

**M**

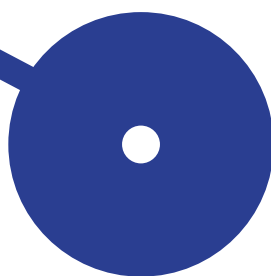
**MESTRADO**

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

**Mudam-se os contextos,  
cruzam-se as culturas:  
percursos de uma professora  
em formação**

Ana Filipa Miranda Neto Ferreira

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Filipa Miranda Neto Ferreira

**Mudam-se os contextos, cruzam-se as culturas: percursos de uma  
professora em formação**

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: Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Sofia Lopes

Prof<sup>a</sup>. Doutora Inês Oliveira

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Filipa Miranda Neto Ferreira

**Mudam-se os contextos, cruzam-se as culturas: percursos de uma  
professora em formação**

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: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ana Sofia Lopes

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Inês Oliveira

Supervisão: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Cristina Maia

Prof<sup>º</sup>. Doutor José António

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Sónia Moreira

Porto, julho de 2025

## AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de estágio e todo o percurso da Prática de Ensino Supervisionada não teriam sido possíveis sem o apoio de pessoas muito especiais, às quais quero expressar o meu reconhecimento.

À minha família, mãe, pai e irmão, pelo amor, apoio e compreensão constantes. Este ano trouxe desafios inesperados que provaram a nossa força.

Às minhas orientadoras, que foram pilares fundamentais neste percurso: à Professora Doutora Ana Sofia Lopes, que me acompanhou com dedicação e sabedoria, e à Professora Doutora Inês Oliveira, que me ajudou imensamente com a sua orientação atenta e construtiva. A ambas agradeço o conhecimento partilhado e o apoio.

Ao Professor Doutor José António, pelo apoio excepcional e compreensão. Às Professoras Supervisoras, Doutora Cristina Maia e Doutora Sónia Moreira, bem como ao Doutor José António, pelo acompanhamento atento e pelas contribuições essenciais à minha formação.

Às professoras cooperantes, em especial à Professora Maria Manuel, verdadeira inspiração, cujo exemplo de dedicação deixou uma marca indelével no meu percurso.

À Adriana Silva, o meu par pedagógico, com quem tive o privilégio de partilhar aprendizagens, desafios e conquistas.

Ao meu namorado, pela paciência nos dias mais difíceis e por acreditar sempre em mim.

A todas as crianças que me acolheram e fizeram sentir como família, pelo entusiasmo, pelos sorrisos e por me ensinarem o verdadeiro significado de ser professora. Vocês foram a maior inspiração deste percurso e levo um bocadinho de vocês comigo.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este sonho se concretizasse.

Acredito que despertar uma mente pode ser o início de uma mudança maior, é com esta convicção que encaro o futuro.

O meu sincero obrigada.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório documenta a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizada no ano letivo 2024/25 em contextos educativos do distrito do Porto. A experiência formativa decorreu numa turma do 2.º ano do 1.º CEB e em turmas do 5.º e 6.º anos no 2.º CEB, privilegiando metodologias ativas centradas na Aprendizagem Cooperativa e na articulação de saberes.

O enquadramento teórico assenta na conceção do professor como profissional reflexivo e investigador, capaz de responder aos desafios da escola contemporânea, sobretudo no que respeita à integração de alunos estrangeiros e à promoção de práticas inclusivas. A caracterização dos contextos educativos revelou uma significativa diversidade cultural e social, potenciando o desenvolvimento de competências interculturais.

As intervenções pedagógicas foram diferenciadas e ajustadas às especificidades de cada ciclo de ensino. No 1.º CEB, adotou-se uma abordagem integrada do currículo, articulando diversas áreas do saber. No 2.º CEB, desenvolveram-se Unidades Didáticas que articularam Português e HGP, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas.

A dimensão investigativa concretizou-se num projeto de investigação-ação sobre estratégias de planificação textual no 2.º ano, o qual evidenciou melhorias na qualidade das produções escritas e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Os resultados sugerem que o ensino explícito da planificação contribui para o desenvolvimento da escrita, embora a sua generalização requeira investigações futuras com amostras mais alargadas e contextos diversificados.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Professor reflexivo; Metodologias ativas; Planificação textual; Inclusão educativa.

## ABSTRACT

This report documents the Supervised Teaching Practice developed within the Master's Degree in Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education, carried out during the 2024/25 academic year in educational contexts in the district of Porto. The formative experience took place in a 2<sup>nd</sup> year class in the 1<sup>st</sup> CEB and in 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> year classes in the 2<sup>nd</sup> CEB, privileging active methodologies centered on Cooperative Learning and knowledge articulation.

The theoretical framework is based on the conception of the teacher as a reflective and investigative professional, capable of responding to the challenges of contemporary school, particularly regarding the integration of foreign students and the promotion of inclusive practices. The characterization of educational contexts revealed significant cultural and social diversity, enhancing the development of intercultural competencies.

The pedagogical interventions were differentiated and adjusted to the specificities of each teaching cycle. In the 1<sup>st</sup> CEB, an integrated curriculum approach was adopted, articulating various areas of knowledge. In the 2<sup>nd</sup> CEB, Didactic Units were developed that articulated Portuguese and History and Geography of Portugal, promoting contextualized and meaningful learning.

The investigative dimension was implemented through an action-research project on textual planning strategies in the 2<sup>nd</sup> year, which showed improvements in the quality of written productions and in the development of student's autonomy. The results suggest that explicit teaching of planning contributes to writing development, although its generalization requires future investigations with larger samples and diversified contexts.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Reflective teacher; Active methodologies; Textual planning; Educational inclusion.

# ÍNDICE

|  |      |
|--|------|
| Índice de tabelas.....   | VIII |
| Índice de figuras .....  | IX   |
| Lista de siglas, acrónimos e outras abreviaturas.....                                | X    |
| Introdução.....  | 11   |
| 1. Enquadramento curricular e profissional.....                                      | 13   |
| 1.1. Ser professor: fundamentos e desafios .....                                     | 13   |
| 1.2. A integração de alunos estrangeiros: desafios e oportunidades.....              | 18   |
| 1.3. A Prática de Ensino Supervisionada como espaço de crescimento profissional..... | 21   |
| 1.4. Síntese de capítulo .....   | 24   |
| 2. Caracterização dos contextos educativos.....                                      | 26   |
| 2.1. Agrupamento de escolas.....   | 26   |
| 2.2. Escola do 1.º ciclo do ensino básico.....                                       | 28   |
| 2.2.1. Turma do 2.º ano de escolaridade.....   | 30   |
| 2.3. Escola do 2.º ciclo do ensino básico.....                                       | 34   |
| 2.3.1. Turma do 6.º ano de escolaridade.....   | 36   |
| 2.3.2 Turma do 5.º ano de escolaridade.....  | 39   |
| 2.4. Síntese de capítulo .....   | 42   |
| 3. Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada.....                        | 44   |
| 3.1. Organização da prática educativa .....  | 44   |
| 3.1.1. Etapas.....   | 44   |
| 3.1.2. Seminários e reuniões.....  | 48   |
| 3.2. Dos contextos às práticas: as intervenções educativas .....                     | 49   |
| 3.2.1. 1.º ciclo do ensino básico.....   | 49   |

|  |    |
|--|----|
| 3.2.1.1. Português.....  | 50 |
| 3.2.1.2. Estudo do meio .....  | 53 |
| 3.2.1.3. Articulação de saberes .....  | 57 |
| 3.2.2. 2.º ciclo do ensino básico.....   | 62 |
| 3.2.2.1. Português.....  | 63 |
| 3.2.2.2. História e Geografia de Portugal.....   | 68 |
| 3.2.2.3. Saberes integrados .....  | 72 |
| 3.3. Colaboração e dinamização de projetos e atividades educativas.....                                  | 73 |
| 3.4. Síntese de capítulo .....   | 77 |
| 4. Dimensão investigativa – Cria, imagina e concretiza: mudam-se os lugares, mudam-se as histórias ..... | 79 |
| 4.1. Motivação e fundamentação do projeto .....  | 79 |
| 4.2. Enquadramento científico e pedagógico .....   | 81 |
| 4.2.1. Ensino da escrita.....  | 81 |
| 4.2.2. O papel do professor no processo de escrita .....   | 82 |
| 4.2.3. Etapas da produção textual.....   | 83 |
| 4.2.4. Preparação para a escrita: algumas estratégias pedagógicas.....                                   | 86 |
| 4.2.5. A escrita nas Aprendizagens Essenciais de Português.....  | 87 |
| 4.3. Questão de investigação e objetivos.....  | 88 |
| 4.4. Metodologia de investigação.....  | 90 |
| 4.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....   | 92 |
| 4.4.2. Caracterização dos participantes .....  | 94 |
| 4.5. Intervenções educativas .....   | 95 |
| 4.5.1. Primeira sessão – diagnóstico inicial: “Ingredientes secretos para pequenos escritores” .....     | 96 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.5.2. Segunda sessão – “De lista em lista, histórias do Porto à vista!” .....   | 97  |
| 4.5.3. Terceira sessão – “Esquema de ideias, Bogotá em odisseias!” .....   | 99  |
| 4.5.4. Quarta sessão – “Grelha em mão, Austrália no coração!” .....  | 100 |
| 4.5.5. Quinta sessão – avaliação: “De fragmento em fragmento, nasce o texto com talento!”<br>.....                                       | 101 |
| 4.6. Apresentação, análise e discussão dos dados.....  | 103 |
| 4.6.1. Observação e grelha de análise de conteúdo.....   | 103 |
| 4.6.2. Grupo focal .....   | 111 |
| 4.6.3. Cruzamento e discussão integrada dos dados.....   | 114 |
| 4.6.4. Reflexão final: pontos fortes e limitações.....   | 116 |
| 4.7. Síntese de capítulo.....  | 117 |
| Considerações finais .....   | 119 |
| Referências bibliográficas .....   | 123 |
| Apêndices .....  | 138 |
| <b>Apêndice A</b> – Grelha de observação do contexto educativo .....   | 138 |
| <b>Apêndice B</b> – Mapa de articulação de saberes da manhã “Bicharada em movimento: no 2.º A,<br>parado ninguém está!” .....            | 142 |
| <b>Apêndice C</b> – Mapa de articulação de saberes da manhã “Cozinhados e contados: saberes<br>servidos em contexto” .....               | 142 |
| <b>Apêndice D</b> – Excerto da planificação da aula “Plantástico! Uma viagem pelo reino vegetal”<br>.....                                | 143 |
| <b>Apêndice E</b> – Fotografias complementares da sessão “amigos além-mar: Portugal e<br>Colômbia” .....                                 | 144 |
| <b>Apêndice F</b> – Passaporte das tabuadas.....   | 144 |
| <b>Apêndice G</b> – Estações de aprendizagem multissensoriais da sessão “Bicharada em<br>movimento: no 2.ºA, parado ninguém está!” ..... | 145 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Apêndice H</b> – Excerto da planificação da aula “A arte do diálogo em Ali Babá” .....   | 146 |
| <b>Apêndice I</b> – Excertos da planificação da aula “Modos de vida das comunidades recoletoras” sobre integração de recursos audiovisuais..... | 147 |
| <b>Apêndice J</b> – Projeto “PausadaMente”: registos fotográficos de algumas das sessões.....   | 147 |
| <b>Apêndice K</b> – Projeto “Mãos que criam, corações que partilham: o nosso Natal” – decoração .....   | 148 |
| <b>Apêndice L</b> – Grelha de análise documental do texto.....  | 150 |
| <b>Apêndice M</b> – Questões usadas nos grupos focais .....   | 152 |
| <b>Apêndice N</b> – Planificação da 1. <sup>a</sup> sessão .....  | 154 |
| <b>Apêndice O</b> – Lista de verificação (comum a todas as sessões).....  | 160 |
| <b>Apêndice P</b> – Planificação da 2. <sup>a</sup> sessão.....   | 161 |
| <b>Apêndice Q</b> . Passaporte de escrita.....  | 171 |
| <b>Apêndice R</b> – Planificação da 3. <sup>a</sup> sessão.....   | 172 |
| <b>Apêndice S</b> – Planificação da 4. <sup>a</sup> sessão.....   | 186 |
| <b>Apêndice T</b> . Resultado do <i>mentimeter</i> para escolha do destino .....  | 200 |
| <b>Apêndice U</b> – Planificação da 5. <sup>a</sup> sessão.....   | 201 |
| <b>Apêndice V</b> – Grelhas de análise das produções textuais.....  | 213 |
| <b>Apêndice X</b> – Dados recolhidos na investigação-ação.....  | 219 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Cronograma da PES.....                                   | 44  |
| Tabela 2 – Intervenções no 1.º CEB.....                             | 45  |
| Tabela 3 – Intervenções no 2.º CEB.....                             | 47  |
| Tabela 4 – Organização das sessões do projeto de investigação ..... | 96  |
| Tabela 5 – Evolução da média por parâmetro.....                     | 110 |

# ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Estação "laboratório da raiz".....   | 54  |
| Figura 2. Trabalho cooperativo na aula "Amigos além-mar: Portugal e Colômbia" – desafios por grupos com materiais culturais diferenciados..... | 56  |
| Figura 3. Aula "Fantasmas na grande área" – cálculo da área.....   | 59  |
| Figura 4. Exploração das diferentes formas de locomoção dos animais através do movimento corporal.....   | 60  |
| Figura 5. Estações de aprendizagem multissensoriais na sala.....   | 61  |
| Figura 6. Momento da aula "O duelo entre lusitanos e romanos".....   | 70  |
| Figura 7. Sessão do projeto "PausadaMente" (27 de novembro de 2024).....   | 74  |
| Figura 8. Reação dos alunos à decoração da sala no âmbito do projeto "Mãos que criam, corações que partilham: o nosso Natal".....              | 75  |
| Figura 9. Personagens criadas pelos alunos.....  | 98  |
| Figura 10. Texto produzido pela aluna A na sessão de diagnóstico inicial (sem planificação prévia).....  | 104 |
| Figura 11. Planificação com lista de palavras do aluno SI.....   | 105 |
| Figura 12. Texto produzido pelo aluno SI na sessão "Lista de palavras".....  | 105 |
| Figura 13. Texto produzido pela aluna B na sessão "Esquema de ideias".....   | 106 |
| Figura 14. Esquema de ideias produzido pela aluna B – estratégia com organização por cores e categorias.....                                   | 107 |
| Figura 15. Grelha estruturada da aluna B com gestão ativa da planificação.....   | 108 |
| Figura 16. Texto produzido pelo aluno R na sessão "grelha estruturada".....  | 108 |
| Figura 17. Estratégia escolhida pelos alunos na última sessão.....   | 109 |
| Figura 18. Grelha estruturada da aluna CL na sessão de avaliação final.....  | 109 |
| Figura 19. Texto produzido pela aluna CL na sessão de avaliação final.....   | 110 |

# LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIATURAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EM – Estudo do Meio

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UD – Unidade(s) Didática(s)

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio documenta e reflete criticamente acerca da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada no ano letivo 2024/2025 em contextos educativos do distrito do Porto.

O título “Mudam-se os contextos, cruzam-se as culturas: percursos de uma professora em formação” estabelece um diálogo deliberado com o projeto de investigação desenvolvido, “Cria, imagina e concretiza: mudam-se os lugares, mudam-se as histórias”, mantendo a estrutura poética que caracterizou toda a experiência formativa. Enquanto o projeto focava a transformação dos lugares como motor de criação de novas narrativas, reforçando a importância da planificação, o relatório expande esta perspetiva aos contextos educativos e ao encontro intercultural. A expressão “mudam-se os contextos” reflete a diversidade de ambientes pedagógicos vivenciados – do 1.º CEB ao 2.º CEB – e “cruzam-se as culturas” destaca a riqueza cultural que marcou significativamente esta experiência, sobretudo no trabalho com alunos estrangeiros. O subtítulo “percursos de uma professora em formação” sublinha a dimensão reflexiva e formativa deste processo de construção da identidade docente.

Inserido na formação inicial de professores, este relatório constitui um momento privilegiado de articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso e a prática educativa em contexto real. A PES decorreu em dois ciclos de ensino distintos: no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano, e no 2.º CEB, em turmas do 5.º e 6.º anos, nas componentes curriculares de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português, respetivamente. Este percurso formativo sustenta-se numa conceção atual da docência que valoriza o professor como profissional reflexivo e investigador da sua prática, capaz de responder aos desafios da escola contemporânea mediante o recurso a metodologias ativas e inclusivas.

O relatório tem finalidades múltiplas e interligadas, enquadradas numa lógica de desenvolvimento profissional integral. Visa, por um lado, documentar sistematicamente as experiências vivenciadas durante a PES, analisando criticamente as intervenções pedagógicas realizadas e as aprendizagens construídas. Por outro, pretende refletir sobre o processo de construção da identidade profissional, identificando competências desenvolvidas, dificuldades superadas e desafios enfrentados. Ao mesmo tempo, propõe-se evidenciar a capacidade de

articular teoria e prática através da implementação de estratégias pedagógicas fundamentadas cientificamente e adequadas aos contextos. Finalmente, ambiciona contribuir para o conhecimento na área da Educação, mediante o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação centrado na planificação textual no 1.º CEB.

Nesse sentido, destacam-se os objetivos específicos que orientam este relatório, os quais incluem: *i)* caracterizar os contextos educativos onde ocorreu a prática, analisando as suas especificidades e potencialidades; *ii)* descrever e analisar intervenções pedagógicas realizadas nos dois ciclos, evidenciando a progressão na construção de competências; *iii)* refletir sobre o papel das metodologias ativas, sobretudo da Aprendizagem Cooperativa, na promoção de aprendizagens significativas; *iv)* avaliar os contributos da dimensão investigativa para o desenvolvimento profissional; e *v)* identificar perspetivas futuras enquanto professora reflexiva e investigadora.

O relatório organiza-se em quatro capítulos principais, seguindo uma lógica de progressão do geral para o específico e articulando fundamentação teórica, caracterização dos contextos, prática pedagógica e investigação. O Capítulo 1, "Enquadramento curricular e profissional", estabelece a base conceitual que sustenta a reflexão sobre a experiência formativa, abordando o perfil do professor do século XXI, as especificidades da docência nos 1.º e 2.º CEB, os desafios da integração de alunos estrangeiros e o papel da PES no desenvolvimento profissional. O Capítulo 2, "Caracterização dos contextos educativos", descreve detalhadamente o Agrupamento de Escolas e os contextos específicos de intervenção, incluindo a caracterização das escolas e das turmas acompanhadas pela professora em formação, proporcionando o enquadramento necessário à compreensão das práticas desenvolvidas. O Capítulo 3, "Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º CEB", constitui o núcleo central do relatório, em que se analisa criticamente a experiência pedagógica, as metodologias implementadas e os projetos dinamizados. O Capítulo 4, "Dimensão investigativa", apresenta o projeto de investigação-ação centrado nas estratégias de planificação textual, evidenciando assim a articulação entre prática pedagógica e construção de conhecimento.

Por fim, as considerações finais sintetizam as aprendizagens mais significativas e delineiam perspetivas futuras, constituindo um balanço reflexivo do percurso realizado e das competências adquiridas para o exercício da docência.

# 1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

O presente capítulo pretende estabelecer uma fundamentação teórica sólida sobre aspetos centrais da prática educativa, constituindo o alicerce concetual que sustenta a reflexão sobre a experiência vivenciada durante a Prática de Ensino Supervisionada [PES]. Num contexto pautado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais, a educação adquire contornos de uma complexidade crescente, exigindo dos professores uma atualização contínua de saberes e competências.

Em primeiro lugar, procede-se à caracterização do perfil do professor do século XXI, explorando as dimensões que configuram a sua identidade profissional e os desafios que lhe são inerentes. De seguida, analisa-se a especificidade de ser professor nos diferentes ciclos de ensino, considerando as singularidades da monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB] e da pluridocência no 2.º CEB, bem como as exigências próprias do ensino das componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal [HGP]. Posteriormente, reflete-se sobre o papel da PES enquanto contexto privilegiado de desenvolvimento profissional. Por fim, aborda-se a integração de alunos estrangeiros, entendida sincronicamente como desafio e oportunidade no sistema educativo atual.

Importa referir que esta fundamentação teórica constitui, assim, um instrumento de análise e compreensão das práticas pedagógicas observadas e experienciadas, contribuindo para uma formação mais consciente, reflexiva e contextualizada.

## 1.1. SER PROFESSOR: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A profissão docente, no contexto atual, requer um conjunto de competências e saberes específicos, formalizados pelo Decreto-Lei 240/2001, que estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este documento normativo constitui uma referência fundamental para a organização e para o reconhecimento dos cursos de formação inicial de professores, bem como para a sua certificação profissional. O referido decreto estrutura o perfil do professor em quatro dimensões essenciais: *i)* profissional, social e ética; *ii)* desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *iii)* participação na escola e relação com a comunidade; *iv)* desenvolvimento profissional ao longo da

vida. Estas dimensões refletem a complexidade da função docente que, de acordo com Cunha (2008), ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, abrangendo responsabilidades na formação integral dos alunos e na participação ativa na construção de uma escola mais eficaz e inclusiva.

No contexto do século XXI, marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, o perfil delineado pelo Decreto-Lei 240/2001 assume particular relevância, exigindo do professor uma atitude de permanente adaptação e renovação das suas práticas. Como sublinha Formosinho (2009a), a escola de massas acarretou novos desafios que requerem competências diversificadas por parte do professor, de forma a responder à heterogeneidade dos alunos e aos novos mandatos sociais atribuídos à escola, entre os quais se destaca a inclusão de alunos oriundos de diferentes contextos culturais e linguísticos, questão que será retomada mais adiante neste capítulo.

A conceção do professor como profissional reflexivo e investigador das suas próprias práticas constitui um paradigma essencial para enfrentar estes desafios educativos. Nesta perspetiva, Alarcão (2001a) defende que o professor deve assumir-se como investigador da sua prática, questionando-a sistematicamente e procurando fundamentação para as suas decisões pedagógicas. O conceito de professor-investigador, amplamente desenvolvido por Isabel Alarcão, pressupõe “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001b, p.25).

Segundo Zeichner (2008), a prática reflexiva deve ser encarada como uma postura sistemática perante o ensino, implicando uma análise crítica e discussão das teorias subjacentes à ação pedagógica. Esta postura investigativa permite ao professor construir conhecimento relevante sobre o ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua das suas práticas.

Intrinsecamente ligada à noção de professor-investigador está a de profissional reflexivo, baseada nos estudos de Donald Schön. A reflexão sobre a prática, antes, durante e após a ação, constitui um processo fundamental na construção do conhecimento profissional docente. Como afirma Roldão (2007, p.98), este conhecimento “é um saber complexo e compósito, que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas curriculares, nem se reduz ao conhecimento das teorias pedagógicas ou didáticas e respetivas técnicas de aplicação”. Day (2004) acrescenta que os professores reflexivos estão comprometidos com os propósitos do

ensino para além da mera eficiência técnica, preocupando-se também com os fins educativos e as implicações éticas das suas ações. A prática reflexiva permite ao professor analisar criticamente as suas ações, confrontando-as com referenciais teóricos e adaptando-as continuamente aos contextos específicos em que intervém.

Numa escola que se pretende também ela reflexiva (Alarcão, 2001b), o professor assume-se como agente de mudança e inovação, capaz de contribuir para a construção de uma comunidade educativa mais consciente, crítica e participativa.

Neste quadro exigente e multifacetado, o exercício da docência reveste-se de contornos distintos consoante o ciclo de ensino em que se inscreve. A compreensão das especificidades da docência nos 1.º e o 2.º CEB torna-se, assim, fundamental para uma análise mais apurada das exigências e competências requeridas, bem como das estratégias que melhor respondem às necessidades dos alunos em cada contexto. A reflexão sobre estas especificidades permite evidenciar os desafios, mas também as potencialidades que resultam da diversidade de modelos organizacionais e curriculares presentes em ambos os ciclos.

#### Docência em mutação: desafios e singularidades nos 1.º e 2.º CEB

A docência contemporânea pauta-se por uma constante evolução, impulsionada pelas transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que caracterizam o século XXI. No contexto dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, esta mutação manifesta-se de forma evidente, desafiando conceções tradicionais sobre a organização escolar e os perfis profissionais dos professores. Como sublinha Nóvoa (2022), a profissão docente atravessa um período de redefinição profunda, exigindo dos professores uma permanente capacidade de adaptação e reinvenção face às novas exigências educativas. Esta realidade revela-se especialmente expressiva na evolução dos modelos organizacionais do 1.º CEB, onde o tradicional conceito de monodocência tem vindo a dar lugar a práticas mais colaborativas e especializadas, e nas exigências crescentes colocadas aos professores do 2.º CEB, cuja atuação se baseia na especialização curricular articulada com o trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Compreender esta mutação da docência é essencial para sustentar uma prática educativa consciente, crítica e contextualizada, uma vez que cada ciclo de ensino comporta singularidades que requerem competências específicas e abordagens pedagógicas diferenciadas. Segundo Roldão (2017), a especificidade da ação docente em cada nível de ensino não se resume às

diferenças curriculares, mas abarca também as metodologias, os modos de relação pedagógica e os processos de avaliação, refletindo as características de desenvolvimento dos alunos e os objetivos formativos de cada etapa. Esta diferenciação, longe de fragmentar o sistema educativo, constitui uma resposta pedagógica fundamentada às necessidades específicas de cada faixa etária, promovendo a continuidade educativa através da diversidade. A análise das particularidades de ser professor nos 1.º e 2.º CEB permite, assim, uma melhor compreensão dos desafios contemporâneos da profissão e das competências necessárias para uma intervenção pedagógica eficaz.

### Ser professor no 1.º CEB

O professor do 1.º CEB assume um papel multifacetado, conforme preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Este perfil exige competências alargadas que abrangem diversas componentes curriculares, convocando uma abordagem pedagógica integrada e contextualizada. Contrariamente à conceção tradicional de monodocência, a realidade contemporânea deste ciclo revela uma crescente complexidade e especialização das práticas pedagógicas, refletindo as transformações sociais, culturais e educativas que atravessam a escola atual.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regula o currículo dos ensinos básico e secundário, explicita as diferentes componentes em que o professor do 1.º CEB intervém: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Educação para a Cidadania. Esta diversidade curricular exige uma elevada polivalência pedagógica, que ultrapassa em larga medida a mera transmissão de conteúdos. Implica, antes, a capacidade de estabelecer relações interdisciplinares, promovendo aprendizagens integradas e significativas. Como salienta Roldão (2000), o professor do 1.º CEB desempenha o papel de gestor curricular por excelência, articulando diferentes áreas do saber numa perspetiva holística e coerente da educação.

Neste quadro, destaca-se a pertinência da coadjuvação, prevista no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que promove a colaboração entre professores titulares de turma e docentes especializados em áreas como a Educação Física, as Expressões Artísticas ou o Inglês. Esta modalidade de organização representa uma evolução face ao modelo de atuação isolada,

proporcionando aos alunos o enriquecimento do processo de ensino–aprendizagem através da diversidade de saberes e metodologias. Tal como refere Formosinho (2009a), a resposta aos desafios colocados pela escola de massas exige estruturas organizacionais mais flexíveis, capazes de integrar múltiplas competências profissionais ao serviço de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

### Ser professor no 2.º CEB

O professor do 2.º CEB opera numa estrutura curricular marcada pela especialização curricular, assumindo a responsabilidade por áreas específicas do conhecimento. Esta configuração exige não só o domínio dos conteúdos científicos e das metodologias próprias da sua componente do currículo, mas também a capacidade de estabelecer pontes interdisciplinares, promovendo uma visão integrada das aprendizagens. Como refere Pacheco (2014), a docência neste ciclo requer um equilíbrio delicado entre especialização e articulação curricular, de forma a garantir a coerência do percurso educativo e a continuidade entre ciclos.

No caso do ensino do Português, importa reconhecer que esta componente ocupa uma posição transversal no currículo, sendo fundamental para o sucesso escolar em todas as áreas. Num contexto pautado pela diversidade de linguagens e suportes de comunicação, torna-se essencial promover competências linguísticas sólidas que capacitem os alunos para a interpretação e produção de diferentes tipos de discurso. O professor deve, assim, dominar os diferentes domínios previstos nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018d), Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, numa abordagem pedagógica multidimensional, coerente com a natureza transversal da língua portuguesa.

Como defende Sim-Sim (2007), o domínio da língua é decisivo para o desenvolvimento individual, o acesso ao conhecimento, a integração social e o sucesso profissional. Neste âmbito, a educação literária assume especial relevância, contribuindo não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação cultural, estética e ética dos alunos. O contacto com textos literários de qualidade permite-lhes expandir o seu universo de referências, desenvolver a sensibilidade estética e construir uma relação afetiva com a leitura. Roldão (2007) sublinha que o professor de Português deve aliar o conhecimento dos conteúdos linguísticos e literários ao domínio de estratégias didáticas adequadas, promovendo aprendizagens significativas. Esta articulação entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo,

conceptualizada por Shulman (1987), é um dos pilares essenciais da competência profissional docente. Azevedo (2006) acrescenta que a formação de leitores literários competentes implica não apenas o desenvolvimento de capacidades técnicas, mas também a aquisição de referências culturais e estéticas que sustentem uma fruição plena e significativa dos textos.

Paralelamente, o ensino de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB constitui um pilar essencial na formação de cidadãos informados, conscientes e participativos. Esta componente curricular permite aos alunos compreender as raízes da sua identidade cultural, bem como desenvolver competências de análise e de interpretação dos fenómenos sociais e geográficos. Como defendem Félix e Roldão (1996), o ensino da História deve proporcionar aos alunos uma compreensão crítica da realidade, capacitando-os para uma cidadania responsável e ativa.

Neste processo, o trabalho com fontes históricas assume um papel central, ao promover o contacto direto com vestígios do passado e desenvolver competências de pesquisa, análise crítica e tratamento da informação. Barca (2004) propõe uma abordagem construtivista ao ensino da História, centrada no desenvolvimento da literacia histórica e no trabalho com fontes diversificadas, de forma a que os alunos construam o seu próprio conhecimento histórico de forma ativa e contextualizada.

O professor de HGP deve, portanto, dominar os conteúdos históricos e geográficos e as metodologias específicas que potenciem uma relação significativa com o passado e a sua relevância na leitura crítica do presente. Tal como refere Alarcão (2001b), o estímulo à postura investigativa deve ser promovido desde cedo, incentivando os alunos a questionar, problematizar e construir conhecimento autonomamente. Esta abordagem está em consonância com os princípios de Morin (1999), que defende uma educação orientada para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo e para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

## **1.2.A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa tem registado um aumento significativo dos fluxos migratórios, reflexo da globalização e dos movimentos migratórios contemporâneos que caracterizam o mundo atual. Segundo dados do *Relatório de Migrações e Asilo de 2023* da

Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA), Portugal registou em 2023 um total de 1.044.606 cidadãos estrangeiros titulares de Autorização de Residência, representando um acréscimo de 33,6% face ao ano anterior. Esta realidade traduz-se numa crescente diversidade cultural e linguística nas escolas portuguesas, colocando novos desafios ao sistema educativo e exigindo dos professores competências específicas para responder às necessidades de uma escola cada vez mais heterogénea.

De acordo com os o *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2022/23* da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), foram matriculados nas escolas públicas do Ministério da Educação um total de 179.534 alunos filhos de pais estrangeiros (73.638 filhos de pais estrangeiros com ambos os progenitores estrangeiros e 105.896 com pelo menos um progenitor estrangeiro), representando 16% do total de matrículas. Esta realidade constitui um fenómeno incontornável, que se manifesta não só na origem geográfica dos alunos, mas também nas suas experiências educativas prévias, nas competências linguísticas em português e nas referências culturais que transportam consigo.

Como salienta Bizarro (2008), a escola contemporânea enfrenta o desafio de acolher alunos oriundos de diferentes culturas e línguas, sendo necessário desenvolver estratégias pedagógicas que privilegiem a sua integração efetiva, sem comprometer a preservação das suas identidades culturais. Neste âmbito, a integração de alunos estrangeiros começa, inevitavelmente, pelo desenvolvimento de competências linguísticas em português como língua segunda. Mateus (2011) sublinha que a aprendizagem da língua é um fator determinante para o sucesso educativo destes alunos, sendo essencial implementar estratégias pedagógicas específicas e eficazes. Este apoio linguístico deve ser sistemático e contextualizado, integrando-se nas práticas pedagógicas diárias através do recurso a metodologias ativas, como a Aprendizagem Cooperativa e o trabalho de projeto, que facilitam a aquisição da língua através da interação com pares nativos.

A par da vertente linguística, a integração cultural revela-se igualmente fundamental. Segundo Abdallah-Pretceille (2006), a educação intercultural deve promover o diálogo entre culturas, combatendo estereótipos e preconceitos que possam comprometer o processo de inclusão. É importante, conforme defende Mateus (2011), valorizar as línguas maternas dos alunos, numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural que reconheça a diversidade como uma riqueza educativa.

Em consonância com o exposto, o professor desempenha um papel central na inclusão de alunos estrangeiros, sendo o seu posicionamento e as suas práticas pedagógicas determinantes para o sucesso deste processo. Leite (2012) defende que o professor inclusivo deve saber reconhecer e valorizar a diversidade, adaptando as suas estratégias às necessidades individuais dos alunos. A formação de professores para a diversidade cultural torna-se, por isso, uma prioridade. Cortesão e Stoer (2001) afirmam que essa formação deve incluir não apenas o conhecimento sobre diferentes culturas, mas também o desenvolvimento de competências para promover a equidade educativa e combater desigualdades. O professor deve, ainda, atuar como mediador cultural, promovendo o diálogo intercultural na sala de aula e incentivando o respeito mútuo.

Neste contexto, a diferenciação pedagógica assume especial importância. Tomlinson (2008) argumenta que diferenciar não se resume à adaptação de conteúdos, mas envolve também a diversificação de estratégias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação, com o objetivo de responder às especificidades de cada aluno. A valorização da diversidade cultural constitui, assim, uma oportunidade educativa que enriquece o percurso de todos os alunos. Para Banks (2018), a educação multicultural deve promover tanto a integração dos alunos pertencentes a minorias étnicas como o desenvolvimento de competências interculturais em todos os estudantes, preparando-os para viver numa sociedade plural.

Neste sentido, a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural pode concretizar-se através do uso de materiais didáticos representativos de diferentes culturas, da organização de atividades que promovam o conhecimento mútuo e da inclusão de perspetivas multiculturais nos conteúdos curriculares. Roldão (2003) sublinha que a gestão da diversidade cultural deve ser encarada como uma competência essencial do professor, exigindo uma postura reflexiva e uma abertura constante à mudança. Esta gestão não se resume à aceitação da diferença, mas implica uma valorização ativa da diversidade como fator de crescimento individual e coletivo.

A promoção de uma cultura escolar inclusiva requer o envolvimento de toda a comunidade educativa, criando um ambiente acolhedor, onde todos se sintam valorizados e respeitados. Esta realidade foi evidente durante a Prática de Ensino Supervisionada, através da implementação de estratégias concretas de integração, que serão analisadas no capítulo dedicado à reflexão sobre a prática.

Em suma, a integração de alunos estrangeiros representa, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para o sistema educativo. Enquanto desafio, exige dos professores o desenvolvimento de novas competências e a adaptação das práticas pedagógicas; enquanto oportunidade, permite enriquecer o processo de ensino e aprendizagem através da valorização da diversidade, contribuindo para uma escola mais inclusiva, democrática e humanista.

### **1.3.A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA COMO ESPAÇO DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL**

A Prática de Ensino Supervisionada [PES] constitui um momento privilegiado na formação inicial de professores, representando uma oportunidade única de articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a realidade complexa e multifacetada do contexto educativo. Neste sentido, a PES assume especial relevância face aos desafios contemporâneos da profissão já elencados, nomeadamente a necessidade de desenvolver competências para responder à crescente diversidade cultural e linguística que caracteriza as escolas.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica corresponde a uma orientação formativa que visa o desenvolvimento profissional do professor em formação, proporcionando-lhe meios para a construção da sua identidade profissional. Complementarmente, Vieira (1993) sublinha que a supervisão supera a mera observação de aulas, constituindo-se como uma dinâmica colaborativa de reflexão sobre a prática educativa. Trata-se, assim, de um acompanhamento sistemático e intencional que procura desenvolver competências de análise, reflexão e autorregulação, particularmente pertinentes quando se atua em contextos de diversidade.

Alarcão e Roldão (2010) defendem que a supervisão deve ser entendida como uma construção colaborativa do conhecimento profissional, na qual os supervisores assumem o papel de facilitadores da aprendizagem, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas observadas e vivenciadas. Esta perspetiva revela-se essencial quando o professor em formação se confronta com a complexidade de integrar alunos de diferentes origens culturais e linguísticas, exigindo uma postura reflexiva e adaptativa, que ultrapasse modelos mais diretivos e uniformizadores.

A experiência da PES em contextos culturalmente diversos constitui um verdadeiro laboratório de aprendizagem, no qual o professor em formação pode experimentar e aprimorar

estratégias pedagógicas inclusivas. Como salienta Zeichner (1993), a prática supervisionada possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do ato educativo, ao deparar-se com situações autênticas que exigem a mobilização integrada de saberes teóricos, competências pedagógicas e interpessoais. No caso da integração de alunos estrangeiros, essa complexidade intensifica-se, exigindo uma articulação entre conhecimentos sobre desenvolvimento linguístico, pedagogia intercultural e diferenciação curricular.

O contacto direto com alunos de diferentes nacionalidades permite compreender, na prática, os desafios e as potencialidades inerentes à educação em contextos multiculturais. A observação de estratégias implementadas pelas professoras cooperantes, a experimentação de abordagens diferenciadas e a reflexão sobre os seus efeitos constituem oportunidades inestimáveis de desenvolvimento de competências interculturais. Como defende Formosinho (2009a), este acompanhamento qualificado facilita a compreensão da diversidade dos contextos educativos e da necessidade de ajustar a prática às especificidades de cada turma e escola. Na integração de alunos estrangeiros, esta adaptabilidade torna-se preponderante, uma vez que cada aluno transporta consigo uma combinação única de experiências linguísticas, culturais e educativas que moldam a sua forma de aprender.

A dimensão reflexiva assume, neste processo, um papel central. Schön (1983) distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação, ambas fundamentais para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. A primeira permite ao professor ajustar estratégias em tempo real, em resposta a necessidades que emergem durante as atividades; a segunda possibilita uma análise mais distanciada e sistemática da eficácia das estratégias usadas. Alarcão (2001a) reforça que o professor reflexivo é aquele que questiona as suas opções pedagógico-didáticas, procura fundamentação teórica para as suas práticas e está disposto a alterar as suas estratégias sempre que necessário. Esta postura é particularmente pertinente em contextos de diversidade, nos quais as respostas pedagógicas devem ser constantemente reequacionadas à luz das necessidades dos alunos.

O desenvolvimento da competência reflexiva é promovido através do uso de instrumentos como os diários de bordo, as notas de campo, as grelhas de observação, as narrativas reflexivas, as reflexões pós-ação e os momentos de *feedback* com professores supervisores e cooperantes. Estes recursos permitem registar, analisar e interpretar a ação pedagógica, contribuindo para a identificação de padrões e a construção de conhecimento.

Durante a PES, a professora em formação teve ainda a oportunidade de observar e experimentar estratégias de ensino do português como língua segunda, técnicas de diferenciação pedagógica para contextos multilingues, abordagens de valorização da diversidade e métodos de comunicação com famílias de diferentes culturas. Day (2001) salienta que a reflexão colaborativa, realizada em articulação com os supervisores, as professoras cooperantes e o par pedagógico, contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica sobre a prática pedagógica. Esta partilha de experiências e saberes constitui uma mais-valia, sobretudo quando orientada para a educação intercultural.

Sá-Chaves (2011) destaca que a supervisão pedagógica deve promover a autonomia profissional, incentivando o desenvolvimento de uma atitude reflexiva que permita ao professor analisar criticamente a sua ação e implementar melhorias de forma consciente e fundamentada. No âmbito da diversidade cultural, essa autonomia traduz-se na capacidade de tomar decisões pedagógicas informadas, avaliar a adequação das estratégias e adaptar a prática em função das necessidades emergentes dos alunos estrangeiros.

A PES constitui, portanto, um contexto formativo privilegiado, que ultrapassa a simples aplicação de conhecimentos teóricos sobre educação intercultural, proporcionando a sua vivência em situações autênticas. Representa, simultaneamente, um espaço de construção da identidade profissional. O confronto com situações específicas, como a chegada de um aluno que não domina a língua portuguesa, a comunicação com famílias com dificuldades linguísticas ou a gestão de conflitos culturais na sala de aula, exige do professor em formação a mobilização criativa e contextualizada do seu saber. Ao longo deste percurso, o professor em formação assume paulatinamente responsabilidades pedagógicas, desde a observação participante até à regência autónoma, num ambiente protegido que lhe permite experimentar e aprender com o erro. Deste modo, desenvolve competências essenciais para a inclusão de alunos estrangeiros, contribuindo para a construção de uma escola mais equitativa e culturalmente sensível.

Em suma, a PES revelou-se um espaço formativo central na construção da identidade docente, propiciando o desenvolvimento de competências profissionais ajustadas à complexidade dos contextos educativos contemporâneos. A compreensão desses contextos será, por isso, o ponto de partida do capítulo seguinte.

## 1.4.SÍNTESE DE CAPÍTULO

O presente capítulo estabelece os fundamentos teóricos que sustentam a reflexão sobre a PES, enquadrando conceitualmente as principais dimensões da ação educativa no século XXI. A análise parte da caracterização do perfil do professor contemporâneo, delineado pelo Decreto-Lei 240/2001, que contempla quatro dimensões essenciais e convoca uma atitude de permanente adaptação face às transformações sociais, tecnológicas e culturais. Esta evolução consolida a conceção do professor como profissional reflexivo e investigador das próprias práticas.

Neste contexto de mudança, destaca-se a especificidade da docência nos 1.º e 2.º CEB, cujas exigências pedagógicas evidenciam a diversidade de competências requeridas. No 1.º CEB, o professor assume um papel multifacetado, que ultrapassa a tradicional monodocência, exigindo uma abordagem integrada das diferentes componentes curriculares e beneficiando da crescente implementação da coadjuvação. Por sua vez, no 2.º CEB, a especialização curricular requer um equilíbrio entre o domínio científico específico e a articulação interdisciplinar, sobretudo no ensino do Português, dada a sua transversalidade, e de HGP, pela sua contribuição para a formação de uma cidadania crítica.

A par destas exigências, a integração de alunos estrangeiros surge como um dos principais desafios da escola atual. O crescente número de alunos oriundos de contextos linguísticos e culturais diversos exige estratégias pedagógicas específicas, que articulem o desenvolvimento de competências linguísticas em português como língua segunda com a valorização da diversidade. Esta realidade representa, simultaneamente, um desafio formativo e uma oportunidade de enriquecimento educativo para toda a comunidade escolar.

Face a este panorama complexo, a PES configurou-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, em que a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas é mediada por uma supervisão colaborativa. Esta experiência facilitou o desenvolvimento de competências reflexivas essenciais à intervenção em contextos educativos multiculturais e complexos, permitindo ao professor em formação afirmar progressivamente a sua identidade docente.

Em suma, o capítulo 1 providencia uma base teórica sólida para a compreensão da docência como uma profissão exigente, em constante mutação, que requer uma postura crítica,

reflexiva e inclusiva, competências estas desenvolvidas de forma privilegiada no contexto da PES.

## **2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

O conhecimento do contexto educativo constitui um dos saberes fundamentais para a ação docente, como evidenciado por Shulman (1986), que o destaca como uma das bases do conhecimento profissional dos professores. Esta perspetiva alinha-se com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que salienta a importância do conhecimento do contexto para uma prática pedagógica eficaz. Como refere Albano Estrela (1994), a observação do contexto permite aos professores em formação compreender as dinâmicas institucionais e pedagógicas, bem como contribuir para o desenvolvimento de práticas reflexivas e eficazes.

Considerando o referido, durante as primeiras semanas da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolveu-se um período de observação das dinâmicas dos contextos educativos, o qual foi orientado por uma grelha adaptada de Bogdan e Biklen (1994) (v. Apêndice A), que guiou a recolha e a análise de todas as informações. Este momento inicial foi fulcral para conhecer e compreender as especificidades do ambiente educativo e das turmas, bem como das práticas pedagógicas, permitindo, assim, uma melhor integração e adequação das estratégias de ensino ao contexto observado.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta a caracterização dos contextos educativos em que se realizou a PES e encontra-se estruturado em três partes principais. Inicialmente, apresenta-se a caracterização do Agrupamento de Escolas, seguida da descrição da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e respetiva turma do 2.º ano, e, por fim, a caracterização da escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico e das turmas do 5.º e 6.º anos.

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

O Agrupamento de Escolas (AE) situava-se no distrito do Porto e servia uma comunidade caracterizada pela diversidade cultural e social. De acordo com o Regulamento Interno do AE, este contexto geográfico, isto é, a periferia urbana do Porto, caracteriza-se por um crescimento da população contínuo devido à sua localização privilegiada e boa rede de transportes públicos.

O AE era composto por cinco estabelecimentos de ensino, com a seguinte oferta educativa: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico), Ensino Secundário e Ensino Profissional. No ano letivo em que decorreu a PES, o AE contava com um total

de 2666 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. O corpo docente era constituído por 269 educadores e professores, maioritariamente pertencentes ao quadro da escola, o que contribuía para a estabilidade do projeto educativo. O pessoal não docente incluía 114 funcionários, entre assistentes técnicos e assistentes operacionais. A par disto, destaque-se o Projeto Educativo (2023–2026) do AE, que servia de orientação à sua ação educativa, com a delineação dos princípios, valores, práticas, estratégias e metas (a curto, médio e longo prazo), tendo em vista o sucesso dos alunos a vários níveis. Mais concretamente, apresentava como lema “Uma Escola feita de mãos... E de muitas mãos!” e a sua missão assentava na construção de uma escola humanista, inclusiva e inovadora, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem que fomente a cidadania global. Os princípios orientadores incluíam o foco nos alunos, a promoção de pedagogias dialógicas e inovadoras e a valorização da diversidade e da “cultura colegial colaborativa”. Estes princípios alinhavam-se com os normativos nacionais que orientam o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira–Martins et al., 2017) em particular no que se refere ao desenvolvimento de competências para a formação integral do indivíduo e à promoção de uma educação inclusiva e participativa.

Acresce referir que o Projeto Educativo é complementar ao Plano Anual e Plurianual de Atividades e ao Regulamento Interno, sendo que, após a análise destes documentos, verifica-se a coerência e a articulação entre estes, espelhando a realidade observada no contexto escolar. Os documentos destacados são fundamentais para o bom funcionamento educativo, uma vez que providenciam referenciais e informações relevantes para os membros integrantes da comunidade educativa, encontrando-se estes comprometidos com a mesma.

O projeto educativo explicitava ainda a relevância da participação e do envolvimento dos pais e encarregados de educação, demonstrando a importância de que estejam incluídos no processo educativo. Para além disso, o AE desenvolvia importantes parcerias com diversas entidades, como a Autarquia, que colaborava no suporte a atividades educativas e na melhoria das infraestruturas escolares, bem como com instituições de saúde e segurança, incluindo a Escola Segura e os centros de saúde locais, que promoviam ações de sensibilização e prevenção. Adicionalmente, mantinha protocolos e parcerias com entidades como o Projeto Bué D’Escolhas, focado na prevenção de comportamentos de risco, e o Clube UBUNTU, que promovia valores como a empatia e a liderança. Também se destacavam iniciativas como o DROPI, destinado a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e os Centros de Recursos para Inclusão, que ofereciam apoio

especializado a alunos com necessidades educativas específicas. No âmbito da formação profissional, o agrupamento colaborava com entidades para a realização de estágios.

No que concerne à organização do AE, esta refletia a articulação entre diferentes órgãos e serviços. No topo da hierarquia encontrava-se o Conselho Geral, responsável pela definição das diretrizes gerais do agrupamento, enquanto o Diretor assegurava a administração e a gestão, apoiado pelo Conselho Administrativo e pelo Conselho Pedagógico. Estruturas como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) também desempenhavam um papel essencial na resposta às necessidades dos alunos.

## **2.2. ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A escola onde decorreu a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontrava-se a aproximadamente dez minutos a pé da escola-sede do AE. Apesar desta proximidade física, verificou-se a não existência de uma interação significativa ou contacto regular entre os dois estabelecimentos, embora tenha sido observada uma ocasião em que as crianças do pré-escolar visitaram a escola-sede, passando lá um dia de atividades. Esta visita pontual evidenciava o potencial para uma articulação mais sistemática, que poderia fortalecer a articulação curricular e pedagógica entre os diferentes níveis de ensino. A realidade observada contrastava parcialmente com o que seria desejável segundo Formosinho e Machado (2008), que destacam a importância da articulação efetiva entre os diferentes níveis de ensino para assegurar a continuidade educativa e a coerência no percurso escolar das crianças. Importa salientar que o ambiente entre os professores e educadores da escola do 1.º CEB era muito bom, caracterizado pela cooperação e pelo diálogo constante, o que contribuía significativamente para um clima organizacional positivo e para a qualidade das práticas pedagógicas implementadas. Como defendem Fullan e Hargreaves (2001), as culturas colaborativas entre docentes potenciam a partilha de experiências, a resolução conjunta de problemas e a construção de conhecimento profissional, aspetos fundamentais para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos professores.

No que concerne às infraestruturas, a escola era composta por dois edifícios principais que cumpriam funções complementares. O edifício mais antigo albergava quatro salas de aula do 1.º

CEB. Neste edifício, encontrava-se também um salão polivalente, a biblioteca escolar (embora de reduzida dimensão), o espaço de reprografia e uma sala de recursos equipada com um computador e materiais didáticos específicos para Matemática e Ciências. Complementarmente, havia um armário num dos corredores, que albergava materiais adicionais de Matemática. Este era gerido por uma assistente operacional responsável, que mantinha o controlo de inventário. Este procedimento assegurava a adequada preservação e organização dos recursos, ao garantir a sua disponibilidade para as atividades pedagógicas. O edifício mais recente, onde se encontrava a turma que a professora em formação acompanhou, acomodava sete salas de aula distribuídas entre o ensino pré-escolar (três salas) no piso térreo e o 1.º CEB (quatro salas) no primeiro piso. Este edifício dispunha ainda de uma sala dos professores e educadores e de uma arrecadação de materiais de Educação Física, equipada com os recursos necessários para as atividades de psicomotricidade e desenvolvimento físico essenciais nesta faixa etária. Para além disso, a escola contava com um espaço separado para as refeições, onde as crianças almoçavam diariamente.

O espaço exterior apresentava características que potenciavam o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que se caracterizava por ser amplo, com áreas cobertas que permitiam atividades ao ar livre mesmo em dias de condições meteorológicas adversas e integrava espaços verdes que promoviam o contacto com a natureza. Dispunha ainda de um parque infantil equipado com escorrega e baloiços e de uma zona coberta específica para as crianças do pré-escolar. Como defende Neto (2020), os ambientes exteriores diversificados são fundamentais para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, ao proporcionarem experiências sensoriais ricas e oportunidades de jogo livre que são cada vez mais raras no quotidiano infantil contemporâneo.

No que diz respeito à segurança, a escola implementava medidas preventivas eficazes. Os portões de acesso permaneciam habitualmente fechados durante o período letivo e com a presença constante de assistentes operacionais nas proximidades das entradas. Durante o período de entrada matinal, era assegurada a supervisão por uma assistente operacional em cada portão, o que garantia o controlo de acessos. Relativamente ao estado de conservação, o edifício apresentava-se em boas condições, refletindo a manutenção adequada das instalações. Contudo, no que concerne às condições de higiene, registaram-se alguns constrangimentos durante a PES, nomeadamente a falta de papel para assoar ou limpar as mãos durante duas semanas e a interrupção temporária do fornecimento de água em dois momentos distintos devido a obras.

Estas situações, especialmente a falta de água, constituíram desafios significativos para o funcionamento da escola, particularmente considerando a presença de crianças do pré-escolar, cujas necessidades básicas de higiene são prementes.

Atentando na oferta educativa da escola, esta incluía as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que ocorriam após o horário letivo regular com a professora titular. Para além disso, a escola desenvolvia vários projetos significativos que enriqueciam a experiência educativa. A biblioteca escolar, apesar das suas dimensões reduzidas, promovia iniciativas importantes, como o projeto “Leituras de cá para lá e... de lá para cá”, em que crianças de diferentes turmas partilharam a leitura de fábulas e o projeto de construção de bonecas com materiais reutilizados, que culminou numa votação interturmas para selecionar as melhores criações. Importa referir que, apesar da diversidade de projetos internos, a escola enfrentava constrangimentos significativos na realização de visitas de estudo, uma vez que a Câmara Municipal não respondia atempadamente aos e-mails e telefonemas a solicitar transporte ou apoio logístico. Esta situação limita as oportunidades de aprendizagem em contextos não formais, que, como referem Oliveira e Gastal (2009), são fundamentais para a consolidação de conhecimentos e para estabelecer relações significativas entre os conteúdos curriculares e a realidade. Almeida (1998) salienta que as visitas de estudo constituem recursos pedagógicos privilegiados para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, permitindo às crianças a observação direta de realidades que complementam e enriquecem o trabalho desenvolvido em sala de aula.

### **2.2.1. Turma do 2.º ano de escolaridade**

A turma do 2.º ano do 1.º CEB, acompanhada durante a PES, era constituída por 20 alunos, com uma distribuição equitativa em termos de género: 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos, o que representa uma homogeneidade etária característica deste nível de ensino.

No que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, duas crianças beneficiavam de medidas universais, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estas medidas visavam promover a participação e o sucesso educativo de todos os alunos, através de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais. A

turma integrava também uma criança com Português Língua Não Materna [PLNM], o que requeria atenções especiais no que concerne à abordagem dos conteúdos linguísticos e à promoção da inclusão cultural.

Relativamente ao contexto socioeconómico, verificava-se que a maioria dos encarregados de educação possuíam formação superior, desempenhando profissões nas áreas da advocacia, enfermagem, docência e medicina. Importa destacar que todos os alunos receberam computadores e acesso à internet, sendo que traziam os seus equipamentos informáticos para a escola todas as quintas-feiras e quando era solicitado, o que constituía uma mais-valia para o desenvolvimento das competências digitais e para a realização de tarefas pedagógicas que envolviam a tecnologia.

A turma evidenciava diversas competências consolidadas, nomeadamente o comportamento adequado, a participação ativa nas atividades propostas, a capacidade de desenvolver novas ideias e soluções, a utilização responsável do computador e o domínio de códigos que capacitam para a leitura e escrita. De modo geral, constituía um grupo interessado e com bom desempenho escolar. No entanto, identificaram-se também algumas necessidades de desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à adequação do comportamento em contextos de cooperação, partilha e competição, à interação empática e responsável com os pares e à consolidação e aprofundamento das competências de leitura e escrita.

A sala de aula onde decorriam as atividades letivas caracterizava-se por uma organização espacial que privilegiava a aprendizagem cooperativa, com as mesas dispostas em cinco grupos de quatro elementos cada. Esta configuração, como defendem Johnson et al. (1999), favorecia a interação entre os alunos, a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento de competências sociais. Segundo Lopes e Silva (2009), a disposição das mesas em grupos potenciava o trabalho colaborativo e a ajuda mútua, ao criar oportunidades para que os alunos desenvolvam competências sociocognitivas fundamentais, como a argumentação, a negociação e o respeito pelos diferentes pontos de vista.

A par disto, a sala estava equipada com recursos tecnológicos, incluindo um computador, um quadro interativo e colunas, que permitiram a implementação de estratégias didáticas diversificadas e interativas. A decoração do espaço incorporava múltiplos trabalhos e criações realizados pelos alunos, o que criava um ambiente personalizado e que valorizava as suas produções, contribuindo para o reforço da autoestima e para o sentimento de pertença. De acordo

com Forneiro (1998), a organização e decoração do ambiente educativo transmitem mensagens implícitas sobre o valor atribuído às produções dos alunos e influenciam diretamente a sua motivação e envolvimento nas experiências pedagógicas. Quanto às condições físicas, verificou-se que os estores permaneciam habitualmente fechados, sendo a iluminação majoritariamente artificial, uma medida necessária devido ao excessivo aquecimento da sala quando exposta à luz solar direta. As condições acústicas eram favoráveis, pois permitiam uma comunicação eficaz entre todos os intervenientes no processo educativo.

O trabalho pedagógico era desenvolvido através da metodologia ativa de Aprendizagem Cooperativa (AC), no qual a cada criança do grupo era atribuído um papel específico associado à sua função, identificado através de um colar. Entre as funções distribuídas encontravam-se: o controlador do tempo, responsável por estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para a execução das tarefas estivesse a terminar; o guardião do silêncio, que devia manter os ruídos controlados e evitar a dispersão e desatenção; o secretário, que estava atento e coordenava toda a atividade do grupo, assegurando que todos compreendiam as instruções e orientando a elaboração e execução do plano de trabalho; e o porta-voz, encarregado de apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. Estes papéis eram rotativos, sendo que todos os dias registavam numa tabela com os dias da semana e símbolos de cada papel (colada na mesa) o nome do aluno responsável por cada um. Só à sexta-feira é que podiam repetir um papel, fazendo com que nos restantes dias tivessem de trocar. Esta estrutura de papéis contribuía para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual e interdependência positiva, elementos essenciais da AC.

No que toca à gestão das rotinas da sala de aula, esta era estruturada através de tarefas semanais, definidas todas as segundas-feiras com recurso a uma roleta. Cada criança tinha um lápis com o seu nome que era colocado junto à tarefa que lhe era atribuída para essa semana. Entre as responsabilidades distribuídas encontravam-se a gestão da reciclagem, a organização das estantes, a recolha de fotocópias, a arrumação dos jogos, a escrita da data, a elaboração da frase do dia e a monitorização das horas (responsável por avisar quando eram horas de almoçar e de lanchar). Esta estratégia de atribuição de responsabilidades contribuía para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de compromisso. Adicionalmente, a sala dispunha de um sistema de expressão das emoções com emojis, no qual eram afixadas molas com o nome de cada criança, o que lhes permitia manifestar o seu estado emocional ao longo dos dias, ao

moverem a sua mola para o emoji com que se identificavam no momento. Para a resolução de conflitos, a professora cooperante utilizava diferentes abordagens mediante a situação: por vezes privilegiava o diálogo individualizado ou em pequenos grupos com as crianças envolvidas; enquanto noutras situações optava por discussões em grande grupo, transformando os incidentes em oportunidades de aprendizagem coletiva sobre valores e comportamentos adequados. Em qualquer das modalidades, promovia-se a reflexão e a procura de soluções consensuais.

Uma característica distintiva da gestão da sala de aula era a implementação de um sistema de clipes, concebido para recompensar o bom comportamento, atitudes positivas, desempenho, boas ações e o cumprimento das tarefas. Cada aluno tinha a sua fotografia afixada num painel, no qual os clipes eram adicionados ou retirados ao longo da semana, consoante as orientações da professora titular ou das professoras em formação. Às segundas-feiras, realizava-se a contagem dos clipes individuais, sendo que estavam estabelecidas recompensas para quem atingia determinado número de clipes. Complementarmente, a professora em formação juntamente com o par pedagógico incorporaram um sistema paralelo de clipes para os grupos de trabalho, que visava reforçar a importância do trabalho em equipa e da cooperação. Esta abordagem alinha-se com as perspetivas de gestão comportamental positiva defendidas por autores como Lopes e Silva (2009), que destacam a importância dos reforços positivos e do reconhecimento do esforço coletivo.

No que concerne aos interesses dos alunos, destacavam-se o desporto (em particular o futebol), os jogos tradicionais, as atividades ao ar livre e o desenho animado "Stitch". Estas preferências constituíram pontos de partida para o desenvolvimento de várias das estratégias pedagógicas utilizadas.

Face a este perfil, implementaram-se estratégias de intervenção focadas no desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, na abordagem de conteúdos associados a situações presentes na vida dos alunos, na organização e questionamento da realidade e integração de saberes e na promoção de *feedback* formativo e reflexão. Estas abordagens pedagógicas procuraram responder de forma diferenciada às necessidades identificadas, ao potenciar as competências existentes e ao desenvolver aquelas que requeriam maior atenção. Como destacam Tomlinson e Moon (2013), a diferenciação pedagógica responde

às necessidades específicas de cada aluno e permite o desenvolvimento de um percurso de aprendizagem personalizado, respeitando os diferentes ritmos e estilos cognitivos.

No que concerne à dinâmica de trabalho em sala de aula, a professora cooperante implementava metodologias diversificadas, recorrendo frequentemente a *flipbooks* como recurso para a consolidação dos conteúdos, os quais eram posteriormente colados nos cadernos diários, constituindo registos estruturados das aprendizagens realizadas. Esta diversidade metodológica, aliada aos projetos anteriormente mencionados, contribuiu significativamente para o enriquecimento da experiência educativa desta turma, promovendo a articulação entre diferentes áreas do saber e o desenvolvimento de competências transversais, alinhadas com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira-Martins et al., 2017) e com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) estabelecidas para este nível de ensino.

### **2.3. ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A escola onde decorreu a PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico correspondia à escola sede do AE e é descrita pelo Projeto Educativo (2023–2026) como um espaço central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Relativamente às infraestruturas, a escola apresentava dimensões consideráveis e dispunha de diversas instalações que contribuíam para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo áreas administrativas, um auditório, um anfiteatro, uma biblioteca, uma reprografia e uma sala polivalente com bufete e cantina.

A biblioteca escolar assumia um papel fundamental no apoio ao currículo e no desenvolvimento da literacia. Tal como descrito no Plano Anual e Plurianual de Atividades (2024–2026), a biblioteca desenvolvia dois projetos: o projeto “Escola a Ler”, que implementava um programa de leitura transversal focado nas motivações e interesses dos alunos; e o projeto “Saúde Oral e Bibliotecas Escolares”. O espaço da biblioteca mantinha uma forte articulação com a Biblioteca Municipal, participando ativamente em atividades concelhias e promovendo diversos concursos de leitura que abrangiam os diferentes níveis de escolaridade. Para além da divulgação regular de ações, que estimulavam a requisição domiciliária através da iniciativa “Vou levar-te comigo”, a biblioteca preocupava-se em divulgar periodicamente as suas atividades através de boletins informativos destinados à comunidade educativa.

Adicionalmente, o edifício contava com diversas salas de trabalho e de pausa, gabinetes especializados de atendimento, o Centro de Formação e a sala de Plano Tecnológico da Educação (PTE), que disponibilizava recursos tecnológicos e apoio técnico para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino.

No que concerne às salas de aula, a escola integrava oitenta e uma salas de tipologia variada, incluindo salas indiferenciadas e específicas, como os laboratórios e as salas de TIC, e uma sala da Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência. Destaca-se que o 2.º Ciclo do Ensino Básico tinha um pavilhão dedicado exclusivamente às suas turmas, o que contribuía para a organização e gestão mais eficaz das aulas. Todavia, muitas das salas de aula eram num piso superior, acessível apenas através de escadas, o que limitava significativamente a acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida.

Para as atividades desportivas, a escola dispunha de um pavilhão gimnodesportivo com campo de jogos exterior, duas salas de desporto e instalações de apoio como balneários e vestiários. Os espaços exteriores, partilhados por todos os ciclos de ensino, promoviam o convívio entre alunos de diferentes idades, refletindo e valorizando a diversidade étnica e cultural presente na escola, que se considera que enriquece o ambiente educativo e prepara os alunos para uma sociedade multicultural. Como defendem Bilton et al. (2017), brincar no exterior tem importantes vantagens, pois oferece oportunidades de os alunos enfrentarem riscos, desenvolverem a criatividade, resolverem problemas autonomamente e mobilizarem o corpo e os sentidos para explorarem. Quanto ao desenvolvimento social, no espaço exterior, a cooperação entre as crianças “surge espontaneamente como estratégia para alcançar objetivos comuns”, promovendo o trabalho em equipa (Bilton et al., 2017, p. 87).

A escola distinguia-se pela valorização da expressão artística dos alunos, ao exibir nos corredores e espaços comuns diversos trabalhos, incluindo quadros, murais e outras produções criativas. Esta exposição não só embelezava o espaço, como também contribuía para o desenvolvimento do sentimento de pertença e reconhecimento das competências dos alunos, alinhando-se com a perspetiva de Santos (1991), que destaca a importância do ambiente físico escolar na construção da identidade e autoestima dos alunos.

Para além disso, a escola divulgava diversos projetos que apelavam à participação dos alunos, nomeadamente através do Jornal Digital “Crescer”, e desenvolvia, ainda, iniciativas como as “Olimpíadas de História”, destinadas aos 6.º anos e que tinham como objetivo estimular o

interesse por esta componente. Durante o período de observação, em conversas informais na sala dos professores, vários docentes partilharam a sua satisfação com as condições das instalações. Neste âmbito, os docentes destacaram, em particular, a diversidade e a qualidade dos espaços, bem como o bom estado de conservação das infraestruturas, muitas delas praticamente novas.

No entanto, identificou-se uma carência de espaços verdes no exterior, limitando-se a pequenos elementos, e de locais adequados para que os alunos se pudessem sentar e conviver no interior das instalações. Esta limitação fazia com que muitos optassem por se sentar no chão ou nas escadas durante o intervalo, o que evidencia uma área de melhoria que poderá ser considerada em futuras intervenções. Este facto não contribui para contrariar uma realidade a que se assiste atualmente, isto é, as crianças e jovens permanecem a maior parte do tempo em espaços fechados, que compõem o contexto educativo. Nestes espaços, “as possibilidades de escolha e exploração são muito reduzidas” (Bilton et al., 2017, p.17). Neste sentido, a valorização dos espaços exteriores, através da sua adaptação e organização, constitui uma oportunidade para a escola fomentar aprendizagens mais significativas e experiências que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

### **2.3.1. Turma do 6.º ano de escolaridade**

A turma que a professora em formação acompanhou, na área curricular de Português, pertencia ao 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico e era composta por 25 alunos, dos quais 16 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Para além dos dados demográficos anteriormente expostos, constatou-se que um dos alunos frequentava a sala de intervenção especializada, não estando presente na sala de aula. Registava-se um caso de retenção no ano de escolaridade atual. Quanto à nacionalidade, quase todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno de nacionalidade venezuelana.

No âmbito das medidas de suporte à aprendizagem, 13 alunos beneficiavam de medidas universais, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que incluíam especificamente estratégias de “a) diferenciação pedagógica” e “b) acomodações curriculares”, adaptadas às necessidades individuais. As principais dificuldades destes alunos centravam-se na

expressão escrita e na expressão oral, evidenciando particular insegurança na realização de apresentações orais.

De acordo com os dados do Plano de Turma, recolhidos através dos inquéritos aos Encarregados de Educação no início do ano letivo, relativamente ao contexto socioeconómico, a maioria dos alunos não possuía escalão atribuído, no entanto dois alunos beneficiavam do escalão A, seis do escalão B e dois do escalão C. Já relativamente às habilitações literárias parentais, verificava-se que, entre os pais, três eram licenciados, 11 possuíam o ensino secundário, seis concluíram o ensino básico e cinco tinham formação desconhecida. Entre as mães, o panorama é ligeiramente distinto, 14 concluíram o ensino secundário, cinco eram licenciadas, quatro tinham o ensino básico e duas tinham formação desconhecida.

Em termos de preferências curriculares, Educação Física destacava-se como a componente favorita de dez alunos. Além disso, outras componentes, como História e Geografia de Portugal e Português, foram eleitas por dois e por um aluno, respetivamente. No extremo oposto, Matemática, Educação Musical, Ciências e Português eram menos apreciadas por grupos de três a seis alunos, com Matemática como a componente menos popular.

Centrando a atenção na área curricular de Português, apesar de os alunos revelarem um gosto notório pela leitura, muitos apresentavam dificuldades ao nível da expressão escrita e fragilidades em termos de expressão oral, sobretudo pela reduzida experiência de realização de apresentações orais. Para além disso, constatava-se que alguns alunos não realizavam os trabalhos de casa regularmente, o que poderá pressupor a necessidade de um reforço na criação de hábitos de estudo. No entanto, note-se que a turma era participativa, em geral, com um envolvimento positivo nas tarefas propostas em sala de aula, embora fossem observados episódios pontuais de distração. Neste contexto, constata-se que a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas se revelava eficaz quanto à captação da atenção dos alunos e à melhoria do comportamento. A título de exemplo, por vezes, a organização do tempo era reestruturada em função das necessidades dos alunos ou de circunstâncias que exigiam alterações. A par disso, quando surgiam momentos de maior agitação, durante os diálogos, a professora pedia ao aluno que estava a participar que aguardasse, de forma a garantir que todos o podiam ouvir. Deste modo, incentivava o respeito mútuo e reforçava a importância de escutar os colegas. Para além disso, os alunos eram incentivados a pensar criticamente e a dialogar sobre

as suas atitudes e as dos colegas, demonstrando, também, uma boa capacidade de avaliar o seu próprio comportamento e atitudes e de reconhecer o que poderá ser melhorado.

Tendo em consideração uma das fragilidades da turma, conforme referido no parágrafo anterior, no âmbito das atividades letivas, estava estabelecido que os alunos deviam apresentar um livro aos colegas, uma vez por período. Estas apresentações eram avaliadas com base numa grelha que considerava parâmetros como o conteúdo, o discurso e a postura, tendo-se verificado uma evolução significativa ao nível da expressão oral e da capacidade argumentativa. Para colmatar as dificuldades na expressão escrita, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas. A professora desenvolvia análises coletivas de textos construídos propositadamente com base nos erros mais frequentes identificados nas produções escritas dos alunos, promovendo, assim, momentos de reflexão e discussão em grande grupo sobre aspetos a melhorar. Esta abordagem alinha-se com o que Cassany (2006) defende acerca da importância da análise e correção coletiva de textos para o desenvolvimento da competência de escrita. Complementarmente, foram desenvolvidas atividades de produção textual com ênfase na planificação, durante as quais se proporcionou acompanhamento individualizado aos alunos. O *feedback* sistemático fornecido pela professora durante as aulas constituiu, também, uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da expressão escrita, permitindo uma intervenção direcionada às necessidades específicas dos alunos.

A interação aluno-aluno caracterizava-se por uma dinâmica complexa e em evolução. Apesar de demonstrarem algumas dificuldades no trabalho colaborativo em pares ou grupos, evidenciavam maturidade na resolução de conflitos. Destacava-se a presença de alunos particularmente opinativos e justos, que contribuíam positivamente para as discussões na sala de aula, ajudando os colegas a considerarem diferentes perspetivas sobre os temas abordados. Inicialmente, observavam-se interrupções frequentes durante as participações dos colegas, aspeto que registou uma melhoria significativa, demonstrando uma evolução positiva nas competências de comunicação e respeito mútuo. A interação pedagógica professor-aluno caracterizava-se por uma relação de proximidade e diálogo. As aulas de Português decorriam quatro vezes por semana, sempre no período da manhã, com duração de 50 minutos. Esta distribuição temporal influenciava os níveis de concentração e participação dos alunos. A professora implementava estratégias específicas para gerir os momentos de maior agitação, como solicitar que os alunos aguardassem a sua vez de participar, assegurando que todos

pudessem ouvir os colegas. Os alunos eram frequentemente incentivados a pensar criticamente e a refletir sobre as suas atitudes, demonstrando uma boa capacidade de autoavaliação.

Por sua vez, importa mencionar que a sala de aula utilizada pela turma seguia o padrão organizacional comum às restantes salas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com mesas individuais dispostas em pares, que formam três filas. Como defende Arends (2008), a organização do espaço da sala de aula influencia o comportamento e a aprendizagem dos alunos. Esta disposição das mesas, segundo Teixeira e Reis (2012), apesar de facilitar o trabalho individual, pode limitar as interações entre os alunos e as possibilidades de trabalho colaborativo. Esta organização era reforçada por um cartaz afixado ao fundo da sala, em que se solicitava que a disposição das mesas não fosse alterada. Acrescente-se que os professores, geralmente, seguiam a planta estabelecida pelo diretor de turma, embora, por vezes, fizessem algumas alterações que consideravam adequadas.

Ainda no que respeita ao espaço educativo, note-se que se tratava de uma sala ampla e bem iluminada, com várias janelas que proporcionavam luz natural. A sala apresentava também uma boa acústica, o que facilitava a comunicação entre o professor e os alunos. Contudo, em dias de vento, uma das janelas produzia um ruído ocasional, que podia importunar a concentração. No que concerne ao equipamento disponível, este correspondia a um projetor, um computador (que não permitia o uso de pen drives), uma mesa e uma cadeira para o professor, um quadro principal e dois quadros para afixar, ao fundo da sala.

### **2.3.2 Turma do 5.º ano de escolaridade**

A turma que a professora em formação acompanhou, na área curricular de História e Geografia de Portugal, pertencia ao 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico e era composta por 22 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. No que respeita à nacionalidade, a maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, representada por 19 alunos, enquanto três alunos possuíam outras nacionalidades: angolana; brasileira e paquistanesa. Esta diversidade cultural contribuía para a riqueza do ambiente escolar e social da turma. Neste âmbito, acrescente-se que dois alunos tinham PLN, o que requeria suporte específico na compreensão e expressão linguística.

Para além dos dados demográficos anteriormente expostos, constatou-se que dois alunos se encontravam sinalizados com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), beneficiando de medidas seletivas que incluíam adaptações curriculares não significativas, em particular nas fichas de avaliação. Como referem Correia e Martins (2000), estas adaptações são essenciais para assegurar a equidade no acesso à aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Um dos alunos apresentava dificuldades de atenção e tendência a desistir quando encontrava obstáculos na aprendizagem, enquanto outro aluno, apesar das suas dificuldades iniciais, demonstrava empenho e capacidade de superação. Um terceiro aluno, por sua vez, apesar de não estar ainda sinalizado com NAS, evidenciava significativas dificuldades de compreensão. Para apoiar o processo de aprendizagem destes três alunos, a professora fornecia um manual adaptado de História e Geografia de Portugal. Este manual mantinha os conteúdos essenciais, apresentando-os de forma simplificada, com elementos destacados e sínteses, de forma a facilitar, assim, o acompanhamento quanto aos conteúdos lecionados, embora, por vezes, as páginas não coincidissem com o material dos colegas.

Relativamente ao contexto socioeconómico, conforme dados disponibilizados no Plano de Turma, 12 alunos beneficiavam de apoio social escolar. A maioria dos Encarregados de Educação eram as mães, que indicaram como formação académica predominante o Ensino Secundário.

No que concerne ao ritmo de aprendizagem e às competências, a turma demonstrava dificuldades ao nível da atenção e concentração e falta de hábitos e métodos de trabalho. Os alunos apresentavam falta de autonomia, fragilidades na leitura e na escrita, bem como pouco cuidado na organização do caderno diário. A não realização dos trabalhos de casa por alguns alunos evidenciava a necessidade de estratégias para promover a autonomia e o envolvimento nas tarefas propostas. No que respeita ao comportamento da turma, esta apresentava alguns problemas, sendo que era frequente a distração durante as aulas.

A interação entre pares caracterizava-se por uma participação frequentemente desorganizada, com os alunos a demonstrarem dificuldades em respeitar as regras de participação em sala de aula. Apesar disso, observava-se um maior entusiasmo e envolvimento em atividades realizadas em pares, especialmente quando envolviam tarefas projetadas no quadro, o que evidencia o que Fontes e Freixo (2004) defendem acerca da importância do trabalho colaborativo na aprendizagem.

As aulas de História e Geografia de Portugal ocorriam sempre ao final da tarde, um horário que tinha um impacto significativo no desempenho da turma, pois contribuía para o aumento do cansaço e da distração, o que acentuava a necessidade de recorrer a abordagens diversificadas e interativas.

Quanto à interação pedagógica professor-aluno, verificava-se que a professora cooperante utilizava predominantemente os métodos expositivo e interrogativo. O método interrogativo, como definem Vieira e Vieira (2005), caracteriza-se pelo questionamento sistemático aos alunos, com perguntas previamente estruturadas, visando estimular o raciocínio e conduzir à descoberta de novos conhecimentos. Durante as aulas observadas, a professora cooperante utilizava frequentemente este método, formulando questões para verificar a compreensão dos conteúdos e promover a participação dos alunos, ao recorrer a recursos como o manual escolar e recursos audiovisuais da Escola Virtual. A escrita do sumário ocorria de forma flexível, sendo que variava entre o início da aula, o final ou, em alguns casos, o início da aula seguinte. Esta prática demonstra uma adaptação às necessidades das aulas e a gestão flexível do tempo, mas pode, por vezes, comprometer o envolvimento dos alunos no processo de registo e organização. A realização do sumário no final da aula, por exemplo, pode ser mais eficaz para consolidar os conteúdos abordados. Para a gestão do comportamento, implementava um sistema de registo no quadro, onde assinalava os números dos alunos com sinais negativos quando necessário, e defendia o uso de reforços positivos como autocolantes para premiar o bom comportamento e participação. Esta abordagem dual, que combina consequências e recompensas, alinha-se com o que sugere Cardoso (2013) acerca da importância de equilibrar estratégias corretivas e de motivação.

No que diz respeito ao espaço educativo, as aulas de História e Geografia de Portugal ocorriam numa sala ampla e bem iluminada, uma vez que beneficiava da luz natural proporcionada por várias janelas. A disposição do mobiliário seguia um padrão tradicional, com as mesas organizadas por filas viradas para o quadro, uma configuração que, segundo Teixeira e Reis (2012), tende a favorecer o método expositivo e a limitar as interações entre alunos, como já referido anteriormente. A sala estava equipada com um computador, um projetor e um quadro branco. Na parede ao fundo da sala encontravam-se placares para afixar trabalhos, embora fossem pouco utilizados. Esta organização do espaço, apesar de ser funcional, poderia ser repensada para promover uma maior interação e participação dos alunos, tal como sugerem os

mesmos autores, que defendem a importância da flexibilidade na organização do espaço para diferentes situações de aprendizagem.

## 2.4. SÍNTESE DE CAPÍTULO

O capítulo 2 procede à caracterização dos contextos educativos em que decorreu a PES, partindo da premissa de que o conhecimento do contexto constitui um saber profissional indispensável à ação pedagógica. Esta caracterização resultou de uma metodologia sistemática de observação, que permitiu compreender as dinâmicas institucionais e pedagógicas dos diferentes ambientes educativos.

O AE, que se situava na periferia urbana do Porto, distinguia-se pela sua dimensão e diversidade, acolhendo cerca de 2.666 alunos, desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário e Profissional. O Projeto Educativo, com o lema “Uma Escola feita de mãos... E de muitas mãos!”, estruturava-se em torno de princípios de inclusão, inovação e colaboração, promovendo parcerias estratégicas com entidades locais que enriqueciam a oferta formativa.

No contexto específico da escola do 1.º CEB, esta apresentava uma arquitetura dual, composta por dois edifícios complementares. Destacava-se o ambiente colaborativo entre docentes e educadores, considerado uma mais-valia para a qualidade das práticas pedagógicas, ainda que contrastasse com a reduzida articulação com a escola-sede. A turma do 2.º ano, com 20 alunos, operacionalizava a Aprendizagem Cooperativa através de um sistema rotativo de papéis, complementado por estratégias de gestão comportamental baseadas em reforços positivos.

No 2.º CEB, a intervenção ocorreu na escola-sede, um estabelecimento de maiores dimensões e dotado de diversos espaços educativos, como biblioteca, auditório e laboratórios. Enquanto a valorização das produções artísticas nos espaços comuns fomentava o sentimento de pertença, identificaram-se limitações ao nível da acessibilidade e uma escassez de espaços exteriores verdes. As duas turmas de regência apresentavam perfis distintos: no 6.º ano, na componente de Português, foram detetadas dificuldades na expressão oral e escrita, tendo sido implementadas estratégias específicas de intervenção; no 5.º ano, na componente de HGP, evidenciava-se uma maior heterogeneidade cultural e socioeconómica, com a presença de alunos com PLN e Necessidades Adicionais de Suporte à Aprendizagem.

Em síntese, a análise dos contextos educativos revelou a complexidade e diversidade que caracterizam a escola contemporânea, demonstrando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, diferenciadas e inclusivas. Esta caracterização constituiu, portanto, um alicerce importante para a compreensão das estratégias implementadas durante a PES, permitindo uma intervenção pedagógica contextualizada, coerente e ajustada às especificidades de cada ambiente educativo.

# 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## 3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

### 3.1.1. Etapas

Como foi anteriormente referido (cf. Capítulo 1), a PES constitui um momento essencial na formação inicial de professores, uma vez que representa a transição entre a teoria adquirida ao longo do percurso académico e a prática em contexto real (Formosinho, 2009b). No âmbito do Mestrado em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, a PES foi estruturada em três etapas progressivas que permitiram uma integração gradual nos contextos educativos: observação, observação-cooperação e intervenção, conforme apresentado no Tabela 1.

**Tabela 1**

*Cronograma da PES*

| MÊS    | SEMANAS            |          |                    |           |                    |
|--------|--------------------|----------|--------------------|-----------|--------------------|
| OUT 24 | 7-11 O             | 14-18 OC | 21-25 R            | 28-1nov R |                    |
| NOV 24 | 4-8 R              | 11-15 R  | 18-22 R            | 25-29 R   |                    |
| DEZ 24 | 2-6 R              | 9-13 R   | NATAL              |           | NATAL              |
| JAN 25 | 6-10 R             | 13-17 R  | INTERRUPÇÃO LETIVA |           | INTERRUPÇÃO LETIVA |
| FEV 25 | INTERRUPÇÃO LETIVA |          | 17-21 O            | 24-28 OC  |                    |
| MAR 25 | 3-7 R              | 10-14 R  | 17-21 R            | 24-28 R   |                    |
| ABR 25 | 31mar-4 R          | PÁSCOA   | PÁSCOA             | 22-25 R   |                    |
| MAI 25 | 28abr-2 R          | 5-9 R    | 12-16 R            | 19-23 R   | 26-30 R            |

*Nota.* O = Observação; OC = Observação e cooperação; R = Regência.

Em ambos os ciclos, a PES decorreu de segunda a quarta-feira em cada semana letiva e iniciou-se com a fase de observação, um período fundamental para conhecer os contextos educativos, as dinâmicas de sala de aula e os perfis dos alunos. Durante esta fase, foi possível analisar as estratégias pedagógicas implementadas pelas professoras cooperantes, compreender as rotinas estabelecidas e identificar as particularidades de cada grupo. Estrela

(1994) destaca a observação como uma etapa indispensável para uma planificação adequada na intervenção pedagógica, uma vez que fornece dados objetivos sobre os contextos de atuação.

A etapa seguinte, de observação-cooperação, caracterizou-se por uma imersão participativa nas atividades da sala de aula. Este período, de carácter transitório, permitiu desenvolver pequenas atividades e apoiar as professoras cooperantes em algumas tarefas, constituindo o que Perrenoud (2002) designa como uma “imersão progressiva” na prática profissional.

Por fim, a fase de intervenção constituiu o momento central e mais extenso do estágio, ocupando a maior parte do período formativo. Esta fase incluiu intervenções autónomas, incluindo aulas supervisionadas em ambos os ciclos. Durante as várias regências, foi possível aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, experienciar estratégias pedagógicas diversificadas, criar recursos didáticos com potencial de replicação e desenvolver competências essenciais à prática docente, num processo que Nóvoa (2019) identifica como fundamental para a construção da identidade profissional docente.

No 1.º CEB, as intervenções distribuíram-se por seis manhãs em articulação de saberes (duas das quais supervisionadas), cinco regências de Português e três de Estudo do Meio. Como ilustrado no Tabela 2, estas intervenções promoveram uma forte articulação entre várias áreas curriculares, desde a Matemática às Expressões Artísticas, o que comprova uma abordagem integrada e contextualizada do ensino. Esta diversidade de experiências aproxima-se da perspetiva defendida por Alonso (2000), relativamente à importância de uma abordagem integrada do currículo no 1.º CEB, respeitando a globalidade da aprendizagem nesta faixa etária.

**Tabela 2**

*Intervenções no 1.º CEB*

| <b>Intervenção</b>  | <b>Área(s)</b>   |
|---|--|
| “ <i>Migrando: O Desafio de Quem Parte</i> ”                      | Articulação de saberes (PT + EM)   |
| “ <i>Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal</i> ”             | Articulação de saberes (EM + EAAV + EAM)                                 |
| “ <i>Das árvores nascem livros</i> ”                              | Articulação de saberes (PT + EDM + MAT)                                  |
| “ <i>Ingredientes secretos para pequenos escritores</i> ”         | PT   |
| “ <i>Bicharada em Movimento: No 2.º A, Parado Ninguém Está!</i> ” | Articulação de saberes (EM + PT + CID + EF + EAD + MAT) (cf. Apêndice B) |

|   |   |
|---|---|
| “De lista em lista, histórias do Porto à vista!”        | Articulação de saberes (PT + EM + EAAV)                                 |
| “Animais encriptados: especialistas em ação”            | EM  |
| “Esquema de ideias, Bogotá em odisséias”                | Articulação de saberes (PT + EM)  |
| “Amigos além-mar: Portugal e Colômbia”                  | Articulação de saberes (EM + PT + EAAV + EAD + EAM)                     |
| “Cabeça para Baixo e Ideias para Cima”                  | Articulação de saberes (PT + CID + MAT + EAAV + EAED)                   |
| “Grelha em mão, Austrália no coração!”                  | Articulação de saberes (PT + EM + EAAV)                                 |
| “História que brilha, conta que trilha!”                | Articulação de saberes (PT + CID + MAT + EAAV + EAED)                   |
| “De fragmento em fragmento, nasce o texto com talento!” | PT  |
| “Fantasmas na grande área!”                             | Articulação de saberes (PT + MAT + EAAV)                                |
| “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”   | Articulação de saberes (PT + MAT + EM + CID + EAAV)<br>(cf. Apêndice C) |

*Nota.* PT = Português; EM = Estudo do Meio; MAT = Matemática; CID = Cidadania e Desenvolvimento; EAD = Educação Artística – Dança; EAM = Educação Artística – Música; EAAV = Educação Artística – Artes Visuais; EAED = Educação Artística – Expressão Dramática; EF = Educação Física.

A PES, no 2.º CEB, decorreu entre outubro de 2024 e janeiro de 2025, iniciando com aulas em par pedagógico nas componentes de HGP e Português. Esta organização temporal reflete a visão de Alarcão e Tavares (2003) sobre a importância de um processo gradual de integração no contexto educativo, permitindo a familiarização com as dinâmicas escolares antes da intervenção autónoma. O estágio no 2.º CEB incluiu um total de 12 regências, das quais quatro supervisionadas (duas em cada área), momentos privilegiados de avaliação formativa e de reflexão sobre a prática pedagógica. Como refere Roldão (2009), estes momentos de supervisão são fundamentais para o desenvolvimento profissional do futuro professor, uma vez que promovem a análise crítica e a melhoria contínua das práticas.

Como demonstrado no Tabela 3, as intervenções abrangeram diferentes modalidades, aulas avulsas e Unidades Didáticas, sendo que algumas destas foram planificadas e implementadas em cooperação com o par pedagógico. Esta articulação favoreceu a complementaridade de saberes e evidenciou a articulação entre componentes curriculares, nomeadamente entre Português e HGP Contudo, o distanciamento temporal entre aulas

pertencentes à mesma Unidade Didática (UD) constituiu, por vezes, um desafio à continuidade pedagógica e à consolidação das aprendizagens, exigindo estratégias de retoma e contextualização em cada sessão. Acresce que o facto de as aulas de Português terem decorrido numa turma de 6.º ano e as de HGP numa turma de 5.º ano dificultou a implementação de articulações interdisciplinares efetivas, uma vez que os alunos apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e conhecimentos prévios distintos. Adicionalmente, a maior rigidez na estruturação dos conteúdos programáticos no 2.º CEB, comparativamente ao 1.º CEB, limitou a flexibilidade pedagógica necessária à concretização de projetos interdisciplinares, dificultando a construção de aprendizagens mais integradas e significativas.

**Tabela 3**

*Intervenções no 2.º CEB*

| <b>Tipo</b>  | <b>Título intervenção</b>  | <b>Componentes</b> |
|--|--|--------------------|
| Aula<br>(díade)  | “Hidrografia da Península Ibérica”   | 1 HGP              |
| Aula<br>(díade)  | “Texto publicitário”   | 1 PT               |
| <b>UD</b> “As primeiras comunidades recoletoras: vida e arte”<br>(díade) | “Modos de vida das comunidades recoletoras”  | 2 HGP              |
| <b>UD</b> “Vozes e histórias: escritores que encantam”<br>(díade)        | “Entrevista a Luísa Ducla Soares”  | 2 PT               |
| <b>UD</b> “Histórias que contam”<br>(díade)                              | “A arte do diálogo em Ali Babá” e<br>“Modos de vida das comunidades agropastoris”  | 2 PT + 2 HGP       |
| <b>UD</b> “Encruzilhadas da ética: segredos, resistência e escolhas”     | “O peso de um segredo: ética e confiança”; “O duelo entre lusitanos e romanos” e “Segredos: aliados ou inimigos?”                                      | 2 PT + 1 HGP       |
| <b>UD</b> “À descoberta em conjunto”                                     | “A caminho da independência: D. Afonso Henriques e os primeiros passos”; “Do alecrim às imagens literárias” e “Pedro Alecrim: entre campos e cadernos” | 2 PT + 1 HGP       |

*Nota.* PT = Português; HGP = História e Geografia de Portugal; EM = Educação Musical; EV = Educação Visual; (díade) = em par pedagógico; UD = Unidade Didática.

Estas etapas não representaram momentos estanques, mas antes um *continuum* de aprendizagem profissional, em que cada fase contribuiu para o enriquecimento das subsequentes, numa lógica de desenvolvimento docente que Alarcão e Canha (2013) caracterizam como um processo contínuo e reflexivo de construção de conhecimento.

### 3.1.2. Seminários e reuniões

Os seminários e reuniões representaram espaços privilegiados de crescimento, reflexão e partilha, importantes para o desenvolvimento da professora em formação e para o sucesso das intervenções. Estes momentos de diálogo e colaboração entre os diversos intervenientes – professores em formação, professores cooperantes e supervisores e professores institucionais – permitiram a articulação entre a teoria e a prática, o acompanhamento sistemático de todo o percurso e a construção conjunta de conhecimento, aspetos fundamentais no processo formativo do futuro professor (Alarcão & Roldão, 2010).

Os seminários realizados na ESE representaram boas oportunidades para a discussão de questões pedagógicas e didáticas emergentes da prática, para a partilha de experiências entre pares e para a exploração de temáticas pertinentes e atuais quanto à docência. Com especial impacto, destaca-se o seminário sobre “A integração das tecnologias digitais em metodologias ativas”, no qual foi possível conhecer e experienciar o Método *Jigsaw*, uma metodologia de aprendizagem cooperativa que, como referem Aronson e Patnoe (2011), promove a interdependência positiva e a responsabilidade individual. Vivenciar este método na primeira pessoa permitiu à professora em formação compreender as suas potencialidades pedagógicas, facilitando a sua posterior implementação em sala de aula. Igualmente relevante foi o seminário dedicado à “Direção de turma”, no qual a oradora, através de uma abordagem prática e autêntica, apresentou exemplos concretos de situações e desafios inerentes a esta função. Este seminário proporcionou uma visão realista das responsabilidades do diretor de turma, que, como sublinham Boavista e Sousa (2013), desempenha um papel fundamental na mediação entre a escola, a família e os alunos. Outro momento significativo foi o seminário sobre “Percurso de escrita (diferentes tipos de texto) e escrita criativa”, que proporcionou a oportunidade de concretizar textos a partir de propostas de escrita lúdica. Esta experiência aproxima-se do que defendem

Barbeiro e Pereira (2007) sobre a importância de vivenciar os processos de escrita para melhor os compreender e ensinar.

Paralelamente, as reuniões da equipa educativa, que envolveram as professoras cooperantes, os supervisores e o par pedagógico, manifestaram-se pertinentes para o acompanhamento personalizado do percurso da professora em formação. Estas reuniões, realizadas semanalmente, permitiram discutir o trabalho desenvolvido e planificar as regências seguintes, num processo contínuo de construção e reconstrução da prática pedagógica. Oliveira-Formosinho (2002) ressalta a importância destes momentos de supervisão colaborativa, em que o conhecimento profissional se constrói na interação entre diferentes saberes e experiências.

De particular relevância foram as reuniões de reflexão pós-ação, realizadas após cada regência supervisionada. Estas ocasiões privilegiadas de *feedback* construtivo possibilitaram analisar a prática sob diferentes perspetivas, através da identificação dos pontos altos da aula e aspetos a melhorar. A oportunidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido, com o contributo de outros profissionais, revelou-se extremamente positiva para o desenvolvimento profissional da professora em formação. Como refere Zeichner (2008), a reflexão partilhada sobre as práticas potencializa o desenvolvimento profissional, ao alargar as perspetivas individuais por via do confronto com outras experiências e pontos de vista. Este processo de *feedback* é, segundo Vieira e Moreira (2011), essencial para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento da autonomia profissional do professor em formação.

Em suma, os seminários e reuniões constituíram pilares fundamentais da PES, tendo promovido a reflexividade, a colaboração e a construção partilhada de saberes, dimensões que Nóvoa (2017) considera essenciais para a formação de professores capazes de responder aos desafios da educação contemporânea.

## **3.2. DOS CONTEXTOS ÀS PRÁTICAS: AS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS**

### **3.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

As intervenções no 1.º CEB caracterizaram-se pela implementação de metodologias ativas que privilegiaram a Aprendizagem Cooperativa [AC] e a avaliação formativa. O recurso

frequente ao trabalho em grupo, à rotação por estações e a estratégias de autorregulação e de *feedback*, como o sistema de “copos coloridos” e de clipes, respectivamente, criou um ambiente de aprendizagem inclusivo e propício à participação de todos os alunos.

O percurso desenvolvido representou um processo de crescimento e, considera-se, de consolidação da vocação da professora em formação, que confirmou a certeza quanto à escolha profissional. O desenvolvimento imediato de relações pautadas pela confiança mútua e pelo afeto com os alunos, logo desde o primeiro dia, aliado ao comprometimento ativo com a gestão pedagógica, traduziram-se num crescimento substancial comparativamente aos primeiros momentos da formação. A procura constante por diversificar os recursos e aprimorar a qualidade dos materiais pedagógicos construídos reflete uma postura de exigência e de superação pessoal, que culminou em práticas educativas cada vez mais consistentes e eficazes.

A postura adotada, baseada no equilíbrio entre afeto e assertividade, permitiu criar vínculos sólidos com os alunos, o que possibilitou testemunhar de forma privilegiada e participar no seu crescimento. A satisfação proveniente da observação da progressão dos alunos e da verificação da eficácia das estratégias usadas validou o esforço investido na planificação e consolidou o sentimento de realização profissional da professora em formação.

### **3.2.1.1. Português**

A prática pedagógica em Português no 1.º CEB permitiu explorar as múltiplas dimensões da linguagem e abarcar os domínios estruturantes desta componente: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. As intervenções realizadas com a turma do 2.º ano possibilitaram experimentar estratégias diversificadas que promoveram a aquisição de competências linguísticas e o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética dos alunos.

Importa salientar que as intervenções contemplaram a articulação entre os domínios da Leitura e Escrita, conforme perfilado nas *Aprendizagens Essenciais para o 2.º ano* (DGE, 2018a), que apresentam estes domínios de forma interligada, reconhecendo a complementaridade destes processos na aquisição da literacia. Durante as intervenções, foram implementadas diferentes modalidades de leitura: leitura silenciosa individual para promover a concentração e compreensão pessoal do texto, leitura expressiva em voz alta pela professora em formação para modelar a fluência, leitura coral e “em eco” em grupos para desenvolver a confiança e leitura dramatizada,

como evidenciado na aula “Cabeças para Baixo e Ideias para Cima”. Esta diversificação de modalidades de leitura contribuiu para o desenvolvimento da fluência leitora e para a motivação dos alunos face aos textos (Sim-Sim, 2007).

No âmbito da Educação Literária, foram exploradas diversas obras como *Migrando*, de Mariana Chiesa Mateos, *Herbário*, de Jorge Sousa Braga, *A sinfonia dos animais*, de Dan Brown, *Estranhões & Bizarros [estórias para adormecer anjos]*, de José Eduardo Agualusa, *Há um Fantasma nesta Casa*, de Oliver Jeffers, *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares, *Aquela nuvem e outras*, de Eugénio de Andrade, e *Paz traz paz*, de Afonso Cruz. Esta diversidade literária permitiu o contacto com diferentes géneros e estilos, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura e a formação de leitores críticos e sensíveis à dimensão estética da linguagem, aspetos fulcrais na educação integral dos alunos (Azevedo, 2007).

Como defendem Azevedo e Balça (2016), a literatura infantil constitui um recurso fundamental para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que para além do prazer estético, também lhe proporciona ferramentas para a compreensão do mundo. O trabalho desenvolvido em torno da obra *Migrando*, de Mariana Chiesa Mateos, exemplifica a importância da Educação Literária no 1.º CEB. A abordagem adotada privilegiou a exploração dos elementos paratextuais, permitindo aos alunos antecipar o conteúdo e construir hipóteses sobre a narrativa, em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º CEB, que preconizam o desenvolvimento da capacidade de fazer inferências e de mobilizar conhecimentos prévios na compreensão de textos (DGE, 2018a). Esta estratégia, sustentada nas teorias de Giasson (1993) sobre a compreensão leitora, revelou-se eficaz, uma vez que os alunos demonstraram capacidade de mobilizar conhecimentos prévios e estabelecer relações entre texto e as suas experiências pessoais. A dimensão intercultural da obra assumiu especial pertinência no contexto da turma, que integrava um aluno de nacionalidade colombiana, transformando a diversidade cultural num recurso pedagógico, como preconizam as orientações para a educação intercultural (Cardoso, 1996).

Esta escolha exemplifica os critérios pedagógicos que orientaram a seleção das obras literárias, que incluíram a adequação à faixa etária, a diversidade temática, a qualidade estética das obras, e a presença de elementos capazes de despoletar a imaginação e o interesse dos alunos, como dimensões fantásticas e mágicas, reconhecendo o papel fundamental da fantasia no desenvolvimento infantil (Rodari, 1997). A experiência consolidou a convicção da professora

em formação de que a literatura infantil, aliada a práticas construtivistas e criativas, é essencial na formação de alunos críticos, sensíveis e proficientes.

O ensino da Escrita foi um dos pontos centrais da prática, abordado numa perspectiva que privilegiou o processo sobre o produto final. As estratégias de planificação implementadas, lista de palavras, esquema de ideias e grelha estruturada, revelaram-se fundamentais para ajudar os alunos a estruturarem os seus textos. Como afirmam Barbeiro e Pereira (2007), a planificação constitui uma etapa crucial do processo de escrita, que permite aos jovens escritores organizar as suas ideias antes da textualização. A abordagem paulatina destas estratégias, aliada ao “passaporte de escrita”, proporcionou aos alunos um repertório transferível para outras situações de escrita. O projeto “Cria, imagina e concretiza: Mudam-se os lugares, mudam-se as histórias”, que será desmistificado no capítulo 4, representa uma abordagem integrada ao ensino da escrita, que combina criatividade, conhecimento do mundo e competências linguísticas. A criação de vídeos com avatar digital para apresentar os desafios de escrita motivou os alunos e promoveu o seu envolvimento nas atividades. Esta opção está alinhada com as propostas de Niza (1998) acerca da importância de contextualizar a escrita em projetos significativos para os alunos. A implementação destas estratégias de motivação, que incluíram a criação de personagens pelos próprios alunos e o uso de jogos de descoberta, proporcionou uma experiência lúdica e capaz de envolver os alunos. Esta gamificação do processo de ensino-aprendizagem, defendida por autores como Kapp (2012), contribuiu para manter elevados níveis de motivação e participação. Assim, o ensino da escrita beneficia muito de estratégias que valorizem a criatividade dos alunos, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre o próprio processo de escrita, elementos essenciais para a formação de escritores proficientes e motivados.

O domínio da Oralidade foi abordado privilegiando essencialmente a expressão oral dos alunos. Foram criados momentos de partilha em grande grupo, como as apresentações dos trabalhos cooperativos sobre Portugal e Colômbia (aula “Amigos além-mar: Portugal e Colômbia”), em que os porta-vozes de cada grupo partilharam as suas descobertas, e as atividades de leitura dramatizada na aula “Cabeça para Baixo e Ideias para Cima”, em que os alunos assumiram as falas das personagens do conto. Estas atividades manifestaram-se fundamentais para desenvolver a capacidade de comunicação clara, a organização do discurso e a confiança na apresentação pública, competências transversais essenciais ao desenvolvimento formativo e social dos alunos (Amor, 2003). A valorização da participação do aluno colombiano

na pronúncia de palavras em espanhol demonstrou como a oralidade pode promover a inclusão e valorizar a diversidade linguística presente na sala de aula (Sim-Sim et al., 1997).

Relativamente à compreensão do oral, embora tenham ocorrido momentos de escuta, como a audição atenta dos “sons da casa” na aula “Fantasmas na grande área”, reconhece-se que este domínio beneficiaria de uma abordagem mais sistemática, nomeadamente através da implementação de atividades estruturadas com géneros especificamente orais (reportagens, entrevistas, *podcasts*) acompanhadas de guiões de escuta ativa, conforme preconizado por Dolz e Schneuwly (2004). Esta reflexão constitui um aspeto a desenvolver em futuras práticas pedagógicas, reconhecendo a importância da compreensão do oral como competência fundamental para a literacia dos alunos.

O domínio da Gramática foi abordado de forma integrada nas atividades de escrita e revisão textual. O uso de listas de verificação durante a revisão entre pares permitiu que os alunos pudessem desenvolver consciência sobre aspetos morfossintáticos e ortográficos dos seus textos. Esta abordagem contextualizada da gramática, em oposição ao ensino descontextualizado de regras, alinha-se com as orientações de Duarte (2008), que defende a importância de trabalhar o conhecimento explícito da língua em contextos significativos.

A implementação destas estratégias revelou-se uma mais-valia para o sucesso das aprendizagens. A heterogeneidade observada nas produções escritas, algumas reveladoras de grande imaginação e relativa complexidade estrutural, outras mais simples, reforçou a necessidade de proporcionar experiências de escrita frequentes e variadas, que permitam a todos os alunos desenvolverem progressivamente as suas capacidades, com respeito pelos seus ritmos e pontos de partida. O conjunto de planificações que sustentaram estas práticas pedagógicas encontra-se disponível para consulta no arquivo de documentos [<https://padlet.com/anafilipaferreira/arquivo-de-documentos-pes-2024-2025-pmrcw2bbyn175w2m>].

### **3.2.1.2. Estudo do Meio**

O Estudo do Meio, enquanto componente curricular do 1.º CEB, pauta-se pela sua natureza interdisciplinar, integrando conhecimentos de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia (DGE, 2018b). Esta componente visa desenvolver a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como

das interações entre estes domínios, organizando-se numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Durante o período de estágio, foi possível contactar com os três domínios: Sociedade, através da exploração de influências culturais e do conhecimento de outros países e culturas; Natureza, com foco na categorização dos seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis, na relação das características dos animais e plantas com os seus habitats e na reflexão sobre comportamentos que concorrem para o bem-estar físico e coletivo; e Sociedade/Natureza/Tecnologia, mediante a descrição de elementos naturais e humanos do meio envolvente e o desenvolvimento de competências de investigação científica. Esta abordagem integrada permitiu valorizar a curiosidade natural dos alunos e promover aprendizagens significativas através de metodologias ativas.

O trabalho desenvolvido em Estudo do Meio foi pautado por uma abordagem integrada e experiencial ao conhecimento do mundo natural e social. As intervenções concretizadas privilegiaram metodologias ativas, através da valorização da observação direta, da experimentação e da descoberta guiada enquanto pilares da construção do conhecimento científico no 1.º CEB.

Neste âmbito, a implementação de estratégias de aprendizagem por descoberta demonstrou ser pertinente para o desenvolvimento do pensamento científico dos alunos. A aula “Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal”, organizada em formato de *pedipaper* com diferentes estações elucidada esta abordagem. Como defende Dewey (1938), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é colocado no centro do processo educativo e lhe são oferecidas oportunidades de manipular, explorar e descobrir. A experiência na estação “laboratório da raiz”, em que os alunos observaram o transporte de nutrientes através da coloração de flores brancas com corante alimentar, proporcionou uma visualização concreta de conceitos abstratos, desde a formulação inicial de hipóteses até à observação de resultados (Figura 1).

### Figura 1

*Estação "laboratório da raiz"*



**Fonte:** Registo fotográfico da professora em formação.

O entusiasmo demonstrado pelos alunos quando observaram a coloração azul a surgir na flor evidenciou como as experiências práticas podem transformar conceitos teóricos em aprendizagens significativas. A articulação com outras áreas do saber demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover aprendizagens holísticas. A estação “o ateliê das folhas”, que continha a técnica de *frottage* para explorar a diversidade morfológica das folhas, articulou Estudo do Meio com Educação Artística; “a dança dos polinizadores”, com o uso de clavas para acompanhamento musical, uniu o conhecimento científico à expressão musical. O culminar da atividade com a montagem da obra de Van Gogh, através de peças de puzzle recolhidas em cada estação, funcionou como uma metáfora do processo educativo, isto é, cada aprendizagem contribui para a formação de um conhecimento maior e integrado (cf. Apêndice D).

Complementando esta abordagem interdisciplinar, o recurso à gamificação, como o *Escape Room* digital, manteve elevados níveis de envolvimento e a motivação dos alunos quanto à aprendizagem das características dos animais, promovendo a aprendizagem lúdica e a resolução de problemas (Kapp, 2012).

Um dos momentos mais significativos aconteceu durante a aula “Amigos além-mar: Portugal e Colômbia”. A contribuição de um aluno de nacionalidade colombiana enriqueceu significativamente as aprendizagens, permitindo valorizar a diversidade cultural como motor de aprendizagem. O momento em que este aluno assumiu o papel de mediador do jogo tradicional “La Rana” constituiu um exemplo de pedagogia inclusiva, em que os saberes e experiências de todos os alunos são reconhecidos e valorizados. O uso de músicas tradicionais dos dois países (como o fado e a *cumbia*) enquanto motivação permitiu relacionar o conhecimento prévio com as novas informações, criando-se conexões sensoriais e afetivas com as culturas visadas. Esta abordagem corrobora a perspetiva de Ladson-Billings (1995) acerca da pedagogia culturalmente relevante, que defende a importância de criar ligações entre os conhecimentos e as referências culturais das crianças.

O recurso a metodologias ativas, nomeadamente através do trabalho cooperativo e da rotação por estações, proporcionou ambientes de aprendizagem estruturados, propícios à participação ativa de todos os alunos (v. Figura 2). A aplicação de desafios específicos por cada

grupo, com diferentes aspetos culturais e científicos, incentivou a interdependência positiva e o desenvolvimento de competências sociais (cf. Apêndice E).

## Figura 2

*Trabalho cooperativo na aula "Amigos além-mar: Portugal e Colômbia" – desafios por grupos com materiais culturais diferenciados*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A diversificação de estratégias e recursos usados contribuiu para fomentar diferentes formas de acesso ao conhecimento, dando resposta à heterogeneidade dos alunos. Como afirmam Johnson e Johnson (2009), a interdependência positiva incrementa o desempenho coletivo, na medida em que cada elemento compreende que o sucesso individual está intrinsecamente ligado ao sucesso do grupo.

A implementação de processos de autoavaliação, através do preenchimento de estrelas por cada grupo, promoveu competências metacognitivas importantes, uma vez que incentivou os alunos a refletirem sobre o seu desempenho e a aprendizagem. Esta estratégia enquadra-se na interpretação de Fernandes (2006) da avaliação formativa como reguladora do processo de ensino-aprendizagem, permitindo recolher informação para ajustar intervenções no imediato.

Paralelamente, o uso de instrumentos como o *flipbook* e glossários digitais manifestou-se pertinente para a sistematização e consolidação das aprendizagens, visto que respondeu à necessidade de diversificação de linguagens e representações numa abordagem multimodal (Kress, 2010).

Estes recursos, aliados às metodologias anteriormente descritas, contribuíram para criar um ambiente de participação ativa e significativa. O entusiasmo, as questões pertinentes que colocavam e as hipóteses formuladas pelos alunos sobre o que observavam evidenciaram a apropriação efetiva dos conteúdos, constituindo uma oportunidade para a professora em

formação avaliar de forma formativa as aprendizagens. Assim, reforçou-se a convicção de que o ensino do Estudo do Meio beneficia de abordagens que valorizam a curiosidade natural das crianças, o trabalho cooperativo e a reflexão sobre as descobertas, pilares fundamentais na formação de cidadãos literatos e culturalmente sensíveis.

### **3.2.1.3. Articulação de saberes**

A articulação de saberes constituiu um eixo basilar da prática pedagógica no 1.º CEB, materializando-se numa abordagem interdisciplinar em que se procurou integrar de modo contextualizado as diferentes áreas do saber. Esta opção metodológica, perfilada nas orientações do Decreto-Lei n.º 55/2018, que preconiza a flexibilidade curricular e a promoção de aprendizagens significativas, assumiu um papel determinante no desenvolvimento holístico dos alunos e na construção de uma visão integrada do conhecimento. A articulação envolveu as diferentes componentes curriculares do 1.º CEB, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, TIC e Cidadania e Desenvolvimento, promovendo ligações significativas entre os saberes e potenciando aprendizagens contextualizadas.

A implementação de uma abordagem integrada fundamentou-se nos princípios construtivistas de Dewey, defensor da necessidade de partir de contextos autênticos ligados às vivências dos alunos. Esta perspetiva, corroborada por Beane (2003) através do conceito de “currículo coerente” e por Alonso (2002) na defesa da dissolução das fronteiras epistemológicas tradicionais, orientou as intervenções pedagógicas desenvolvidas, procurando sempre elementos de continuidade que unificassem as experiências.

A Matemática constituiu uma área transversal presente em várias articulações desenvolvidas ao longo da prática. Na sessão “Das árvores nascem livros”, trabalhou-se a medição com unidades não convencionais, explorando conceitos de comprimento e comparação através de folhas recolhidas, desenvolvendo a compreensão do significado da medida e a necessidade de unidades convencionais como o metro e o centímetro. Na sessão “Cabeça para baixo e Ideias para Cima”, as operações matemáticas foram mobilizadas para formar frases, criando um vínculo natural entre o raciocínio lógico-matemático e a compreensão textual, mobilizando as operações básicas de adição e subtração. Já na sessão “História que brilha, conta que trilha!”, conceitos de simetria de reflexão foram materializados através de borboletas

simétricas, enquanto a “multiplicação de pirilampos” com dados D10 consolidou o trabalho com as tabuadas do 2, 4, 5 e 10, promovendo a compreensão e automatização das mesmas. Por fim, na sessão “Cozinhados e Contados”, os cálculos monetários integraram-se naturalmente na criação dos menus dos restaurantes, mobilizando conhecimentos sobre o euro e o cêntimo e resolvendo problemas que envolviam dinheiro. Estas articulações visaram o cumprimento dos objetivos das *Aprendizagens Essenciais de Matemática* (DGE, 2018c), mobilizando especificamente os temas Números (através da consolidação das tabuadas do 2, 4, 5 e 10 e construções com o MAB para explorar o valor posicional) e Geometria e Medida (com a exploração de conceitos de área e perímetro, simetria de reflexão e uso do dinheiro), sempre em contextos significativos que promoveram conexões internas e externas da Matemática.

Para além da presença constante da Matemática, emergiu também um outro elemento estruturante da prática: o texto. Este funcionou como núcleo organizador das aulas e dos conteúdos a abordar, proporcionando um fio condutor que conferiu coerência e significado às diferentes experiências de aprendizagem. Esta centralidade da dimensão textual manifestou-se como uma estratégia pedagógica eficaz, uma vez que permitiu partir de narrativas próximas dos interesses dos alunos para explorar conceitos de diferentes áreas curriculares de forma integrada e contextualizada. Esta abordagem alinha-se com as perspetivas de Dewey (1938), que defende a importância de partir de experiências significativas para os alunos na construção do conhecimento. Também Freinet (1976) valorizava o uso do texto livre como uma ferramenta privilegiada de expressão pessoal e de aprendizagem integrada, ao permitir a articulação de diferentes saberes numa perspetiva holística. Complementarmente, Niza (1998) sublinha que a centralidade do texto no processo educativo favorece a construção de aprendizagens contextualizadas e com sentido, respeitando os interesses e experiências dos alunos.

As sessões de articulação partiram da observação das preferências e características da turma. Na sessão “Das árvores nascem livros”, desenvolvida a partir da obra *Herbário*, de Jorge Sousa Braga, a escolha do avatar “Flora” resultou do conhecimento prévio acerca do fascínio dos alunos quanto a personagens virtuais e funcionou como elemento de continuidade entre sessões, tendo reforçado a articulação e a sequencialidade das aprendizagens, conforme preconizado por Beane (2003). A medição com folhas como unidade de medida não convencional demonstra a articulação natural entre domínios do conhecimento. Este constituiu um momento de descoberta orientada, uma vez que, ao compararem resultados, os alunos descobriram autonomamente a

importância de unidades universais, como o metro e o centímetro, o que conferiu significado à aprendizagem matemática contextualizada.

Do mesmo modo, a exploração de outras narrativas infantis reforçou esta articulação interdisciplinar. O uso da literatura infantil ao serviço da articulação curricular demonstrou grande potencial pedagógico. A sessão “Cabeça para baixo e ideias para cima”, baseada no conto *O país dos contrários* da obra de José Eduardo Agualusa, evidenciou de que forma a narrativa impulsiona aprendizagens multidimensionais. As operações matemáticas para formar frases criaram uma articulação orgânica entre o raciocínio lógico-matemático e a compreensão textual. Na aula “Fantasmas na grande área!”, desenvolvida a partir da obra *Há um fantasma nesta casa*, de Oliver Jeffers, o uso de fantasminhas como unidade de medida não convencional para calcular área e perímetro de diferentes divisões da casa demonstrou como é possível articular de forma natural a Educação Literária com conceitos matemáticos (v. Figura 3).

### Figura 3

*Aula "Fantasmas na grande área" - cálculo da área*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Na sessão “História que brilha, conta que trilha!”, o conto *O primeiro pirilampo do mundo* da obra supracitada, deu origem a aprendizagens integradas em diversas áreas, com tarefas como as borboletas simétricas a materializarem conceitos matemáticos (simetria de reflexão) através da expressão artística. O momento da motivação, com a descoberta da palavra “pirilampo” através de canetas UV consistiu num momento aparentemente simples que se transformou numa experiência de descoberta que contagiou toda a manhã. A “multiplicação de pirilampos”, com dados D10, foi apoiada pelo uso do “passaporte das tabuadas” (v. Apêndice F), guardado carinhosamente pelos alunos na sala. Este instrumento, juntamente com os carimbos do *Stitch*, escolhidos por afinidade com os interesses dos alunos, demonstrou como a

personalização dos recursos potencia significativamente a motivação e o envolvimento nas tarefas.

Para além disso, a leitura e o percurso de compreensão deste conto desenvolvidos combinaram estratégias diversificadas com resultados muito positivos. A leitura “em eco” pelos grupos permitiu desenvolver competências de expressividade e fluência leitora, seguindo-se a gravação e posterior audição das leituras. Este trabalho visou desenvolver diferentes níveis de compreensão leitora, conforme preconizado por Viana et al. (2010), nomeadamente a compreensão literal, inferencial e crítica, e alinou-se com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018a), que destacam a importância de ler em voz alta com fluência e entoação adequadas, bem como de compreender e interpretar diferentes tipos de textos. Foi, contudo, a avaliação entre pares através da ficha “detetives da leitura” que demonstrou a capacidade crítica e de dar *feedback* construtivo aos colegas.

A articulação não se restringiu às áreas mais tradicionalmente associadas à literacia e numeracia, mas também se estendeu à Educação Física. A sessão “Bicharada em movimento” demonstrou as vantagens de aprender através do movimento (v. Figura 4).

#### **Figura 4**

*Exploração das diferentes formas de locomoção dos animais através do movimento corporal*



**Fonte:** Registo fotográfico da professora em formação.

O momento de expressão corporal, no qual os alunos experimentaram diferentes formas de locomoção dos animais, estabeleceu conexões espontâneas entre diferentes áreas do saber. Esta abordagem facilitou a compreensão das diferenças e particularidades do modo de locomoção dos animais, ao ilustrar como o movimento pode ser usado para enriquecer e conferir significado à aprendizagem, conforme defendido por Mendes et al. (2016). As estações de aprendizagem multissensoriais (cf. Apêndice G) permitiram respeitar diferentes estilos de aprendizagem, através da promoção de uma participação inclusiva (v. Figura 5).

## Figura 5

### *Estações de aprendizagem multissensoriais na sala*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A manipulação das caixas sensoriais e as construções com material multibásico (MAB) proporcionaram experiências concretas para a construção do conhecimento abstrato. Para além disso, as estações de aprendizagem, cada uma sobre um animal diferente, exemplificaram como as ciências naturais e as ciências humanas se complementam quanto à compreensão do mundo. Assim, as características dos animais foram relacionadas com tradições, cultura e questões sociais e ambientais atuais, proporcionando uma visão holística da relação entre a natureza e a sociedade.

Já a sessão final, supervisionada, “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”, representou o culminar do trabalho integrado desenvolvido. A criação de restaurantes tradicionais portugueses pelos diferentes grupos mobilizou múltiplas áreas do currículo num contexto autêntico: Português (produção textual de menu); Matemática (cálculos monetários); Estudo do Meio (conhecimento da gastronomia); Cidadania e Desenvolvimento (valorização cultural) e Educação Artística (criação de elementos visuais apelativos). Esta experiência provou como a articulação curricular pode ocorrer de forma natural através de um contexto autêntico e significativo para os alunos. Os constrangimentos matemáticos, linguísticos e criativos previamente definidos tornaram-se oportunidades criativas em vez de limitações, uma vez que demonstraram a capacidade dos alunos para mobilizarem conhecimentos de diferentes áreas de forma integrada.

A implementação de abordagens integradas implicou a gestão de atividades complexas e de múltiplos recursos, no entanto, estes constituíram aspetos que proporcionaram oportunidades de desenvolvimento, uma vez que exigiram capacidade de flexibilidade pedagógica e de

adaptação em tempo real, competências que se considera indispensáveis na prática docente. Importa ainda referir que a gestão do tempo não constituiu um obstáculo, devido à flexibilidade proporcionada pela professora cooperante que não impôs constrangimentos temporais rígidos, o que garantiu a continuidade das tarefas entre sessões sempre que necessário. A presença articulada entre a professora em formação, o seu par pedagógico e a professora cooperante propiciaram a criação de um ambiente pedagógico muito positivo, no qual as diferentes perspetivas se encontravam de forma a desenvolver um percurso de aprendizagem coerente, composto por experiências significativas e diversificadas. Desta forma, a professora em formação teve oportunidade de experienciar o valor da articulação entre professores, que evidenciou como a convergência de diferentes saberes e abordagens pedagógicas contribui decisivamente para a construção de ambientes educativos inovadores e inclusivos.

A articulação de saberes demonstrou ser eficaz para motivar os alunos e facilitar aprendizagens autênticas. Os resultados observados fizeram denotar que esta abordagem para além de facilitar a aquisição dos conteúdos, também permite desenvolver competências essenciais para a formação de cidadãos críticos e criativos. Assim, esta experiência consolidou na professora em formação a valorização de práticas pedagógicas que respeitam a complexidade e a articulação do conhecimento.

### **3.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico**

A prática pedagógica no 2.º CEB, que constituiu o primeiro contexto de intervenção, caracterizou-se por um percurso de desenvolvimento contínuo, orientado pela reflexão crítica constante sobre as intervenções e pela capacidade de adequar estratégias às especificidades do contexto.

A organização em Unidades Didáticas [UD], que pressupôs a articulação entre as componentes de Português e História e Geografia de Portugal em turmas de anos distintos (5.º e 6.º anos), representou um desafio específico deste contexto, exigindo flexibilidade na adequação de metodologias que dessem resposta a diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e social.

Esta experiência inicial possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais, como a flexibilidade pedagógica, a gestão estruturada da participação e a implementação faseada de metodologias ativas. A integração criteriosa de recursos digitais e a capacidade de aproveitar

oportunidades de aprendizagem emergentes definiram este percurso, pautado por uma procura constante de aperfeiçoamento, sustentada na reflexão sistemática sobre a prática pedagógica.

### 3.2.2.1. Português

A prática pedagógica supervisionada desenvolvida na componente de Português, com a turma de 6.º ano, traduziu-se num percurso de crescimento progressivo, pautado pela articulação sistemática dos cinco domínios previstos nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018d): Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Esta experiência formativa, alinhada com o perfil do professor de Português do 2.º CEB explanado no capítulo 1, constituiu um processo de desenvolvimento da competência pedagógica multidimensional, evidenciando a natureza transversal da língua portuguesa e a importância de promover competências linguísticas sólidas que capacitem os alunos para a interpretação e produção de diferentes tipos de discurso. Esta abordagem multidimensional encontra-se em consonância com as áreas de competência previstas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira-Martins et al., 2017), em particular nas áreas A (Linguagens e textos), D (Pensamento crítico e pensamento criativo) e E (Relacionamento interpessoal), bem como com os domínios estabelecidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro et al., 2017), nomeadamente a interculturalidade, que foram sistematicamente mobilizados ao longo das intervenções.

O trabalho que incidiu no domínio da Oralidade contemplou a compreensão oral e a expressão oral, seguindo uma abordagem que privilegiou a escuta ativa e a participação estruturada. Na aula “Entrevista a Luísa Ducla Soares”, desenvolveu-se a compreensão oral através da escuta de um vídeo sobre a autora, sendo que os alunos foram orientados para identificar informações específicas sobre o seu percurso, bem como conselhos direcionados aos jovens leitores. Esta estratégia, sustentada nas orientações de Sim-Sim (2007), que defende a escuta ativa como base para o desenvolvimento da competência comunicativa, manifestou-se eficaz na consolidação da capacidade de reter e organizar a informação oral. A expressão oral foi desenvolvida através de atividades estruturadas e intencionais que promoveram diferentes competências comunicativas. Destacam-se as apresentações orais na aula “Texto publicitário”, em que os alunos, organizados em grupos com funções específicas (secretário, verificador, controlador do tempo, guardador do silêncio), apresentaram à turma as características dos

anúncios analisados. A implementação de estratégias como a roleta digital no *Wordwall* permitiu a distribuição equitativa dos tempos de participação, incentivando o envolvimento de todos os alunos e desenvolvendo a capacidade de “comunicar, em contexto formal, informação essencial” (DGE, 2018d, p.6). A gestão da participação constituiu uma aprendizagem central, que evoluiu de momentos iniciais em que os alunos tendiam a falar ao mesmo tempo para uma participação muito mais estruturada e respeitosa pelos turnos de fala.

No domínio da Leitura, implementaram-se diferentes modalidades de leitura e abordaram-se sistematicamente os diversos níveis de compreensão. A leitura expressiva por parte da professora em formação, realizada em todas as sessões de exploração de textos literários e não literários, serviu como modelo para os alunos, demonstrando a importância da prosódia na construção de sentido. Como afirma Azevedo (2007), a leitura expressiva constitui um elemento crucial para a formação de leitores competentes, facilitando a compreensão e o envolvimento afetivo com os textos. Os níveis de compreensão foram explorados de forma gradual e sistemática. Seguindo a taxonomia de Barrett (1974), trabalharam-se os quatro níveis da compreensão leitora. A compreensão literal desenvolveu-se através de questões diretas sobre os textos, como na exploração do excerto na aula “A arte do diálogo em *Ali Babá*”, em que os alunos reconheceram e elencaram personagens e ações explícitas no texto. A compreensão inferencial promoveu-se por via de questões que requeriam dedução e interpretação, como evidenciada na UD “O peso de um segredo: ética e confiança”, em que os alunos inferiram motivações das personagens e implicações éticas das suas escolhas. A compreensão reorganizativa manifestou-se na capacidade de sintetizar e reorganizar informação, como no preenchimento dos mapas de compreensão leitora na aula “Do *Alecrim* às imagens literárias”. Por último, a compreensão crítica foi desenvolvida através de questões que solicitavam juízos de valor e posicionamentos fundamentados, sobretudo evidenciada nos diálogos sobre dilemas éticos presentes nas obras abordadas. Constatou-se que o preenchimento de fichas de apoio durante a leitura favorecia significativamente a organização do raciocínio dos alunos, uma vez que suportavam a construção progressiva da compreensão textual, em consonância com os princípios da teoria socioconstrutivista de Vygotsky.

No que concerne à Educação Literária, o trabalho desenvolvido centrou-se na exploração das obras *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* e *Pedro Alecrim*, de António Mota, selecionadas pela professora cooperante de acordo com a planificação anual. A exploração de *Pedro Alecrim*

assumiu particular relevância pedagógica, não pela proximidade com a realidade dos alunos, mas precisamente por permitir o contacto com contextos socioculturais distintos do seu quotidiano urbano, nomeadamente a vida rural, os desafios escolares numa família de recursos limitados e as dinâmicas familiares. Contudo, verificou-se que os alunos se identificaram significativamente com os desafios de Pedro na adaptação à escola nova, as dificuldades de orientação espacial, a ansiedade face ao desconhecido e a pressão de integração, experiências universais que ultrapassam as especificidades temporais e socioculturais. Esta dupla dimensão, distância cultural e proximidade emocional, manifestou-se pedagogicamente frutífera, promovendo a capacidade de compreensão da diversidade de experiências e o desenvolvimento da empatia, competências pertinentes para a formação de leitores críticos (Colomer, 2007). A importância do contacto com textos literários para os alunos manifestou-se em diversas dimensões. Ao nível linguístico, a obra de António Mota permitiu o contacto com um registo linguístico variado, ampliando o vocabulário dos alunos. No plano cultural e estético, a exploração da vida e obra do autor, através da atividade do bingo com palavras-chave da sua autobiografia, permitiu aos alunos compreender a ligação entre as vivências do escritor e a sua obra, desenvolvendo uma relação mais próxima e significativa com a literatura. Também a música "Alecrim" e a distribuição de raminhos aromáticos no início da aula criaram uma experiência sensorial marcante, que se prolongou na leitura de *Pedro Alecrim* de António Mota. A metodologia adotada privilegiou a análise detalhada dos recursos expressivos, nomeadamente as comparações presentes em *Pedro Alecrim*. O trabalho sistemático com expressões como "parecemos carreiros de formigas", "faz-me lembrar um pássaro numa gaiola" e "é assim como uma trovoada em abril" possibilitou aos alunos compreender como estes recursos contribuem para a construção de imagens mentais e para o enriquecimento da narrativa.

No domínio da Escrita, implementou-se uma metodologia processual que contemplou sistematicamente as três etapas basilares: planificação, textualização e revisão. Esta abordagem, sustentada nas perspetivas de Flower e Hayes (1981) sobre os processos cognitivos da escrita, demonstrou-se essencial para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. A planificação foi trabalhada de forma estruturada, como na UD "Encruzilhadas da ética: segredos, resistência e escolhas" na aula "Segredos: aliados ou inimigos?", em se usou um organizador gráfico para planificar textos de opinião, com o tema previamente definido, a sua posição e os argumentos a desenvolver. Esta estratégia permitiu minimizar a ansiedade associada à "folha em

branco” e promover textos mais coerentes e estruturados. A escrita colaborativa, na aula “Entrevista a Luísa Ducla Soares”, permitiu aos alunos construir coletivamente a estrutura textual da entrevista e compreender as suas características. A revisão foi promovida com o recurso a práticas de autoavaliação e heteroavaliação. O uso de grelhas de avaliação com critérios, construídas em conjunto com os alunos, embora tenha causado alguma estranheza inicial por não estarem habituados, permitiu desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a própria escrita, promovendo a autorregulação da aprendizagem. Conforme salientam Graham e Sandmel (2011), o envolvimento ativo dos alunos no processo de avaliação da escrita constituiu um fator determinante para o desenvolvimento desta competência.

No âmbito do domínio da Gramática, adotou-se uma metodologia reflexiva e contextualizada, priorizando a pedagogia dos discursos em detrimento de práticas transmissivas. Esta opção, fundamentada na visão de Duarte (2008), parte do pressuposto de que o conhecimento gramatical deve ser construído através da reflexão sobre usos linguísticos autênticos. A exploração das marcas do discurso direto, na aula “A arte do diálogo em Ali Babá”, constitui um exemplo elucidativo desta abordagem (cf. Apêndice H). Os alunos foram orientados para identificar e analisar frases em discurso direto presentes no excerto da obra, compreendendo as funções dos sinais de pontuação (travessão, aspas, dois pontos) e dos verbos introdutores do discurso. A atividade concretizada através do *Genially*, na qual os alunos distribuíram frases por diferentes categorias (travessão destacado graficamente, aspas para pensamentos, no meio da frase, para citar falas), contribuiu para a compreensão contextualizada das regras gramaticais. O trabalho com os tempos e modos verbais, desenvolvido na sessão “Pedro Alecrim: entre campos e cadernos”, seguiu a mesma metodologia. A partir de frases retiradas do texto de António Mota, os alunos puderam identificar formas verbais, que classificaram através de uma tabela que contemplava modos e tempos. Posteriormente, no *Genially*, trabalharam os valores semânticos dos tempos verbais (ordem, simultaneidade, intenção, passado, presente), compreendendo de que forma as escolhas linguísticas contribuem para a construção de sentido do texto. Esta metodologia, comparativamente a abordagens tradicionais, representa uma mais-valia, pois desenvolve a capacidade de reflexão metalinguística.

Refletindo sobre a evolução da prática pedagógica ao longo das intervenções, torna-se evidente um percurso de crescimento progressivo que se manifestou em diferentes dimensões:

na capacidade de planificação, na adequação metodológica, na gestão de sala de aula e na reflexão crítica sobre a própria prática. Esta evolução pode ser analisada através de momentos-chave que ilustram as aprendizagens desenvolvidas e os desafios superados.

A primeira regência, intitulada “Texto publicitário”, realizada em par pedagógico, incidiu nos domínios da Oralidade (fazer uma apresentação oral estruturada), Leitura (ler textos publicitários, distinguir características do anúncio publicitário), Educação Literária (analisar temas e valores, identificar rima) e Gramática (distinguir tipos de frase), conforme previsto nas Aprendizagens Essenciais para o 6.º ano (DGE, 2018d). Esta primeira intervenção revelou desafios metodológicos significativos, nomeadamente na gestão do tempo e na adequação aos recursos à faixa etária. A escolha do vídeo de motivação, com personagens pouco reconhecíveis para os alunos, evidenciou a necessidade de considerar mais cuidadosamente os conhecimentos prévios dos alunos na seleção de materiais didáticos. Tal como refere Roldão (2009), a eficácia pedagógica depende da capacidade de adequar as estratégias ao contexto e de antecipar eventuais obstáculos.

O amadurecimento da prática ficou patente nas intervenções subsequentes. A sessão “Entrevista a Luísa Ducla Soares” representou um salto qualitativo significativo, evidenciando uma evolução na capacidade de planificação e na adequação das estratégias ao contexto. A importância da pré-leitura, fase fundamental na compreensão leitora, foi cuidadosamente trabalhada através da exibição de obras da autora, estratégia que, segundo Giasson (1993), ativa conhecimentos prévios e cria expectativas favoráveis à compreensão. Esta abordagem gerou curiosidade e envolvimento, originando as condições ideais para a posterior exploração do texto.

A integração criteriosa de recursos digitais foi uma constante ao longo de todo o percurso, o que potencializou a motivação e o envolvimento dos alunos. Na aula “Texto publicitário”, recorreu-se ao *Kahoot!* para a consolidação de conhecimentos sobre as características do anúncio publicitário, o que criou um ambiente de aprendizagem lúdico e competitivo onde todos queriam participar. Na aula “A arte do diálogo em Ali Babá”, o *Genially* permitiu trabalhar as marcas do discurso direto de forma visual e interativa, o que facilitou a compreensão através da manipulação digital dos elementos textuais. A roleta digital do *Wordwall*, usada frequentemente em várias sessões, revelou-se um instrumento eficaz para a gestão da participação, contribuindo para um ambiente mais inclusivo. Destaca-se o esforço intencional em

envolver mais alunos, com impacto positivo na participação de uma aluna habitualmente mais reservada.

A par disso, momentos de aprendizagem emergente foram aproveitados com flexibilidade pedagógica, como demonstrado na última aula supervisionada, quando a atividade de ordenar palavras se estendeu devido ao entusiasmo dos alunos e ao desenvolvimento observado da consciência sintática. Esta atitude reflexiva, segundo Alarcão (2003), representa uma prática pedagógica fundamentada na capacidade de reflexão na ação, adaptando o ensino às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

No que concerne à avaliação e autorregulação, procurou-se familiarizar os alunos com práticas reflexivas sobre as suas aprendizagens, como a avaliação por estrelas e as tabelas de heteroavaliação. Estas práticas, fundamentadas nos princípios da avaliação formativa de Black e William (1998), contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Em síntese, este percurso pautou-se por um crescimento significativo, sustentado na articulação coerente dos cinco domínios das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018d), na adequação didática, na seleção criteriosa de recursos digitais, na flexibilidade pedagógica e na reflexão sistemática sobre a prática. Como salienta Vieira (2009), é através da escrita reflexiva que se consolida a autonomia e se transforma a experiência em conhecimento fundamentado sobre o ensino, processo que se revelou determinante para o desenvolvimento da identidade profissional.

### **3.2.2.2. História e Geografia de Portugal**

A intervenção nesta componente, com uma turma de 5.º ano, possibilitou explorar estratégias diversificadas numa abordagem cronológica e estruturada, abrangendo três domínios das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018e): o domínio 1 – A Península Ibérica – localização e quadro natural (na aula “Hidrografia da Península Ibérica”); o domínio 2 – A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal, que incluiu os subdomínios “Primeiros povos na Península” (UDs “As primeiras comunidades recoletoras: vida e arte” e “Histórias que contam”) e “Os romanos na Península Ibérica” (aula “O duelo entre lusitanos e romanos”), culminando no

subdomínio “A formação do reino de Portugal” (aula “A caminho da independência: D. Afonso Henriques e os primeiros passos”).

Desde o início, as opções pedagógico-didáticas adotadas fundamentaram-se nos princípios da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), valorizando a articulação entre os conhecimentos prévios e novas aprendizagens. Todos os planos de aula de HGP seguiram uma estrutura tripartida consistente: 1.º momento – Motivação e Ativação, que contemplou estratégias para captar o interesse e ativar o conhecimento prévio, recorrendo a elementos lúdicos, tecnológicos ou sensoriais; 2.º momento – Desenvolvimento, que consistiu na exploração dos conteúdos através da análise de fontes históricas, do trabalho cooperativo e de metodologias ativas, seguindo a metodologia de aula-oficina inspirada em Barca (2004), que permitiu desenvolver competências de literacia histórica, nomeadamente a análise crítica e a interpretação de fontes; 3.º momento – Consolidação, que integrou a sistematização das aprendizagens através de estratégias lúdicas e a avaliação formativa. Esta organização reflete os princípios de Roldão (2009) acerca da importância da gestão estratégica do tempo letivo e da diferenciação pedagógica proposta por Tomlinson (2008), assegurando o acesso de todos às aprendizagens.

No que respeita às estratégias de motivação, estas revelaram-se eficazes na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Por exemplo na UD “As primeiras comunidades recoletoras: vida e arte”, o “bilhete ao passado” criou expectativa e uma ligação afetiva ao conteúdo, funcionando como organizador prévio e elemento de continuidade pedagógica. A visualização de excertos dos filmes *A Guerra do Fogo* e *Alpha* despertou o interesse e gerou deduções pertinentes sobre modos de vida das comunidades estudadas, exemplificando a importância dos recursos audiovisuais na construção do conhecimento histórico, como defendido por Proença (1990). Esta organização metodológica, que articula motivação com questões orientadoras específicas, ilustra a aplicação prática dos princípios de aprendizagem significativa (v. Apêndice I). A coincidência temporal com a semana do Dia do Cinema valorizou esta escolha e demonstrou a importância da contextualização pedagógica.

Também se destaca a eficácia da gamificação como estratégia de motivação e aprendizagem. Na aula “Modos de vida das comunidades agropastoris”, a referência ao jogo *Minecraft* na abordagem às comunidades agropastoris e à sedentarização mobilizou o imaginário dos alunos, validando o contributo de Kapp (2012) sobre a gamificação no ensino. De igual modo, o jogo da força, usado nas aulas “O duelo entre lusitanos e romanos” e “A caminho da

independência: D. Afonso Henriques e os primeiros passos”, dinamizou a descoberta de conceitos-chave como “resistência” e “independência”, promovendo uma abordagem lúdica dos conteúdos.

Para além da motivação, a análise de fontes textuais e iconográficas constituiu o cerne das intervenções, promovendo a construção gradual e significativa do conhecimento através de questões orientadoras cuidadosamente formuladas. Um exemplo ilustrativo surge na aula “O duelo entre lusitanos e romanos” (v. Figura 6), em que a comparação entre legionários romanos e guerreiros lusitanos promoveu a elevada participação e formulação de perguntas relevantes por parte dos alunos, realçando o desenvolvimento do pensamento histórico, conforme concetualizado por Lee (2005).

### Figura 6

*Momento da aula “O duelo entre lusitanos e romanos”*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Por sua vez, a exploração do vídeo *Há peças no Palácio | Batalha de S. Mamede* na UD “À descoberta em conjunto” forneceu contexto histórico para o trabalho em grupo sobre a figura de D. Afonso Henriques. O uso de recursos digitais como o *Genially* na aula “O duelo entre lusitanos e romanos” reforçou ainda mais as vantagens da gamificação no ensino da História.

No que toca às metodologias ativas, o trabalho cooperativo desempenhou um papel central no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos. A título ilustrativo, na UD “À descoberta em conjunto”, a divisão da turma em cinco grupos para a análise de fontes sobre diferentes aspetos da formação de Portugal (Batalha de São Mamede, Batalha de Ourique, Tratado de Zamora, territórios conquistados e Bula Papal) demonstrou uma clara melhoria na capacidade para trabalhar em grupo e na autonomia de aprendizagem, como teorizada por Freire

(1996). A gestão do tempo com cronómetro digital aumentou a perceção temporal dos alunos e o ritmo das tarefas.

Importa sublinhar, ainda, a diferenciação pedagógica que se manifestou na adaptação de materiais e no acompanhamento individualizado. Na aula “A caminho da independência: D. Afonso Henriques e os primeiros passos” foram disponibilizados esquemas adaptados e tabelas cronológicas com lacunas para ajudar os alunos com necessidades específicas, exemplificando a aplicação prática dos princípios de Tomlinson (2008) quanto a garantir o acesso universal às aprendizagens. A inclusão foi também reforçada através da atribuição de incentivos (autocolantes e carimbos) bem como de um sistema de pontuação do trabalho de grupo, que valorizou o empenho e a participação de todos.

No momento de consolidação, as estratégias lúdicas mantiveram-se em evidência. Um exemplo foi a atividade em que os alunos retiravam palavras de um saco para completarem frases com lacunas, na aula “O duelo entre lusitanos e romanos”, o que conferiu entusiasmo e reforçou a aprendizagem.

Em termos de resultados, as evidências de aprendizagem foram consistentes ao longo das intervenções: respostas fundamentadas, comparações pertinentes e registos de qualidade. A explicação entre pares acerca das mudanças nos modos de vida ilustrou a apropriação significativa dos conteúdos e o desenvolvimento da comunicação, demonstrando a eficácia da aprendizagem cooperativa.

Em síntese, a reflexão sobre a prática pedagógica permitiu identificar desafios, sobretudo na gestão do tempo e da participação. Conforme Perrenoud (2005), é essencial respeitar os ritmos dos alunos e priorizar a qualidade das aprendizagens. A implementação de regras claras de participação e a sistematização dos registos contribuíram para promover o respeito mútuo e a autonomia.

Este percurso revelou progressos significativos na adoção de metodologias ativas e na gestão do trabalho em grupo. A capacidade de adequar estratégias e a flexibilidade pedagógica constituíram competências fundamentais desenvolvidas, alinhadas com o paradigma reflexivo proposto por Alarcão (2001a). A reflexão crítica sustentou o aperfeiçoamento contínuo, mostrando como a PES permitiu consolidar competências pedagógicas e promover aprendizagens significativas numa perspetiva de formação integral dos alunos enquanto cidadãos participativos e críticos.

### 3.2.2.3. Saberes integrados

A organização da prática em UD permitiu integrar os saberes de Português e de História e Geografia de Portugal numa abordagem holística da aprendizagem. Segundo Pombo (2008), a interdisciplinaridade constitui uma nova forma de organizar o ensino, articulando diferentes áreas por meio de estratégias pedagógicas comuns e temas transversais.

Neste sentido, cada UD foi concebida para explorar esta integração de forma específica e complementar. Por exemplo, as UD “Encruzilhadas da ética” e “Histórias que contam” demonstram diferentes formas de integração curricular. A primeira promoveu uma articulação entre valores éticos trabalhados no conto de *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* e a figura histórica de Viriato; Já a segunda UD serviu-se da narrativa como elemento unificador, ao ligar contos tradicionais às comunidades agropastoris, o que reforçou a dimensão histórica e cultural da língua.

Para além destas, a UD “À descoberta em conjunto” reforçou esta perspetiva integradora ao privilegiar a aprendizagem cooperativa, cruzando a análise de fontes históricas com a exploração de recursos expressivos. De igual modo, a UD “As primeiras comunidades recoletoras: vida e arte”, o recurso a excertos de filmes e a um *Escape room* digital reforçou a transversalidade das aprendizagens, associando a compreensão de contextos históricos à leitura crítica de imagens e narrativas audiovisuais, competências também valorizadas na componente de Português.

Outro exemplo foi a UD “Vozes e histórias: escritores que encantam”, em que a articulação entre literatura tradicional e contemporânea favoreceu a transferência de competências de análise textual para a interpretação de fontes históricas, evidenciando como a leitura literária pode apoiar o desenvolvimento do pensamento crítico na História. Como referem Leite e Fernandes (2012), a integração curricular reorganiza o conhecimento e promove aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Importa sublinhar que, na elaboração e conceção destas UD de articulação, a colaboração com o par pedagógico foi um elemento central e despoletou a partilha de conhecimentos e de diferentes perspetivas. Esta dinâmica favoreceu a continuidade metodológica, bem como a coerência na abordagem dos conteúdos.

Em suma, a organização em UD revelou-se uma experiência formativa integrada e coerente com os desafios da educação contemporânea (Pombo, 2005), demonstrando que a interdisciplinaridade não se limita à sobreposição de conteúdos, mas antes à construção de aprendizagens articuladas, contextualizadas e significativas.

### **3.3. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS**

Ao longo da prática pedagógica em ambos os ciclos de ensino, a colaboração e dinamização de projetos e atividades educativas revelaram-se fundamentais para a criação de experiências de aprendizagem significativas que ultrapassaram os limites da sala de aula e envolveram a comunidade educativa.

No âmbito do 1.º CEB, a colaboração foi importante para o desenvolvimento de projetos que envolveram a comunidade educativa. O projeto “As abelhas e o futuro do planeta” exemplifica esta dimensão colaborativa, uma vez que foi desenvolvido em articulação com a professora cooperante e outros agentes educativos da escola. Este projeto integrou múltiplas componentes pedagógicas e culminou no desfile de primavera, onde os alunos participaram caracterizados como abelhas. A componente artística do projeto incluiu a decoração de vasos pelos alunos, que foram posteriormente comercializados na feira de primavera com o intuito de angariar fundos para a aquisição de novos livros para a biblioteca escolar.

Para além da colaboração em projetos já estabelecidos, foram desenvolvidos esforços no sentido de dinamizar atividades complementares que enriquecessem as experiências de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, foi idealizada uma atividade educativa com aves de rapina, em articulação com o par pedagógico, que se enquadrava nos conteúdos curriculares de EM relacionados com a locomoção dos animais. Esta iniciativa envolveu contactos com a empresa “Gaya – Liberdade para Voar”, especializada em educação ambiental através da falcoaria, e incluiu uma reunião com o responsável para discutir a atividade. O projeto previa a presença de aves de rapina na escola, permitindo aos alunos uma experiência significativa que combinaria a observação direta destes animais com a consolidação de conhecimentos sobre estes animais.

Apesar do cuidadoso planeamento pedagógico e da articulação entre as professoras em formação, a atividade não se concretizou devido à falta de adesão necessária para suportar os custos envolvidos. Não obstante, este processo evidenciou a importância da colaboração na conceção de atividades inovadoras e contextualizadas, demonstrando como a parceria pedagógica pode potenciar a criação de experiências de aprendizagem que ultrapassam o ensino tradicional, mesmo quando os constrangimentos práticos impedem a sua implementação.

No 2.º CEB, a cooperação entre professoras em formação foi fundamental para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que integraram aprendizagens de várias áreas do saber num quadro coeso e motivador.

O projeto "PausadaMente" foi criado e dinamizado pela professora em formação e pelo par pedagógico, com periodicidade semanal, todas as quartas-feiras das 9h às 10h, no espaço da biblioteca escolar, que cedeu as suas instalações para esta iniciativa. Este projeto nasceu da necessidade identificada de despoletar nos alunos do 2.º CEB o gosto pela leitura de fruição, através da criação de um ambiente descontraído e propício à partilha. Para isso, teve como ponto de partida a aplicação de questionários a todas as turmas acompanhadas durante a PES (não só às turmas de regência) para compreender os hábitos de leitura e preferências literárias dos alunos. Esta recolha e análise de dados permitiu uma planificação mais fundamentada e ajustada aos interesses reais da população-alvo. Com participação voluntária limitada a cinco elementos, o projeto pautou-se por sessões que integravam a leitura coletiva em voz alta de diferentes géneros textuais, momentos de reflexão e discussão e a partilha de impressões pessoais sobre as obras (v. Apêndice I) O ambiente acolhedor, com música ambiente e o lanche que se tornou tradição, contribuiu para criar um espaço onde todos se sentiam à vontade para participar, independentemente da sua experiência prévia com a leitura (v. Figura 7).

### **Figura 7**

*Sessão do projeto "PausadaMente" (27 de novembro de 2024)*



**Fonte:** Registo fotográfico da professora em formação.

A sessão dedicada à obra *O vazio*, de Catarina Sobral, destacou-se pela profundidade estética e culminou na criação de uma interpretação escrita coletiva que demonstrou o envolvimento criativo dos participantes, uma turma de 6.º ano que, excepcionalmente vieram a uma sessão, previamente combinado com a Diretora de Turma dos mesmos. Nesta sessão, os participantes habituais ajudaram na dinamização da sessão, explicando, orgulhosamente, em que consistia o “PausadaMente” e o que significava para eles. Desta forma, o projeto permitiu promover o sentido de pertença a uma comunidade leitora e estreitar laços.

Por sua vez, o projeto “Mãos que criam, corações que partilham: o nosso Natal”, também desenvolvido com o par pedagógico, transformou a sala de aula num ambiente imersivo natalício, combinando dimensão estética e pedagógica. Através de uma decoração envolvente que incluía uma árvore de Natal na porta, piscas-piscas personalizados no teto e um calendário do Advento interativo, foi criado um espaço que estimulava a criatividade e a aprendizagem (cf. Apêndice K).

Para reforçar o carácter interdisciplinar, este projeto integrou um *Padlet* digital com secções temáticas (músicas, receitas, desafios, sugestões literárias), através do qual os alunos exploraram conteúdos de Português e HGP Os desafios do calendário combinavam atividades pedagógicas, momentos de reflexão sobre valores como a solidariedade, boas ações e tarefas criativas que procuravam promover a partilha de tradições familiares, criando um ambiente de festa e celebração que os alunos abraçaram com entusiasmo (Figura 8).

### **Figura 8**

*Reação dos alunos à decoração da sala no âmbito do projeto “Mãos que criam, corações que partilham: o nosso Natal”*



**Fonte:** Registo fotográfico da professora em formação.

Paralelamente a estes projetos, desenvolveu-se uma cooperação sistemática no acompanhamento das aulas de PLNM, através de uma estratégia de apoio diferenciado. A divisão de responsabilidades entre a professora cooperante, a professora em formação e o par pedagógico possibilitou a criação de pequenos grupos, com cada uma a acompanhar um grupo reduzido. O trabalho em grupos reduzidos facilitou a identificação de dificuldades específicas e a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas ao perfil de cada aluno.

Em conjunto, estes projetos evidenciaram a importância do trabalho que se estende para além da sala de aula, criando pontes com a comunidade educativa. A partilha com encarregados de educação, através do livro digital e do *Padlet*, fez com que fosse possível valorizar o trabalho dos alunos e criar oportunidades de diálogo entre a escola e a família.

A colaboração com a biblioteca escolar, patente no projeto “PausadaMente”, ilustra o que Henderson e Mapp (2002) destacam como parcerias eficazes dentro da comunidade educativa, comprovando como a articulação entre diferentes agentes amplia o impacto das iniciativas pedagógicas.

Conforme defende Fullan (2007), a mudança educativa eficaz resulta da criação de culturas colaborativas que envolvem todos os membros da comunidade educativa. Os projetos dinamizados são a prova disso mesmo, com a criação de espaços de participação ativa onde alunos, professores, famílias e outros agentes educativos contribuíram para experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

Deste modo, estes projetos reforçaram competências transversais previstas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira-Martins et al., 2017), nomeadamente: a linguagem e os textos através das atividades de leitura; o pensamento crítico e pensamento criativo, na interpretação de obras e criação de narrativas; o relacionamento interpessoal, no trabalho cooperativo; a sensibilidade estética e artística, na apreciação literária; e o saber científico, técnico e tecnológico, no uso de plataformas digitais. O trabalho conjunto com o par pedagógico foi determinante para garantir coerência e intencionalidade, alinhando-se com os princípios da interdisciplinaridade defendidos por Pombo (2008) e Leite e Fernandes (2012), que defendem a importância da articulação entre diferentes áreas do saber na construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

### 3.4. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Este capítulo sistematiza a experiência da PES nos 1.º e 2.º CEB, através de uma análise crítica das intervenções desenvolvidas e do percurso formativo percorrido. A organização da prática educativa estruturou-se em três etapas progressivas, observação, observação-cooperação e intervenção, que possibilitaram uma integração gradual nos contextos educativos, complementadas por seminários e reuniões, espaços privilegiados de reflexão e desenvolvimento profissional.

No 1.º CEB, a intervenção pautou-se pela implementação consistente de metodologias ativas, privilegiando a Aprendizagem Cooperativa e a articulação de saberes como eixos estruturantes da prática. As estratégias adotadas favoreceram uma abordagem integrada do currículo, materializada em experiências significativas ancoradas em contextos autênticos, que mobilizaram diversas áreas do saber. Esta perspetiva holística foi particularmente evidente no trabalho em Português, que integrou os cinco domínios das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a), com recurso a estratégias diversificadas, entre as quais se salientam o uso da literatura infantil como motor de aprendizagens interculturais e o ensino processual da escrita. Em Estudo do Meio, privilegiou-se uma metodologia experiencial e de descoberta guiada, centrada na observação direta e na experimentação, potenciando a curiosidade natural dos alunos.

Em contraste com a flexibilidade curricular do 1.º CEB, a prática no 2.º CEB organizou-se em Unidades Didáticas que procuraram articular as componentes de Português e História e Geografia de Portugal, ainda que lecionadas a turmas de anos distintos, fator que representou simultaneamente um desafio organizativo e uma oportunidade formativa. Em Português, o trabalho com a turma do 6.º ano assentou na articulação coerente dos cinco domínios, através de estratégias que fomentaram a compreensão leitora, a produção escrita e a oralidade. Já em HGP, com a turma do 5.º ano, a intervenção centrou-se na análise de fontes históricas e no trabalho cooperativo, seguindo uma estrutura tripartida consistente que privilegiou a motivação, o desenvolvimento através da descoberta orientada e a consolidação lúdica das aprendizagens.

Complementarmente, a colaboração em projetos educativos assumiu uma dimensão transversal à PES, reforçando a importância do envolvimento ativo em experiências interdisciplinares e com a comunidade. No 1.º CEB, a participação no projeto “As abelhas e o futuro do planeta” e a idealização de atividades complementares exemplificaram o potencial pedagógico

da colaboração. No 2.º CEB, os projetos “PausadaMente” e “Mãos que criam, corações que partilham” ilustraram como a cooperação pedagógica pode potenciar aprendizagens significativas, contextualizadas e alinhadas com os desafios atuais da escola.

Em suma, a PES constituiu um percurso formativo integral, que possibilitou a articulação entre conhecimentos teóricos e prática pedagógica, consolidando competências fundamentais à profissão docente. Sustentada na colaboração e na reflexão crítica, e ancorada em metodologias ativas e inclusivas, esta experiência evidenciou a complexidade da docência contemporânea e contribuiu para a preparação da professora em formação para os desafios da escola do século XXI.

## **4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA – CRIA, IMAGINA E CONCRETIZA: MUDAM-SE OS LUGARES, MUDAM-SE AS HISTÓRIAS**

O Mestrado em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB integra, como componente fundamental, o desenvolvimento de competências de investigação que permitam construir conhecimento científico a partir da prática pedagógica. Reconhece-se, assim, a importância do professor-investigador, capaz de refletir criticamente sobre a sua prática e de implementar estratégias fundamentadas em evidências.

Este capítulo é dedicado ao projeto de investigação desenvolvido no âmbito da PES no 1.º CEB, centrado no estudo de estratégias de planificação textual e no seu contributo para a produção escrita de alunos do 2.º ano de escolaridade. O capítulo organiza-se em seis secções principais, inicialmente, apresenta-se a motivação e fundamentação da temática, bem como a sua relevância e pertinência. Segue-se o enquadramento científico e pedagógico que sustenta teoricamente a investigação. Na terceira secção, identificam-se a questão de investigação e os objetivos que orientam o estudo. Posteriormente, descreve-se a metodologia adotada, de natureza investigação-ação, e os instrumentos de recolha de dados usados. A quinta secção apresenta o desenho das sessões e a análise dos dados recolhidos. Por fim, a sexta secção é dedicada às considerações finais, estabelecendo um diálogo entre a investigação desenvolvida e a prática pedagógica, evidenciando o impacto do projeto na construção de uma prática mais reflexiva e fundamentada.

Através deste projeto de investigação, pretendeu-se não só contribuir para a melhoria das práticas de ensino da escrita no 1.º CEB, como também desenvolver, enquanto professora em formação, competências de investigação essenciais à construção de uma identidade profissional crítica, reflexiva e sustentada.

### **4.1.MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO**

A motivação da professora em formação para a realização do presente projeto de investigação surgiu da observação sistemática, em diferentes contextos de estágio no âmbito da

Licenciatura, de dificuldades recorrentes dos alunos ao nível da produção textual, bem como da análise dos resultados das provas de aferição. No decorrer dos estágios realizados em turmas do 1.º CEB, constatou-se que muitos alunos iniciavam as tarefas de escrita sem qualquer preparação prévia, o que resultava em textos com ideias desconexas, pouca coesão e estruturas incompletas. Estas dificuldades estavam particularmente associadas à ausência de um momento explícito de planificação, etapa frequentemente subvalorizada no processo de ensino da escrita. A organização do pensamento antes da redação era, por isso, pouco explorada, comprometendo a coerência textual e a qualidade global das produções dos alunos. Com efeito, os resultados nacionais das Provas de Aferição de 2024 apontam para dificuldades significativas na competência de escrita dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB. De acordo com o relatório, 18,3% dos alunos revelaram dificuldades neste domínio, enquanto 38,9% não conseguiram atingir o esperado ou não responderam (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2024). Por conseguinte, estes dados reforçam a necessidade de implementar estratégias pedagógicas eficazes, com foco na planificação textual, no sentido de melhorar a qualidade da produção escrita desde os primeiros anos de escolaridade.

Deste modo, o projeto que aqui se apresenta procurou compreender de que forma o uso de diferentes estratégias de planificação pode contribuir para a melhoria das produções textuais individuais, enquadrando a escrita como uma competência transversal fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, acresce referir que, num mundo cada vez mais digitalizado, onde a comunicação escrita assume múltiplas formas e propósitos, revela-se necessário dotar os alunos de estratégias de planificação eficazes.

A relevância e pertinência da temática residem, assim, na identificação de dificuldades concretas na produção escrita dos alunos, evidenciadas quer por observação direta, quer por via dos resultados das provas nacionais, que revelam a urgência de promover estratégias que incluam a planificação como etapa essencial. Este projeto pretende, portanto, contribuir para uma prática pedagógica mais consciente, intencional e fundamentada, com efeitos concretos na qualidade das aprendizagens.

## 4.2. ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO

### 4.2.1. Ensino da escrita

A escrita pode ser definida como um sistema de representação gráfica da linguagem, que permite a comunicação através de símbolos visuais. Mais do que uma simples transcrição da oralidade, constitui uma modalidade autónoma da linguagem, com características, funções e processos próprios (Carvalho, 2013). Enquanto a oralidade se distingue pela presença física dos interlocutores, pelo imediatismo e pelo recurso a elementos prosódicos e paralinguísticos, a escrita caracteriza-se pela distância entre emissor e recetor, pela permanência no tempo, por uma maior densidade lexical, estruturas sintáticas mais complexas e pela necessidade de explicitação das referências (Fonseca, 1992; Camps, 2005).

A aprendizagem da escrita não se inicia com o ensino formal, mas começa precocemente através do contacto com a linguagem escrita no meio envolvente. Ferreira e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças desenvolvem concepções iniciais sobre a escrita por via da interação com materiais escritos presentes no quotidiano, formulando hipóteses sobre o seu funcionamento. Estas experiências iniciais influenciam significativamente a apropriação do código escrito e constituem a base sobre a qual assentam as aprendizagens formais (Mata, 2008).

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem da escrita desenvolvem-se através de diferentes fases que acompanham o percurso escolar dos alunos. Numa fase inicial, centra-se na apropriação do código, centrada na correspondência grafema-fonema e na dimensão gráfica. Segue-se uma fase de consolidação da competência compositiva, com a produção de textos simples. Posteriormente, avança-se para uma fase de diversificação dos géneros textuais e, finalmente, o aperfeiçoamento, pautado pela revisão e pela adequação dos textos às diferentes finalidades comunicativas (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2002).

Neste percurso evolutivo, a escrita constitui uma competência fundamental e amplamente requisitada na sociedade contemporânea, sendo essencial que os indivíduos sejam capazes de produzir textos variados, adequados a diferentes contextos e finalidades (Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho, 2013). Considerando a complexidade inerente ao processo de escrita, importa compreender as diversas dimensões que intervêm no ato de escrever.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a produção textual mobiliza três competências fundamentais: compositiva, ortográfica e gráfica. No que concerne à primeira, a competência compositiva, de acordo com os autores supracitados, corresponde à capacidade de “combinar expressões linguísticas para formar um texto” (p.5). Logo, segundo Carvalho (1999), afigura-se como um dos maiores desafios no ensino da escrita no 1.º CEB. Por sua vez, a competência ortográfica refere-se à capacidade de aplicar corretamente as normas que regem a representação escrita das palavras da língua. Por último, a competência gráfica está relacionada com a aptidão para representar graficamente os sinais que formam a escrita num suporte material.

À medida que os alunos progredem, as competências gráfica e ortográfica tendem a automatizar-se, o que lhes permite dedicar maior atenção à competência compositiva (Barbeiro & Pereira, 2007). Esta última, porém, mantém-se como um processo ativo e flexível, uma vez que cada texto requer decisões específicas de organização, seleção lexical e estrutura discursiva. Fonseca (1992) salienta que escrever exige mais do que registar ideias, ou seja, requer a construção de marcos de referência internos que garantam a autonomia do texto em relação ao contexto imediato de produção. A autora citada realça ainda que o texto escrito precisa de estabelecer as suas próprias coordenadas espaciais e temporais, explicitando aspetos que na comunicação oral seriam inferidos do contexto partilhado entre os interlocutores.

Por conseguinte, o processo de escrita não se restringe a uma mera transcrição de ideias previamente definidas, pois envolve diferentes níveis de decisão, desde a organização dos conteúdos à escolha de palavras e expressões específicas. Por este motivo, é recomendável que o ensino da escrita fomente a capacidade de explorar múltiplas possibilidades e de geri-las de forma a produzir textos coerentes, coesos e adequados às suas finalidades.

#### **4.2.2. O papel do professor no processo de escrita**

O professor desempenha um papel central no desenvolvimento da competência escrita dos alunos, não só enquanto transmissor de saberes, mas sobretudo enquanto mediador e facilitador de experiências significativas de escrita. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), esta função organiza-se em torno de seis princípios orientadores: o ensino precoce da produção textual, a prática intensiva da escrita, o ensino do processo (planificação, textualização e revisão),

a exploração de gêneros textuais diversificados, a regulação da produção textual e a gradual complexificação das atividades propostas. Estes princípios sustentam uma abordagem pedagógica sistemática, que visa desenvolver as capacidades dos alunos e fomentar o contacto com textos social e culturalmente relevantes.

Cassany et al. (1994) ampliam esta perspectiva ao sublinhar que o ensino da escrita não se deve restringir à simples transmissão de técnicas, mas sim promover a comunicação, a expressão pessoal e a participação social dos alunos.

A par disto, Amor (2003) defende a necessidade de uma “pedagogia integrada da escrita”, que ultrapassa a visão tradicional centrada no produto final. A autora supracitada propõe que o professor crie situações autênticas de escrita, em que os alunos escrevam com propósitos reais e para destinatários concretos, promovendo, assim, um envolvimento mais significativo com o processo. Salienta, ainda, a importância de implementar práticas regulares e sistemáticas de escrita, articuladas com outras competências linguísticas, num percurso que designa por “escrita recursiva”, conceito que remete para a natureza não linear do processo, caracterizado por constantes avanços e recuos entre as suas diferentes fases.

Esta abordagem integrada posiciona o professor como mediador entre o ensino formal e a valorização da escrita em contextos reais. Neste processo, é fundamental que o professor promova uma relação positiva dos alunos com a escrita. Como salienta Barbeiro (2001), é crucial “proporcionar a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos” (p. 74).

Para além deste papel mediador, o professor é também responsável por criar um ambiente de aprendizagem positivo, que favoreça a superação das dificuldades associadas à escrita. De acordo com o autor supracitado, a valorização das conquistas individuais e a criação de experiências gratificantes são estratégias eficazes para reforçar a confiança dos alunos nas suas capacidades, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais segura, autónoma e significativa com a escrita.

### **4.2.3. Etapas da produção textual**

O processo de escrita estrutura-se em três etapas fundamentais, que se articulam de forma dinâmica e recursiva ao longo da produção textual: planificação, textualização e revisão

(Barbeiro & Pereira, 2007). A escrita, mais do que um simples exercício técnico, constitui um ato de comunicação complexo, que envolve múltiplas decisões e ajustes ao longo do processo. Como referem Cassany et al. (1994), escrever é uma atividade multidimensional que integra fatores cognitivos, sociais e culturais, e não apenas operações mecânicas.

A planificação assume um papel essencial na definição dos objetivos, na organização dos conteúdos e na estruturação da informação. Esta fase inclui também a antecipação dos efeitos do texto no leitor e a escolha de estratégias adequadas à sua construção (Pereira, 2008). De acordo com Flower e Hayes (1981) e Hayes (2012), a escrita tem início antes da redação propriamente dita, através da ativação e seleção de ideias relevantes. Nesta perspetiva, a planificação não constitui apenas uma etapa preliminar, mas um momento estruturante que condiciona as decisões tomadas nas fases seguintes.

A textualização, por sua vez, consiste na transformação de ideias planificadas em expressões linguísticas organizadas. Este processo requer a articulação coerente e coesa do discurso, implicando decisões quanto à estrutura frásica, à progressão temática e à seleção lexical. A capacidade de passar do pensamento à linguagem escrita de forma eficaz está diretamente dependente da qualidade da planificação prévia, o que reforça a centralidade desta componente.

A revisão completa o processo, assumindo um carácter reflexivo e metacognitivo. Envolve a leitura crítica do texto produzido, a sua avaliação e a reformulação de aspetos como a organização, a correção linguística ou a adequação ao destinatário (Barbeiro & Pereira, 2007). A revisão permite, assim, melhorar o texto e repensar o próprio percurso de escrita, dando lugar a novas planificações e reorganizações.

Estas três fases não se sucedem de forma linear, mas interagem entre si de forma recursiva e adaptável, consoante o tipo de texto, o contexto e o perfil de quem escreve. Como afirma Barbeiro (2001), “o texto (o produto) não nasce sem o processo” (p. 65), sendo este marcado por uma diversidade de decisões que vão desde “o desenho das letras, a ortografia, a construção frásica, até à organização em grandes unidades” (pp. 65–66). A complexidade da escrita manifesta-se na forma como:

A diversidade e a recursividade entre as componentes de planificação, de redação e de revisão exigem ao sujeito a capacidade de as manter atuantes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspetivas como a correção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objetivos (Barbeiro, 2001, p. 66).

Neste âmbito, Barbeiro e Pereira (2007) identificam um conjunto de estratégias pedagógicas que podem ser mobilizadas pelo professor no sentido de apoiar os alunos ao longo das diferentes fases do processo de escrita, organizadas em duas grandes vertentes: *i)* ação sobre o processo e *ii)* ação sobre o contexto. No que concerne à primeira, incluem-se estratégias como: a facilitação processual, que implica o apoio sistemático às fases de planificação, textualização e revisão; a escrita colaborativa, que promove a interação entre pares com o intuito de resolver problemas e partilhar ideias durante o processo; e a reflexão sobre a escrita, que incentiva os alunos a analisar os próprios textos e as decisões tomadas ao longo do processo.

Já relativamente à ação sobre o contexto, evidencia-se a integração de saberes, que articula a escrita com diferentes componentes do currículo e ativa conhecimentos prévios dos alunos, e a realização de funções, que permite usar a escrita para diferentes finalidades como organizar ideias ou expressar sentimentos.

Complementarmente, Cassany et al. (1994) defendem a criação de situações de escrita autênticas e significativas, que aproximem a escrita das comunicações reais. Para isso, sugerem que as propostas didáticas envolvam: diversificar os contextos e propósitos da escrita; trabalhar com géneros textuais socialmente relevantes; simular comunicações reais; e incentivar a reflexão sobre os diferentes usos sociais da linguagem escrita. Esta abordagem contribui para reforçar a pertinência e a funcionalidade da escrita, ao conferir-lhe um lugar de destaque na construção do conhecimento e na participação social.

Para além desta perspetiva processual, Camps (2005) destaca a natureza dialógica da escrita, ao defender que os textos não são “produtos fechados em si mesmos”, mas estabelecem relações com outros textos num diálogo permanente (p. 11). A escrita é, assim, uma atividade social e discursiva, na qual o escrevente dialoga com os próprios conhecimentos, com o universo de representações de que dispõe e com outras vozes e textos que permeiam o contexto em que escreve.

Neste quadro, a planificação textual ganha relevância acrescida no contexto deste projeto de investigação, uma vez que se assume como a base estrutural da produção escrita. É através dela que o autor ativa o conhecimento prévio, define a intenção comunicativa e estrutura o conteúdo de acordo com o público e o objetivo do texto. Este processo permite que cada elemento textual tenha um propósito e lugar específico na construção do sentido (Niza et al., 2011), fomentando a clareza, a eficácia comunicativa e a profundidade dos textos produzidos.

#### 4.2.4. Preparação para a escrita: algumas estratégias pedagógicas

A escrita, enquanto atividade altamente regulada e não espontânea, requer uma fase preparatória que antecede a redação propriamente dita. Este momento assume-se como uma etapa de impregnação do imaginário e de organização do pensamento, elementos fundamentais para o sucesso da produção textual. Como salienta Pereira (2000), uma das maiores dificuldades dos alunos reside precisamente na passagem do pensamento para a escrita, quando esta não é antecedida por uma preparação adequada. Neste sentido, e considerando os pressupostos da Pedagogia da Escrita, revela-se imprescindível implementar uma metodologia de ajuda à escrita, ou seja, um momento específico dedicado a ensinar a escrever, que forneça aos alunos ferramentas e estratégias que facilitem este processo complexo. Esta fase preparatória reveste-se de especial importância nos primeiros anos de escolaridade, período em que os alunos estão a desenvolver e consolidar as suas competências de escrita e necessitam de um acompanhamento estruturado e intencional.

Focando a atenção especificamente na facilitação processual da planificação, Barbeiro e Pereira (2007) salientam a importância de propor atividades que promovam a ativação, seleção e organização de conteúdos. Estratégias como o *brainstorming*, os esquemas de ideias ou os planos-guia ajudam os alunos a estruturar o texto de forma mais coesa e deliberada, contribuindo para decisões mais conscientes durante o processo de escrita.

As grelhas estruturadas revelam-se particularmente úteis para orientar a organização do texto e podem incluir campos como “personagens”, “local”, “tempo” e “acontecimentos” para textos narrativos. Graham e Harris (2005) demonstraram a eficácia destas estruturas de apoio na promoção da competência de planificação, sobretudo quando combinadas com estratégias de autorregulação, que envolvem os alunos na monitorização do próprio processo de escrita. Ainda neste domínio, os mapas conceituais e as teias de ideias constituem recursos visuais que facilitam a organização espacial do pensamento. Segundo Novak e Cañas (2008), estas representações gráficas ajudam os alunos a estabelecer ligações entre conceitos, contribuindo para uma planificação mais coerente e estruturada.

No âmbito da escrita colaborativa, Barbeiro e Pereira (2007) destacam práticas como a elaboração conjunta de planos, a comparação de listas de ideias ou a construção partilhada de

esquemas. Estas atividades promovem a reflexão coletiva e o confronto de perspectivas, aspetos que facilitam a organização do conteúdo. Complementarmente, a reflexão metadiscursiva durante a planificação manifesta-se igualmente pertinente. Atividades como as conferências com o professor, nas quais os alunos explicam as suas intenções e estratégias, ou a apresentação dos planos à turma, com o objetivo de recolher sugestões e comentários dos colegas, contribuem para consolidar ideias e adequar a estrutura do texto antes da redação.

Considerando as especificidades do 2.º ano de escolaridade, importa salientar estratégias adaptadas às características cognitivas desta faixa etária. Sim-Sim (2007) sublinha que o desenvolvimento da competência escrita, nesta fase, deve articular-se com o da compreensão leitora, estabelecendo sinergias que beneficiem ambos os processos. Neste contexto, atividades como o desenho de preparação permite aos alunos organizar visualmente as suas ideias antes de as converterem em texto escrito. Por outro lado, os diálogos orientados sobre o tema revelam-se eficazes na verbalização e organização oral das ideias, facilitando a posterior textualização. Viana (2002) reforça esta articulação entre oralidade e escrita, defendendo que “melhor falar para melhor ler” se aplica igualmente à produção escrita, pois a organização oral do discurso constitui uma base sólida para a estruturação textual.

A dimensão lúdica assume, também, particular importância no trabalho com alunos do 2.º ano. Como referem Flower e Hayes (1981), abordagens lúdicas não comprometem o rigor pedagógico, antes criam condições favoráveis à aprendizagem, respeitando as características cognitivas desta faixa etária.

A implementação destas estratégias deve ser gradual e sistemática, permitindo aos alunos interiorizar progressivamente os processos associados à planificação. Para tal, é fundamental que o professor modele explicitamente as estratégias, demonstre como podem ser aplicadas em diferentes contextos e proporcione múltiplas oportunidades de prática, com *feedback* construtivo e orientação individualizada.

#### **4.2.5. A escrita nas Aprendizagens Essenciais de Português**

No contexto educativo do 1.º CEB, e em particular no 2.º ano, assume especial relevância o desenvolvimento de competências de escrita estruturada e significativa. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* para este nível de ensino, é esperado que os alunos

adquiram capacidades específicas na produção textual, nomeadamente a competência de “planejar, produzir e avaliar os seus próprios textos” (DGE, 2018a, p.7).

A análise detalhada deste documento orientador evidencia a importância atribuída ao processo de planificação textual, que se enquadra no domínio da Escrita. Este domínio contempla também aspetos relacionados com a consciência fonológica e ortográfica, sendo esperado que os alunos consigam “representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” e “indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes” (DGE, 2018a, pp.7-8).

Especificamente em relação à planificação e produção textual, as Aprendizagens Essenciais determinam que os alunos devem ser capazes de “redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização”, assim como de “articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa” (DGE, 2018a, pp.8-9).

Estes descritores de desempenho evidenciam a necessidade de implementar estratégias pedagógicas específicas que promovam o desenvolvimento da competência escrita, em particular ao nível da organização das ideias, da estrutura narrativa e da articulação entre os diferentes elementos do texto. Neste sentido, as intervenções educativas planeadas no âmbito deste projeto visaram precisamente responder a estas orientações, contribuindo para a consolidação das aprendizagens essenciais no domínio da Escrita, conforme será desenvolvido no ponto 4.5.

### **4.3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS**

A definição de uma questão de investigação constitui um dos momentos cruciais de qualquer projeto de investigação, uma vez que orienta todo o processo subsequente e estabelece os limites do estudo. Como salientam Quivy e Campenhoudt (2019), a questão de investigação funciona como um fio condutor, conferindo coerência ao percurso e direcionando as decisões metodológicas e analíticas ao longo da investigação. Uma questão bem formulada deve ser clara, exequível e pertinente, permitindo a construção de conhecimento válido e relevante para o

domínio em estudo (Amado, 2017). No contexto específico da investigação em educação, Coutinho (2015) reforça que a questão de partida deve refletir não apenas a curiosidade científica do investigador, mas também a relevância pedagógica e as possibilidades de aplicação prática dos resultados.

Tendo em consideração estes pressupostos teóricos e atendendo ao contexto deste projeto de investigação, centrado no desenvolvimento de competências de escrita no 1.º CEB, optou-se por focar o trabalho no texto narrativo. Esta escolha justifica-se pela sua centralidade nos primeiros anos de escolaridade, como destacam as Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano (DGE, 2018a), e por estar em conformidade com os conteúdos programáticos trabalhados na turma durante a implementação do projeto.

Assim, o presente projeto orienta-se pela seguinte questão de partida: *De que forma o uso de diferentes estratégias de planificação influencia a escrita de textos no 2.º ano do 1.º CEB?*. Esta questão foi formulada tendo em consideração os critérios de qualidade propostos por Quivy e Campenhoudt (2019), nomeadamente a clareza, a exequibilidade e a pertinência. A sua formulação procurou ser clara e precisa nos conceitos utilizados, realista face ao contexto de investigação e relevante para o campo da educação (Amado, 2017).

Por seu turno, foi delineado um objetivo geral do projeto, que consiste em avaliar os contributos do uso de diferentes estratégias de planificação para a qualidade das produções textuais individuais de alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Agregados a este, encontram-se outros mais específicos, nomeadamente: *i)* caracterizar o ensino da escrita e as componentes da produção textual; *ii)* explicitar estratégias pedagógicas de planificação textual; *iii)* refletir sobre as estratégias promotoras do desenvolvimento de competências de escrita propostas nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB; e *iv)* planificar e implementar percursos de aprendizagem em que se promova o uso de estratégias de planificação na produção textual.

A definição destes objetivos segue uma lógica da investigação qualitativa em educação (Amado, 2017), sendo que privilegia a compreensão dos processos e a melhoria das práticas educativas. A articulação entre os objetivos permite uma abordagem sistemática ao problema em estudo, possibilitando a recolha e análise de dados significativos para responder à questão de partida.

## 4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação-ação foi selecionada como estratégia de investigação por constituir uma abordagem particularmente adequada a estudos em contexto educativo. Segundo Cohen et al. (2018), esta metodologia caracteriza-se por ser sistemática, reflexiva e focada na melhoria das práticas educativas, permitindo aos professores investigarem e desenvolverem o seu trabalho pedagógico. Esta opção metodológica relaciona-se intimamente com a conceção atual do professor como investigador e crítico da sua própria prática, tal como defendido por Alarcão (2001a), que destaca a importância de uma atitude reflexiva e investigativa no desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, a investigação-ação permite ao professor em formação assumir um papel ativo na construção do conhecimento profissional, ultrapassando a mera aplicação de teorias e técnicas produzidas externamente (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Kemmis e McTaggart (2005), a investigação-ação distingue-se pela sua natureza cíclica, que inclui quatro momentos sequenciais e interligados: *i)* planificação, *ii)* ação, *iii)* observação e *iv)* reflexão. No contexto específico deste projeto, estes momentos concretizaram-se da seguinte forma:

- i)* A fase de planificação envolveu a identificação do problema (dificuldades dos alunos na produção textual), a definição da questão de investigação e dos objetivos, bem como a elaboração do plano de intervenção. Neste projeto, esta fase contemplou a seleção de diferentes estratégias de planificação textual a implementar (lista de palavras, esquema de ideias e grelha estruturada), a preparação dos materiais necessários e a definição dos instrumentos de recolha de dados;
- ii)* O momento de ação correspondeu à implementação das intervenções pedagógicas planeadas, materializando-se nas cinco sessões realizadas com os alunos, que incluíram o diagnóstico inicial, a aplicação das três estratégias de planificação textual distintas e a avaliação final, na qual as crianças puderam escolher autonomamente a estratégia preferida;
- iii)* A observação consistiu na recolha sistemática de dados durante a implementação do plano, recorrendo-se a diversos instrumentos, nomeadamente registos fotográficos, grelhas de análise das produções textuais e anotações relativas às

interações verbais ocorridas durante as sessões, com o objetivo de documentar o processo e os resultados das intervenções, permitindo uma compreensão da influência das diferentes estratégias de planificação na qualidade dos textos produzidos pelos alunos;

- iv) Por fim, a reflexão envolveu a análise crítica dos dados recolhidos, a avaliação dos resultados e a identificação de possíveis ajustes. Neste projeto, a reflexão desenvolveu-se ao longo de todo o processo, permitindo adaptações no decurso da intervenção, e culminou na análise final dos resultados, estabelecendo relações entre as estratégias implementadas e a qualidade das produções textuais dos alunos.

Este ciclo de investigação-ação possibilita, como destacam Carr e Kemmis (2003), uma abordagem dinâmica e flexível, que permite ao professor-investigador reajustar continuamente a sua prática com base nas evidências recolhidas e nas reflexões realizadas. Amado (2017) salienta também que a investigação-ação é especialmente relevante quando se pretende estudar uma situação com o intuito de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma, aspeto que está alinhado com o propósito deste projeto, nomeadamente quanto a compreender e a melhorar as práticas relacionadas com o ensino da escrita no 2.º ano do 1.º CEB.

Adicionalmente, considerando a natureza das produções textuais dos alunos e a necessidade de uma interpretação sistemática destes documentos, a análise de conteúdo constituiu também uma opção metodológica relevante neste estudo. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens. No contexto deste projeto, esta metodologia permitiu analisar as produções escritas das crianças através de parâmetros predefinidos, possibilitando uma avaliação da evolução da qualidade dos textos ao longo das diferentes intervenções.

Assim, a adoção desta metodologia revela-se particularmente pertinente, não só pela sua adequação ao contexto educativo em análise, mas também pelo seu potencial transformador, uma vez que possibilita mudanças nas escolas e favorece uma abordagem democrática e colaborativa nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a construção partilhada de conhecimento (Creswell, 2011).

#### 4.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma etapa preponderante no desenvolvimento de um projeto de investigação corresponde à seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados. De acordo com Amado (2017), a diversificação das técnicas e dos instrumentos permite uma compreensão mais ampla e rigorosa do objeto de estudo. Esta perspetiva é corroborada por Coutinho (2015), que destaca a importância da triangulação metodológica para assegurar a validade e a fiabilidade dos resultados em investigação qualitativa. Também Stake (2009) enfatiza que a recolha de dados através de múltiplas fontes permite ao investigador obter uma visão mais completa e precisa do fenómeno estudado. Neste sentido, para esta investigação elegeram-se técnicas e instrumentos complementares, descritos em seguida, que possibilitaram a recolha de dados em diferentes momentos e perspetivas.

##### Observação participante

Como destaca Amado (2017), a observação participante possibilita um contacto direto com os fenómenos que se pretende estudar, o que permite a compreensão dos contextos, das experiências e dos processos. No âmbito deste projeto, recorreram-se a dois tipos de observação, aplicados em momentos distintos. Numa fase inicial, privilegiou-se a observação não participante, possibilitando à investigadora compreender as práticas espontâneas dos alunos na produção textual, sem induzir estratégias específicas de planificação. Esta opção é sustentada por Estrela (1994), que realça a importância desta abordagem para a familiarização com o ambiente educativo. Posteriormente, durante a implementação das estratégias de planificação, adotou-se uma observação participante, em que a investigadora orientou ativamente a aplicação das diferentes estratégias e interagiu com os alunos. Esta transição justifica-se, segundo Máximo-Esteves (2008), pela própria natureza da investigação-ação, que exige a intervenção direta do investigador no processo que está a estudar, implementando estratégias específicas e avaliando os seus efeitos.

##### Grelha de análise de conteúdo

Para a análise sistemática das produções textuais dos alunos, foi desenvolvida uma grelha de análise de conteúdo (v. Apêndice L), centrada nos textos produzidos. Esta grelha foi

estruturada com base nos critérios de avaliação usados nas Provas de Aferição do 2.º ano e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a), de Português do 2.º ano do 1.º CEB, garantindo a sua adequação aos objetivos curriculares deste nível de ensino. Adicionalmente, foi incluída a dimensão da criatividade, considerada relevante para uma avaliação holística da escrita dos alunos, de acordo com a perspetiva de Alves e Limpo (2015), que defendem a importância de valorizar aspetos criativos e originais no 1.º CEB.

A grelha foi organizada em cinco parâmetros principais: estrutura da narrativa, tema e pertinência, coerência e coesão, criatividade, e morfologia e sintaxe. Cada um destes parâmetros foi avaliado segundo quatro níveis de desempenho, do nível 1 (desempenho insuficiente) ao nível 4 (desempenho excelente). Esta estruturação permitiu, como refere Bardin (2016), uma análise objetiva e sistemática do conteúdo, facilitando a identificação de padrões e a comparação da evolução das produções textuais ao longo das diferentes intervenções.

#### Grupo focal

Para recolher dados sobre as perspetivas dos alunos relativamente às estratégias de planificação usadas, recorreu-se à técnica de grupo focal. Segundo Morgan (1997), esta técnica permite aceder às perceções, sentimentos e experiências dos participantes num contexto interativo. No final de cada sessão de intervenção, incluindo a última sessão de avaliação, foi realizada uma breve reflexão coletiva com os alunos, orientada por um conjunto de questões específicas sobre a estratégia usada (v. Apêndice M). Estas sessões foram registadas em áudio e posteriormente transcritas, permitindo captar as opiniões dos alunos quanto à utilidade, facilidade de uso e preferências relativamente às estratégias exploradas.

Como referem Barbour e Kitzinger (1999), esta abordagem é especialmente adequada em contextos com crianças, por criar um ambiente mais descontraído e semelhante ao diálogo natural em sala de aula, o que facilita a expressão espontânea de opiniões.

#### Registos fotográficos

Complementarmente, foram realizados registos fotográficos sistemáticos das produções textuais e das planificações desenvolvidas pelos alunos em cada sessão. Esta documentação visual permitiu preservar com fidelidade as características originais dos trabalhos, favorecendo uma análise mais detalhada e rigorosa do processo de desenvolvimento da escrita. Cohen et al. (2018) referem que os registos fotográficos constituem importantes evidências em investigação

qualitativa, ao conservarem detalhes que podem escapar em transcrições ou descrições textuais. Flick (2009) acrescenta que os dados visuais são particularmente relevantes em estudos sobre processos de aprendizagem, pois permitem observar a evolução dos produtos ao longo do tempo. Estes registos foram usados quer para fins de análise documental, quer para ilustrar e sustentar as conclusões do estudo.

Durante todo o processo de investigação, foram respeitados princípios éticos fundamentais no âmbito da investigação em contexto educativo. A confidencialidade e anonimato dos participantes foram assegurados através da codificação dos nomes dos alunos em todos os instrumentos e na apresentação dos resultados. As produções escritas e os registos fotográficos foram utilizados exclusivamente para fins de investigação.

#### **4.4.2. Caracterização dos participantes**

A implementação desta estratégia de investigação-ação decorreu no contexto educativo de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, acompanhada pela professora em formação durante a PES. A turma era composta por 20 alunos, com uma distribuição equitativa entre géneros (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Entre os alunos, dois beneficiavam de medidas universais de apoio à aprendizagem e à inclusão, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018. A turma integrava ainda uma criança com PLNM, cuja participação no projeto foi acompanhada com especial atenção à sua progressiva adaptação linguística.

A seleção dos participantes seguiu um processo de amostragem por conveniência (Coutinho, 2015), considerando o contexto de estágio da investigadora. Como refere Amado (2017), em investigação qualitativa, mais importante do que a representatividade estatística da amostra é a sua adequação aos objetivos do estudo. Neste caso, a escolha de uma turma do 2.º ano revelou-se pertinente, por se tratar de um momento crucial no desenvolvimento das competências de escrita, conforme estabelecido nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a) de Português para este nível de ensino.

Importa ainda referir que a sala de aula estava organizada de acordo com os princípios da Aprendizagem Cooperativa, com as mesas dispostas em cinco grupos de quatro elementos. Esta

configuração favoreceu a implementação de algumas das estratégias de planificação textual que envolviam momentos de partilha e discussão entre pares.

Adicionalmente, a turma evidenciava necessidades de desenvolvimento na consolidação das competências de escrita, aspeto que reforçou a pertinência e oportunidade da intervenção. Uma caracterização mais detalhada da turma e do contexto educativo encontra-se no subcapítulo 2.2. do presente relatório de estágio.

## 4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

O presente projeto de investigação-ação foi desenvolvido ao longo de cinco sessões, com a duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada. As sessões integraram-se plenamente nas aulas de Português assumidas pela professora em formação, não tendo sido necessário agendar aulas extra ou alterar a organização do calendário de regências. Esta integração assegurou a naturalidade da intervenção e garantiu a sua viabilidade no contexto real.

O projeto intitulado “Cria, imagina e concretiza: mudam-se os lugares, mudam-se as histórias” encontrou a sua inspiração literária em duas referências: *Três Histórias do Futuro*, de Luísa Ducla Soares e o verso camonianiano “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Esta formulação funciona como elemento integrador de toda a sequência didática, proporcionando uma identidade coesa ao projeto que articula as sessões numa progressão lógica de desenvolvimento de competências de planificação textual. O título sintetiza as três etapas do processo de escrita: “cria” refere-se à criação das personagens que os alunos desenvolveram, “imagina” corresponde à planificação das histórias protagonizadas por essas personagens, e “concretiza” abrange as etapas de textualização e revisão, demonstrando como diferentes lugares podem inspirar diferentes histórias através das personagens criadas.

As sessões foram organizadas de forma progressiva, permitindo uma evolução sistemática na aprendizagem e aplicação de diferentes estratégias de planificação textual, desde a mais simples até à mais complexa. Entre cada sessão, os textos produzidos foram corrigidos e devolvidos aos alunos com *feedback* escrito personalizado e um autocolante distintivo, permitindo que cada aluno recebesse orientações específicas antes da intervenção seguinte, numa lógica de avaliação formativa contínua que promoveu a reflexão sobre os próprios textos e a incorporação de melhorias progressivas. O foco da intervenção centrou-se na produção de

textos narrativos, com especial atenção à coerência e à estrutura textual ao longo do processo de escrita. A sequência de trabalho desenvolveu-se através de cinco momentos distintos: uma sessão de diagnóstico inicial das competências de escrita dos alunos, seguida de três sessões de intervenção centradas em diferentes estratégias de planificação textual aplicadas em contextos espaciais diferentes, culminando numa sessão final de avaliação da intervenção e análise da autonomia dos alunos na escolha e aplicação das estratégias trabalhadas, conforme sistematizado na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Organização das sessões do projeto de investigação*

| Sessão          | Tipo de sessão      | Estratégia de planificação |
|-----------------|---------------------|----------------------------|
| 1. <sup>a</sup> | Diagnóstico inicial | Uso espontâneo             |
| 2. <sup>a</sup> | Intervenção         | Lista de palavras          |
| 3. <sup>a</sup> | Intervenção         | Esquema de ideias          |
| 4. <sup>a</sup> | Intervenção         | Grelha estruturada         |
| 5. <sup>a</sup> | Avaliação final     | Escolha autónoma           |

Durante as sessões de intervenção, o trabalho dos alunos contemplou sistematicamente três momentos: planificação, textualização e revisão, seguindo o modelo processual da escrita apresentado no enquadramento teórico (cf. ponto 4.2.3). A especificidade de cada sessão residiu na estratégia de planificação usada, procurando-se aferir o impacto de cada uma na organização, coerência e criatividade dos textos produzidos. A seguir, apresenta-se a descrição de cada sessão, com indicação dos objetivos, estratégias usadas e aspetos relevantes para a análise da intervenção.

#### **4.5.1. Primeira sessão – diagnóstico inicial: “Ingredientes secretos para pequenos escritores”**

A primeira sessão, realizada a 19 de março de 2025, teve como objetivo principal efetuar um diagnóstico inicial das competências de escrita dos alunos, procurando identificar o uso espontâneo de estratégias de planificação textual na produção escrita. Como realçam Barbeiro e Pereira (2007), a observação das práticas espontâneas dos alunos constitui um ponto de partida fulcral para a implementação de estratégias pedagógicas direcionadas.

A sessão foi estruturada através de uma atividade de criar títulos com a combinação de “ingredientes secretos” (dia de aniversário, primeira letra do nome e mês de aniversário), seguida da produção textual individual a partir do título criado. Conforme previsto na metodologia de investigação-ação adotada, esta fase prendeu-se com o momento de observação não participante, permitindo à professora investigadora compreender as abordagens naturais dos alunos face à escrita, sem induzir qualquer estratégia específica de planificação (v. Apêndice N).

Durante o momento de produção textual, foi disponibilizado um espaço na folha de trabalho para possíveis apontamentos prévios à redação, sem qualquer orientação explícita sobre a sua utilização. Esta opção alinha-se com os pressupostos teóricos apresentados no subcapítulo 4.2.4, onde se evidencia a importância de compreender as práticas espontâneas antes da implementação de estratégias estruturadas de planificação (Pereira, 2000). A sessão integrou ainda um momento de revisão colaborativa, com recurso a uma lista de verificação, comum a todas as sessões (v. Apêndice O), aplicada entre pares, promovendo a reflexão sobre os elementos constituintes do texto narrativo. Os dados recolhidos através da observação, registos fotográficos e análise das produções textuais (v. Apêndice L) providenciaram informações essenciais sobre o ponto de partida dos alunos, servindo de base para a planificação das intervenções subsequentes.

#### **4.5.2. Segunda sessão – “De lista em lista, histórias do Porto à vista!”**

A segunda sessão, concretizada a 31 de março de 2025, marcou o início das intervenções pedagógicas centradas no desenvolvimento de estratégias de planificação. Esta sessão teve como propósito a apresentação e aplicação da estratégia “lista de palavras”, configurando-se como a primeira etapa do projeto “Cria, imagina e concretiza: mudam-se os lugares, mudam-se as histórias”, conforme previsto na planificação (v. Apêndice P).

A sessão iniciou com a apresentação formal do projeto através de um vídeo com o avatar da professora em formação, estratégia que visou aumentar o envolvimento e motivação dos alunos para o trabalho a desenvolver. Esta abordagem multimodal está de acordo com os princípios da pedagogia ativa, incentivando a participação dos alunos desde o momento inicial da intervenção. O primeiro momento centrou-se na criação de personagens através de materiais de

colagem (v. Figura 9), atividade que serviu duplo propósito: desenvolver a criatividade e definir um elemento concreto que acompanhou os alunos ao longo das sessões.

### Figura 9

*Personagens criadas pelos alunos*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Simultaneamente, procedeu-se ao levantamento de ideias prévias sobre o conceito de planificar, através de exemplos concretos próximos do quotidiano dos alunos. A estratégia “lista de palavras” foi abordada mediante a exploração de um panfleto turístico sobre o Porto, construído pela professora em formação, e da visualização de um vídeo promocional da cidade. Esta contextualização geográfica e cultural permitiu enriquecer o vocabulário disponível para a produção textual e conferiu autenticidade à tarefa de escrita.

A textualização foi realizada individualmente, tendo sido providenciada uma folha de produção textual em formato “desenho surpresa”, estratégia que procurou manter a motivação e o interesse dos alunos. Durante esta fase, a professora investigadora circulou pela sala e prestou apoio quando solicitado, recordando os alunos de consultarem a sua lista de palavras como recurso de planificação. A sessão contemplou ainda o momento de revisão, com a lista de verificação comum a todas as sessões (cf. Apêndice O), seguido da introdução ao “passaporte de escrita” (v. Apêndice Q). Este instrumento, destinado a acompanhar os alunos ao longo de todas as sessões de intervenção, permitiu o registo reflexivo das estratégias abordadas, promovendo a metacognição das aprendizagens.

### 4.5.3. Terceira sessão – “Esquema de ideias, Bogotá em odisseias!”

A terceira sessão, no dia 23 de abril de 2025, contemplou a exploração e aplicação da estratégia “esquema de ideias” e teve como objetivo o desenvolvimento da capacidade de categorizar e hierarquizar informações através de códigos visuais, promovendo uma abordagem mais estruturada da planificação textual, presente na planificação da sessão (v. Apêndice R). A escolha de Bogotá, na Colômbia, como destino desta sessão, refletiu uma abordagem pedagógica inclusiva, valorizando a diversidade cultural presente na turma através do reconhecimento das origens de um aluno colombiano. Esta decisão demonstrou como a heterogeneidade da turma pode constituir uma mais-valia, ao transformar diferenças culturais em recursos de aprendizagem.

A sessão teve início com um momento de descoberta, em que os alunos procuraram bilhetes escondidos na sala através de uma estratégia com gamificação apresentada pelo avatar (o mesmo da sessão anterior). Estes bilhetes revelaram o novo destino das personagens: Bogotá, na Colômbia, proporcionando um contexto geográfico e cultural diferente da sessão anterior, que se centrou no Porto devido às origens locais dos alunos. De seguida, procedeu-se à exploração de dois esquemas de ideias distintos: um esquema ramificado e um esquema de setas, para que os alunos tivessem contacto com mais do que uma forma de organização. Assim, puderam compreender as diferentes possibilidades, bem como a função das cores na categorização de informações. O desenvolvimento da estratégia integrou a rotação por estações, metodologia que privilegiou a diversificação das fontes de informação e a autonomia na recolha de dados com o auxílio de um bloco de notas providenciado a cada aluno. As estações contemplaram: lugares famosos de Bogotá, comida típica, meteorologia, palavras úteis em espanhol e atividades características. Esta abordagem por estações, apoiada por *flashcards* e pelo bloco de notas, permitiu que todos os grupos acessem às informações de forma rotativa.

A construção do esquema de ideias foi um momento de síntese e organização, em que os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos nas estações para estruturar as próprias planificações, com a orientação da professora investigadora. A etapa da textualização ocorreu com base nos esquemas elaborados, tendo sido disponibilizada uma folha para a produção textual em formato “desenho surpresa”, à semelhança da sessão anterior. Durante este momento, a

professora investigadora circulou pela sala, lembrando os alunos de consultarem o seu esquema. A sessão abarcou, novamente, o momento de revisão colaborativa, com a lista de verificação (cf. Apêndice O), seguido da atualização do “passaporte de escrita”. Além disso, destaca-se a partilha voluntária dos textos, na qual o aluno colombiano apoiou os colegas quanto à pronúncia de palavras em espanhol, verificando-se a valorização da diversidade linguística e cultural.

#### **4.5.4. Quarta sessão – “Grelha em mão, Austrália no coração!”**

A quarta sessão, realizada a 6 de maio de 2025, incidiu na abordagem e aplicação da estratégia “grelha estruturada” e teve como objetivo o desenvolvimento da organização sistemática das ideias antes da redação, através de um suporte visual estruturado que facilitasse a transição entre planificação e textualização, conforme previsto na planificação da sessão (v. Apêndice S). O destino desta sessão, a Austrália, resultou de uma abordagem democrática e participativa, na qual os alunos, numa aula anterior, responderam a uma pergunta no *Mentimeter* (v. Apêndice T), com o apoio de um mapa-mundo projetado que identificava os países. Esta estratégia de escolha coletiva reforçou o sentimento de pertença e responsabilidade dos alunos no projeto.

A sessão começou com um momento diferente, através de uma introdução aos símbolos aborígenes australianos. Os alunos receberam bilhetes personalizados e assistiram a um vídeo do avatar que os desafiou a descodificar uma mensagem em símbolos aborígenes. Esta abordagem intercultural contextualizou geograficamente a sessão, bem como sensibilizou os alunos para diferentes formas de comunicação, valorizando o conhecimento ancestral dos povos aborígenes australianos. O momento de descoberta prolongou-se com a “caça ao canguru”, atividade lúdica em que os alunos procuraram 25 cangurus escondidos pela sala, cada um com uma informação específica acerca da Austrália organizada por categorias: lugares famosos, fauna e flora, cultura e tradições, características geográficas e curiosidades. A par disso, foram incluídos “supercangurus” que continham dicas específicas para auxiliar a escrita do texto, desenvolvidos com base na análise das principais dificuldades identificadas nos textos dos alunos nas sessões anteriores, evidenciando uma abordagem de avaliação formativa e diferenciação pedagógica. Esta estratégia de gamificação promoveu a recolha de informação, enquanto cada aluno

partilhava a sua descoberta com a leitura em voz alta, contribuindo para a construção coletiva de um painel temático.

A exploração da estratégia “grelha estruturada” foi concretizada a partir de um diálogo orientado sobre a importância da planificação textual e da definição, em grande grupo, das categorias necessárias para a construção da narrativa. Para isso, realizou-se a leitura das instruções, presentes na frente da folha para a textualização, para que os alunos tivessem consciência dos aspetos a considerar. Esta abordagem procurou garantir que todos compreendiam a função de cada categoria antes de procederem à planificação individual. No momento de planificação, os alunos construíram a sua própria grelha estruturada, selecionando conteúdos das informações dos cangurus, expostos no painel. A professora investigadora, à semelhança das sessões anteriores, circulou pela sala, orientando sempre que necessário. A etapa da textualização ocorreu com base nas grelhas construídas e, durante o processo, a professora investigadora enfatizou a consulta frequente da grelha como guia. A sessão manteve o momento de revisão entre pares, através da lista de verificação, seguida da atualização do “passaporte de escrita” (cf. Apêndice Q). O momento de partilha voluntária permitiu valorizar as diferentes soluções encontradas pelos alunos. A consolidação incorporou uma reflexão comparativa pioneira, questionando os alunos sobre as três estratégias já experimentadas e explorando as suas preferências, diferenças percebidas e intenções de utilização futura. Esta abordagem metacognitiva permitiu aos alunos desenvolver consciência sobre a própria aprendizagem.

#### **4.5.5. Quinta sessão – avaliação: “De fragmento em fragmento, nasce o texto com talento!”**

A última sessão, que decorreu no dia 19 de maio de 2025, constituiu um momento de avaliação diferenciado no projeto, centrando-se na observação do uso espontâneo das estratégias de planificação pelos alunos e na sua capacidade de produzir textos coerentes a partir de elementos aleatórios, como previsto na planificação (v. Apêndice U). Assim, nesta sessão, procurou-se aferir qual(is) a(s) estratégia(s) que os alunos escolhiam preferencialmente quando confrontados com uma tarefa de escrita sem orientação explícita acerca da estratégia de planificação a usar.

A contextualização temática foi proporcionada através do ambiente espacial, com os alunos a receberem “pulseiras de astronauta” personalizadas e a assistirem a um vídeo do avatar da professora caracterizada como comandante espacial, que lhes apresentou a missão de recuperar “fragmentos de histórias” perdidos no espaço após uma colisão com um cometa. O aspecto central da sessão consistiu no uso de cartas, organizadas por naipes que correspondiam a categorias da narrativa: copas (personagens), espadas (locais), ouros (tempo), paus (problema/aventuras) e jokers (objetos especiais). Esta estratégia de combinação de elementos aleatórios foi inspirada nos pressupostos da “Gramática da Fantasia” de Gianni Rodari (1997), nomeadamente com técnicas como o “binómio fantástico”, em que a criatividade surge da necessidade de estabelecer conexões lógicas entre elementos aparentemente díspares. Importa notar que os naipes dos ouros e dos jokers continham apenas uma carta com o título da respetiva categoria, fazendo com que os alunos tivessem de mobilizar os seus conhecimentos sobre os elementos temporais e objetos especiais da narrativa, escolhendo-os de forma independente. Esta opção teve em vista não fornecer todos os elementos da narrativa de forma explícita, promovendo uma participação mais ativa e reflexiva dos alunos na construção das suas histórias. Cada aluno retirou três cartas aleatórias (uma de cada naipe), sendo-lhes oferecida a possibilidade de uma única troca com as restantes cartas do baralho. De seguida, foi fornecida uma folha em branco para a planificação aos alunos com a indicação “Se precisares, podes usar esta folha antes de escreveres”, sem qualquer orientação específica sobre que estratégia adotar. Esta estruturação, semelhante à da sessão de diagnóstico, procurou não induzir o uso de uma estratégia de planificação específica, permitindo observar as escolhas espontâneas. Foi-lhes, ainda, lembrada a possibilidade de consultar o seu “passaporte de escrita”, que continha as explicações das três estratégias exploradas nas sessões anteriores. Esta abordagem permitiu constatar qual a transferência espontânea das aprendizagens e quais as preferências desenvolvidas por cada aluno.

Durante a etapa da textualização, como habitualmente, a professora investigadora circulou pela sala prestando apoio, observando quais as estratégias de planificação mobilizadas espontaneamente e como os alunos geriam a integração dos elementos aleatórios das suas cartas numa narrativa coerente. A par de todas as outras sessões, esta sessão deu continuidade aos momentos de revisão em pares com a lista de verificação e a partilha voluntária dos textos. A consolidação integrou a reflexão metacognitiva sobre o processo de escrita desenvolvido, no qual

os alunos elencaram o primeiro passo dado, a utilidade percebida das cartas como apoio à tarefa, a eventual mobilização das estratégias de planificação abordadas e as razões subjacentes às suas escolhas, aspetos abordados no subcapítulo 4.5.4. Esta reflexão providenciou dados qualitativos importantes sobre a apropriação das estratégias de planificação pelos alunos.

## **4.6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A apresentação, análise e discussão dos dados constitui um momento central de qualquer investigação, na medida em que permite estabelecer relações entre os dados empíricos recolhidos e o enquadramento teórico que sustenta o estudo. Como defendem Bogdan e Biklen (1994), é através da análise sistemática dos dados que se constrói conhecimento válido e se respondem às questões de investigação formuladas. No contexto específico da investigação-ação, este processo assume especial relevância, uma vez que os resultados obtidos orientam simultaneamente a compreensão do fenómeno estudado e a melhoria das práticas pedagógicas implementadas.

Este capítulo organiza-se em três momentos complementares que, no seu conjunto, proporcionam uma visão holística dos resultados obtidos. Num primeiro momento, apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados resultantes da observação sistemática e da análise das produções textuais dos alunos, com base nas grelhas de avaliação usadas. Num segundo momento, foca-se a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos nos grupos focais, com vista a aceder às perceções e experiências dos participantes. Por fim, num terceiro momento, procede-se ao cruzamento e triangulação de todos os dados, estabelecendo um diálogo integrado entre as diferentes fontes de informação e consolidando as conclusões do estudo.

### **4.6.1. Observação e grelha de análise de conteúdo**

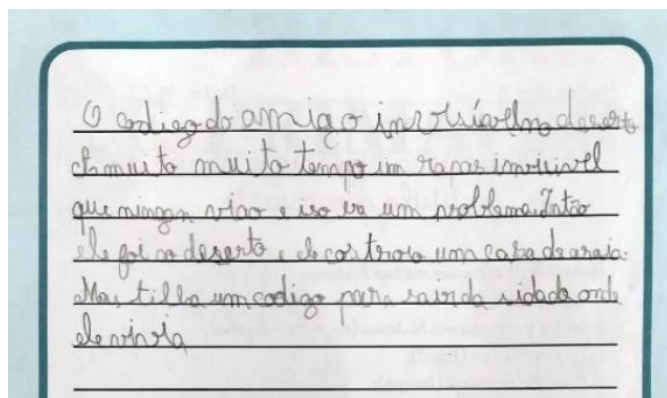
A observação sistemática e a avaliação dos dados representaram dimensões essenciais desta investigação-ação, uma vez que possibilitaram acompanhar a evolução dos alunos ao longo das cinco sessões e aferir os possíveis contributos das diferentes estratégias de planificação textual para a qualidade das produções escritas individuais. Para tal, a grelha de

análise documental do texto (cf. Apêndice L) usada integrou cinco parâmetros: estrutura da narrativa, tema e pertinência, coerência e coesão, criatividade e morfologia e sintaxe, numa escala de 1 a 4 níveis de desempenho.

Na primeira sessão, os dados evidenciaram que, dos 20 participantes, apenas 1 (5%) usou espontaneamente estratégias de planificação antes da redação (cf. Apêndice V.1). Esta ausência de planificação foi claramente visível no texto da aluna A (Figura 10), o que evidenciou uma escrita direta e espontânea, sem evidências de organização prévia de ideias, padrão comum à maioria dos participantes nesta fase inicial. Assim, esta observação justificou plenamente a necessidade da intervenção pedagógica subsequente.

### Figura 10

*Texto produzido pela aluna A na sessão de diagnóstico inicial (sem planificação prévia)*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

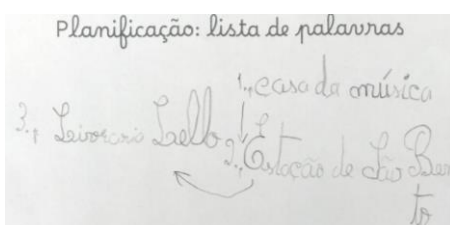
A análise dos parâmetros de avaliação no diagnóstico inicial mostrou uma distribuição heterogénea. A estrutura da narrativa apresentou uma média aproximada de 3,5 valores, o que evidencia que a maioria dos alunos dominava as categorias básicas da narrativa. Contudo, a coerência e coesão registaram a média mais baixa (3), com a identificação de dificuldades ao nível da articulação lógica das ideias e do uso de conectores adequados. A criatividade situou-se em 3,2, sugerindo potencial para desenvolvimento através de estratégias estruturadas de planificação. Não obstante, para além destes dados quantitativos, observações qualitativas pertinentes integraram o facto de alguns alunos desenharem antes de escrever ou colocarem vistos nas instruções, evidenciando tentativas intuitivas de organização prévia.

Na segunda sessão, a implementação da estratégia da lista de palavras resultou numa adesão de 100% por parte dos alunos, evidenciando a acessibilidade desta abordagem (cf.

Apêndice V.2). Comparativamente, os resultados mostraram melhorias ligeiras, mas consistentes em várias dimensões. A criatividade registou uma evolução positiva (de 3,2 para 3,4), possivelmente relacionada com o enriquecimento vocabular proporcionado pela estratégia. Além disso, observações qualitativas notaram adaptações criativas da estratégia, o aluno G organizou a lista por tópicos (personagens, acontecimentos) e criou sequências, manifestando uma compreensão intuitiva da necessidade de categorizar. Já o aluno SI numerou os lugares pela ordem pela qual apareciam no texto, o que revelou preocupação com a sequência narrativa (cf. Figura 11).

### Figura 11

*Planificação com lista de palavras do aluno SI*

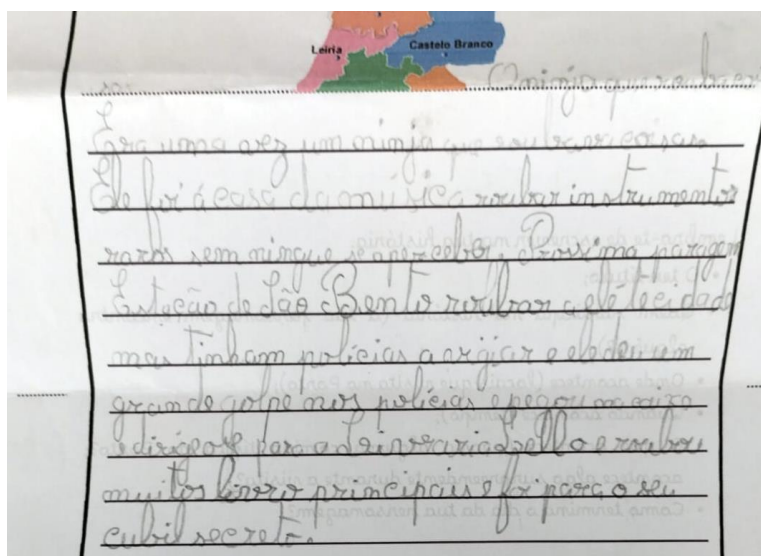


Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A eficácia desta estratégia foi igualmente visível na qualidade do texto deste aluno (cf. Figura 12), que conseguiu transformar a sua lista de palavras numa narrativa coerente e bem estruturada, integrando elementos previamente planeados como "Casa da Música", "Livraria Lello" e "Estação de São Bento".

### Figura 12

*Texto produzido pelo aluno SI na sessão "Lista de palavras"*



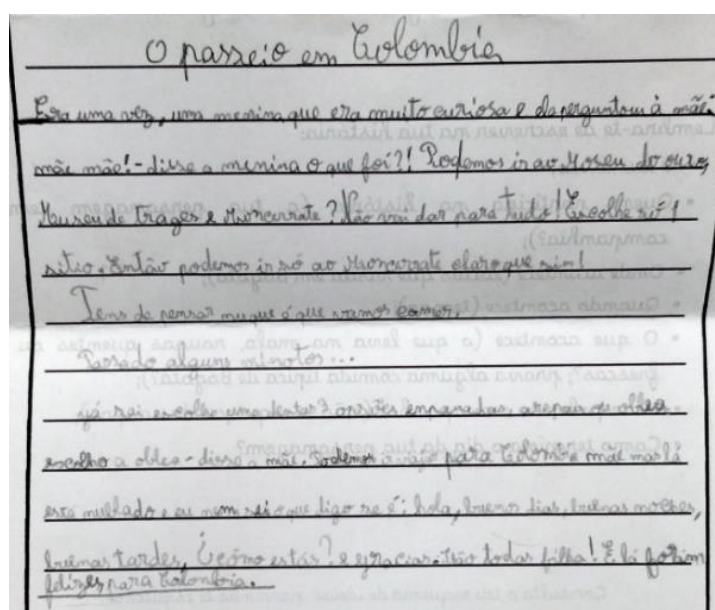
Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Estas evidências confirmaram que a planificação não serviu apenas para recordar elementos, mas também para organizar a progressão da narrativa. As alunas A e L colocaram um (x) junto às palavras, sugerindo uma gestão ativa da planificação durante a textualização. Tais adaptações comprovaram os pressupostos de Flower e Hayes (1981) acerca da natureza recursiva da planificação e mostraram como os alunos se apropriaram e personalizaram a estratégia proposta.

A terceira sessão, com a implementação do esquema de ideias, registou uma evolução positiva em todos os parâmetros avaliados (cf. Apêndice V.3). A estrutura da narrativa melhorou ligeiramente (de 3,4 para 3,6), enquanto a coerência e coesão apresentou a evolução mais significativa até esse momento (de 3,2 para 3,4). Este progresso relacionou-se com as características visuais da estratégia, nomeadamente o uso de cores para categorizar informações e setas para estabelecer ligações lógicas. A eficácia desta abordagem foi visível na qualidade dos textos produzidos, como exemplificado pelas narrativas da aluna B (v. Figura 13) e do aluno SA (cf. Apêndice X.1.1), sendo este último especialmente significativo por demonstrar como o aluno colombiano mobilizou os seus conhecimentos culturais sobre Bogotá numa produção textual especialmente rica.

### Figura 13

Texto produzido pela aluna B na sessão "Esquema de ideias"



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A eficácia e versatilidade desta abordagem evidenciou-se na diversidade de apropriações: desde a organização sistemática da aluna B (cf. Figura 14), passando pela criatividade do aluno A (cf. Apêndice X.2.1.), até à abordagem ramificada da aluna C (cf. Apêndice X.2.2.), demonstrando como os alunos personalizaram a estratégia mantendo os seus princípios fundamentais.

#### Figura 14

*Esquema de ideias produzido pela aluna B – estratégia com organização por cores e categorias*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Além disso, as observações corroboraram uma apropriação criativa dos elementos visuais da estratégia: vários alunos (como a A e o S) colocaram tópicos antes das ideias, demonstrando compreender a função organizativa das categorias; o aluno R serviu-se de setas para indicar a sequência temporal dos acontecimentos; já o aluno SI agrupou ideias por categorias e escreveu a categoria junto a cada grupo, evidenciando uma sofisticação crescente no uso da estratégia. Acresce ainda que, a componente estética da estratégia foi muito apreciada, como evidenciado pelas escolhas de cores variadas pelos alunos e pela criatividade demonstrada pela aluna L, que escreveu o título em forma de coração.

Na quarta sessão, focada na grelha estruturada, registou-se os melhores resultados relativamente à criatividade (3,6) e morfologia e sintaxe (3,6), sugerindo que a estrutura explícita da grelha facilitou tanto a organização das ideias como a qualidade formal da escrita (cf. Apêndice V.4). Esta estratégia demonstrou ser particularmente eficaz para alunos que apresentavam maiores dificuldades, como demonstrado pela evolução positiva do aluno L na morfologia e sintaxe. Por sua vez, as observações qualitativas evidenciaram uma gestão ativa da planificação: as alunas A e B e o aluno S rodearam e riscaram palavras na grelha, o que indicou um uso sistemático da planificação durante a redação, como exemplificado pela planificação da aluna B

(v. Figura 15), o aluno R acrescentou setas entre palavras, transferindo elementos da estratégia usada na sessão anterior, demonstrando flexibilidade e uma apropriação cada vez maior das diferentes estratégias.

**Figura 15**

*Grelha estruturada da aluna B com gestão ativa da planificação*

| Personagem   | Título                  | Local  | Aventura  | Como termina | Tempo                                       |
|--|-------------------------|--|---|--------------|---|
| conquiro ✓<br>Maé<br>conquiro ✓<br>Doutor<br>Estrela<br><del>estrela</del> | Aventura na<br>Australy | <del>na Austrália</del><br>na<br>Creta ✓<br>Houso<br>grande<br>barreira<br>de corais | <del>Cubo</del> <del>rebi</del><br>à <del>aviso</del><br>e <del>concege</del><br>xalta? | fim ✓        | Estação<br>do ano ✓<br>da Primavera<br>vera |

Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A qualidade da produção textual resultante desta planificação estruturada foi notória no texto do aluno R (v. Figura 16). A eficiência temporal desta estratégia foi visível, com vários alunos a construir a planificação mais rapidamente do que nas sessões anteriores.

**Figura 16**

*Texto produzido pelo aluno R na sessão "grelha estruturada"*

**A AUSTRÁLIA**

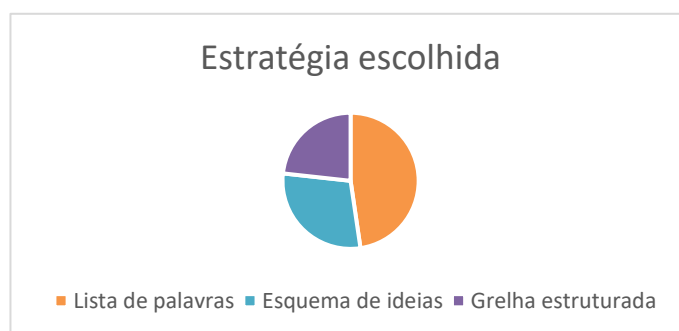
Era uma vez, uma rapariga chamada Niki. Ela era esperta mas muito esperta, mas isso tem um motivo ela era metade humana metade robô, não tinha amigos mas depois encontrou o Chico que também encontrou o Meike. Eles faziam um ótimo trio até que eles foram raptados quando eles saíram do saco estavam em 1899! mas estavam misturados com animais da Austrália a falar da Austrália eles estão na Austrália! O Niki era um conquiro e o Chico era um ~~coala~~ e o Meike um ~~coala~~.

Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A quinta sessão forneceu dados sobre a autonomia desenvolvida pelos alunos e a sua capacidade de transferir aprendizagens (cf. Apêndice V.5). Nesta fase, a adesão à planificação manteve-se nos 100%, só que desta vez por escolha autónoma dos alunos, sem orientação específica sobre que estratégia usar. A distribuição das escolhas resultou em preferências diversificadas: 11 alunos (55%) optaram pela grelha estruturada, cinco alunos (25%) pelo esquema de ideias e quatro alunos (20%) pela lista de palavras, conforme aferido através da Figura 17.

**Figura 17**

*Estratégia escolhida pelos alunos na última sessão*



Esta variedade sugere que os alunos desenvolveram critérios pessoais de seleção, baseados nas suas necessidades e experiências anteriores. A diversidade de escolhas autónomas e a qualidade das produções produzidas – como mostraram as planificações de SM, C (cf. Apêndices X.2.3. e X.2.4) e CL (v. Figura 18) – demonstraram a apropriação eficaz das diferentes estratégias.

**Figura 18**

*Grelha estruturada da aluna CL na sessão de avaliação final*

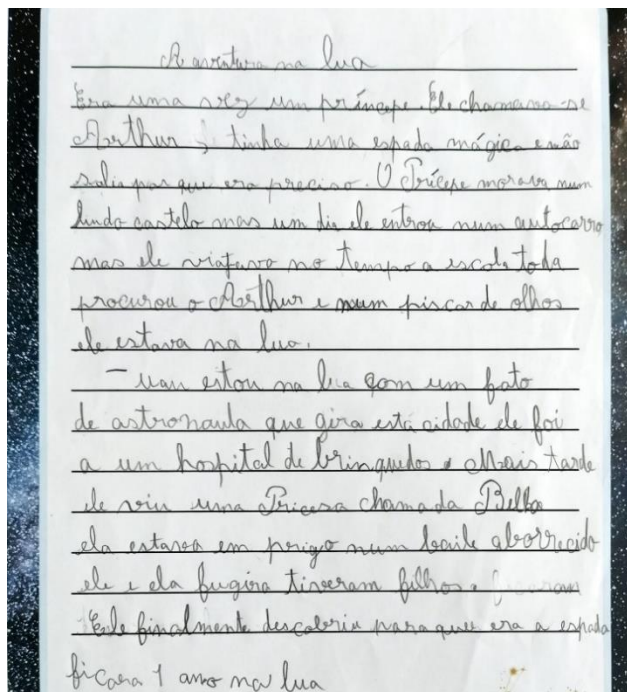
| como termino                  | Personagem                                 | Instrumento                   | tempo e dia                             | ritmo                               | aventuras   |
|-------------------------------|--|-------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| e passava<br>1 ano<br>na lua. | Príncipe<br>Arthur<br>A Princesa<br>Bella. | espada<br>mágica do<br>espaço | 2 <sup>o</sup> feira<br>num dia enoloso | na lua<br>hospital de<br>beringados | condutor de<br>autocarro que<br>viaja no tempo.<br>ajudar uma<br>princesa a<br>fugir de um<br>baile<br>aborrecido |

Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

A qualidade da produção textual resultante desta planificação foi igualmente visível no texto da aluna CL (cf. Figura 19), que revelou uma narrativa criativa e bem estruturada.

**Figura 19**

*Texto produzido pela aluna CL na sessão de avaliação final*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Os resultados globais foram os mais elevados: coerência e coesão (3,7) e criatividade (3,8), e morfologia/sintaxe (3,8). A evolução progressiva comprovou que a planificação textual é ensinável e promove qualidade formal e autonomia. A progressão é visível na tabela 5.

**Tabela 5**

*Evolução da média por parâmetro*

| Parâmetros             | 1.ª sessão | 2.ª sessão | 3.ª sessão | 4.ª sessão | 5.ª sessão |
|------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Estrutura da narrativa | 3,5        | 3,4        | 3,6        | 3,6        | 3,6        |
| Tema e pertinência     | 3,6        | 3,6        | 3,6        | 3,5        | 3,5        |
| Coerência e coesão     | 3          | 3,2        | 3,4        | 3,4        | 3,7        |
| Criatividade           | 3,2        | 3,4        | 3,4        | 3,6        | 3,8        |
| Morfologia e sintaxe   | 3,3        | 3,2        | 3,4        | 3,6        | 3,8        |

Em síntese, a análise longitudinal evidenciou que alguns alunos mantiveram desempenho elevado (A, R, SI, B, C, S, I), enquanto outros evoluíram significativamente (L, SM, GA). A análise

revelou ainda que a estabilização do desempenho ocorreu predominantemente a partir da terceira sessão, sugerindo que o esquema de ideias constituiu um momento de consolidação das aprendizagens sobre planificação textual. A capacidade de adaptação pessoal das estratégias, manifestada através das variações realizadas pelos alunos (setas, números, vistos), demonstrou uma apropriação ativa das aprendizagens e o desenvolvimento de competências metacognitivas.

Os dados recolhidos ao longo das cinco sessões evidenciaram claramente o impacto positivo das estratégias de planificação textual na qualidade das produções escritas dos alunos. A evolução observada confirmou que a planificação textual é uma competência passível de ser ensinada e que diferentes estratégias respondem a diferentes necessidades e preferências de aprendizagem. A progressão observada, desde a ausência quase total de planificação espontânea até à escolha autónoma e fundamentada de estratégias, demonstrou a aquisição de competências de escrita, bem como o desenvolvimento da autonomia e consciência metacognitiva sobre o próprio processo de aprendizagem. Em última análise, estes resultados comprovaram os pressupostos teóricos apresentados no enquadramento científico e pedagógico e validaram a eficácia da abordagem implementada.

#### **4.6.2. Grupo focal**

A recolha da perceção dos participantes constituiu uma dimensão importante da investigação, uma vez que permitiu compreender como os alunos experienciaram e avaliaram as diferentes estratégias de planificação textual implementadas. Como defendem Krueger e Casey (2015), os grupos focais são uma técnica privilegiada para aceder às perspetivas dos participantes, proporcionando dados qualitativos ricos sobre experiências e perceções. A realização de grupos focais no final de cada sessão possibilitou captar as vozes dos alunos quanto à utilidade e às suas preferências em relação às estratégias aplicadas, seguindo as orientações definidas nos intervalos das sessões, mencionadas no Apêndice M.

De seguida, apresentam-se as perceções recolhidas para cada estratégia, ilustradas com excertos significativos.

**Estratégia da lista de palavras: simplicidade e apoio à memória**

Na segunda sessão, centrada na estratégia “lista de palavras”, os alunos manifestaram uma perceção claramente positiva da sua utilidade. As respostas evidenciaram como esta

estratégia funcionou como apoio concreto à memória durante a textualização. A aluna A referiu que “o papel ajudou muito por causa que ajudou para não nos esquecermos das palavras”, enquanto a aluna SM corroborou esta ideia afirmando: “eu precisei da lista de palavras porque eu sou um bocado esquecida e eu também tenho que, eu ia memorizar e depois ia consultar”. A lista foi valorizada como recurso de consulta, como destacou o aluno G: “esta lista foi preciso porque eu precisei porque eu esqueci-me de algumas de que eu precisava de meter e fui lá”, demonstrando como efetivamente recorreram à planificação no momento da redação. Esta prática alinha-se com as perspetivas de Flower e Hayes (1981), que conceitualizam a planificação como um processo recursivo que deve apoiar todo o desenvolvimento da escrita.

Relativamente às dificuldades sentidas, a aluna B mencionou que “o espaço foi muito pequeno para a minha história”, sendo que cinco alunos acrescentaram linhas à folha de textualização. Quando questionados sobre a intenção de voltar a usar, todos os alunos responderam afirmativamente, demonstrando uma apropriação positiva da estratégia e o reconhecimento do seu valor como suporte à escrita.

#### Estratégia do esquema de ideias: organização visual e diferenciação por cores

A terceira sessão, dedicada ao esquema de ideias, revelou uma perceção muito positiva desta estratégia, destacando as suas características visuais e organizativas. A aluna CL declarou: “gostei mais do esquema de ideias” porque “é mais organizado”, enquanto a aluna B acrescentou a componente estética ao afirmar “eu gostei mais do esquema de ideias porque é mais organizado e colorido”. A dimensão visual foi consistentemente valorizada pelos alunos, em consonância com Mayer (2009), que evidencia a eficácia da aprendizagem multimodal. A aluna S reforçou: “gostei mais do esquema de ideias porque também usámos setas e é mais prático”, enquanto SM sublinhou: “eu gostei mais do esquema de ideias porque era muito mais colorido e é mais fácil de eu me organizar”. Estes testemunhos mostram como os elementos visuais, cores e setas, atuaram como facilitadores da organização. O papel das cores na categorização das informações foi especialmente apreciado, o aluno S explicitou que as cores “nos ajudaram a ter informações diferentes” e o aluno D completou que “nos ajudaram a ser mais organizados e a ter mais antecipação para quando formos maiores já sabermos fazer um esquema de ideias”. GA intensificou esta ideia ao referir que as cores “ajudaram muito a nós distinguirmos o que era” para “não baralharmos tudo”. Contudo, alguns alunos consideraram esta estratégia mais complexa,

como a aluna A que preferiu “a lista de palavras por causa que era mais fácil de escrever”. Este dado comprova a importância de oferecer várias estratégias para responder às diferentes necessidades e perfis de aprendizagem, como defende Tomlinson (2014).

#### Estratégia da grelha estruturada: praticidade e eficiência organizativa

Na quarta sessão, a grelha estruturada foi igualmente bem recebida, destacando-se pela sua praticidade e eficiência organizativa. A aluna A comentou “gostei e foi rápido”, enquanto a aluna B reforçou “achei mais prático porque demorou menos do que o esquema de ideias”. Esta percepção de eficiência temporal consistiu num aspeto distintivo desta estratégia.

A organização proporcionada pela grelha foi reconhecida por vários alunos. A aluna S partilhou: “eu gostei mais da grelha porque também foi mais organizado e mais divertido para mim”, ao passo que a aluna L frisou “consegui mais me concentrar nas coisas que eu ia escrever” e o aluno S referiu: “gostei mais da grelha estruturada porque tem mais organização”. A estrutura visual da grelha, com espaços delimitados para cada categoria da narrativa, foi percebida como facilitadora. A aluna A explicou que preferia “a grelha estruturada porque é mais fácil e mais arrumadinha” e “assim diz personagens e...”, demonstrando como a estrutura explícita apoiou a organização das ideias, corroborando as ideias de Graham e Perin (2007) sobre a eficácia de estratégias estruturadas de planificação. Contudo, nem todos alunos se adaptaram igualmente bem a esta estratégia, a aluna SM mencionou: “eu achava que era mais difícil” porque “não consegui fazer muita coisa”, evidenciando que algumas preferências individuais se mantiveram pelas estratégias anteriores.

Por sua vez, a quinta sessão proporcionou dados sobre as preferências desenvolvidas pelos alunos e a sua capacidade de escolha autónoma da estratégia. O aluno GA sintetizou claramente o processo: “no começo nós pegamos as cartas e escolhemos uma das três estratégias que nós já aprendemos”. As escolhas revelaram-se diversificadas: o aluno D optou pela lista de palavras “porque assim bastava só escrever algumas palavras”, a aluna A escolheu a grelha estruturada porque “era só escrever”, enquanto o aluno R preferiu o esquema de ideias por considerá-lo “mais organizado” e porque “percebia qual era qual [...] por causa das cores”. Esta diversidade está alinhada com a perspectiva de Zimmerman (2002) acerca da autorregulação da aprendizagem, demonstrando que os alunos desenvolvem critérios próprios para a escolha de estratégias, com base nas suas necessidades e preferências pessoais. O aluno SI, por exemplo,

optou pelo esquema de ideias “porque dentro dela tinha duas estratégias [...] e eu escolhi a das setas”, o que evidencia uma compreensão sofisticada das variações possíveis dentro de cada abordagem.

Estes dados qualitativos, recolhidos através de questões específicas (cf. Apêndice M), complementaram a análise quantitativa das produções textuais e proporcionaram uma perspectiva integrada dos efeitos das estratégias na percepção e práticas dos alunos. As percepções positivas e a capacidade de escolha autónoma evidenciadas sugerem que as estratégias implementadas contribuíram não apenas para o desenvolvimento da competência de escrita, mas também para a autonomia e autorregulação da aprendizagem.

#### **4.6.3. Cruzamento e discussão integrada dos dados**

A discussão dos resultados obtidos permitiu estabelecer um diálogo entre os dados empíricos recolhidos e o enquadramento teórico que sustentou esta investigação, evidenciando os contributos das estratégias de planificação textual para a melhoria da qualidade das produções textuais individuais dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB. A triangulação dos dados, através da análise das produções textuais, das reflexões dos alunos e das observações sistemáticas, confirmou a eficácia da abordagem adotada e validou os pressupostos teóricos que orientaram o projeto.

Os resultados revelaram três indicadores principais de sucesso que corroboram a influência positiva das estratégias de planificação implementadas. O primeiro indicador é a adesão universal à planificação. A evolução de apenas 5% de uso espontâneo de estratégias de planificação no diagnóstico para 100% de adesão nas sessões subsequentes demonstrou que as estratégias propostas se manifestaram acessíveis e significativas para os alunos. O segundo indicador prende-se com a melhoria consistente da qualidade dos textos. A análise longitudinal evidenciou uma progressão positiva em quase todos os parâmetros avaliados, destacando-se quanto à coerência e coesão (de 3 para 3,7) e à criatividade (de 3,2 para 3,8). Estes resultados corroboram as investigações de Graham e Harris (2005), que demonstraram a eficácia de estratégias estruturadas de planificação na melhoria da qualidade compositiva. A diferença mais significativa na coerência e coesão ratifica que a planificação contribuiu diretamente para a organização lógica das ideias, como apoiado por Barbeiro e Pereira (2007). Por fim, o terceiro indicador expressou-se na autonomia e transferência de aprendizagens. A capacidade

demonstrada pelos alunos na escolha autónoma da estratégia de planificação mais adequada na última sessão, comprovada pela diversificação das escolhas (55% grelha estruturada, 25% esquema de ideias e 20% lista de palavras), demonstrou o desenvolvimento de competências metacognitivas. A apropriação ativa das estratégias, ilustrada pelas adaptações observadas, evidenciou que os alunos criaram critérios pessoais na escolha de apoio à escrita.

A triangulação metodológica, através da análise convergente das produções textuais, das percepções dos alunos e das observações, confere robustez aos resultados obtidos e permitiu uma compreensão holística dos contributos da intervenção. Os dados quantitativos, provenientes das grelhas de análise, convergem com os dados qualitativos recolhidos nos grupos focais, reforçando-se mutuamente. As produções textuais evidenciaram melhorias significativas na qualidade da escrita, visíveis sobretudo na progressiva sofisticação das narrativas e no enriquecimento vocabular. A evolução observada na morfologia e sintaxe (de 3,3 para 3,8) sugere que a planificação não favorece só a organização das ideias, mas também a qualidade formal da escrita, confirmando a interdependência entre as diferentes competências que intervêm no processo da escrita, como referido por Barbeiro e Pereira (2007). Já as reflexões dos alunos manifestaram uma maior consciência sobre a utilidade das estratégias de planificação. As expressões dos alunos, como “ajudou para não nos esquecermos das palavras” ou “é mais organizado e colorido”, indicam que desenvolveram uma compreensão funcional das estratégias, reconhecendo as suas vantagens específicas. Esta metacognição sobre o próprio processo de aprendizagem constituiu um indicador de apropriação efetiva das estratégias (Flavell, 1979). Por sua vez, as observações sistemáticas confirmaram o progressivo aperfeiçoamento no uso das estratégias, evidenciado pelas adaptações pessoais realizadas pelos alunos. A observação de comportamentos como a categorização espontânea, o uso de códigos visuais ou a gestão ativa da planificação durante a textualização mostrou que os alunos não se limitaram a aplicar mecanicamente a estratégia, mas desenvolveram uma compreensão dos princípios subjacentes à planificação textual.

A triangulação dos dados confirmou que o ensino explícito de estratégias de planificação textual constitui uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da escrita no 1.º CEB, contribuindo simultaneamente para a melhoria das produções textuais e para o desenvolvimento de competências metacognitivas. Contudo, importa refletir criticamente sobre os pontos fortes e

limitações deste projeto, de forma a orientar futuros desenvolvimentos e a contextualizar adequadamente os resultados obtidos.

#### **4.6.4. Reflexão final: pontos fortes e limitações**

Ademais, os resultados obtidos têm implicações para as práticas pedagógicas no ensino da escrita, pois confirmaram a necessidade do ensino explícito e sistemático da planificação desde os primeiros anos de escolaridade. A eficácia evidenciada pelas três estratégias sugere que a diversificação de estratégias constitui uma resposta adequada à heterogeneidade das necessidades e preferências dos alunos, ancorando-se na perspectiva da pedagogia diferenciada de Tomlinson (2014). A progressão testemunhada, desde a estratégia mais simples (lista de palavras) para a mais complexa (grelha estruturada), validou a importância de uma abordagem paulatina e sistemática. Esta sequência didática respeitou o ensino estruturado, uma vez que providenciou várias oportunidades de prática e consolidação que antecederam a integração de novos elementos. A capacidade de transferirem e adaptarem os conhecimentos confirma que o ensino de estratégias de planificação contribui para a melhoria dos textos, bem como para o desenvolvimento de competências metacognitivas transferíveis para outras tarefas de escrita. Esta dimensão formativa da intervenção converge com a atual concepção do ensino da escrita como processo de desenvolvimento de competências para a vida, conforme preconizado nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018a).

Não obstante os resultados positivos obtidos, importa reconhecer algumas limitações desta investigação que podem orientar futuros desenvolvimentos. A duração relativamente curta da intervenção (cinco sessões durante um semestre) não permite avaliar a sustentabilidade a longo prazo das aprendizagens adquiridas. Considera-se que investigações futuras poderiam beneficiar de um acompanhamento longitudinal mais extenso, que permitisse aferir a manutenção e desenvolvimento das competências de planificação ao longo do ano letivo. Além disso, a especificidade do contexto (uma turma do 2.º ano) circunscreve a generalização dos resultados a outros níveis de ensino ou contextos educativos, pelo que seria pertinente replicar a investigação com diferentes faixas etárias e contextos educativos, de forma a permitir uma validação mais ampla da eficácia das estratégias propostas. Finalmente, o foco exclusivo no texto

narrativo, apesar de justificado pelas características curriculares do 2.º ano, sugere a necessidade de investigar a transferibilidade das estratégias de planificação para outros géneros textuais.

## 4.7. SÍNTESE DE CAPÍTULO

O capítulo 4 incidiu no projeto de investigação-ação desenvolvido durante a PES no 1.º CEB, centrado na avaliação dos contributos do uso de diferentes estratégias de planificação para a qualidade das produções escritas individuais de alunos do 2.º ano. A investigação foi motivada pela observação sistemática de dificuldades recorrentes dos alunos na produção textual, nomeadamente a ausência de momentos explícitos de planificação, corroborada pelos resultados das Provas de Aferição de 2024, segundo os quais 18,3% dos alunos evidenciaram dificuldades no domínio da Escrita (Instituto de Avaliação Educativa, 2024).

O enquadramento científico e pedagógico assentou numa conceção processual da Escrita, estruturada nas três etapas essenciais: planificação, textualização e revisão. Esta perspetiva, sustentada pelos contributos de Flower e Hayes (1981) e Barbeiro e Pereira (2007), posiciona a planificação como etapa estruturante do processo de Escrita, que condiciona as decisões subsequentes. Simultaneamente, o papel do professor foi concebido como o de mediador que, através do ensino explícito de estratégias, cria contextos de escrita significativos que favorecem a superação de dificuldades.

Metodologicamente, a investigação orientou-se pela questão: *De que forma o uso de diferentes estratégias de planificação influencia a escrita de textos no 2.º ano do 1.º CEB?*, seguindo os princípios da investigação-ação, numa lógica de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Esta abordagem permitiu articular teoria e prática numa lógica de melhoria contínua, sendo complementada pela análise de conteúdo das produções textuais. A recolha de dados foi diversificada, através de observação participante, grelhas de análise de conteúdo, grupos focais e registos fotográficos, assegurando a triangulação metodológica necessária à validade dos resultados.

O projeto “Cria, imagina e concretiza: mudam-se os lugares, mudam-se as histórias” foi implementado ao longo de cinco sessões que exploraram progressivamente três estratégias de planificação: lista de palavras, esquema de ideias e grelha estruturada. A sequência didática, contextualizada em diferentes ambientes geográficos e culturais, permitiu acompanhar a

evolução dos alunos desde um diagnóstico inicial até ao uso autónomo das estratégias abordadas.

Os resultados apontaram três indicadores principais de sucesso. Em primeiro lugar, observou-se uma adesão de todos à planificação, passando de apenas 5% de uso espontâneo no diagnóstico para 100% nas sessões subsequentes. Em segundo lugar, registou-se uma melhoria consistente na qualidade das produções, em especial nos parâmetros da coerência e coesão (de 3 para 3,7) e da criatividade (de 3,2 para 3,8). Por fim, verificou-se o desenvolvimento da autonomia e transferência de aprendizagens, materializado na capacidade de escolha fundamentada de estratégias na sessão final, com uma distribuição diversificada entre as três estratégias abordadas.

A triangulação dos dados confirmou que o ensino explícito de estratégias de planificação textual constitui uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da escrita no 1.º CEB, contribuindo simultaneamente para a melhoria da qualidade textual e o desenvolvimento de competências metacognitivas. Este projeto demonstrou que a planificação, frequentemente subvalorizada no ensino da Escrita, representa uma etapa essencial que pode e deve ser ensinada de forma sistemática, validando o papel do professor-investigador enquanto construtor de conhecimento pedagógico contextualizado e agente de mudança das práticas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise retrospectiva do percurso formativo permitiu fazer um balanço entre as expectativas iniciais e a realidade vivenciada durante a PES. Globalmente, considera-se que os objetivos delineados foram amplamente alcançados, tendo a experiência superado largamente as expectativas iniciais.

No 1.º CEB, a planificação inicial previa o desenvolvimento de competências na gestão da diversidade curricular característica da monodocência. Este objetivo foi não só concretizado como aprofundado através da implementação sistemática da articulação de saberes, que se revelou mais enriquecedora do que inicialmente antecipado. A integração natural entre as diferentes componentes curriculares, exemplificada nas sessões que articularam Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação Física e Educação Artística, proporcionou uma compreensão prática da importância da abordagem holística do conhecimento nesta faixa etária.

Contrastivamente, no 2.º CEB surgiram desafios de outra natureza, igualmente enriquecedores. A organização em Unidades Didáticas e a articulação entre turmas de anos distintos implicaram exigências não totalmente previstas. No entanto, esta configuração revelou-se formativa, exigindo flexibilidade pedagógica e adequação metodológica, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional. O contacto com ambos os ciclos reforçou a análise sobre as preferências profissionais futuras, uma vez que a vivência no 1.º CEB revelou potencialidades e satisfações inesperadas.

O percurso formativo permitiu consolidar competências fundamentais para a prática docente, evidenciadas através de múltiplas dimensões. A competência de planificação evoluiu significativamente, passando de abordagens mais intuitivas para a construção de sequências didáticas estruturadas e teoricamente sustentadas. Esta evolução foi particularmente notória quando se compararam as primeiras planificações com as últimas, refletindo um desenvolvimento natural da fluência pedagógica e uma crescente segurança na tomada de decisões educativas. Paralelamente, a gestão de sala de aula, inicialmente desafiante, progrediu para uma prática mais confiante e eficaz, sobretudo através da apropriação dos princípios da Aprendizagem Cooperativa.

A diferenciação pedagógica constituiu uma aprendizagem central, desenvolvida através do contacto direto com a heterogeneidade das turmas, incluindo alunos com PLNM e com NAS.

Esta vivência consolidou a compreensão de que a inclusão não se restringe à aceitação da diferença, mas requer a valorização ativa da diversidade como fator de enriquecimento educativo. Especialmente marcante foi a dimensão intercultural desenvolvida no 1.º CEB, em que a ligação com o aluno colombiano e a sua reação às atividades implementadas constituíram um momento gratificante, que comprovou ter feito verdadeiramente a diferença.

Entre os principais desafios enfrentados, destaca-se a gestão inicial da heterogeneidade das turmas, sobretudo no que concerne às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica eficazes exigiu um processo de experimentação e ajuste contínuo, apoiado pela observação sistemática e pela análise dos resultados. Simultaneamente, a adequação das práticas pedagógicas às especificidades de cada ciclo de ensino constituiu outro desafio, exigindo flexibilidade metodológica e capacidade de adaptação que se revelaram competências essenciais para o desenvolvimento profissional.

Alguns constrangimentos da natureza contextual condicionaram pontualmente o desenvolvimento das atividades planeadas. No 1.º CEB, as limitações de apoio logístico para visitas de estudo por parte da autarquia restringiram as oportunidades de aprendizagem em contextos não formais. No 2.º CEB, a organização temporal das aulas de HGP ao final da tarde influenciou os níveis de concentração dos alunos, exigindo estratégias específicas de motivação e envolvimento.

Para além das aprendizagens nas intervenções educativas, o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação representou uma dimensão complementar particularmente enriquecedora. Assim, este projeto excedeu as expectativas iniciais tanto na qualidade dos resultados obtidos como no impacto formativo. A evolução observada nos alunos, desde a ausência quase total de planificação espontânea até à escolha autónoma de estratégias, demonstrou o potencial de práticas pedagógicas fundamentadas e intencionais.

Esta vertente investigativa proporcionou a aquisição de saberes em contexto educativo, articulando teoria e prática numa lógica de melhoria contínua. A prática de recolha e análise de dados, triangulação metodológica e reflexão sistemática sobre os resultados consolidou a conceção do professor-investigador como construtor de conhecimento contextualizado. Ainda assim, importa reconhecer algumas limitações, nomeadamente a duração relativamente curta da intervenção e a especificidade da amostra (uma turma do 2.º ano), que limitam a generalização dos resultados. Investigações futuras com amostras mais alargadas e períodos de

implementação mais extensas poderão contribuir para uma validação mais sólida da eficácia das estratégias de planificação textual propostas.

A PES revelou-se um contexto privilegiado de crescimento pessoal e profissional, proporcionando experiências significativas que excederam a aplicação de conhecimentos teóricos. Apesar de momentos pontuais de dúvida sobre as próprias capacidades, este percurso confirmou definitivamente que a docência representa aquilo que realmente se gosta de fazer. O confronto com a complexidade dos contextos educativos reais exigiu o desenvolvimento de competências de adaptabilidade, criatividade e resolução de problemas que se revelaram cruciais.

Neste processo, a supervisão pedagógica, através dos momentos de diálogo colaborativo com professoras cooperantes e supervisores, constituiu um pilar fundamental do processo formativo. Estes espaços de diálogo e análise crítica proporcionaram não só a orientação e *feedback* construtivo, como também oportunidades de desenvolvimento de competências de autorregulação e metacognição sobre a prática. A dimensão colaborativa, manifestada no trabalho em par pedagógico, revelou-se muito enriquecedora, evidenciando como a partilha e a construção conjunta de conhecimento potenciam o crescimento profissional.

Ademais, o processo de construção da identidade profissional pautou-se por uma evolução progressiva da segurança e autonomia pedagógica. O investimento significativo de tempo e dedicação na elaboração de recursos e planificações refletiu uma entrega completa ao processo formativo, culminando no desenvolvimento de uma postura reflexiva, sustentada na análise crítica das próprias práticas e na fundamentação teórica das decisões pedagógicas.

Esta experiência da PES consolidou a convicção de que a docência constitui uma profissão em permanente construção, que requer uma atitude de aprendizagem contínua e de questionamento sistemático das próprias práticas. Neste sentido, a formação inicial representou apenas o primeiro passo numa trajetória que deve ser sustentada pela reflexão crítica, pela investigação em contexto e pela colaboração com outros profissionais. A intenção de manter uma postura investigativa sobre a própria prática constitui um compromisso importante para o futuro.

As aprendizagens construídas durante a PES, sobretudo no âmbito da integração de alunos estrangeiros e do ensino da Escrita, podem constituir contributos para a melhoria das práticas educativas. A sistematização das estratégias implementadas e dos resultados obtidos poderá, eventualmente, inspirar outros profissionais na implementação de abordagens similares,

contribuindo para uma escola mais inclusiva e promotora da equidade no acesso às aprendizagens.

Em suma, considera-se que a PES constituiu uma experiência que confirmou a vocação para a docência e consolidou competências essenciais inerentes à profissão. O percurso vivenciado, desde a observação inicial até à intervenção autónoma, proporcionou uma compreensão pormenorizada da complexidade da prática educativa. A articulação entre teoria e prática, materializada através das intervenções pedagógicas e do projeto de investigação, demonstrou como o conhecimento adquirido pode ser mobilizado para responder a desafios educativos concretos.

O futuro exercício profissional será norteado pelos princípios e valores consolidados durante este percurso: o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, a valorização da diversidade como recurso educativo, a implementação de metodologias ativas, e a manutenção de uma atitude investigativa sobre a própria prática. Estes compromissos representam o legado mais significativo deste percurso e o alicerce para uma carreira dedicada à transformação social através da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education, 17*(5), 475–483.
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*. AIMA.
- Alarcão, I. (2001a). Professor–investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21–31.
- Alarcão, I. (2001b). Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15–29). Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Livros Horizonte.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação, 9*(1), 53–68.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto PROCUR. *Investigação e Práticas, 5*, 62–88.

- Alves, R. A. & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading*, 19(5), 374–391.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (3.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2003). *Didática do português: Fundamentos e metodologia* (6.<sup>a</sup> ed.). Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin Ltd.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Plátano-Edições Técnicas.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: Da teoria às práticas*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lidel.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor.
- Banks, J. A. (2018). *An introduction to multicultural education*. Pearson Education.
- Barbeiro, L. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64–76.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, M. L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Sage.

- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação de qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1.ª ed.). Edições 70.
- Barrett, T. C. (1974). Taxonomy of reading comprehension. In R. Smith & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching reading in the middle grades* (pp. 51-58). Addison-Wesley.
- Bean, J. A. (2003). A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bizarro, R. (Ed.). (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspetivas?* Areal Editores.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Boavista, C. & de Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.), *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita: Escrita na escola hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-27). Universidade do Minho.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Texto Editores.

- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Routledge.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 9(27), 186-206.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.ª ed.). Routledge.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 15-29.
- Cortesão, L. & Stoer, S. R. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In B. S. Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 369-406). Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Phi.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Perfil escolar de alunos filhos de pais com nacionalidade estrangeira 2022/23*. DGEEC.
- Dolz, B. & Schneuwly, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Félix, N. & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Artmed.

- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387.
- Fonseca, I. (1992). A Urgência de uma pedagogia da escrita. *MÁTHERIS*, 1, 223-251.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Formosinho, J. (2009a). Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp. 143-164). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabala (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freinet, C. (1976). *O texto livre*. Dinalivro.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar: O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.<sup>a</sup> ed.). Teachers College Press.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.

- Graham, S. & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2024). *Provas de aferição do ensino básico 2024: Resultados nacionais*. IAVE.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 559–603). Sage.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29–78). The National Academies Press.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2012). A avaliação da aprendizagem no ensino universitário pós Bolonha em Portugal. In M. Cebreiros, N. Casado & P. Membiela (Eds.), *La docencia universitaria en el contexto educativo actual* (pp. 119–123). Educación Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–24.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

- Mendes, P. C., Martins, F., Cantante, E., Catarino, M. & Casqueiro, A. (2016). A matemática e a educação física em cooperação: Uma prática interdisciplinar no ensino básico. In L. Miranda, P. Alves & C. Morais (Eds.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: Livro de atas* (pp. 2296–2307). Instituto Politécnico de Coimbra/Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação*. Instituto de Piaget.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77–98.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them* (Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008). Florida Institute for Human and Machine Cognition. <https://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198–208.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto Editora.
- Oliveira, R. & Gastal, M. (2009). Educação formal fora da sala de aula: Olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7, 1-11.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Edições ASA.
- Pereira, L. A. (2002). *Das palavras aos actos: Ensaio sobre a escrita na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3-15.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação-Revista do Centro de Educação e Letras*, 10(1), 9-40.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada*. Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

- Rodari, G. (1997). *Gramática da fantasia*. Editorial Caminho.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 66-67). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Santos, M. E. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula: Um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Livros Horizonte.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.<sup>a</sup> ed.). ASCD.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. D. 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*. Almedina.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.

- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30, 197-217.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Instituto Piaget.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

## Documentos curriculares e normativos

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português do 2.º ano.*

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Estudo do Meio do 2.º ano.*

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/2\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Matemática do 2.º ano.*

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_2.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português do 6.º ano.*

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de HGP do 5.º ano.*

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_historia\\_e\\_geografia\\_de\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf)

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, L., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* República Portuguesa.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade\\_perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade_perfil_dos_alunos.pdf)

## Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018*. Diário da República n.º 128, 2ª Série de 05/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

# APÊNDICES

## Apêndice A – Grelha de observação do contexto educativo

| Temática         | Parâmetros de observação          | Questões-chave  |
|------------------|-----------------------------------|---|
| Ambiente escolar | Meio Físico                       | <p>Quais as características da arquitetura da escola?</p> <p>Quais as dimensões do edifício?</p> <p>Será o edifício suficientemente espaçoso para albergar os estudantes de forma adequada?</p> <p>Em geral, em que condições se encontra o edifício?</p> <p>Estarão os acessos ao edifício preparados para alunos e professores com deficiências físicas?</p> <p>Em que local da comunidade se encontra a escola?</p> <p>Que tipo de transportes estão à disposição?</p> <p>Encontra-se adequadamente aquecida no inverno?</p> <p>É possível abrir as janelas?</p> <p>Como se encontra ordenado o espaço na escola como um todo?</p> <p>Existe algum espaço dedicado aos professores e às suas diversas funções?</p> <p>Os alunos têm cacifos privados onde possam guardar os seus objetos pessoais?</p> <p>É permitido aos estudantes decorar as salas e/ou corredores?</p> <p>As casas de banho são acessíveis a pessoas em cadeira de rodas?</p> <p>Existem sabonetes, papel higiénico e secadores de mãos nas casas de banho?</p> <p>Que tipo de equipamento audiovisual existe?</p> <p>Qual é a atmosfera durante a refeição?</p> <p>Que tipo de equipamentos e materiais existe nesse espaço?</p> <p>O espaço e equipamentos oferecem segurança às crianças?</p> <p>Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?</p> <p>O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens para as crianças?</p> |
|                  | Meio económico, social e cultural | <p>Qual a reputação da escola na comunidade?</p> <p>Qual a composição racial da escola?</p> <p>Como se distribuem os alunos e professores pertencentes a grupos minoritários?</p>   |

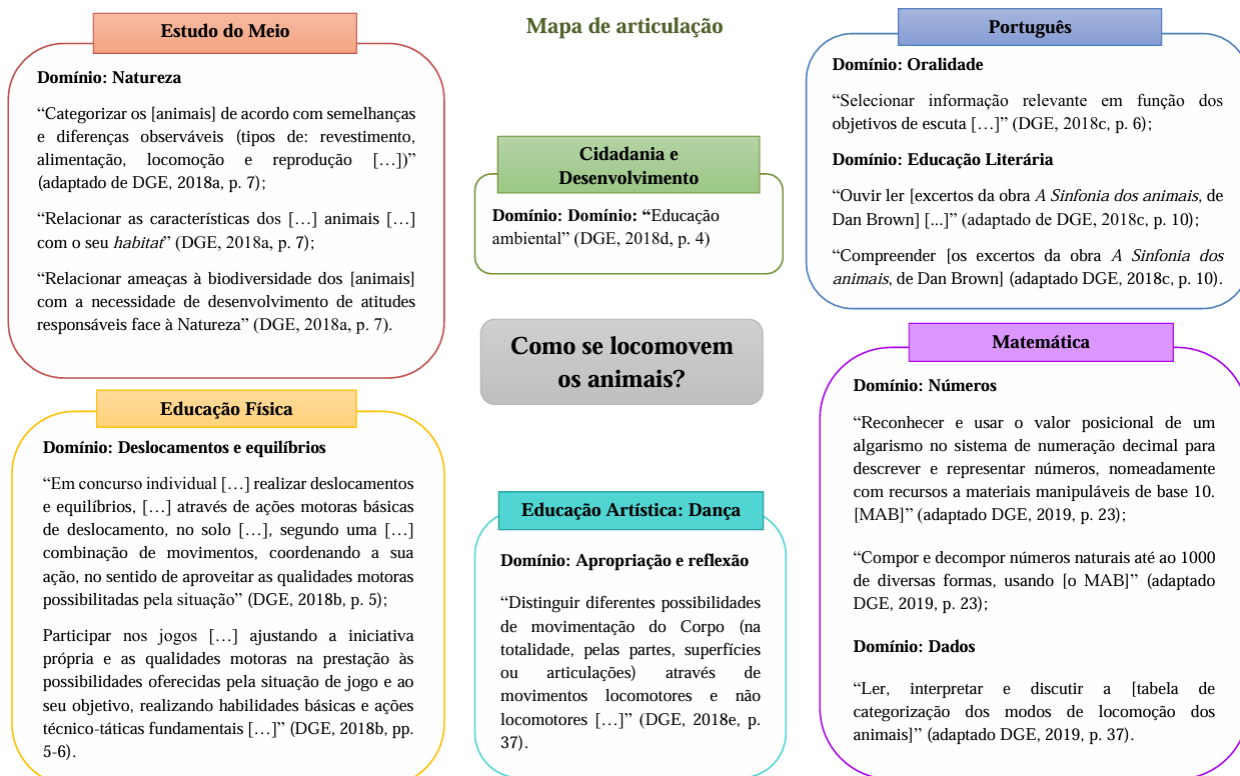
|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Ambiente humano</b>          | <b>Professores, pessoal auxiliar e alunos</b>             | <p>O espírito da escola parece ser diferente em dias diferentes?<br/> E em diferentes épocas do ano?<br/> O que é que se pensa sobre o fim dos períodos escolares?<br/> Como é que os alunos avaliam o seu grau de sucesso?<br/> Os professores e o pessoal auxiliar batem às portas antes de entrar?<br/> Como é que os estudantes comunicam entre si nos intervalos?<br/> Qual o tipo de desempenhos mais premiado na escola? Académico? Atlético? Outro?<br/> Até que ponto os estudantes têm poder para tomar decisões?</p>  |
|                                 | <b>Administração</b>                                      | <p>Há quanto tempo é que o diretor ocupa este lugar?<br/> Como é que a administração é vista pelos professores e pelo pessoal auxiliar? E pelos estudantes?<br/> Como é que as turmas se movimentam pelo edifício?<br/> Quais os horários semanais da escola?<br/> Como é que as turmas se encontram organizadas – quem decide quem é que vai para cada turma? Como é que esta decisão é feita?</p>  |
| <b>Ambiente de aprendizagem</b> | <b>Caracterização da turma / Contexto de aprendizagem</b> | <p>Quantos alunos constituem a turma?<br/> Qual o número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino?<br/> Qual a idade dos alunos?<br/> Existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Se sim, quais as necessidades?<br/> Existem alunos com apoio socioeducativo? Quantos?<br/> Existem alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? Quantos?<br/> Existem alunos cuja língua materna não seja o português?<br/> Que recursos, estratégias e atividades se demonstram mais motivadores para o grupo?<br/> Cumpram as regras de conduta da sala de aula? Se não, em que mais têm dificuldade?<br/> Apresentam atitudes e um discurso oral próprio de sala de aula?<br/> Quais são as tarefas em que revelam ter mais dificuldades?<br/> Os alunos mostram interesse para trabalhar em grupo ou individualmente?<br/> Como é que os alunos reagem perante o reforço da professora?<br/> Os alunos oferecem-se rápida e voluntariamente para dar respostas nas discussões?<br/> Os alunos realizam os trabalhos de casa, sempre que estes existem?</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>Como está organizada a sala?</p> <p>O tamanho do espaço é adequado para o número de crianças?</p> <p>Na generalidade, qual é o aspeto da sala?</p> <p>Existe iluminação natural? Existe boa circulação do ar?</p> <p>Quais as decorações da sala de aula? Contempla os projetos elaborados pelos alunos?</p> <p>Como estão dispostos os alunos na sala? Há lugares definidos?</p> <p>Quando é alterada a disposição dos alunos na sala?</p> <p>Os estudantes podem escolher onde se querem sentar na sala?</p> <p>Os estudantes interagem entre si? São elogiados ou penalizados por estas interações?</p> <p>A dinâmica da turma otimiza a cooperação ou a competição?</p> <p>Quão frequentemente os alunos trabalham em projetos de grupo?</p> <p>As mesas e as cadeiras da sala de aula podem ser deslocadas? E são-no de facto?</p> <p>Até que ponto se sente a autoridade no dia a dia da sala de aula?</p> |
|  | <b>Relação professor-aluno</b>                 | <p>Quantas vezes o professor repete a mesma coisa, durante o dia na sala de aula?</p> <p>Onde está localizada a secretária do professor na sala de aula?</p> <p>Que tipos de materiais curriculares são utilizados?</p> <p>O que determina o ritmo da turma?</p> <p>Que tipo de ensino e de aprendizagem individualizado tem lugar? Para quem?</p>  |
|  | <b>Relação aluno-aluno</b>                     | <p>Existe espírito de entreajuda, amizade e preocupação pelo outro?</p> <p>Existe(m) algum(s) aluno(s) que revele(m) ser menos autónomo (s), necessitando de uma maior atenção por parte dos colegas? Como é que o restante grupo atua nestas situações?</p> <p>Existe(m) algum(s) aluno(s) com dificuldades no processo de interação com os outros? Quais os motivos que estão na base dessa faculdade?</p> <p>Que processos/mecanismos utilizam para resolver esse tipo de conflitos?</p> <p>A turma, ao longo do percurso escolar, desenvolveu espírito de partilha?</p>   |
|  | <b>Relações estabelecidas com a comunidade</b> | <p>Existem projetos, na escola, que requerem a colaboração dos pais? Estes mostram-se disponíveis?</p> <p>Verifica-se a participação dos pais ou encarregados de educação na vida da instituição?</p> <p>Existem atividades que promovam a interação com outras instituições do Agrupamento?</p> <p>Os projetos recorrem a parcerias com entidades de educação não formal?</p>  |

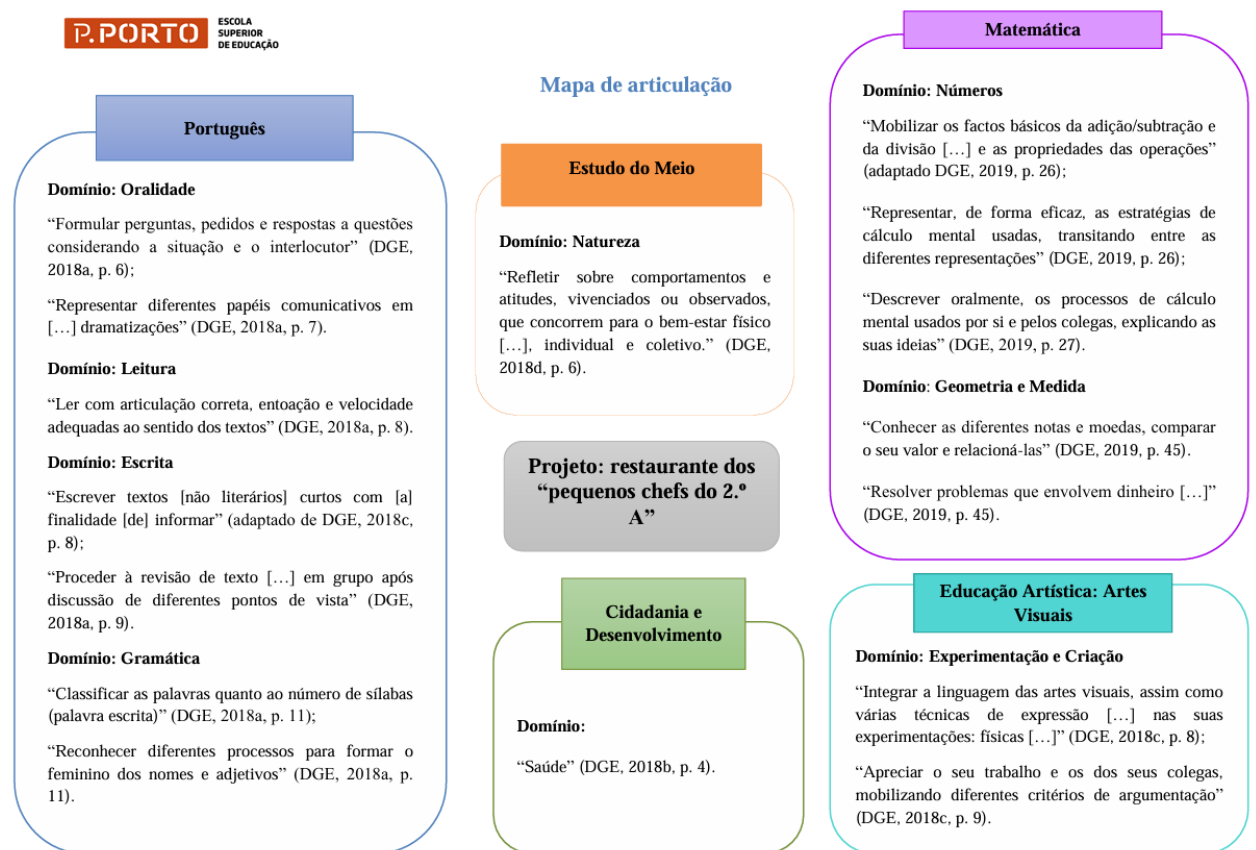
|  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
|  | <b>Projetos e atividades em curso</b> | Existem projetos a serem desenvolvidos com o grupo de crianças? Se sim, quais?<br>Existem projetos a serem desenvolvidos pela escola e/ou pelo agrupamento de escolas?<br>Como surgiram esses projetos e atividades? E como são planejados?<br>Os projetos e atividades parecem resultar dos interesses e necessidades das crianças?<br>Os alunos encontram-se motivados para o envolvimento nas atividades e projetos?<br>Os projetos e atividades procuram ser integrados e integradores das diferentes áreas do saber? |
|--|---------------------------------------|---|

**Fonte:** Adaptado de Bogdan R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

## Apêndice B – Mapa de articulação de saberes da manhã “Bicharada em Movimento: No 2.º A, Parado Ninguém Está!”



## Apêndice C – Mapa de articulação de saberes da manhã “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”



## Apêndice D – Excerto da planificação da aula “Plantástico! Uma Viagem pelo Reino Vegetal”

|                                 |     |  |  |  |
|---------------------------------|-----|--|--|--|
| Desenvolvimento das estratégias | 70' | <p><b>Pedipaper – “Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal”</b><br/>O pedipaper tem seis estações, devidamente identificadas, com diferentes tarefas, bem como envelopes com peças do puzzle que os grupos irão ordenar e construir após percorrerem todas as estações, nomeadamente:</p> <p><b>Estação “O laboratório da raiz”</b><br/>Dedicada às partes que constituem as plantas, esta estação contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz com imagem de uma planta completa com todas as partes claramente identificadas: raiz, caule, folha e flor;</li> <li>• Experiência com jarros brancos em jarros com água e corante: 1.º cortar a ponta do caule da flor na diagonal; 2.º colocar cerca de 200ml de água numa jarra; 3.º colocar cerca de 15 gotas de corante alimentar na água e mexer um pouco em volta; 4.º adicionar a flor à jarra. (Para demonstrar como o caule transporta os nutrientes e a água a todas as partes da planta. Isto é, através da raiz, as plantas recebem água e nutrientes da terra, que percorrem o caule até chegarem às pétalas. Na ausência de raiz é o caule que desempenha essa função);</li> <li>• Envelope com uma peça do puzzle.</li> </ul> <p><b>Estação “O ateliê das folhas mágicas”</b><br/>Dedicada à exploração de diferentes folhas, esta estação contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas folhas de diferentes texturas, formas e tamanhos;</li> <li>• Lápis de cera e folhas brancas A4 (para realizarem “frottage”: técnica de decalque);</li> <li>• Envelope com uma peça do puzzle.</li> </ul> | <p>6 envelopes<br/>Puzzle<br/>(Apêndice 4)<br/>Identificação das estações<br/>(Apêndice 5)</p> <p>Cartaz “Partes da planta”<br/>(Apêndice 6)<br/>Flores brancas (jarros)<br/>Jarros<br/>Água<br/>Tesoura<br/>Corante alimentar</p> <p>Folhas<br/>Lápis de cera<br/>Folhas brancas A4</p> | <p><b>Natureza</b><br/>Partes constituintes das plantas<br/>Atividade experimental</p> <p><b>Natureza</b><br/>Diversidade das folhas</p> |
|                                 |     |  |  |  |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
|  |  | <p><b>Estação “A floresta das cores escondidas”</b><br/>Representativa da grande variedade de cores das plantas, esta estação contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frascos numerados com pigmentos naturais extraídos de plantas (beterraba; espinafre e mirtilo);</li> <li>• Envelope com uma peça do puzzle.</li> </ul> <p><b>Estação “A dança dos polinizadores”</b><br/>Dedicada às plantas e aos animais polinizadores (abelhas), que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo do musication “Percussion Playalong”; de Sylvia Pizzicato;</li> <li>• Instrumento clavas;</li> <li>• Envelope com uma peça do puzzle.</li> </ul> <p><b>Estação “Os mundos secretos”</b><br/>Dedicada aos habitats das plantas, que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz com imagens de plantas em diferentes lugares (sol, sombra, água);</li> <li>• Envelope com uma peça do puzzle.</li> </ul> <p><b>Estação “O jardim do futuro”</b><br/>Dedicada aos cuidados a ter com as plantas, que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartaz com imagens de ações com vista à preservação das plantas;</li> <li>• Envelope com uma peça do puzzle.</li> </ul> <p><b>A descoberta do puzzle</b><br/>Reunião dos grupos para que organizem e montem o puzzle com as peças recolhidas (da obra “Os doze girassóis numa jarra” de Van Gogh).<br/>Regresso à sala e afixação dos puzzles para exposição, juntamente com um diálogo acerca do autor e conteúdo da obra do puzzle.</p> | <p>Frascos numerados com pigmentos naturais<br/>(Anexo 1)</p> <p>Vídeo “Percussion Playalong”<br/>(Anexo 2)<br/>Instrumento clavas</p> <p>Cartaz “Onde vivem as plantas?”<br/>(Apêndice 7)</p> <p>Cartaz “O guia dos cuidados com as plantas”<br/>(Apêndice 8)</p> | <p><b>Natureza</b><br/>Pigmentos naturais das plantas</p> <p><b>Sociedade/Natureza/<br/>Tecnologia</b><br/>Polinização e relação plantas-animais<br/>Habitats das plantas</p> <p><b>Sociedade/Natureza/<br/>Tecnologia</b><br/>Cuidados e preservação das plantas</p> |
|--|--|---|--|---|

## Apêndice E – Fotografias complementares da sessão “Amigos além-mar: Portugal e Colômbia”

Figura E.1.

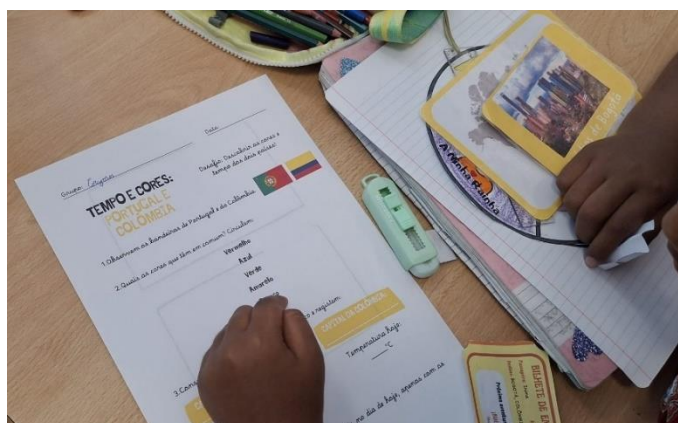
Desafio da comida típica, para identificar pratos semelhantes entre Portugal e Colômbia



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

Figura E.2.

Desafio do tempo e cores, para explorar cores das bandeiras e meteorologia dos dois países



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

## Apêndice F – Passaporte das Tabuadas



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Apêndice G – Estações de aprendizagem multissensoriais da sessão “Bicharada em movimento: no 2.ºA, Parado Ninguém Está!”**

**Figura G.1.**  
*Estação da águia*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura G.2.**  
*Estação do lobo ibérico*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura G.3.**  
*Estação do galo*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura G.4.**  
*Estação do pinguim*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura G.5.**  
*Estação da sardinha*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Apêndice H – Excerto da planificação da aula “A arte do diálogo em Ali Babá”**

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Gramática</b><br/>Explicar o uso de sinais de pontuação no discurso direto.</p> | <p><b>Marcas do discurso direto (15’)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lembram-se de quais são as personagens que fazem parte deste texto? Após a resposta dos alunos, a professora regista as personagens no quadro.</li> <li>Como são apresentadas no texto as falas destas personagens?</li> </ul> <p>Levantamento, no texto, de exemplos de frases em discurso direto, oralmente, acompanhado pela projeção de todas as frases, com questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como é que sabemos distinguir as frases em discurso direto? / De que forma é que o discurso direto é integrado no texto?</li> </ul> <p>Explicação de que quando queremos destacar graficamente, colocamos noutra linha e que se quisermos incluir o discurso direto numa frase dentro do texto usamos o travessão para distinguir a fala da narração.</p> <p>Realização da tarefa no <i>genially</i>, em grande grupo, que consiste em distribuir as frases por quatro grupos (dá para arrastar cada frase para o respetivo grupo). Uma vez concretizada a tarefa, perguntar:</p> | <p>Frases projetadas (Apêndice 6)</p><br><p><i>Genially</i> (Apêndice 7)</p> |
|---|---|--|

**Apêndice I – Excertos da planificação da aula “Modos de vida das comunidades recoletoras” sobre integração de recursos audiovisuais**

| Estratégias de Aprendizagem  | Recursos materiais  |
|--|---|
| <p><b>1.º momento / motivação (5’)</b></p> <p>Entregar um “bilhete ao passado” (preenchimento no final).</p> <p>Visualização de excerto do filme “A Guerra do Fogo” com questões orientadoras (projetadas no <i>PowerPoint</i> “Comunidade recoletora” que acompanha toda a aula):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As pessoas representadas terão vivido há muitos ou poucos anos?</li> <li>• Qual foi a descoberta?</li> </ul>   | <p>Bilhete ao passado (Apêndice 1)</p> <p>Projetor</p> <p>Computador</p> <p>Excerto do filme “A Guerra do Fogo”, 1981 (Anexo 1)</p> <p><i>PowerPoint</i> “Comunidade recoletora” (Apêndice 2)</p> |
| <p><b>2.º momento / desenvolvimento (35’)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos localizar no friso cronológico quando é que as primeiras comunidades terão chegado à Península Ibérica.</li> </ul>  | <p>Friso cronológico</p>  |
| <p>Primeiro registo no caderno, em tabela com: as atividades, modo de vida das comunidades recoletoras e abrigos.</p> <p>Visualização de excerto do filme “Alpha” relativo ao modo como caçavam e possível registo de notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos ver uma das atividades, identificá-la e estar atentos às estratégias que usavam.</li> </ul> <p>Perguntas de exploração do excerto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que estavam a fazer?</li> <li>• Que estratégias usavam para caçar animais tão grandes como os bisontes? Estavam sozinhos/em grupo?</li> <li>• Usavam algum utensílio?</li> </ul> | <p>Excerto do filme “Alpha”, 2018 (Anexo 2)</p>   |

**Apêndice J – Projeto “PausadaMente”: Registos fotográficos de algumas das sessões**

**Figura J.1.**

*Momento de leitura (13 de novembro de 2024)*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura J.2.**

*Momento de leitura com projeção (13 de novembro de 2024)*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura J.3.**

*Sessão na biblioteca escolar com projeção (6 de novembro de 2024)*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Apêndice K – Projeto “Mãos que criam, corações que partilham: o nosso Natal” – Decoração**

**Figura K.1.**

*Vista geral da sala com decorações no teto e janelas*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura K.2.**  
*Calendário do Advento*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Figura K.3.**  
*Árvore de Natal na porta da sala*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**Apêndice L – Grelha de análise documental do texto**

| Níveis<br>Parâmetros   | Descritores de desempenho   |   |  |   |
|------------------------|---|---|--|---|
|                        | 4   | 3   | 2  | 1   |
| Estrutura da narrativa | Tem um título adequado e criativo.<br>Apresenta início, desenvolvimento e final bem definidos.<br>Identifica claramente as personagens, localiza a ação no tempo e espaço.<br>Sequência narrativa clara e lógica. | Tem um título adequado.<br>Apresenta o início e o desenvolvimento ou desenvolvimento e final.<br>Identifica as personagens, localização temporal/espacial com falhas.<br>Sequência narrativa com pequenas falhas. | Título desadequado ou ausente.<br>Apresenta apenas o desenvolvimento.<br>Personagens pouco definidas, localização espacial/temporal confusa.<br>Sequência narrativa pouco clara. | Ausência de título.<br>Sem estrutura narrativa clara.<br>Não identifica personagens, sem referências temporais/espaciais.<br>Texto desarticulado. |
| Tema e pertinência     | Cumprimento pleno do tema.<br>Inclui detalhes e informações relevantes e diversificadas.<br>Progressão coerente.  | Cumprimento do tema com desvios pontuais.<br>Apresenta informação suficiente e adequada ao tema.<br>Progressão com pequenas falhas.   | Desvios temáticos frequentes.<br>Informação insuficiente ou com pouca relevância para o tema.<br>Progressão com falhas evidentes.  | Cumprimento de forma insuficiente do tema.<br>Informação muito reduzida e/ou irrelevante.<br>Sem progressão lógica.                               |
| Coerência e coesão     | Texto bem estruturado.<br>Usa conectores diversos e adequados.<br>Estabelece conexões entre ideias.<br>Parágrafos bem delimitados.<br>Concordância correta.   | Estruturação adequada.<br>Usa conectores básicos.<br>Parágrafos bem delimitados.<br>Concordância com poucas falhas.   | Texto pouco organizado.<br>Poucos conectores.<br>Parágrafos mal delimitados.<br>Várias falhas de concordância.   | Texto desorganizado.<br>Ausência de conectores.<br>Sem parágrafos.<br>Concordância muito irregular.   |
| Criatividade           | Utiliza vocabulário adequado e variado.<br>Produz uma história com sequência que contempla o desenvolvimento de uma   | Utiliza vocabulário comum adequado.<br>Produz uma história com sequência que contempla o desenvolvimento de uma   | Utiliza vocabulário básico e por vezes repetitivo.<br>Produz uma história com pouca intriga e originalidade.   | Utiliza vocabulário restrito e redundante.<br>Produz uma história sem intriga nem originalidade.  |

|                      |   |   |  |   |
|----------------------|---|---|--|---|
|                      | <p>ação com intriga e originalidade.<br/>Apresenta personagens, espaços e problemas únicos e interessantes.<br/>Cria um final surpreendente e com elementos de originalidade.</p> | <p>ação com alguma intriga e originalidade.<br/>Apresenta personagens, espaços e problemas com alguns elementos únicos.<br/>Cria um final adequado com alguns elementos de originalidade.</p> | <p>Apresenta personagens, espaços e problemas com poucos elementos únicos.<br/>Cria um final previsível com poucos elementos de originalidade.</p> | <p>Apresenta personagens, espaços e problemas estereotipados ou pouco definidos.<br/>Cria um final pouco adequado e sem elementos de originalidade.</p> |
| Morfologia e sintaxe | <p>Estruturas variadas e complexas.<br/>Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada.</p>   | <p>Estruturas adequadas.<br/>Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada.</p>  | <p>Estruturas muito simples.<br/>Utiliza inadequadamente os sinais de pontuação.</p>   | <p>Estruturas não adequadas.<br/>Ausência de pontuação ou utiliza pontualmente os sinais de pontuação, infringindo regras elementares.</p>              |

Fonte: Elaboração própria

## Apêndice M – Questões usadas nos grupos focais

As questões abaixo foram usadas para orientar os grupos focais realizados com os alunos no final de cada sessão da oficina de escrita. Estas sessões tiveram como objetivo recolher as suas percepções, dificuldades e preferências relativamente às estratégias de planificação usadas.

### 1.ª Sessão – Diagnóstico (sem planificação explícita)

- “Sentiram alguma dificuldade durante a escrita? Qual?”;
- “O que aprenderam com os comentários dos colegas sobre os textos?”.

### 2.ª Sessão – Lista de palavras

- “Como foi usar a lista de palavras para planificar a história?”;
- “Quando leram a lista de palavras do vosso colega, descobriram palavras em que não tinham pensado?”;
- “Como é que essas palavras ajudaram a construir a vossa história?”;
- “Sentiram alguma dificuldade durante a escrita? Qual?”;
- “O que aprenderam com os comentários dos colegas sobre os textos?”.

### 3.ª Sessão – Esquema de ideias (com cores)

- “Como foi usar o esquema de ideias para planificar a vossa história?”;
- “Recordam-se qual foi a estratégia que usaram na oficina anterior? Qual foi?”;
- “Há diferenças entre as duas estratégias? Quais?”;
- “Qual preferiram? Porquê?”;
- “As cores ajudaram-vos a organizar as ideias? De que forma?”;
- “Consideram que o esquema de ideias tornou mais fácil escrever a história? Porquê?”;
- “Vão usar o esquema de ideias em futuras histórias? Como?”.

### 4.ª Sessão – Grelha estruturada

- “Como foi usar a grelha estruturada para planificar a vossa história?”;
- “Recordam-se quais foram as estratégias que usaram nas oficinas anteriores? Quais foram?”;

- “Há diferenças entre as três estratégias? Quais?”;
- “Qual preferiram? Porquê?”;
- “Consideram que a grelha estruturada tornou mais fácil escrever a história? Porquê?”;
- “Vão usar a grelha estruturada em futuras histórias? Como?”.

#### 4.ª Sessão – Avaliação (com escolha autónoma da estratégia)


- “Como começaram esta atividade de escrita? Qual foi o primeiro passo?”;
- “Para que é que usámos estas cartas? Ajudaram-vos na escrita?”;
- “Depois deste primeiro passo, o que fizeram a seguir?”;
- “Usaram alguma das estratégias de planificação que aprendemos nas outras oficinas de escrita? Qual?”;
- “Porque é que escolheram essa estratégia?”

## Apêndice N – Planificação da 1.ª Sessão

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Instituição cooperante:</b> [Redacted]  | <b>Data:</b> 19 de março de 2025    |
| <b>Orientadora cooperante:</b> Maria Manuel Miranda  | <b>Ano e turma:</b> 2.º A           |
| <b>Estagiária responsável:</b> Ana Filipa Ferreira   | <b>Duração:</b> 1 hora e 30 minutos |
| <b>Objetivos principais da aula</b>  |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover a criatividade na produção escrita.</li><li>• Diagnosticar o uso espontâneo de estratégias de planificação na produção textual.</li><li>• Incentivar a revisão e melhoria dos textos.</li><li>• Estimular a autonomia e a cooperação na escrita.</li></ul>                                |                                     |
| <b>Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecimento das categorias do texto narrativo (personagens; espaço; tempo e ação).</li><li>• Escrita de frases simples e de pequenas narrativas.</li><li>• Competência na leitura e interpretação de textos breves.</li><li>• Vivência de trabalho colaborativo e partilha de ideias.</li></ul> |                                     |
| <b>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Oliveira-Martins, et al., 2017)</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A – Linguagens e textos;</li><li>• D – Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>• E – Relacionamento interpessoal;</li><li>• F – Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li><li>• H – Sensibilidade estética e artística.</li></ul>   |                                     |

**Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)**

- Produzir textos escritos narrativos com a estrutura organizada (início, desenvolvimento e fim).
- Criar histórias, integrando elementos da narrativa.
- Rever e melhorar os textos, com base em critérios definidos.
- Utilizar vocabulário adequado e diversificado na escrita.

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Observações</b>   | O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];<br>A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;<br>A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar. |  |  |
|  | <b>Papéis</b>   | <b>Funções</b>   |  |
|  | Controlador do tempo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar.</li> </ul>  |  |
|  | Guardião do silêncio  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter ruídos controlados;</li> <li>• Evitar a dispersão e a desatenção.</li> </ul>   |  |
|  | Secretário  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho.</li> </ul> |  |
|  | Porta-voz   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha.</li> </ul>  |  |
|  <b>Tempo previsto</b> | <b>Ações estratégicas</b>   | <b>Recursos</b>  | <b>Domínios e conteúdos</b>  |
| <b>Desafio inicial</b>   | 10'   | <p><b>Motivação</b></p> <p>A professora projeta no quadro uma nuvem de palavras com números (relativos aos dias de aniversário das crianças) e meses (de</p>   | <p align="center">Computador<br/>Projetor<br/>Nuvem de palavras (Apêndice 1)</p> |

|  |     |  |  |   |
|--|-----|--|--|---|
|  |     | <p>aniversário das crianças).</p> <p>De seguida, questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sabem o que significam estes números e meses?”;</li> <li>• “Qual será a sua ligação?”;</li> <li>• “Que atividade será que vamos fazer hoje?”.</li> </ul> <p>“Hoje, tenho um desafio para vocês: criarem uma história a partir de um título”.</p> <p>Para isso, a professora projeta a tabela para a criação dos títulos “Junta três ingredientes para descobrires o teu título” e explicita como funciona a criação do título (combinam as diferentes palavras, referentes: ao dia em que fazem anos; à primeira letra do nome e ao mês em que fazem anos), dando o próprio exemplo.</p> | <p>Tabela “Junta três ingredientes para descobrires o teu título”<br/>(Apêndice 2)</p> |   |
|  | 10’ | <p><b>Criação dos títulos</b></p> <p>Os secretários de cada grupo distribuem por cada elemento do grupo a tabela “Junta três ingredientes para descobrires o teu título”.</p> <p>A professora providencia orientações para que os alunos encontrem as palavras que vão constituir os seus títulos.</p> <p>Os alunos registam o título criado na folha que foi distribuída e partilham com a turma os seus títulos.</p>   |  | <p><b>Escrita</b></p> <p>Construção de elementos paratextuais</p> |
|  | 10’ | <p><b>Orientações para a produção textual</b></p> <p>Novamente os secretários de cada grupo distribuem por cada elemento do grupo uma folha para a produção textual que contém as instruções para a sua realização.</p> <p>A professora lê em voz alta as instruções e clarifica eventuais dúvidas que possam surgir.</p>  | <p>Folha para produção textual<br/>(Apêndice 3)</p>                                    | <p><b>Escrita</b></p> <p>Planificação da escrita</p>              |



|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  |  | <p>de seguida explicitam a forma como fizeram o texto). Antes disso, as crianças, nos grupos habituais de trabalho, irão fazer este levantamento para, de seguida, partilharem com a turma.</p> <p>Realização de breve reflexão, em grande grupo, com questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiram alguma dificuldade durante a escrita? Qual?</li> <li>• O que aprenderam com os comentários dos colegas sobre os textos?</li> </ul> |  |  |
|--|--|---|--|--|

### N.1. Tabela “Junta três ingredientes para descobrires o teu título”

*Junta três ingredientes para descobrires o teu título!*

Coluna A (Dia de aniversário)

| Dia   | Palavras     |
|-------|--------------|
| 1-2   | O mistério   |
| 3-4   | A aventura   |
| 5-6   | O segredo    |
| 7-8   | A magia      |
| 9-10  | O sonho      |
| 11-12 | A lenda      |
| 13-14 | O poder      |
| 15-16 | A viagem     |
| 17-18 | O tesouro    |
| 19-20 | A missão     |
| 21-22 | A surpresa   |
| 23-24 | O mapa       |
| 25-26 | A chave      |
| 27-28 | A descoberta |
| 29-30 | O código     |
| 31    | O regresso   |

A: \_\_\_\_\_

Coluna B (Primeira letra do nome)

| Letra | Palavras              |
|-------|-----------------------|
| A-B   | do amigo invisível    |
| C-D   | do dragão colorido    |
| E-F   | do dinossauro bebé    |
| G-H   | do astronauta perdido |
| I-J   | do boneco de neve     |
| K-L   | da rainha do gelo     |
| M-N   | do herói voador       |
| O-P   | do portal misterioso  |
| Q-R   | do urso de peluche    |
| S-T   | do monstro fofoquinho |
| U-V   | da sereia amiga       |
| W-X   | da fada bondosa       |
| Y-Z   | da bruxa bondosa      |

B: \_\_\_\_\_

Coluna C (Mês de aniversário)

| Mês       | Palavras         |
|-----------|------------------|
| Janeiro   | nas estrelas     |
| Fevereiro | na montanha      |
| Março     | debaixo do mar   |
| Abril     | na cidade antiga |
| Maior     | no castelo       |
| Junho     | nas nuvens       |
| Julho     | no deserto       |
| Agosto    | na ilha deserta  |
| Setembro  | na escola        |
| Outubro   | na floresta      |
| Novembro  | no sótão         |
| Dezembro  | na caverna       |

C: \_\_\_\_\_

O meu título é: \_\_\_\_\_

(A+B+C)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Escreve uma história a partir do título que criaste

Lembra-te de escrever na tua história:

- O teu título;
- Quem participa na história (as personagens);
- Onde acontece (local);
- Quando acontece (tempo);
- O que acontece (problema ou aventura);
- Como termina (solução ou final).



Se precisares, podes usar este espaço antes de escreveres:

## Apêndice O – Lista de verificação (comum a todas as sessões)

Autor: \_\_\_\_\_

O nosso grupo: \_\_\_\_\_

### OS TEMPEROS DA ESCRITA

Encontramos no texto:

- O título.
- Quem participa na história.
- Onde se passa.
- Quando acontece.
- O que acontece (problema ou aventura).
- Como termina a história (solução ou final).



A nossa sugestão: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Apêndice P – Planificação da 2.ª Sessão

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Instituição cooperante:</b> [REDACTED]  | <b>Data:</b> 31 de março de 2025    |
| <b>Orientadora cooperante:</b> Maria Manuel Miranda  | <b>Ano e turma:</b> 2.º A           |
| <b>Estagiária responsável:</b> Ana Filipa Ferreira   | <b>Duração:</b> 1 hora e 30 minutos |
| <b>Objetivos principais da aula</b>  |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a competência de planificação textual através da estratégia “lista de palavras”.</li><li>• Promover a escrita criativa através de histórias com personagens criadas pelas crianças.</li><li>• Desenvolver a capacidade de gerar e de selecionar vocabulário relevante para a produção textual.</li></ul>   |                                     |
| <b>Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimento da estrutura do texto narrativo.</li><li>• Familiaridade com a escrita de textos simples.</li><li>• Conhecimento prévio sobre o conceito de planificação de tarefas simples do quotidiano.</li><li>• Reconhecimento de alguns lugares emblemáticos do Porto (tendo em consideração que este será o cenário da história e a proximidade geográfica).</li></ul> |                                     |
| <b>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Oliveira-Martins, et al., 2017)</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A – Linguagens e textos;</li><li>• D – Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>• E – Relacionamento interpessoal;</li><li>• F – Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li><li>• H – Sensibilidade estética e artística.</li></ul>   |                                     |
| <b>Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)</b>   |                                     |
| <b>Português</b>   |                                     |
| <b>Domínio:</b> Escrita  |                                     |

- Escrever textos curtos com a finalidade de narrar;
- “Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes” (DGE, 2018a, p.8);
- Planificar o próprio texto;
- “Proceder à revisão de texto, individualmente” e em pares, com base em critérios definidos (DGE, 2018a, p.9).

**Domínio:** Leitura

- Ler em voz alta.

**Estudo do Meio**

**Domínio:** Sociedade/Natureza/Tecnologia

- “Descrever elementos naturais e humanos do lugar onde vive através da recolha de informação em várias fontes documentais” (DGE, 2018b, p.8);
- “Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos” (DGE, 2018b, p.8).

**Educação Artística – Artes Visuais**

**Domínio:** Experimentação e criação

- “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (DGE, 2018c, p.9).

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| <b>Observações</b> | O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];<br>A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;<br>A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar. |   |
|                    | <b>Papéis</b>   | <b>Funções</b>  |
|                    | Controlador do tempo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar.</li> </ul> |

|                                       | Guardião do silêncio | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter ruídos controlados;</li> <li>• Evitar a dispersão e a desatenção.</li> </ul>   |   |   |
|---------------------------------------|----------------------|--|---|---|
|                                       | Secretário           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho.</li> </ul>   |   |   |
|                                       | Porta-voz            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha.</li> </ul>  |   |   |
| 🕒 Tempo previsto                      |                      | Ações estratégicas   | Recursos  | Domínios e conteúdos  |
| <b>Desafio inicial</b>                | 5'                   | <p>A professora apresenta o projeto de escrita aos alunos designado: “Cria, imagina e concretiza: Mudam-se os lugares, mudam-se as histórias” através de um pequeno vídeo com o seu avatar.</p> <p>Lançado o mote, a professora solicita a uma criança que assinale o projeto no calendário dos projetos (afixado na porta) e questiona se a turma concorda com as datas, fazendo os ajustes necessários.</p>  | <p>Computador<br/>Projetor<br/>Vídeo do avatar<br/>(Apêndice 1)</p>   |   |
| <b>Desenvolvimento de estratégias</b> | 15'                  | <p><b>Criação das personagens</b></p> <p>A professora distribui bases, construídas com papel EVA, por cada criança para a criação das personagens e, no centro das mesas de cada grupo, coloca vários materiais para colagem (missangas; botões; pedaços de tecido; lã; olhos móveis; pompons coloridos; estrelas e corações).</p> <p>Para isso, é projetado um cronómetro digital para controlar o tempo, sendo que terão quinze minutos para criar a sua personagem.</p> | <p>Bases para personagem<br/>(Apêndice 2)<br/>Cronómetro digital<br/>(Anexo 1)<br/>Materiais para colagem<br/>(Anexo 2)</p> |   |
|                                       | 5'                   | <p><b>Levantamento de ideias prévias (conceito de planificar)</b></p> <p>“Lembram-se da história que escreveram através do título? Como é que cada um começou a escrever?”</p>   |   | <p><b>Oralidade</b></p> <p>Interação discursiva<br/>Expressão de ideias</p> |

|  |     |  |  |   |
|--|-----|--|--|---|
|  |     | Construção, em grande grupo, de uma chuva de ideias para chegar ao conceito e importância de “planificar”, através de exemplo concreto: organizar uma festa de aniversário.  |  |   |
|  | 15’ | <p><b>Lista de palavras</b></p> <p>“Antes de escrevermos a história, podemos fazer uma lista de palavras importantes que queremos incluir.”</p> <p>Distribuição, por parte do secretário de cada grupo, das folhas de planificação, na qual as crianças escrevem as palavras que querem integrar no seu texto.</p> <p>Para a elaboração da lista de palavras:</p> <p>Exploração, em grande grupo, de um panfleto com informações sobre o Porto (como os pontos de interesse e a gastronomia) visualização do vídeo publicitário do turismo de Portugal sobre o Porto, uma vez que corresponde ao local onde se irá passar a primeira história.</p> <p>De seguida, as crianças trocam a sua lista de palavras com a de um colega do seu grupo e cada uma seleciona três palavras da lista do colega para adicionar à sua própria lista (para incluírem no próprio texto).</p> | <p>Folha de planificação<br/>(Apêndice 3)</p> <p>Panfleto<br/>(Apêndice 4)</p> <p>Vídeo do Turismo de Portugal<br/>(Anexo 3)</p> | <p><b>Escrita</b></p> <p>Planificação da escrita</p> <p>Desenvolvimento lexical</p> |
|  | 30’ | <p><b>Produção textual individual</b></p> <p>Os secretários de cada grupo distribuem por cada elemento do grupo uma folha para a produção textual que contém as instruções para a sua realização (com o formato desenho surpresa).</p> <p>A professora lê em voz alta as instruções e clarifica eventuais dúvidas que possam surgir.</p> <p>Os alunos passam ao momento de escrita individual da sua história, sendo que a professora circula pela sala e presta apoio aos alunos</p>  | <p>Folha para produção textual<br/>(Apêndice 5)</p>  | <p><b>Escrita</b></p> <p>Textualização</p> <p>Estrutura da narrativa</p>            |

|  |     |  |   |  |
|--|-----|--|---|--|
|  | 10' | <p>quando solicitado, lembrando-os de consultarem a sua lista de palavras escolhidas.</p> <p>No caso de os alunos já terem terminado, a professora dá a orientação para que releiam os seus textos e verifiquem se incluem os elementos solicitados nas instruções.</p> <p><b>Revisão dos textos (em grupo)</b></p> <p>Cada criança entrega o seu texto ao colega do grupo à direita (no sentido dos ponteiros do relógio) que tem a mesma função do que a sua no grupo e a professora providencia a lista de verificação (a mesma da sessão anterior) a cada criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agora, vão ajudar os vossos colegas a melhorarem o seu texto. Colocam na lista (✓) o que encontram no texto e (X) no que falta”.</li> </ul> <p>As crianças, com o auxílio da lista, verificam e escrevem sugestões relativamente ao texto do colega. De seguida, devolvem os textos revistos aos autores. A professora concede um breve tempo para que estes possam ler os comentários dos colegas e, caso considerem necessário, façam alterações.</p> <p>Partilha voluntária de alguns dos textos, lidos em voz alta pelas crianças.</p> <p>Valorização das diferentes soluções encontradas.</p> <p><b>Passaporte de escrita</b></p> <p>A professora distribui um “passaporte de escrita” por cada criança:</p> | <p>Lista de verificação<br/>(Apêndice 6)<br/>Marcadores apagáveis</p> <p>Passaporte de escrita<br/>(Apêndice 7)</p> | <p><b>Escrita</b><br/>Revisão textual em grupo</p> <p><b>Leitura</b><br/>Leitura em voz alta</p> <p><b>Escrita</b><br/>Metalinguagem</p> |
|--|-----|--|---|--|

|                     |    |   |  |  |
|---------------------|----|---|--|--|
| <b>Consolidação</b> | 5' | <p>“Este passaporte vai acompanhar-nos em todas as oficinas de escrita. Nele vamos poder registar todas as estratégias que vamos conhecer para escrever histórias”.</p> <p>As crianças preenchem o passaporte com: o nome da estratégia; o dia e um desenho ou explicação sobre como a podem aplicar quando vão escrever um texto.</p> <p>A professora conduz uma breve reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como foi usar a lista de palavras para planificar a história?</li> <li>• Quando leram a lista de palavras do vosso colega, descobriram palavras em que não tinham pensado? Como é que essas palavras ajudaram a construir a vossa história?</li> <li>• Sentiram alguma dificuldade durante a escrita? Qual?</li> </ul> <p>O que aprenderam com os comentários dos colegas sobre os textos?</p> |  | <p>Reflexão sobre processo de escrita</p> <p><b>Oralidade</b></p> <p>Interação discursiva</p> <p>Reflexão sobre a aprendizagem</p> |
|                     | 5' |   |  |  |

**P.1.**

*Avatar*



**P.2.**

*Bases para personagem*



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

**P.3.**

*Folha de planificação*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

*Planificação: lista de palavras*



P.4.  
Panfleto



## PRATOS TÍPICOS



francesinha



bacalhau à Gomes de Sá



caldo verde



tripas à moda do Porto

### Falar como um verdadeiro portuense

Algumas expressões típicas:

**MOLETE**  
(pão biju)

**BRIOL**  
(frio)

**ALAPAR**  
(sentar)

**ESBARDALHAR**  
(cair)



<https://visitporto.travel/pt-PT>



Onde a história, a cultura e a gastronomia se encontram




## PONTOS DE INTERESSE



**10 Sé Catedral do Porto**

Simbolo histórico e religioso da cidade, e um lugar de culto. Alguns dos elementos de destaque são a rosácea medieval e um grandioso altar de prata criado por ourives portuenses. It is a



**25 Estação de São Bento**

Ao entrar aqui, destacam-se as paredes forradas com 20 mil azulejos representativos da história de Portugal. Guarda um tempo para visitar e observar com detalhe esta obra artística.



**11 Igreja e Torre dos Clérigos**

Visitar este edifício fá-lo remontar ao séc. XVIII e apreciar a arte barroca. Do topo da torre com mais de 75m de altura e 225 degraus, tem uma vista imperdível sobre a cidade! Visiting this



**07 Casa da Música**

Destaca-se pela sua arquitetura ímpar e pelo seu programa artístico. A sala Suggia conjuga a talha dourada com um estilo contemporâneo. It stands out for its unique architecture and



**46 Livraria Lello**

É portuguesa e é a mais bonita do mundo! Certamente os teus olhos rejubilarão com a beleza do vitral e a sua escadaria emblemática. It is Portuguese and the most beautiful in the



**15 Igreja de São Francisco**

Esta igreja é um verdadeiro esplendor barroco. Coberta de ouro, pelo notável trabalho de talha dourada, destaca-se o altar dedicado à Árvore de Jesse.



**14 Palácio da Bolsa**

Aqui podes visitar a sala mais emblemática da cidade - o Salão Árabe. Com uma grande história ligada ao comércio, este era o local onde se reuniam os comerciantes para fazer os negócios.



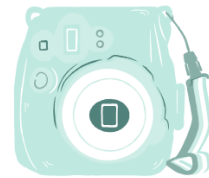
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Escreve uma história da tua personagem no Porto

Lembra-te de escrever na tua história:

- O teu título;
- Quem participa na história (a tua personagem encontra alguém?);
- Onde acontece (locais que visita no Porto);
- Quando acontece (tempo);
- O que acontece (prova alguma comida típica do Porto?; acontece algo surpreendente durante a visita?);
- Como termina o dia da tua personagem?

Usa as palavras da tua lista.



## Apêndice Q. Passaporte de escrita

### Passaporte de escrita

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

Turma: \_\_\_\_\_



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

Estratégia: \_\_\_\_\_



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

Estratégia: \_\_\_\_\_



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

Estratégia: \_\_\_\_\_



Apêndice R – Planificação da 3.ª Sessão

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <b>Instituição cooperante:</b> [REDACTED]   | <b>Data:</b> 23 de abril de 2025    |
| <b>Orientadora cooperante:</b> Maria Manuel Miranda   | <b>Ano e turma:</b> 2.º A           |
| <b>Estagiária responsável:</b> Ana Filipa Ferreira  | <b>Duração:</b> 1 hora e 30 minutos |
| <b>Objetivos principais da aula</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a competência de planificação textual através da apropriação da estratégia “esquema de ideias”;</li><li>• Promover a capacidade de categorização e hierarquização de informações com o uso de códigos visuais (cores e formas);</li><li>• Fortalecer a transição entre a planificação e a textualização, usando o esquema como guia para estruturar a narrativa;</li><li>• Incentivar a autonomia na escolha e adaptação de estratégias de planificação de acordo com preferências individuais.</li></ul> |                                     |
| <b>Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos</b>  |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimento da estrutura do texto narrativo;</li><li>• Familiaridade com a escrita de textos simples;</li><li>• Conhecimento prévio sobre o conceito de planificação textual;</li><li>• Experiência prévia com o uso da estratégia “lista de palavras” da sessão anterior;</li><li>• Reconhecimento de elementos da narrativa (personagens; espaço; tempo; ação).</li></ul>  |                                     |
| <b>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Oliveira-Martins, et al., 2017)</b>  |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A – Linguagens e textos;</li><li>• D – Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>• E – Relacionamento interpessoal;</li><li>• F – Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li></ul>  |                                     |
| <b>Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)</b>  |                                     |
| <b>Português</b>  |                                     |
| <b>Domínio:</b> Escrita   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar);</li></ul>   |                                     |

- “Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes” (DGE, 2018a, p.8);
- Planificar o próprio texto;
- “Proceder à revisão de texto, individualmente” e em pares, com base em critérios definidos (DGE, 2018a, p.9).

**Domínio:** Leitura

- Ler em voz alta.

**Estudo do Meio**

**Domínio:** Sociedade/Natureza/Tecnologia

- “Descrever elementos naturais e humanos do lugar onde vive através da recolha de informação em várias fontes documentais” (DGE, 2018b, p. 8);
- “Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos” (DGE, 2018b, p.8).

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| <b>Observações</b> | O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];<br>A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;<br>A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar. |  |
|                    | <b>Papéis</b>   | <b>Funções</b>   |
|                    | Controlador do tempo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar.</li> </ul>  |
|                    | Guardião do silêncio  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter ruídos controlados;</li> <li>• Evitar a dispersão e a desatenção.</li> </ul>   |
|                    | Secretário  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho.</li> </ul> |
|                    | Porta-voz   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha.</li> </ul>  |

| 🕒 Tempo previsto                      |     | Ações estratégicas  | Recursos  | Domínios e conteúdos |
|---------------------------------------|-----|---|---|----------------------|
| <b>Desafio inicial</b>                | 5'  | <p>Visualização de um pequeno vídeo com o avatar da professora, dando a indicação que os secretários de cada grupo devem procurar bilhetes escondidos na sala que revelarão o próximo destino das suas personagens.</p> <p>Após as instruções, cada secretário dirige-se ao local indicado para recolher os bilhetes para o seu grupo e descobrir o destino: Bogotá, na Colômbia.</p> <p>Os bilhetes estão previamente agrupados com molas, formando cinco blocos (total de grupos).</p>  | <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Vídeo do avatar (Apêndice 1)</p> <p>Bilhetes (Apêndice 2)</p> <p>Molas</p> |                      |
| <b>Desenvolvimento de estratégias</b> | 10' | <p><b>Descoberta do esquema de ideias</b></p> <p>“Hoje vamos conhecer uma nova estratégia de planificar os textos, para além da lista de palavras também podemos construir um esquema de ideias para nos ajudar a escrever o texto”.</p> <p>Exploração de dois esquemas de ideias distintos, que serão projetados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um esquema ramificado sobre “Um dia no parque” (em que o tema central se divide em categorias principais, cada uma com as suas próprias subdivisões com as ideias secundárias e detalhes);</li> </ul> | <p>Exemplares do esquema de ideias (Apêndice 3)</p>   |                      |

|  |     |   |  |   |
|--|-----|---|--|---|
|  | 15' | <p>Para isso, a professora faz questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Qual a diferença entre os dois esquemas?”</li> <li>- “Para que servem as diferentes cores no esquema?” (exploração do código de cores: azul para as personagens; verde para os lugares; roxo para o tempo; cor-de-laranja para as situações);</li> <li>- “Qual a diferença entre este esquema e a lista de palavras que usamos na outra sessão?”;</li> <li>- “Qual a diferença entre os dois esquemas?”.</li> </ul> <p><b>Rotação por estações</b></p> <p>Os secretários de cada grupo distribuem por cada elemento do grupo uma folha para a produção textual que contém as instruções para a sua realização (com o formato desenho surpresa).</p> <p>A professora lê em voz alta as instruções e clarifica eventuais dúvidas que possam surgir.</p> <p>De seguida, distribui <i>flashcards</i> e respetivo guião por cada grupo com informações sobre Bogotá, sendo que estes serão rotativos (no sentido dos ponteiros do relógio) de forma que todos os grupos tenham acesso a todas as estações e um bloco de notas por cada criança.</p> <p>Para este momento, será projetado um cronómetro, uma vez que os grupos terão três minutos para explorar cada estação e tirar as notas necessárias.</p> <p>Constituem as estações:</p> <p><b>Estação 1:</b> Lugares famosos de Bogotá</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flashcard:</i> Museu do Ouro;</li> </ul> | <p>Folha para produção textual<br/>(Apêndice 4)</p> <p>Título e guião<br/>(Apêndice 5)<br/><i>Flashcards</i><br/>(Apêndice 6)<br/>Bloco de notas<br/>(Apêndice 7)<br/>Computador</p> | <p><b>Oralidade</b></p> <p>Interação discursiva<br/>Expressão de ideias<br/>Organização visual de informação<br/>Categorização de ideias</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>Desenvolvimento lexical</p> |
|--|-----|---|--|---|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flashcard</i>: La Candelaria;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Monserrate;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Catedral de Sal de Zipaquirá;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Museu de Trajes.</li> </ul> <p><b>Estação 2:</b> Comida típica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flashcard</i>: Arepas;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Empanadas;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Ajiaco;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Chocolate com queijo;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Oblea.</li> </ul> <p><b>Estação 3:</b> Tempo em Bogotá</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador com site meteorológico: <a href="https://weather.com/pt-PT/clima/hoje/1/b2dbd5d6fff58e36a6b98557bdc3ba4f7a373bd117168aab63c3d0d680745459">https://weather.com/pt-PT/clima/hoje/1/b2dbd5d6fff58e36a6b98557bdc3ba4f7a373bd117168aab63c3d0d680745459</a> (para consultarem a meteorologia em tempo real);</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Mapa com a Colômbia em destaque;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: Prédios de Bogotá;</li> </ul> <p><b>Estação 4:</b> Palavras para viajar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flashcard</i>: “Hola” = Olá;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “Buenos días” = Bom dia;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “Buenas tardes” = Boa tarde;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “¿Cómo estás?” = Como está?;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “Gracias” = Obrigada/o;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “Por favor” = Por favor;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “¡Qué bonito!” = Que bonito!;</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|--|

|  |                       |   |   |  |
|--|-----------------------|---|---|--|
|  | <p>15'</p> <p>30'</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flashcard</i>: “Lo siento” = Desculpe;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “Tengo hambre” = Estou com fome;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “La cuenta, por favor” = A conta, por favor;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “¿Dónde está el baño?” = Onde é a casa de banho?;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “¿Cómo llego a...?” = Como chego a...;</li> <li>• <i>Flashcard</i>: “Quiero pedir...” = Queria pedir...</li> </ul> <p><b>Estação 5: Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Flashcards</i>: Graffiti tour;</li> <li>• <i>Flashcards</i>: Mercado Paloquemao;</li> <li>• <i>Flashcards</i>: Ciclovía;</li> <li>• <i>Flashcards</i>: Parque Simón Bolívar.</li> </ul> <p><b>Esquema de ideias</b></p> <p>Distribuição, por parte do secretário de cada grupo, das folhas de planificação, na qual as crianças constroem um esquema de ideias relativo ao conteúdo que querem integrar no texto, baseado nas informações que recolheram e registaram no bloco de notas aquando da exploração das estações.</p> <p>“Podem organizar o esquema de ideias de diferentes formas, como vimos nos exemplos. Podem-se inspirar nos que vimos ou criar um próprio para a história da vossa personagem em Bogotá, o importante é usarem as cores para organizarem as ideias”.</p> <p><b>Produção textual individual</b></p> <p>As crianças passam ao momento de escrita individual da sua história (na folha de textualização já distribuída), sendo que a professora</p> | <p>Folha de planificação<br/>(Apêndice 8)</p> | <p><b>Escrita</b><br/>Planificação textual</p> |
|--|-----------------------|---|---|--|

|  |    |  |   |   |
|--|----|--|---|---|
|  | 5' | <p>circula pela sala e presta apoio aos alunos quando solicitado, lembrando-os de consultarem o seu esquema de ideias.</p> <p>No caso de as crianças já terem terminado, a professora dá a orientação para que releiam os seus textos e verifiquem se incluíram os elementos solicitados nas instruções.</p> <p><b>Revisão dos textos (em grupo)</b></p> <p>Cada criança entrega o seu texto ao colega do grupo à direita (no sentido dos ponteiros do relógio) que tem a mesma função do que a sua no grupo e a professora providencia a lista de verificação (a mesma da sessão anterior) a cada criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agora, vão ajudar os vossos colegas a melhorarem o seu texto. Colocam na lista (✓) o que encontram no texto e (X) no que falta”.</li> </ul> <p>As crianças, com o auxílio da lista, verificam e escrevem sugestões relativamente ao texto do colega. De seguida, devolvem os textos revistos aos autores. A professora concede um breve tempo para que estes possam ler os comentários dos colegas e, caso considerem necessário, façam alterações.</p> <p>Partilha voluntária de alguns dos textos, lidos em voz alta pelas crianças. Neste momento, será incentivada a participação da criança proveniente da Colômbia para ajudar os colegas na pronúncia das palavras em espanhol.</p> <p>Valorização das diferentes soluções encontradas.</p> | <p>Lista de verificação<br/>(Apêndice 9)<br/>Marcadores apagáveis</p> <p>Folha para passaporte de escrita<br/>(Apêndice 10)</p> | <p><b>Escrita</b><br/>Textualização<br/>Estrutura da narrativa<br/>Coesão e coerência textual</p> <p><b>Escrita</b><br/>Revisão textual entre pares</p> <p><b>Leitura</b><br/>Leitura em voz alta</p> <p><b>Escrita</b><br/>Metalinguagem</p> |
|  | 5' | <p><b>Passaporte de escrita</b></p> <p>A professora distribui mais uma folha, para acrescentarem ao seu “passaporte de escrita”, por cada criança.</p>   |   |   |

|  |                                       |  |  |   |
|--|---------------------------------------|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Consolidação</b></p> | <p style="text-align: center;">5'</p> | <p>As crianças preenchem-na com: o nome da estratégia; o dia e um desenho ou explicação sobre como a podem aplicar quando vão escrever um texto.</p> <p>A professora conduz uma breve reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como foi usar o esquema de ideias para planificar a vossa história?</li> <li>• Recordam-se qual foi a estratégia que usaram na oficina anterior, qual foi?</li> <li>• Há diferenças entre as duas? Quais?</li> <li>• Qual preferiram? Porquê?</li> <li>• As cores ajudaram-vos a organizar as ideias? De que forma?</li> <li>• Consideram que o esquema de ideias tornou mais fácil escrever a história? Porquê?</li> <li>• Vão usar o esquema de ideias em futuras histórias? Como?</li> </ul> |  | <p style="text-align: center;">Reflexão sobre processo de escrita</p> <p style="text-align: center;"><b>Oralidade</b></p> <p style="text-align: center;">Expressão de opiniões</p> <p style="text-align: center;">Reflexão metacognitiva</p> <p style="text-align: center;">Análise do processo de aprendizagem</p> |
|  |                                       |  |  |   |

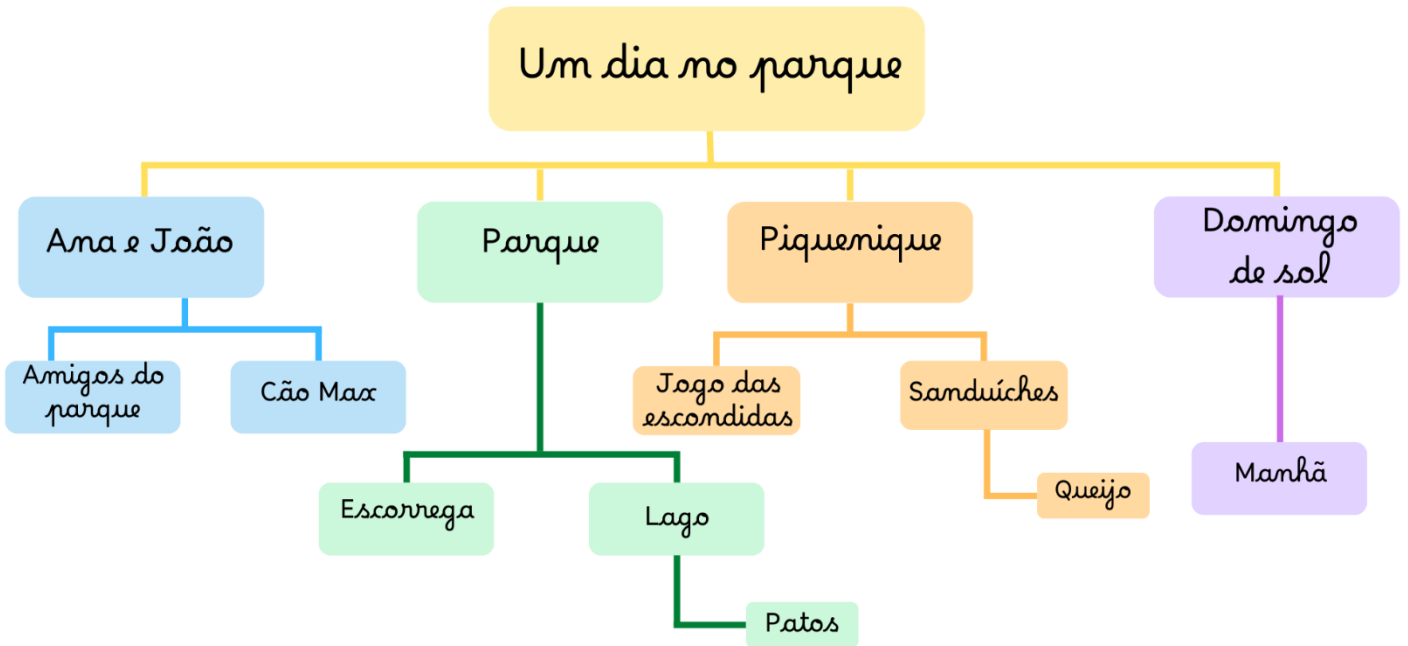
**R.1.**

*Bilhetes (20 personalizados com o nome de cada aluno)*



R.2.

Exemplares do esquema de ideias: Ramificado e de setas



R.3.

Folha para produção textual

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

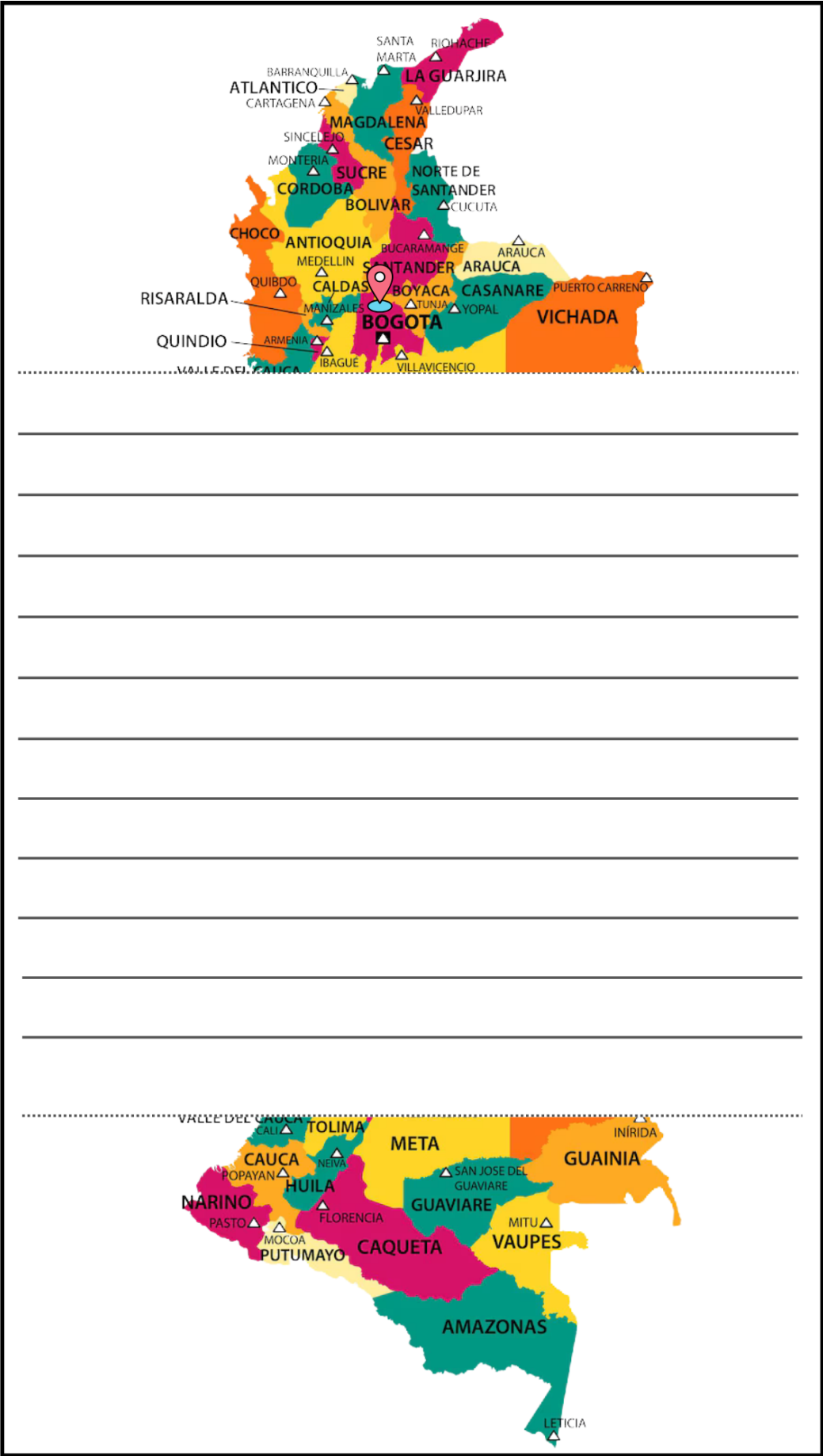
## Escreve uma história da tua personagem em Bogotá

Lembra-te de escrever na tua história:

- O teu título;
- Quem participa na história (a tua personagem tem companhia?);
- Onde acontece (locais que visita em Bogotá);
- Quando acontece (tempo);
- O que acontece (o que leva na mala, roupas quentes ou frescas?; prova alguma comida típica de Bogotá?);
- Uma palavra em espanhol (não te esqueças das aspas);
- Como termina o dia da tua personagem?

Consulta o teu esquema de ideias para não te esqueceres de nenhuma parte da história!





## R.4.

### Título e guião

|   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| <b>Lugares famosos de Bogotá</b><br>1. Olha com atenção para os lugares;<br>2. Anota os lugares que a tua personagem gostava de visitar.<br> | <b>Comida típica</b><br>1. Observa algumas das comidas típicas de Bogotá;<br>2. Anota as comidas que a tua personagem gostava de experimentar.<br> | <b>Atividades</b><br>1. Observa algumas das atividades que fazem em Bogotá;<br>2. Anota as atividades que a tua personagem gostava de fazer.<br> | <b>Tempo em Bogotá</b><br>1. Encontra a Colômbia no mapa;<br>2. Vê no computador como está o tempo em Bogotá;<br>3. Escolhe o dia da tua viagem a Bogotá;<br>4. Anota se está frio ou calor.<br> | <b>Palavras para viajar</b><br>1. Lê, em voz baixa, as palavras em espanhol;<br>2. Tenta memorizar algumas;<br>3. Anota a palavra que queres usar no teu texto.<br> |
|---|---|---|---|--|

## R.5.


### Flashcards

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <br><b>Museu do Ouro</b>          | <br><b>La Candelaria</b> | <br><b>Monserrate</b>          | <br><b>Catedral de Sal de Zipaquirá</b> |
| Um museu cheio de tesouros dourados feitos pelos povos antigos da Colômbia.  | Bairro com casas muito coloridas e ruas de pedra. É a parte mais antiga da cidade.                        | Uma montanha muito alta onde podemos subir de teleférico e ver toda a cidade lá de cima.                         | Uma igreja dentro de uma mina de sal. As estátuas são feitas de sal, bem debaixo da terra.                                 |
| <br><b>Museu de Trajes</b>      | Um museu com roupas típicas. Mostra trajes coloridos usados em festas e danças tradicionais.              | <br><b>Empanadas</b>         | <br><b>Ajiaco</b>                     |
| Pastéis fritos e pequenos, recheados com carne ou batata. Acompanhados com molho picante.                          | Uma sopa quentinha feita com batatas, milho e frango. Perfeita para os dias frios de Bogotá.              | <br><b>Arepas</b>            | Bolinhos redondos e achatados feitos com milho. Podem ser recheados com carne, queijo ou abacate.                          |
| <br><b>Chocolate com queijo</b> | <br><b>oblea</b>       | <br><b>Prédios de Bogotá</b> | <br><b>A Colômbia no mapa</b>         |
| Em Bogotá, é costume colocar pedacinhos de queijo no chocolate quente e deixá-los derreter na bebida.              | Um doce feito com duas bolachas wafer recheadas com doce e geleia.  | Bogotá é uma cidade grande com muitos prédios altos e modernos. É a capital e a maior cidade da Colômbia.        |  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>No restaurante</p>   | <p>Expressões úteis</p>                                     | <p>Pedir ajuda</p>   | <p>Cumprimentos</p>    |
| <p><b>Tengo hambre</b> (Estou com fome)<br/> <b>Quiero pedir...</b> (Quería pedir...)<br/> <b>La cuenta, por favor</b> (A conta, por favor)<br/> <b>Pago con tarjeta</b> (Pago com cartão)<br/> <b>Pago en efectivo</b> (Pago em dinheiro)</p> | <p><b>Gracias</b> (Obrigada/o)<br/> <b>Por favor</b> (Por favor)<br/> <b>¡Qué bonito!</b> (Que bonito!)<br/> <b>Lo siento</b> (Desculpe)</p> | <p><b>¿Cómo llego a...?</b> (Como chego a...)<br/> <b>¿Dónde está el baño?</b> (Onde é a casa de banho?)<br/> <b>¿Dónde compro el billete para...?</b> (Onde compro o bilhete para...?)</p> | <p><b>Hola</b> (Olá)<br/> <b>Buenos días</b> (Bom dia)<br/> <b>Buenas tardes</b> (Boa tarde)<br/> <b>Buenas noches</b> (Boa noite)<br/> <b>¿Cómo estás?</b> (Como estás?)</p> |
|  <p>Graffiti tour</p>   |  <p>Mercado Paloquemao</p>                                  |  <p>Ciclovia</p>  |  <p>Parque Simón Bolívar</p>   |
| <p>Passeio para ver os graffitis nas paredes da cidade. As ruas de Bogotá são como uma galeria de arte ao ar livre!</p>  | <p>Um mercado grande e colorido onde se vendem frutas, flores e comidas típicas.</p>   | <p>Aos domingos, as ruas ficam sem carros para as pessoas andarem de bicicleta, patins ou caminharem livremente pela cidade.</p>  | <p>Um grande parque onde as famílias vão passear, andar de barco e fazer piqueniques.</p>   |

## R.6.

### Bloco de notas

|                                    |                             |   |
|------------------------------------|-----------------------------|---|
| <p><b>Lugares famosos</b></p>      | <p><b>Comida típica</b></p> | <p><b>Tempo em Bogotá</b></p>   |
| <p><b>Palavras para viajar</b></p> | <p><b>Atividades</b></p>    |  <p>Bloco de notas</p> <p>Bogotá</p> |

R.7.

Folha de planificação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Planificação: esquema de ideias



Apêndice S – Planificação da 4.ª Sessão

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| <b>Instituição cooperante:</b> [REDACTED]  | <b>Data:</b> 6 de maio de 2025      |
| <b>Orientadora cooperante:</b> Maria Manuel Miranda  | <b>Ano e turma:</b> 2.º A           |
| <b>Estagiária responsável:</b> Ana Filipa Ferreira   | <b>Duração:</b> 1 hora e 30 minutos |
| <b>Objetivos principais da aula</b>  |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a competência de planificação textual através da estratégia “grelha estruturada”;</li><li>• Promover a organização sistemática das ideias antes da produção textual;</li><li>• Conhecer elementos da cultura aborígine australiana e a sua forma visual de contar histórias;</li><li>• Estabelecer relações entre as diferentes partes da narrativa através de um suporte visual estruturado;</li><li>• Fortalecer a capacidade de transformar ideias organizadas num texto coerente e completo.</li></ul> |                                     |
| <b>Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimento da estrutura do texto narrativo;</li><li>• Familiaridade com a escrita de textos simples;</li><li>• Conhecimento prévio sobre o conceito de planificação textual;</li><li>• Experiência prévia com as estratégias “lista de palavras” e “esquema de ideias” das sessões anteriores;</li><li>• Reconhecimento de elementos da narrativa (personagens; espaço; tempo; ação).</li></ul>  |                                     |
| <b>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Oliveira-Martins, et al., 2017)</b>   |                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A – Linguagens e textos;</li><li>• D – Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>• E – Relacionamento interpessoal;</li><li>• F – Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li></ul>   |                                     |
| <b>Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)</b>   |                                     |
| <b>Português</b>   |                                     |
| <b>Domínio:</b> Escrita  |                                     |

- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar);
- “Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes” (DGE, 2018a, p.8);
- Planificar o próprio texto;
- “Proceder à revisão de texto, individualmente” e em pares, com base em critérios definidos (DGE, 2018a, p.9).

**Domínio:** Leitura

- Ler em voz alta;
- Compreender o sentido de textos com características narrativas.

**Estudo do Meio**

**Domínio:** Sociedade/Natureza/Tecnologia

- “Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos” (DGE, 2018b, p.8).

**Educação Artística – Artes Visuais**


**Domínio:** Interpretação e comunicação

- “Dialogar sobre o que vê sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s)” (DGE, 2018c, p.7);
- “Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual” (DGE, 2018c, p.7).

**Domínio:** Apropriação e reflexão

- “Observar os diferentes universos visuais (...) do património global (...) utilizando um vocabulário específico e adequado” (DGE, 2018c, p.7).

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| <b>Observações</b> | O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];<br>A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;<br>A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar. |   |
|                    | <b>Papéis</b>   | <b>Funções</b>  |
|                    | Controlador do tempo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar.</li> </ul> |
|                    | Guardião do silêncio  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter ruídos controlados;</li> <li>• Evitar a dispersão e a desatenção.</li> </ul>                                    |

|  | Secretário         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho.</li> </ul>   |  |  |
|--|--------------------|--|--|--|
|  | Porta-voz          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha.</li> </ul>  |  |  |
|  Tempo previsto | Ações estratégicas |  | Recursos   | Domínios e conteúdos   |
| <b>Desafio inicial</b>   | 10'                | <p>À entrada, a professora entrega um bilhete (personalizado) a cada aluno, com o destino (escolhido pelos alunos numa aula anterior através da realização de uma nuvem de palavras no <i>mentimeter</i>).</p> <p>Visualização de um pequeno vídeo com o avatar da professora, que lança uma mensagem com símbolos aborígenes australianos para os alunos descodificarem.</p> <p>A professora afixa uma pequena legenda de símbolos aborígenes no quadro, que explicita o significado destes símbolos aborígenes e, de seguida, escreve a mensagem no quadro.</p> <p>A mensagem descodificada revela que os alunos devem procurar cangurus escondidos pela sala (estes cangurus contêm informações sobre a Austrália).</p> <p>Mediante dificuldades que possam surgir, a mensagem é descodificada gradualmente com ajuda: “O que significa cada símbolo?”; “E se juntarmos todos, o que será que a mensagem nos quer dizer?”. Resposta: “Pessoas + rasto + pegadas de canguru + lugar” que se traduz como “Vocês devem procurar os cangurus escondidos na sala”.</p> | <p>Bilhetes (Apêndice 1)</p> <p>Computador</p> <p>Projeter</p> <p>Vídeo do avatar (Apêndice 2)</p> <p>Legenda símbolos aborígenes (Apêndice 3)</p> | <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Sociedade/Natureza/ Tecnologia</b></p> <p>Culturas indígenas</p> <p><b>Artes Visuais</b></p> <p><b>Interpretação e comunicação</b></p> <p>Interpretação de símbolos visuais</p> |
| <b>Desenvolvimento de estratégias</b>  | 15'                | <p><b>Caça ao canguru</b></p> <p>As crianças procuram os 25 cangurus escondidos pela sala.</p> <p>Cada canguru tem uma informação sobre a Austrália:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cangurus com lugares famosos (Opera House, Uluru, Grande Barreira de Corais, Ponte da Baía de Sydney, Twelve Apostles);</li> </ul>   | <p>Cangurus (Apêndice 4)</p>   | <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Sociedade/Natureza/ Tecnologia</b></p> <p>Conhecimento de outras culturas e regiões</p>   |

|  |     |  |                        |  |
|--|-----|--|------------------------|--|
|  | 20' | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cangurus com a fauna e a flora (coalas, cangurus, ornitorrincos, eucaliptos, emu);</li> <li>• Cangurus com a cultura e tradições (aborígenes, <i>boomerang</i>, didgeridoo, surf, futebol australiano, corrida de cavalos);</li> <li>• Cangurus com as características geográficas (<i>outback</i>, estações do ano, praia de Bondi, bandeira e no mapa);</li> <li>• Cangurus com curiosidades (vegemite, “g’day mate”, mais cangurus do que pessoas);</li> <li>• Supercangurus para apoiar a escrita (com base nas principais dificuldades identificadas entre os alunos nas sessões anteriores).</li> </ul> <p>Após encontrarem os cangurus, cada aluno lê em voz alta a informação do canguru que encontrou e, de seguida, coloca o canguru no painel que a professora cola no quadro. Este painel tem já as secções (lugares famosos; fauna e flora; cultura e tradições; características geográficas; curiosidades) para que os alunos distribuam os cangurus pelas mesmas.</p> <p><b>Grelha estruturada</b></p> <p>A professora orienta um diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Hoje vão escrever a última história da vossa personagem, desta vez na Austrália”; (neste momento, a professora refere que os alunos podem ir buscar a sua personagem);</li> <li>• “O que podemos fazer antes de escrevermos um texto?” (a planificação);</li> <li>• “Hoje vamos planificar através da grelha estruturada, mas primeiro vamos ver quais as orientações para o texto”.</li> </ul> | Painel<br>(Apêndice 5) | <p><b>Português</b><br/><b>Leitura</b><br/>Leitura em voz alta</p> <p><b>Português</b><br/><b>Oralidade</b><br/>Expressão e partilha de ideias</p> |
|--|-----|--|------------------------|--|

|  |     |   |   |   |
|--|-----|---|---|---|
|  | 30' | <p>Os secretários de cada grupo distribuem por cada elemento do grupo uma folha para a produção textual que contém as instruções para a sua realização (com o formato desenho surpresa), bem como a folha para a planificação textual.</p> <p>A professora lê em voz alta as instruções e clarifica eventuais dúvidas que possam surgir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para a grelha estruturada precisamos de definir as categorias que precisamos para o texto”.</li> </ul> <p>Definição e registo, em grande grupo, das categorias do texto narrativo que irão constar na grelha estruturada para a planificação (título; quem participa/personagens; onde acontece/local; quando acontece/tempo; o que acontece: problema/aventura; como termina), sendo que a professora vai registando no quadro, seguindo já a orientação visual da grelha estruturada.</p> <p>De seguida, os alunos planificam o seu texto através da construção da sua grelha estruturada, seleccionando o conteúdo que querem integrar no texto, baseado nas informações dos cangurus do painel. Para isso, a professora indica que os alunos podem ir consultar os cangurus expostos no quadro.</p> <p><b>Produção textual individual</b></p> <p>Os alunos passam ao momento de escrita individual da sua história (na folha de textualização já distribuída), sendo que a professora circula pela sala e presta apoio aos alunos quando solicitado, lembrando-os de consultarem a sua grelha estruturada.</p> | <p>Folha para produção textual<br/>(Apêndice 6)</p> <p>Folha de planificação<br/>(Apêndice 7)</p> | <p><b>Português</b><br/><b>Escrita</b><br/>Planificação textual<br/>Desenvolvimento lexical</p> <p><b>Escrita</b><br/>Textualização<br/>Estrutura da narrativa<br/>Coesão e coerência textual</p> |
|--|-----|---|---|---|

|  |    |   |   |   |
|--|----|---|---|---|
|  | 5' | <p>No caso de os alunos já terem terminado, a professora dá a orientação para que releiam os seus textos e verifiquem se incluíram os elementos solicitados nas instruções.</p> <p><b>Revisão dos textos (em pares)</b></p> <p>Cada aluno entrega o seu texto ao colega do grupo à direita (no sentido dos ponteiros do relógio) que tem a mesma função do que a sua no grupo e a professora providencia a lista de verificação (a mesma da sessão anterior) a cada aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agora, vão ajudar os vossos colegas a melhorarem o seu texto. Colocam na lista (✓) o que encontram no texto e (X) no que falta”.</li> </ul> <p>Os alunos, com o auxílio da lista, verificam e escrevem sugestões relativamente ao texto do colega. De seguida, devolvem os textos revistos aos autores. A professora concede um breve tempo para que estes possam ler os comentários dos colegas e, caso considerem necessário, façam alterações.</p> <p>Partilha voluntária de alguns dos textos, lidos em voz alta pelos alunos.</p> <p>Valorização das diferentes soluções encontradas.</p> | <p>Lista de verificação<br/>(Apêndice 8)<br/>Marcadores apagáveis</p> | <p><b>Escrita</b><br/>Revisão textual entre pares</p> <p><b>Leitura</b><br/>Leitura em voz alta</p> |
|  | 5' | <p><b>Passaporte de escrita</b></p> <p>A professora distribui mais uma folha, para acrescentarem ao seu “passaporte de escrita”, por cada aluno.</p> <p>Os alunos preenchem-na com: o nome da estratégia; o dia e um desenho ou explicação sobre como a podem aplicar quando vão escrever um texto.</p>   | <p>Folha para passaporte de escrita<br/>(Apêndice 9)</p>              | <p><b>Escrita</b><br/>Metalinguagem<br/>Reflexão sobre o processo de escrita</p>                    |

|                            |           |  |  |   |
|----------------------------|-----------|--|--|---|
| <p><b>Consolidação</b></p> | <p>5'</p> | <p>A professora conduz uma breve reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como foi usar a grelha estruturada para planificar a vossa história?</li> <li>• Recordam-se quais foram as estratégias que usaram nas oficinas anteriores, quais foram?</li> <li>• Há diferenças entre as três? Quais?</li> <li>• Qual preferiram? Porquê?</li> <li>• Consideram que a grelha estruturada tornou mais fácil escrever a história? Porquê?</li> <li>• Vão usar a grelha estruturada em futuras histórias? Como?</li> </ul> |  | <p><b>Oralidade</b></p> <p>Expressão de opiniões<br/>Reflexão metacognitiva<br/>Análise do processo de aprendizagem</p> |
|----------------------------|-----------|--|--|---|

**S.1.**

*Bilhetes (20 personalizados com o nome de cada aluno)*



S.2.

Legenda símbolos aborígenes

# Símbolos aborígenes



Mensagem para decodificar [a professora escreve no quadro]:



### S.3. Cangurus





Eucaliptos

A Austrália tem uma grande diversidade de eucaliptos.



Emu

É a segunda maior ave do mundo!  
Pode ter quase 2 metros e corre muito rápido!



Aborígenes

Os primeiros habitantes da Austrália que vivem lá há mais de 60 000 anos.



Boomerang

Símbolo australiano que era usado pelos aborígenes para a caça. Quando atirado, volta para quem o lançou.



Didgeridoo

Instrumento musical que é tocado através do sopro. É feito de troncos de árvores.



Surf

Desporto muito popular nas praias australianas.



Futebol australiano

Jogado com uma bola oval, as equipas chutam a bola para marcar pontos.



Corrida de cavalos

A mais famosa é a Melbourne Coup, que acontece em Melbourne desde 1861.



#### S.4.

#### Folha para produção textual

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Escreve uma história da tua personagem na Austrália

Lembra-te de escrever na tua história:

- O teu título;
- Quem participa na história (a tua personagem conhece alguém?);
- Onde acontece (locais que visita na Austrália);
- Quando acontece (tempo; em que estação do ano?);
- O que acontece (vê algum animal?; conhece novas paisagens?; aprende alguma curiosidade?; experimenta algum desporto?);
- Como termina o dia da tua personagem?

Consulta a tua grelha para escreveres a história!





S.5.

Folha de planificação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Planificação: *grelha estruturada*



## Apêndice T. Resultado do *Mentimeter* para escolha do destino

Join at menti.com | use code 4960 7837

 Mentimeter

# Qual o país da próxima história?

20 responses



## Apêndice U – Planificação da 5.ª Sessão

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| <b>Instituição cooperante:</b> [REDACTED]  | <b>Data:</b> 19 de maio de 2025 |
| <b>Orientadora cooperante:</b> Maria Manuel Miranda  | <b>Ano e turma:</b> 2.º A       |
| <b>Estagiária responsável:</b> Ana Filipa Ferreira   | <b>Duração:</b> 1 hora          |
| <b>Objetivos principais da aula</b>  |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliar a utilização espontânea de estratégias de planificação textual pelos alunos;</li><li>• Verificar qual(is) estratégia(s) os alunos escolhem preferencialmente;</li><li>• Analisar a capacidade de criar textos coerentes a partir de elementos aleatórios;</li><li>• Promover a reflexão metacognitiva sobre o processo de escrita.</li></ul> |                                 |
| <b>Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos</b>   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimento das estratégias de planificação textual abordadas nas sessões anteriores (“lista de palavras”, “esquema de ideias” e “grelha estruturada”);</li><li>• Familiaridade com a estrutura do texto narrativo;</li><li>• Competências de escrita criativa desenvolvidas ao longo das sessões.</li></ul>  |                                 |
| <b>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Oliveira-Martins, et al., 2017)</b>   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A – Linguagens e textos;</li><li>• D – Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>• E – Relacionamento interpessoal;</li><li>• F – Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li></ul>   |                                 |
| <b>Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)</b>   |                                 |
| <b>Português</b>   |                                 |
| <b>Domínio:</b> Escrita  |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• “Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar)” (DGE, 2018, p.8);</li><li>• “Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes” (DGE, 2018, p.8);</li></ul>   |                                 |

- Planificar o próprio texto;
- “Proceder à revisão de texto” em pares, com base em critérios definidos (DGE, 2018, p.9).

**Domínio:** Leitura

- Ler em voz alta;
- “Compreender o sentido de textos com características narrativas” (DGE, 2018, p.8).

| <b>Observações</b> | O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];<br>A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;<br>A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar. |   |
|--------------------|---|---|
|                    | Papéis  | Funções   |
|                    | Controlador do tempo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar atento ao cronómetro;</li> <li>• Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar;</li> <li>• Organizar as saídas da sala;</li> <li>• Recolher ou distribuir as cópias quando o secretário está impossibilitado.</li> </ul> |
|                    | Guardião do silêncio  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter o ruído controlado;</li> <li>• Relembrar as regras do trabalho em grupo;</li> <li>• Cooperar na arrumação do espaço;</li> <li>• Selecionar o copo colorido.</li> </ul>  |
|                    | Secretário  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher e distribuir as cópias do grupo;</li> <li>• Assegurar que todos compreendem as instruções;</li> <li>• Fazer os registos escritos nos trabalhos em grupo;</li> <li>• Substituir o porta-voz na componente motivacional.</li> </ul>                     |
|                    | Porta-voz   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha;</li> <li>• Motivar o grupo;</li> <li>• Autorizar a saída dos elementos do grupo.</li> </ul>  |

| 🕒 Tempo previsto                      |               | Ações estratégicas   | Recursos   | Domínios e conteúdos   |
|---------------------------------------|---------------|--|--|--|
| <b>Desafio inicial</b>                | 5'            | À entrada da sala, a professora entrega a cada aluno uma “pulseira de astronauta” personalizada com o nome de cada um.<br>Os alunos visualizam um pequeno vídeo com o avatar da professora, vestido de astronauta, num ambiente espacial, que lhes revela a missão a cumprir.  | Pulseiras de astronauta personalizadas (Apêndice 1)<br>Vídeo do avatar (Apêndice 2)  | <b>Oralidade</b><br>Identificação de intenções comunicativas |
| <b>Desenvolvimento de estratégias</b> | 5'<br><br>10' | Com o intuito de conhecerem previamente o que precisam de mobilizar para a escrita do texto, os secretários de cada grupo distribuem por cada elemento do grupo uma folha para a produção textual, que contém as instruções para a sua realização, juntamente com uma folha que poderá ser usada para a planificação textual.<br>A professora lê em voz alta as instruções, clarificando eventuais dúvidas que possam surgir.<br><br><b>Cartas como “fragmentos”</b><br>Os secretários de cada grupo distribuem as cartas, colocadas em pequenas “cápsulas espaciais” (sacos <i>ziplock</i> com etiqueta do nome do grupo).<br>Neste momento, a professora dá a orientação aos secretários para que façam pequenos montes com as cartas do mesmo naipe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copas – Personagens;</li> <li>• Espadas: Onde acontece (locais);</li> <li>• Ouros: Quando acontece (tempo);</li> <li>• Paus: Problema/Aventura;</li> <li>• Joker: Objetos especiais.</li> </ul> | Folha para produção textual (Apêndice 3)<br><br>Folha de planificação (Apêndice 4)<br><br>5 sacos <i>ziplock</i><br><br>5 etiquetas<br><br>Cartas (Apêndice 5) |  |



|                     |    |   |   |  |
|---------------------|----|---|---|--|
|                     | 5' | <p>No caso de os alunos já terem terminado, a professora dá a orientação para que releiam os seus textos e verifiquem se incluíram os elementos solicitados nas instruções.</p> <p><b>Revisão dos textos (em pares)</b></p> <p>Cada aluno entrega o seu texto ao colega do grupo à direita (no sentido dos ponteiros do relógio) que tem a mesma função do que a sua no grupo e a professora providencia a lista de verificação (a mesma das sessões anteriores) a cada aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agora, vão ajudar os vossos colegas a melhorarem o seu texto. Colocam na lista (✓) o que encontram no texto e (X) no que falta”.</li> </ul> <p>Os alunos, com o auxílio da lista, verificam e escrevem sugestões relativamente ao texto do colega. De seguida, devolvem os textos revistos aos autores. A professora concede um breve tempo para que estes possam ler os comentários dos colegas e, caso considerem necessário, façam alterações.</p> <p>Partilha voluntária de alguns textos.</p> <p>Valorização sobre a forma como conseguiram relacionar elementos distintos numa narrativa coerente.</p> | <p>Lista de verificação<br/>(Apêndice 6)<br/>Marcadores apagáveis</p> | <p><b>Escrita</b><br/>Revisão textual entre pares</p> <p><b>Gramática</b><br/>Pontuação<br/>Conectores<br/>Concordância entre constituintes</p> <p><b>Português</b><br/><b>Leitura</b><br/>Leitura em voz alta</p> |
| <b>Consolidação</b> | 5' | <p>A professora conduz uma breve reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como começaram esta atividade de escrita? Qual foi o primeiro passo?</li> <li>• Para que é que usámos estas cartas? Ajudaram-vos na escrita?</li> <li>• Depois deste primeiro passo, o que fizeram a seguir?</li> <li>• Usaram alguma das estratégias de planificação que aprendemos nas outras oficinas de escrita? Qual?</li> <li>• Porque é que escolheram essa estratégia?</li> </ul>   |   | <p><b>Oralidade</b><br/>Expressão de opiniões<br/>Reflexão metacognitiva<br/>Análise do processo de aprendizagem</p>   |

**U.1.**

*Pulseiras de astronauta (20 personalizadas com o nome de cada aluno)*



**U.2.**

*Avatar*



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Escreve uma história com as tuas cartas espaciais

Lembra-te de escrever na tua história:

- O teu título;
- Quem participa na história (a personagem está sozinha ou aparece alguém?);
- Onde acontece (o local);
- Quando acontece (tempo);
- O que acontece (problema ou aventura);
- Um objeto especial (como usa o objeto?);
- Como termina (solução ou final).





**U.4.**

*Folha de planificação*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

*Se precisares, podes usar esta folha antes de escreveres:*

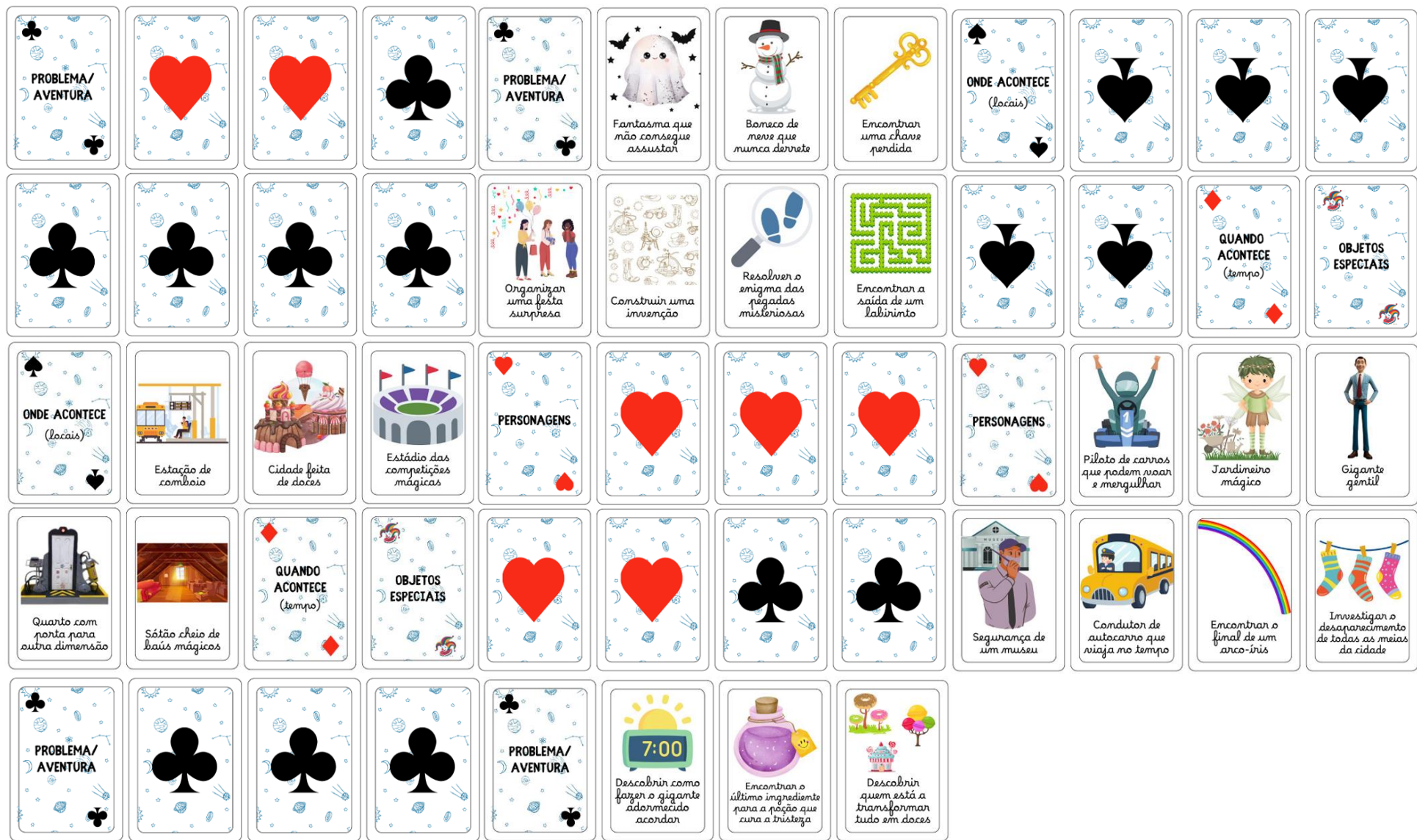


U.5.  
Cartas









## Apêndice V – Grelhas de análise das produções textuais

### V.1.

#### 1.ª Sessão (Diagnóstico inicial)

| Alunos | Parâmetros             |                    |                    |              |                      | Observações  |
|--------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------|----------------------|--|
|        | Estrutura da narrativa | Tema e pertinência | Coerência e coesão | Criatividade | Morfologia e sintaxe |  |
| A      | 4                      | 4                  | 2                  | 3            | 4                    | Desenhou antes de escrever e colocou falas.                                  |
| A      | 3                      | 3                  | 3                  | 3            | 3                    | Não planificou.  |
| B      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Não planificou.  |
| C      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Não planificou.  |
| CL     | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Não planificou.  |
| D      | 4                      | 4                  | 2                  | 2            | 4                    | Desenhou antes de escrever. Planificou, respondendo à frente das instruções. |
| GA     | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Desenhou antes de escrever.  |
| G      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Desenhou antes de escrever.  |
| I      | 4                      | 4                  | 3                  | 3            | 3                    | Foi riscando as instruções.  |
| LA     | 2                      | 3                  | 2                  | 2            | 1                    | Não planificou.  |
| L      | 3                      | 3                  | 3                  | 2            | 3                    | Não planificou.  |
| L      | 4                      | 3                  | 3                  | 2            | 3                    | Não planificou.  |
| N      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Não planificou.  |
| R      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Não planificou.  |
| SA     | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Foi riscando as instruções.  |
| S      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Desenhou antes de escrever. Colocou vistos à frente das instruções.          |
| SI     | 3                      | 4                  | 3                  | 3            | 4                    | Não planificou.  |
| SM     | 3                      | 2                  | 3                  | 2            | 2                    | Não planificou.  |
| S      | 3                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Colocou vistos nas instruções.   |
| T      | 2                      | 2                  | 3                  | 2            | 3                    | Desenhou antes de escrever.  |

## V.2.

### 2.ª Sessão (Lista de palavras)

| Alunos | Parâmetros             |                    |                    |              |                      | Observações  |
|--------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------|----------------------|--|
|        | Estrutura da narrativa | Tema e pertinência | Coerência e coesão | Criatividade | Morfologia e sintaxe |  |
| A      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| A      | 3                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Colocou (x) à frente de cada.  |
| B      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| C      | 3                      | 3                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Usou conectores.   |
| CL     | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| D      | 3                      | 3                  | 3                  | 4            | 4                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| GA     | 2                      | 3                  | 2                  | 2            | 2                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| G      | 3                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras relacionadas. Colocou alguns dos tópicos (personagens; o que acontece) e fez sequência de acontecimentos. |
| I      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| LA     | 2                      | 3                  | 2                  | 2            | 2                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Colocou (x) à frente de cada.  |
| L      | 3                      | 4                  | 3                  | 3            | 2                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Contém palavras que não usou no texto.   |
| L      | 3                      | 3                  | 3                  | 2            | 2                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| N      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| R      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| SA     | 3                      | 3                  | 3                  | 2            | 2                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.   |
| S      | 4                      | 4                  | 3                  | 4            | 4                    | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Colocou números pela ordem que os lugares aparecem no texto.                             |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| SI | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com lista de palavras relacionadas.  |
| SM | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | Planificou com lista de palavras relacionadas.  |
| S  | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Acrescentou tópico da personagem.       |
| T  | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | Planificou com lista de palavras relacionadas.<br>Colocou tópicos antes (comida; locais). |

### V.3.

#### 3.ª Sessão (Esquema de ideias)

| Alunos | Parâmetros             |                    |                    |              |                      | Observações   |
|--------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------|----------------------|---|
|        | Estrutura da narrativa | Tema e pertinência | Coerência e coesão | Criatividade | Morfologia e sintaxe |   |
| A      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias.                          |
| A      | 4                      | 4                  | 3                  | 3            | 2                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias.                          |
| B      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias.                          |
| C      | 4                      | 4                  | 4                  | 3            | 4                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias e setas entre as palavras |
| CL     | 4                      | 4                  | 3                  | 3            | 3                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias e setas entre as palavras |
| D      | 3                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.  |
| GA     | 4                      | 4                  | 3                  | 3            | 2                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias.                          |
| G      | 3                      | 4                  | 4                  | 4            | 3                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.  |
| I      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias.                          |

|    |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|--|
| LA | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou números em cada parte do esquema.                          |
| L  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Escreveu o título numa forma diferente (um coração).               |
| L  | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.   |
| N  | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.   |
| R  | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou setas entre as palavras, pela ordem que aparecem no texto. |
| SA | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.   |
| S  | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias.                               |
| SI | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Agrupou as ideias e escreveu a categoria junto a cada grupo.       |
| SM | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.   |
| S  | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.   |
| T  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | Planificou com esquema de ideias relacionadas.<br>Colocou os tópicos antes das ideias e setas entre as palavras      |

#### V.4.

##### 4.ª Sessão (Grelha estruturada)

| Alunos | Parâmetros             |                    |                    |              |                      | Observações  |
|--------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------|----------------------|--|
|        | Estrutura da narrativa | Tema e pertinência | Coerência e coesão | Criatividade | Morfologia e sintaxe |  |
| A      | 3                      | 3                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras e expressões.  |
| A      | 4                      | 4                  | 2                  | 3            | 3                    | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras.<br>Rodeou algumas delas e colocou um risco em cima de outras. |

|    |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|--|
| B  | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras e expressões.<br>Colocou vistos e riscou palavras.                     |
| C  | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras e expressões.  |
| CL | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras e expressões.  |
| D  | - | - | - | - | - | Faltou   |
| GA | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| G  | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| I  | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras e expressões.  |
| LA | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| L  | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| L  | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| N  | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| R  | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras.<br>Colocou setas entre algumas palavras.                              |
| SA | - | - | - | - | - | Faltou   |
| S  | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras.<br>Colocou vistos e riscou palavras.                                  |
| SI | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| SM | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | Planificou com grelha estruturada relacionada.   |
| S  | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras e expressões.  |
| T  | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | Planificou com grelha estruturada relacionada, colocando palavras.<br>Colocou informações extra que ouviu quando exploramos os cangurus. |

V.5.

5.<sup>a</sup> Sessão (Avaliação final)

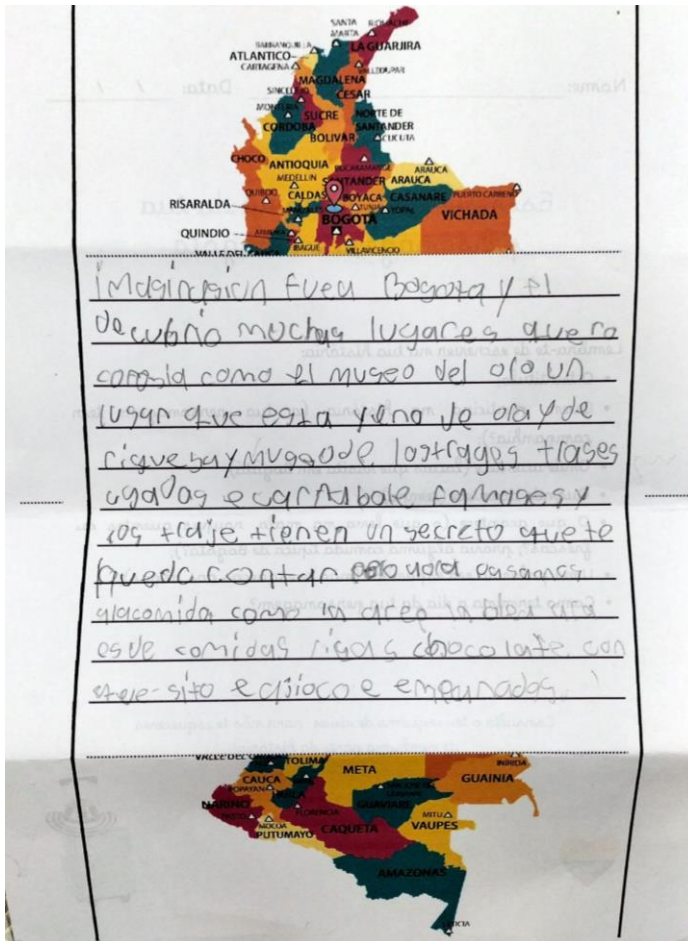
| Alunos | Parâmetros             |                    |                    |              |                      | Observações                        |
|--------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------|----------------------|------------------------------------|
|        | Estrutura da narrativa | Tema e pertinência | Coerência e coesão | Criatividade | Morfologia e sintaxe |                                    |
| A      | 2                      | 3                  | 4                  | 4            | 2                    | Planificou com grelha estruturada. |
| A      | 4                      | 3                  | 3                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| B      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| C      | 4                      | 3                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com esquema de ideias.  |
| CL     | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| D      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com lista de palavras.  |
| GA     | 3                      | 4                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras.  |
| G      | 3                      | 3                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| I      | 4                      | 4                  | 4                  | 3            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| LA     | 3                      | 3                  | 2                  | 2            | 3                    | Planificou com grelha estruturada. |
| L      | 4                      | 3                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com grelha estruturada. |
| L      | 3                      | 3                  | 4                  | 3            | 4                    | Planificou com esquema de ideias.  |
| N      | 3                      | 3                  | 3                  | 4            | 4                    | Planificou com esquema de ideias.  |
| R      | 3                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com esquema de ideias.  |
| SA     | 4                      | 4                  | 3                  | 3            | 4                    | Planificou com lista de palavras.  |
| S      | 3                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| SI     | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com esquema de ideias.  |
| SM     | 3                      | 2                  | 3                  | 4            | 3                    | Planificou com lista de palavras.  |
| S      | 4                      | 4                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |
| T      | 4                      | 3                  | 4                  | 4            | 4                    | Planificou com grelha estruturada. |

## Apêndice X – Dados recolhidos na investigação-ação

### X.1. Produções textuais dos alunos

#### X.1.1.

Aluno SA – texto da sessão do esquema de ideias



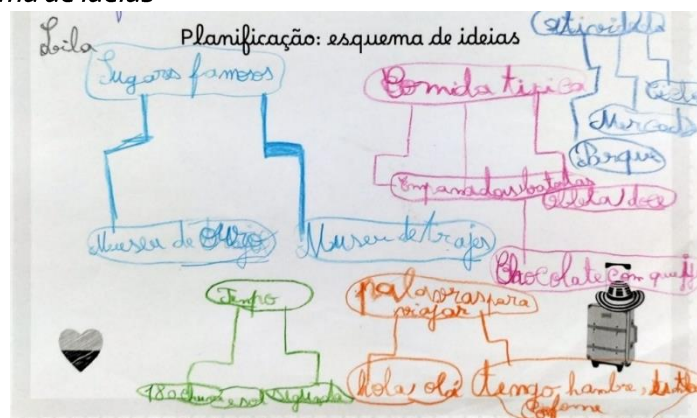
ay que rico bueno yon pagamos las actividades como ir al parque y el parque sino ballenas coloradas y mas que peses y aia aquellos tiempos bueno ir al que no ir al mercado de polo dejenao bueno pero ay un proble na en todo esta historia es el que es es muy confuso y uve de a se al que se al bueno de jando de ego otras bamos hablar español como pula bras hola, buenas dias, como es- ta, te amo, buenas noches, buenas tar- des, y por ultimo una di si el meduete- el pio, veeera chao me gusta Bogota

Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

### X.2. Planificações dos alunos

#### X.2.1.

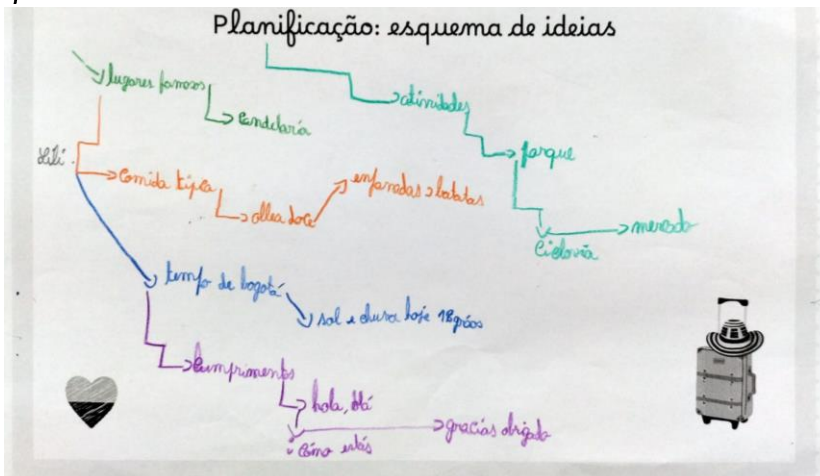
Aluno A – esquema de ideias



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

### X.2.2.

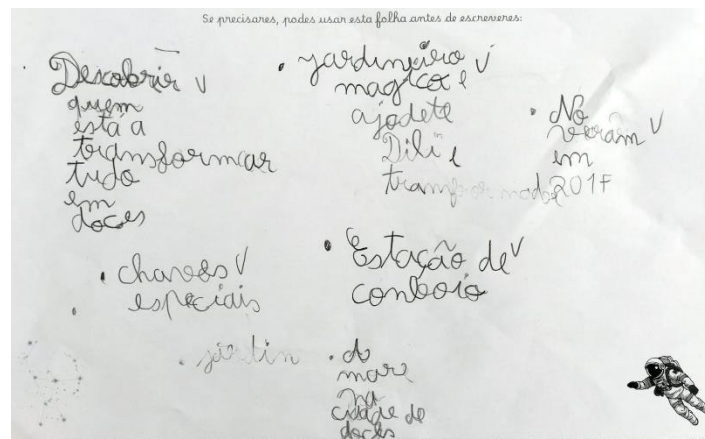
Aluna C – esquema de ideias



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

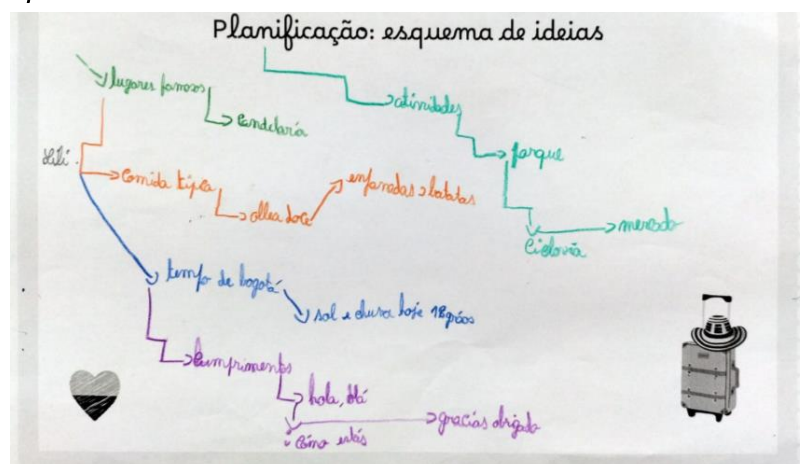
### X.2.3.

Aluna SM – Lista de palavras

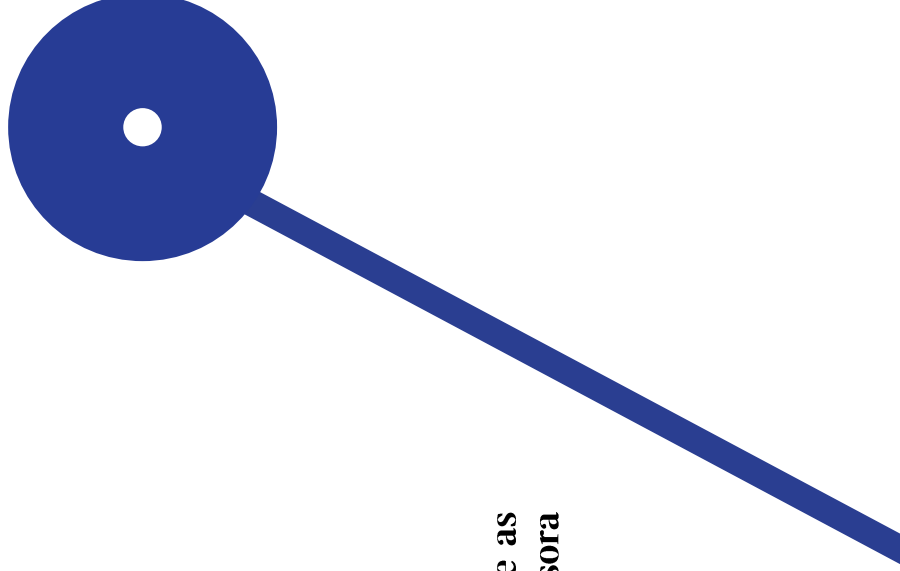


Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.

### X.2.4. Aluna C – Esquema de ideias



Fonte: Registo fotográfico da professora em formação.



**Mudam-se os contextos, cruzam-se as  
culturas: percursos de uma professora  
em formação**