", que se situa no "coração" da herdade, possui filiais em Itália e Espanha e conta com a colaboração de mais de 40 funcionários.
- A Herdade dos Esquerdos, em Monforte (Portalegre), no interior do Alentejo, foi hoje apresentada pelo secretário de Estado do Ambiente como um "exemplo" da biodiversidade.

**Situações problemáticas**

1. O senhor Joaquim faz criação de gado avícola. O seu gado fornece por dia 352 ovos. Quantos ovos fornece ao fim de 7 dias?



R: \_\_\_\_\_

2. A dona Maria faz criação de gado suíno. Por mês, a dona Maria consegue ter 2700 quilos de carne. Quantos quilos de carne consegue ter a dona Maria ao fim de 6 meses?



R: \_\_\_\_\_

3. O senhor Antônio faz criação de gado bovino. Por dia, consegue obter 50 litros de leite. Quantos litros consegue obter ao fim de uma semana completa? E ao fim de 30 dias?



R: \_\_\_\_\_

4. A dona Mariana faz criação de gado ovino. Por dia, ela tira 74 quilos de lã. Quantos quilos de lã consegue tirar em 15 dias?



R: \_\_\_\_\_

## Apêndice T – Recursos usados na planificação do Apêndice D

Nome:

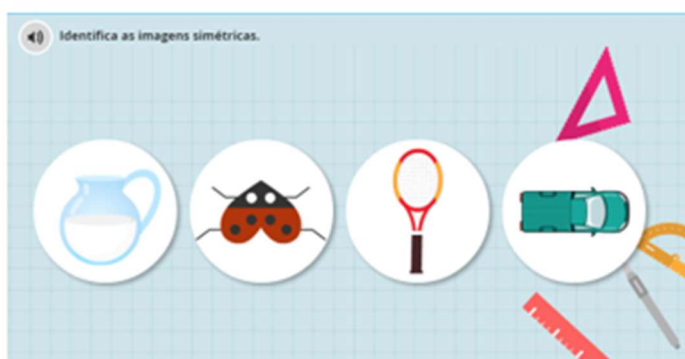
Data:

### Atividade 1:

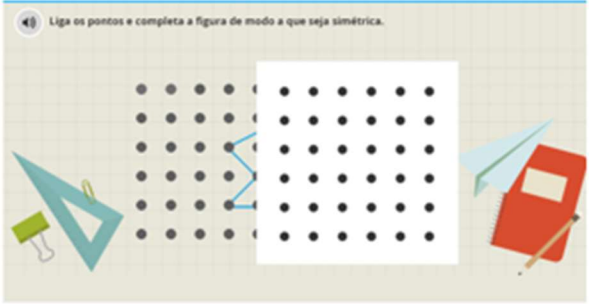
O eixo de simetria é \_\_\_\_\_.

Duas figuras são simétricas quando \_\_\_\_\_.







### Atividade 2 – Escola Virtual






4) Liga os pontos e completa a figura de modo a que seja simétrica.



5) Legendas as imagens de acordo com o número de eixos de simetria.

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

6) Legendas os polígonos de acordo com o número de eixos de simetria.

		
<input type="text"/> de simetria	<input type="text"/> de simetria	<input type="text"/> de simetria

Quantos eixos de simetria tem a figura?

- 
- 
- 
- 



Nome:

Data:

**Atividade 3**

A borboleta é simétrica em relação a um eixo?

\_\_\_\_\_

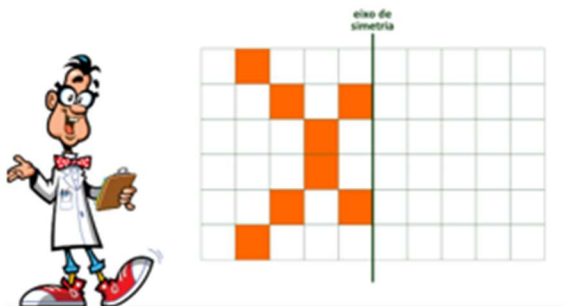
O círculo é simétrico em relação a um eixo?

\_\_\_\_\_

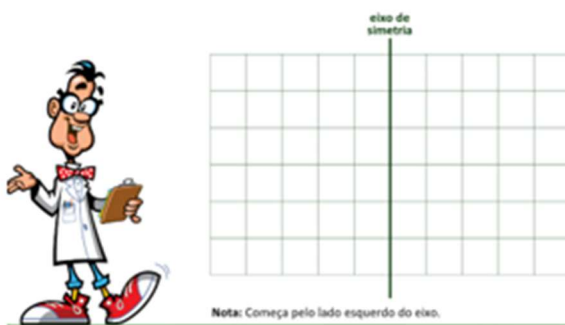
O retângulo é simétrico em relação a um eixo?

\_\_\_\_\_

► Completa o desenho.

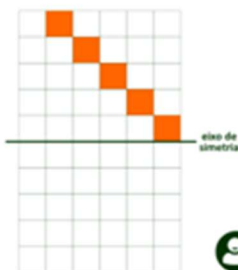


► Pinta uma figura simétrica relativamente ao eixo indicado.

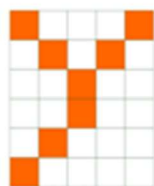


Nota: Começa pelo lado esquerdo do eixo.

► Completa o desenho.

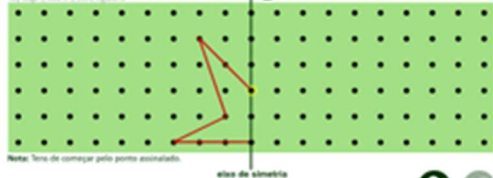


► Pinta mais 2 quadriculas para que a figura tenha eixo de simetria.



► Completa.

Desenho de Ana Inês, 2004, reprodução

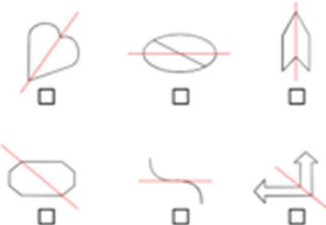


Nota: Tem de começar pelo ponto assinalado.

eixo de simetria



► Assinala as figuras simétricas em relação à linha vermelha.

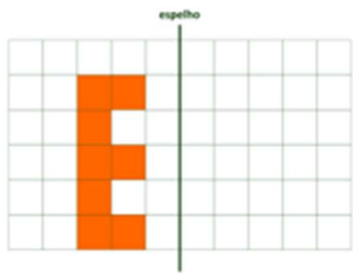




A Catarina anda a passear de barco num lago.  
Qual é a figura que ela vê refletida no lago?  
Escolhe a opção correta.



► Completa o desenho.



## Apêndice U – Recursos usados na planificação do Apêndice E



### Produtores

Criadores de gado - Artesãos – Agricultores - Industriais



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

## Transportadores

Camião – Comboio – Barco - Avião



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

## Comerciante – Consumidor



Figura 9




Figura 10

## Locais de comércio

Neste local de comércio vendem-se peças muito valiosas feitas de materiais dispendiosos.

91



0 Answers

▲ Talho

◆ Joalheria

● Padaria


■ Ferragem

1/11

kahoot.it Game PIN: 1847350

7

117



0 Answers

Papelaria

Pastelaria


Peixaria

Pronto a vestir

2/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio vende-se pães, salgados e doces.

116



0 Answers

Florista

Queijaria

Alfarrabista

Pastelaria

3/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio vendem-se ervas medicinais e produtos naturais.



118



100

0  
Answers

▲ Ervandria

◆ Saperia

● Livraria

■ Ferragem

4/11

kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio vendem-se produtos que são feitos a partir do leite.



118



100

0  
Answers

▲ Papelaria

◆ Talho

● Loja de informática


■ Queijaria

5/11

kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio vendem-se enchidos e derivados da carne como o flambree.

118




0 Answers

▲ Sapataria	◆ Pastelaria
● Charcutaria	■ Florista

6/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio são vendidas flores.

119




0 Answers

▲ Florista	◆ Pastelaria
● Pronto a vestir	■ Talho

7/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio vendem-se roupas e acessórios.

118




0 Answers

▲ Minimercado	◆ Quiosque
● Pronto a Vestir	■ Joalheria

8/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local de comércio vendem-se livros e material escolar.

118




0 Answers

▲ Ferragem	◆ Papelaria
● Mercaria	■ Loja de Informática

9/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Neste local vendem-se computadores e equipamentos eletrônicos.

119



0 Answers


▲ Qiosque	◆ Ferragem
● Loja de Informática	■ Papeleria

10/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

---

Neste local de comércio vendem-se ferramentas.

118



0 Answers

▲ Minimercado	◆ Ferragem
● Padaria	■ Qiosque

11/11 kahoot.it Game PIN: 1847350

Apêndice V – Recursos usados na planificação do Apêndice F

Quando nasceu  
Sophia de Mello  
Breyner Andersen?

A 1979	B 1959	C 1919
D 1989	E 1929	F 1969

Em que cidade nasceu  
Sophia de Mello  
Breyner Andersen?

A Lisboa	B Algarve	C Vila Real
D Porto	E Coimbra	F Aveiro

Qual o nome que poderia  
ser aplicado à autora?

A Menina do Mar	B Menina da Natureza	C Menina da Terra	D Menina do Mundo	E Menina da Cidade	F Menina da Aldeia
-----------------	----------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--------------------

Quais eram as poças onde a autora brincava?

- |                             |                             |                                |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| A Poças da praia de Gaia    | B Poças da praia da Granja  | C Poças da praia de Matosinhos |
| D Poças da praia de Cascais | E Poças da praia da Memória | F Poças da praia de Carcavelos |

Para além de escrever, o que gostaria de fazer a autora?

- |                   |                   |                  |                  |                  |                   |
|-------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|
| A Cantar e dançar | B Correr e dançar | C Nadar e cantar | D Correr e nadar | E Nadar e dançar | F Correr e cantar |
|-------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|

Em que ano foi lançado o primeiro livro da autora?

- |        |        |        |
|--------|--------|--------|
| A 1984 | B 1934 | C 1964 |
| D 1944 | E 1954 | F 1994 |

Por que escreve a autora?

- |                      |              |                                     |                                 |                                  |                          |
|----------------------|--------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| A                    | B            | C                                   | D                               | E                                | F                        |
| Para ganhar dinheiro | Porque gosta | Porque tem muitas coisas para dizer | Porque quer ser muito conhecida | Porque sempre quis ser escritora | Para transformar o mundo |



Era uma vez uma **quinta** toda cercada de muros.

Tinha **sevoredos** maravilhosos e antigos, lagos, fontes, jardins, pomares, bosques, campos e um grande **parque**, seguido por um pinhal que avançava quase até ao mar.

A quinta ficava nos arredores duma cidade. O seu pesado **portão** era de ferro forjado pintado de verde. Quem entrava via logo uma grande **casa**, rodeada por tilias altíssimas, cujas folhas, dum lado verde e de outro lado quase brancas, palpitavam na brisa.

Era nessa casa que morava Isabel.

**Isabel** nesse tempo tinha onze anos e por isso ia todos os dias da semana ao colégio, baloçando a sua pasta cheia de livros ora numa mão ora na outra.

Mas às quatro horas voltava para casa, lanchava a correr e saía para a quinta.

Isabel não tinha irmãos, e por isso sabia brincar sozinha e conversar com as árvores, com as pedras e com as flores.

Todos os dias ela percorria a quinta. No **outono** apanhava castanhas, esmagando com o pé os **burçãos** verdes. No **inverno** colhia violetas e camélias. Na **primavera** trepava às cerejeiras para comer as primeiras cerejas doces, escuras e vermelhas. E também subia às árvores, onde todos os anos havia ninhos, ninhos redondos feitos de ervas, folhas secas e penas, e que tinham lá dentro quatro ovos verdes sarapintados de castanho. Caminhava entre o trigo, que era como um doce mar, adreco leve. Às vezes passava horas a ler sob o caramanchão, onde as flores lilases das glícínias prendiam em grandes cachos perfumados, rodeados de abelhas. Ou caminhava devagar na luz verde do parque, escutando o rumor das altas copas dos plátanos. E conhecia o lugar onde, escondidos entre as ervas e folhas, cresciam os morangos selvagens.

(...)

Isabel conhecia bem todas estas coisas maravilhosas. Cada ano repetia, de novo, as suas quatro estações. Era a primavera que enchia as árvores de leves folhagens verdes e espalhava nos campos a multidão de papoilas. (...) Depois o **verão** chegava, os dias cresciam, o ar povoava – se de perfumes, as abelhas zumbiam em roda dos cachos de glícínias. (...) Começava o outono, os dias ficavam mais curtos e mais dourados. (...) De repente, um grande vento cinzento varria a quinta, ouvia – se ao longe o ronco furioso do mar e começava o inverno.

(...)

Naquela casa tudo era enorme: as portas, as janelas, a cozinha, a copa, os quartos, as salas, as escadas, os corredores.

Mas a maior divisão da casa era o grande átrio, onde no Natal se armava o pinheiro. À roda desse átrio ficavam as salas: a sala de jantar com a sua mesa interminável, a sala de estar, (...) a sala do piano, (...) a biblioteca, (...) a sala vermelha, (...) a sala de jogos, (...) a sala de bilhar. (...) Mas a sala mais misteriosa era a sala de baile. A casa era tao grande que nunca ninguém lá ia. Talvez os criados a limpassem quando Isabel ia ao colégio. Mas desde a sua infância, ela só tinha aquela sala desabitada e com as janelas fechadas.

(...)

Do outro lado da casa ficavam a cozinha, a rouparia e a copa. Ai havia sempre barulho e agitação, e as criadas iam e vinham, lavando, arrumando, cozinhando e conversando. Nesse lado da casa a pessoa mais importante era a **cozinheira**, sempre ocupadíssima, rodeada de carnes, ovos, legumes e galinhas. No verão ela mexia num enorme tacho o doce de morangos, no outono fazia marmelada, que ficava muitos dias a secar ao sol da varanda virada para o sul. No natal, assava os perus recheados de castanhas e farofa; na Páscoa, metia no forno os cabritos perfumados de ervas.

(...)

A cozinheira tinha muito mau génio e resmungava o dia todo com a sua ajudante Emilia, que descascava as batatas, lavava os tachos e depenava as galinhas. Mas quando estava bem disposta dava a Isabel magníficos presentes: às vezes eram pequenos bolos redondos e doirados, ainda quentes, acabados de sair do forno.

(...)

Assim Isabel conhecia bem todas as coisas daquela casa.

(...)

*A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner (Capítulo I), páginas 7 – 13 com supressões

## Apêndice W – Recursos usados na planificação do Apêndice G

### *Como Nasceu Portugal*

A história do nascimento de Portugal tem um saborzinho a lenda e um cheirinho a mito. Tudo começou com o matrimónio de D. Teresa com D. Henrique de Borgonha, que, como recompensa pela bravura demonstrada na luta contra os mouros, recebeu a mão da filha do rei de Leão e Castela em casamento e o Condado Portucalense para administrar.

Logo que se casaram, mudaram – se para a sua nova “casa”: aquele que viria a ser o nosso país. Conta – se que mal D. Henrique pisou os pés neste território sonhou com a autonomia, mas o tempo de vida dele **foi** lhe permitiu que lutasse pela independência. Mas a verdade é que começava **já** a sentir – se o perfume da liberdade, com o nascimento do herdeiro a encher o povo de esperança. O seu pai morreu pouco tempo **depois**, mas D. Afonso Henriques herdou o mesmo sonho: fundar Portugal.

(...)

Com apenas 16 anos, mostrava **já** uma grande ambição. Decidiu elevar – se ao mais nobre grau da vida das armas numa idade em que ninguém o tinha feito antes.

(...)

Tal como D. Afonso Henriques, também o jovem rei de Leão e Castela estava ávido de poder e, pouco tempo **depois**, reuniu as tropas na Galiza e decidiu cercar Guimarães. **Aí** deve ter encontrado o seu primo, D. Afonso Henriques, que estava disposto a resistir e contava com os apoios de nobres portucalenses. Mas ainda era **cedo** para cantar vitórias e o nosso herói acaba por reconhecer a superioridade de D. Afonso VII.

(...)

Os barões portucalenses que rodeavam D. Afonso Henriques continuavam a tentar convencê-lo a encabeçar uma revolta contra a sua mãe. Não passou muito tempo até que os aliados do infante e as tropas de Fernão Peres de Trava se defrontassem. Aconteceu em São Mamede, perto de Guimarães, em 1128. (...) O que é certo é que num só dia de combate o poder supremo que o moço príncipe **tanto** ambicionava, lhe caíra nas mãos, contou o historiador Alexandre Herculano.

Havia começado a luta pela nacionalidade e estava **perto** o encontro entre o rei de Leão e Castela e o infante. Será que iam ter uma nova guerra? Estávamos ainda **muito** longe de saber isso porque **antes** desse encontro esperavam a D. Afonso Henriques outras importantes batalhas, desta vez contra os galegos e os mouros.

(...)

D. Afonso Henriques estava velho e cansado. O seu último desejo era que o papa – o único homem a quem os reis beijavam os pés – reconhecesse Portugal como reino independente. Em 1179 o papa enviou – lhe finalmente, uma bula.

**Recorda as propriedades que vimos anteriormente sobre os advérbios. Relê com atenção as frases e sublinha os advérbios presentes nas mesmas.**

1. O percurso pela independência estava perto.
2. Quando chegará a Batalha de São Mamede?
3. D. Afonso Henriques ia bem preparado para a batalha.
4. Quando foi assinado o Tratado de Zamora?
5. D. Afonso Henriques chegou hoje a Guimarães.
6. D. Afonso Henriques chegou aqui.

Partindo do significado de cada advérbio que sublinhaste, preenche o seguinte quadro.

Subclasses dos advérbios			
Lugar	tempo	modo	interrogativo

Recorda o que aprendeste e completa a seguinte síntese:

invariáveis	género	significado	localização	tempo
modo	interrogativas			

Os advérbios são palavras \_\_\_\_\_, pois não variam nem \_\_\_\_\_ nem em número. Os advérbios podem ser classificados quanto ao seu \_\_\_\_\_, ou seja, quanto ao seu valor semântico. Assim, dentro desta classe de palavras encontramos diferentes subclasses:

- advérbio de lugar- transmite informação quanto à \_\_\_\_\_ de alguma coisa ou de alguém. (onde?)
- advérbio de tempo- transmite informação sobre o \_\_\_\_\_ (quando?) em que a ação se realiza.
- advérbio de modo- transmite informação sobre a forma/ \_\_\_\_\_ (como?) como a ação se realiza.
- advérbio interrogativo surge em frases \_\_\_\_\_ e relaciona-se com a informação que se pretende como resposta

## Apêndice X – Recursos usados na planificação do Apêndice H

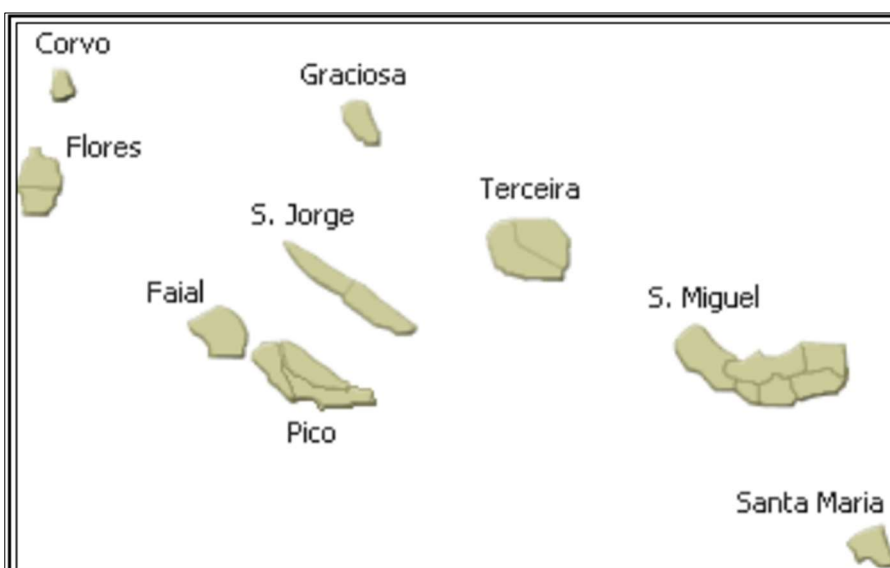
**Guião de audição – Alves Redol**

Aspetos da Vida e Obra	Registos
Local de nascimento	
Data de nascimento	
Curso frequentado	
Quantas colaborações realizou	
Preocupações sociais do autor	
Ano que fundou o semanário Goal	
Nome da primeira obra	
Número de títulos de obras	
Ano da sua morte	

**Atividade de Compreensão oral**

Aspetos da Vida e Obra	Verdadeiro	Falso
Alves Redol nasceu na cidade de Coimbra.		
Alves Redol nasceu em 1911.		
O autor tirou o curso de comercio.		
Alves redol refletiu as suas preocupações sociais em toda a sua obra.		
Alves Redol foi viver para o Brasil.		
O autor publicou a sua primeira obra em 1938.		
A sua primeira obra chamava – se Gaibéus.		
O seu primeiro Romance chamava – se Gaibéus.		
Alves Redol morreu em 1969.		
O autor tinha 60 anos quando faleceu.		

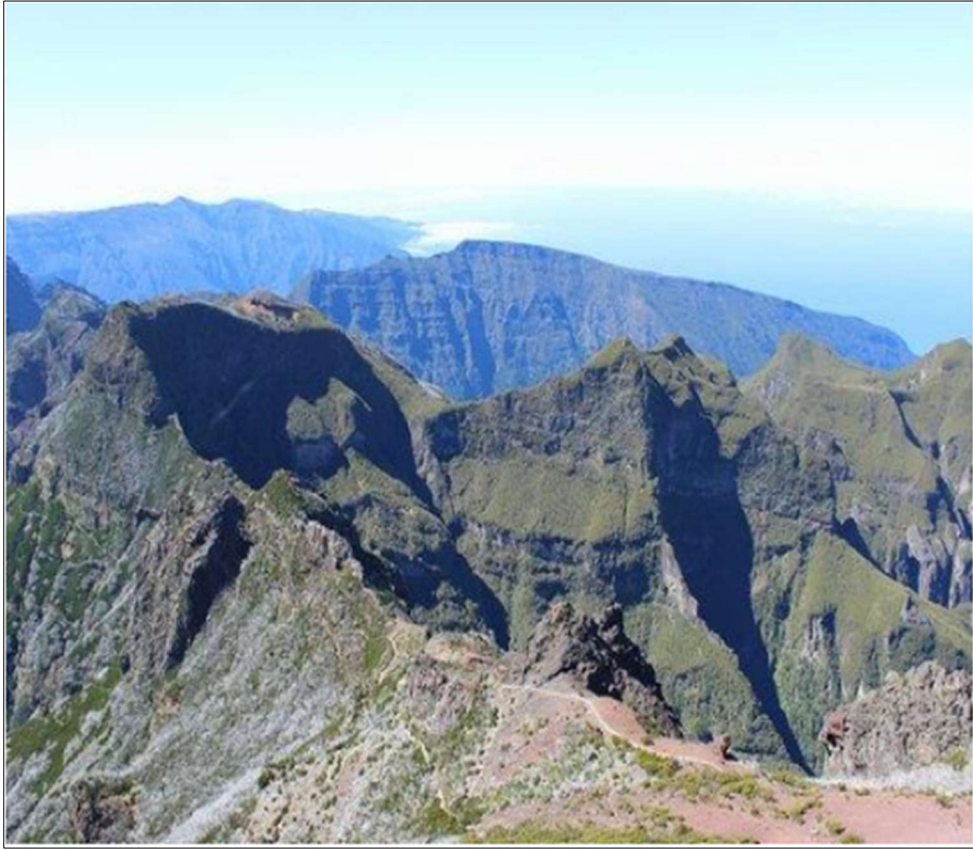
## Apêndice Y – Recursos usados na planificação do Apêndice I

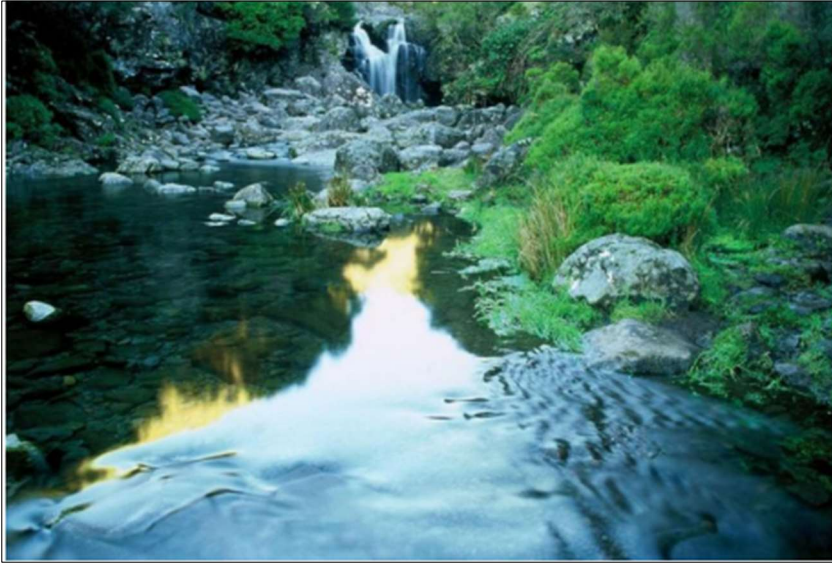




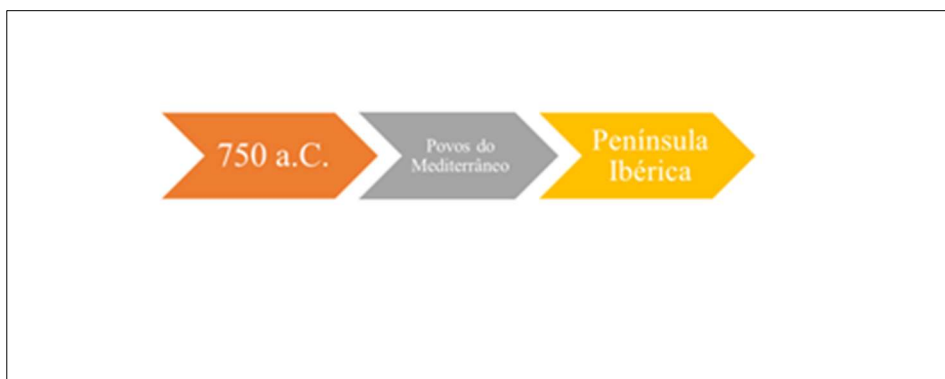
Arquipélagos	Relevo	Cursos de água	Clima	Vegetação Natural
Arquipélago dos Açores				
Arquipélago da Madeira				







## Apêndice Z – Recursos usados na planificação do Apêndice J



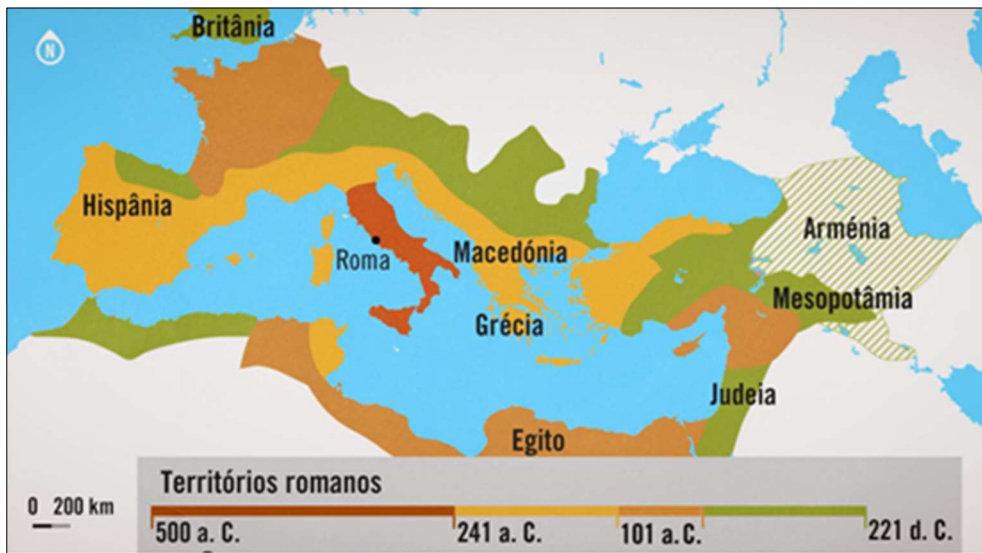
## Lenda de Roma

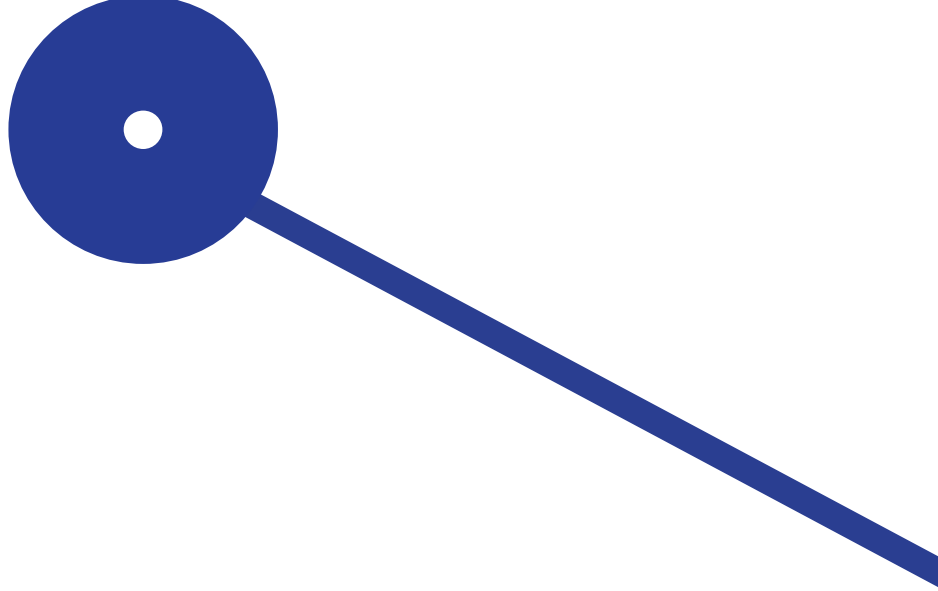
O filho e legítimo herdeiro do décimo-segundo rei de Alba Longa, Numitor, é deposto por um estratagema de seu irmão Amúlio. Para garantir o trono, Amúlio assassina os descendentes varões de Numitor e obriga sua sobrinha Reia Silvia a tornar-se vestal (sacerdotisa virgem). No entanto esta engravida do deus Marte e desta união foram gerados os irmãos Rômulo e Remo (nascidos em março de 771 a.C. Como punição, Reia foi prendida num calabouço e manda deitar os seus filhos no rio Tibre. Como por um milagre, o cesto onde estavam as crianças acaba por ser encontrado por uma loba que os amamenta.

Rômulo e Remo crescem junto dos pastores da região praticando caça, corrida e exercícios físicos; roubavam as caravanas que passavam pela região à procura de riqueza. Num dos assaltos, Remo é capturado e levado para Alba Longa e os dois irmãos separam – se. Rômulo parte para a cidade dos seus antepassados e liberta seu irmão. Ao perceber que não teriam futuro na cidade, os gêmeos decidem partir para então fundar uma nova cidade no local onde foram abandonados. Isto gerou divergência entre os espectadores e uma acirrada discussão entre os irmãos, que terminou com a morte de Remo.

## Império Romano

Caraterísticas dos Romanos	Objetivos dos Romanos





# M

## MESTRADO

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

**Relatório de Estágio**  
Ana Ria Martins Ribeiro