

M

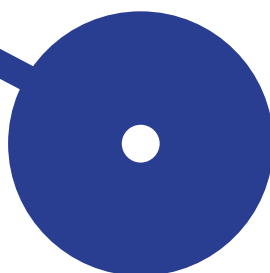
MESTRADO

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

Da fluência à compreensão na leitura: percurso(s) com significado(s)

Ana Rita Moreira Rodrigues

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Moreira Rodrigues

Da fluência à compreensão na leitura: percurso(s) com significado(s)

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor José António Costa

Supervisores de estágio: Doutora Cristina Maia, Doutora Paula Flores e Doutor José António Costa

Porto, Julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Rita Moreira Rodrigues

Da fluência à compreensão na leitura: percurso(s) com significado(s)

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor José António Costa

Supervisores de estágio: Doutora Cristina Maia, Doutora Paula Flores e Doutor José António Costa

Porto, Julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Quando todos ajudam, nada custa. A todos aqueles que me ajudaram a percorrer e a chegar ao fim de uma das mais importantes caminhadas da minha vida, quero expressar a minha eterna gratidão:

Ao Professor Doutor José António Costa, que foi sempre disponível e prestável na sua orientação, contribuindo para este caminho com toda a sua experiência e sabedoria. Acima de tudo, por ter sempre escutado as minhas ideias e os meus desabafos e por me conhecer ao ponto de respeitar todas as minhas limitações e potencialidades, orientando-me da melhor forma possível.

Aos Professores Supervisores, que, construtivamente, me ajudaram a refletir sobre a minha ação e a proporcionar aprendizagens significativas e de qualidade aos alunos com quem contactei, relembrando-me que conseguimos fazer sempre mais e melhor.

Às Professoras Cooperantes, que nos receberam de braços abertos e partilharam connosco o afeto dos seus alunos. Entre nós prosperaram valores como a partilha, a entreajuda, a cooperação e o respeito, tornando esta caminhada muito mais bonita.

Aos meus alunos, por me abraçarem de forma tão calorosa ao longo deste ano. Aprendi muito com eles e sei que eles aprenderam comigo. Obrigada por sempre me desafiarem a fazer e a ser melhor, recompensando-me por isso com o seu mais sincero sorriso.

Ao meu par pedagógico, a quem agradeço todos os momentos partilhados e por sempre ter acreditado em mim. Juntas crescemos e aprendemos. Sei que levo um bocadinho dela comigo e ela um bocadinho de mim.

A toda a minha família, por se orgulharem de cada pequena conquista minha e por cada momento com eles significar tranquilidade, alegria e descontração, permitindo-me sair da agitação da rotina. Um agradecimento especial aos meus pais, por me darem o seu apoio incondicional e por acreditarem em mim, dando-me toda a liberdade que precisasse para voar, por muito que este voo nem sempre passasse pelos lugares certos. Sabia que no final do dia tinha sempre um porto seguro onde me refugiar e foi isso que me permitiu arriscar e tentar. Mãe, obrigada por seres um

exemplo a seguir sem nunca me impores isso. Por muito diferentes que sejamos, no fundo somos a mesma pessoa, com a mesma ambição, com a mesma garra, com a mesma confiança e com a mesma força para lutar. Se por vezes não encontramos sozinhas essa força, sabemos que iremos tê-la sempre uma na outra e nos nossos.

A todos os meus amigos, por sempre me motivarem e me fazerem acreditar que segui o caminho certo. Nunca me esquecerei de cada "Quero que sejas a professoras dos meus filhos" pronunciado. Um obrigada muito especial às minhas "Ineses", à minha Catarina e à minha Cristiana. Sem elas o caminho não tinha sido tão especial. Serão eternamente as minhas companheiras, com quem ri, chorei e fechei dois capítulos importantes da minha vida.

Por fim, ao Pedro, que me mostrou que posso ser aluna, explicadora, estagiária sem nunca deixar de ser a Rita. Obrigada por me ter dado a calma que precisava nos momentos mais difíceis.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório consiste num elemento de avaliação da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada que integra o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Ensino de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A grande finalidade deste documento é a realização de uma análise crítica e reflexiva da prática educativa desenvolvida em ambos os ciclos de ensino, marcada pelas especificidades de cada um, nomeadamente a articulação de saberes.

Face ao exposto, ao longo de todo o relatório, são convocados os pressupostos teóricos, normativos e legais que sustentam e fundamentam todo o trabalho desenvolvido nos contextos educativos e que traçam as linhas gerais do perfil docente que foi sendo construído pela professora em formação.

Uma das partes fundamentais do relatório é a sua dimensão investigativa, na qual é explanado o projeto de investigação desenvolvido no contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorrendo-se à metodologia Investigação-Ação. Este nasceu da observação das dificuldades dos alunos ao nível da fluência e da compreensão leitoras e o seu grande objetivo é intervir sobre as mesmas de forma a desenvolver as competências dos alunos ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa.

Deste modo, todo o documento evidencia a necessidade de o professor possuir competências no âmbito da observação, reflexão e investigação, aliadas a um forte conhecimento científico e didático, contribuindo assim para a qualidade da sua prática e das aprendizagens dos seus alunos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão crítica; Dimensão investigativa; Fluência; Compreensão.

ABSTRACT

The present report is an evaluation element of Curricular Unit of Supervised Teaching Practice that integrates the Master's Course in Teaching in the 1st Cycle and Teaching Portuguese and in the History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle. The major purpose of this document is to do a critical and reflexive analysis of the educational practice developed in both teaching cycles, marked by the specifics of each one, particularly the articulation between curriculum areas.

In view of the above, along this report, theoretical, normative and legal assumptions are mobilized to justify and substantiate all the work developed in educational contexts and to define the general terms of teaching's profile that has been built by the teacher in training.

One of the most important parts of this report is its research dimension, in which is explained the research project developed in 1st Cycle's educational context, using the Action-Research methodology. This project was born from the observation of the student's difficulties in fluency and comprehension and its major goal is to take action on them, in order to develop students' inferential and organizational comprehension skills.

Therefore, this document shows the teacher's need to own observation, reflection and research skills, allied with a strong scientific and didactic knowledge that contributes to the quality of his practice and the quality of his students learning process.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Critical reflection; Research dimension; Fluency; Comprehension.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DGE- Direção Geral de Educação

EF- Educação Física

EM- Estudo do Meio

EPE – Educação Pré-Escolar

HGP- História e Geografia de Portugal

MAT- Matemática

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study

PISA- Programme for International Students Assessment

PT- Português

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD- Unidade Didática

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1- Cronograma da organização geral da PES (Fonte: documento orientador cedido pelo coordenador de mestrado).....	34
Figura 2- Ciclo da Supervisão de Goldhammer, 1980 (Fonte: Alarcão & Tavares, 2003).....	35
Figura 3- Cronograma de organização das regências (Fonte: documento cedido pelo coordenador de mestrado).....	36
Figura 4- Cronograma das UD planificadas (Fonte: autoria da mestranda).....	37
Figura 5- Registos fotográficos das atividades de MAT da intervenção "Uma receita para a felicidade" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	42
Figura 6- Orientações para a elaboração dos cartazes no âmbito da intervenção "Vamos a votos!" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	44
Figura 7- Cartazes elaborados pelos alunos no âmbito da atividade de Artes Visuais da intervenção "Vamos a votos!" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	45
Figura 8- Registos fotográficos da atividade de MAT realizada na intervenção "Vamos a votos!" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	45
Figura 9- Registos fotográficos da articulação entre PT e EM na intervenção "Vamos deixar a Terra feliz" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	47
Figura 10- Registos fotográficos da atividade de escrita da regência "Vamos deixar a Terra feliz" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	48
Figura 11- Registos fotográficos da atividade de consolidação da intervenção "Vamos deixar a Terra feliz" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	49
Figura 12- Registos fotográficos da atividade de escuta ativa e do guião da mesma da intervenção "Poesia que denuncia injustiças" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	56
Figura 13- Mentimeter da atividade de motivação da intervenção "O que aconteceu à família real?" (Fonte: portefólio da professora em formação).....	58
Figura 14- Registo fotográfico da atividade de escrita da intervenção "Poesia que denuncia injustiças" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	61
Figura 15- Atividade de motivação realizada no Mentimeter da intervenção "Quem muda, Deus ajuda" (Fonte: portefólio da professora em formação).....	65
Figura 16- Registos fotográficos da intervenção "Missão 100% democrático" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	67

Figura 17- Registos fotográficos da 1. ^a sessão de intervenção na fluência (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	89
Figura 18- Registos fotográficos da 1. ^a sessão de intervenção na compreensão (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	93
Figura 19- Registos fotográficos da 2. ^o sessão de intervenção na compreensão (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação).....	94
Gráfico 1- Resultados do pré-teste de avaliação da fluência leitora relativos ao n. ^o de palavras lidas num minuto	84
Gráfico 2- Resultados do pré-teste de avaliação da fluência leitora relativos às três dimensões da fluência	85
Gráfico 3- Resultados do pré-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de carácter inferencial.....	86
Gráfico 4- Resultados do pré-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de carácter literal.....	87
Gráfico 5- Resultados do pós-teste de avaliação da fluência leitora relativos ao n. ^o de palavras lidas num minuto	95
Gráfico 6- Resultados do pós-teste de avaliação da fluência leitora relativos às três dimensões da fluência	96
Gráfico 7- Comparação dos resultados dos testes relativamente à avaliação das três dimensões da fluência na categoria "a melhorar"	96
Gráfico 8- Resultados do pós-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de nível inferencial.....	98
Gráfico 9- Resultados do pós-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de nível literal	98
Tabela 1- Tabela de calendarização das sessões de intervenção na fluência.....	88
Tabela 2- Tabela de registo dos tempos das leituras dos alunos nas duas sessões	89

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR, LEGAL E TEÓRICO.....	15
1.1. ENSINAR NO E PARA O SÉCULO XXI.....	15
1.2. SER PROFESSOR.....	17
1.2.1. AS VÁRIAS DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE.....	19
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	23
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	23
2.2. CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	25
2.3. CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO – TEORIA E PRÁTICA DE MÃOS DADAS.....	34
3.1. DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	34
3.2. SER PROFESSOR NO 1.º CEB.....	37
3.2.1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA PRÁTICA: SABERES EM ARTICULAÇÃO NO 1.º CEB	40
3.3. SER PROFESSOR DO 2.ºCEB.....	50
3.3.1. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB: A TEORIA EM AÇÃO.....	53
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	69
4.1. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO.....	69
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	73
4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	73
4.3.1. A FLUÊNCIA LEITORA E OS SEUS IMPACTOS NA COMPREENSÃO.....	73
4.3.1.1. A INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DA LEITURA DE TEXTOS.....	76
4.3.2. A COMPREENSÃO.....	76
4.3.2.1. O ENSINO E A INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO.....	78
4.4. A METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	81
4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS PRÉ-TESTES.....	83
4.6. DESENHO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO	88
4.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS PÓS-TESTES.....	95
4.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100

CONCLUSÃO	103
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS/APÊNDICES	I
ANEXO A- PRÉ-TESTE DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA LEITORA.....	I
ANEXO B- PRÉ-TESTE DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	IV
APÊNDICE A- PERCURSO DE COMPREENSÃO DA PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO	VII
APÊNDICE B- PERCURSO DE COMPREENSÃO DA SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO.....	X

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, intitulado *Da fluência à compreensão na leitura: percursos com significado*, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada entre outubro de 2022 e junho de 2023 e integrante do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico frequentado pela professora em formação.

Ao longo deste documento, a mestranda propõe fazer uma descrição crítica, reflexiva e fundamentada de todo o percurso realizado na PES, mobilizando para isso referenciais legais, normativos e teóricos, dinâmica essa que marcou presença ao longo deste caminho percorrido, cheio de expectativas, receios, tentativas, erros mas, acima de tudo, aprendizagens. Diz-se que se faz caminho ao andar e, de facto, esta afirmação demonstrou ser uma grande verdade durante esta caminhada.

O título atribuído a este relatório remete-nos para uma das dimensões da PES, nomeadamente a investigativa, que urge ser estimulada não só nos professores em formação como também nos professores que se encontram já no terreno. Esta consistiu no desenvolvimento de um projeto de investigação de acordo com os princípios da metodologia Investigação-Ação, que partiu e incidiu sobre as dificuldades evidenciadas pelos alunos do contexto do 1.º CEB ao nível da leitura (fluência e compreensão) através da realização de algumas sessões de intervenção sobre as mesmas, cuja grande finalidade passava precisamente pelo desenvolvimento de ambas as componentes e, mais especificamente, das competências de compreensão inferencial e reorganizativa dos alunos. Esta dimensão investigativa consistiu numa oportunidade única de aprendizagem para a mestranda, promovendo as suas capacidades de observação, investigação e reflexão que devem marcar presença no perfil de um bom professor, especialmente em pleno séc. XXI, e também proporcionando um aumento do seu conhecimento científico acerca do tema do projeto.

Apresentando, de seguida, a estrutura do relatório, procura-se que os seus vários capítulos dialoguem entre si, estabelecendo um fio condutor que possibilite a sua melhor leitura e compreensão. Face ao exposto, no primeiro capítulo, a mestranda realiza um breve enquadramento curricular, legal e teórico sobre a profissão docente, refletindo sobre os desafios

que a atualidade impõe à mesma e sobre as suas várias dimensões, procurando traçar-se, de uma forma genérica, o perfil de um bom professor. Segue-se o segundo capítulo, no qual é feita uma caracterização dos contextos educativos de atuação da PES, primeiramente de uma forma mais global, a nível do agrupamento, particularizando-se depois as escolas e as turmas do 1.ºCEB e do 2.ºCEB. A descrição dos contextos feita neste capítulo faz algumas referências a particularidades dos alunos e das escolas pertinentes para a dimensão investigativa. Por sua vez, no terceiro capítulo, aprofunda-se a reflexão feita inicialmente no primeiro capítulo, incidindo sobre especificidades do exercício da docência em cada ciclo de ensino e em cada área curricular, apresentando-se para o efeito exemplos de intervenções educativas da professora em formação na PES. Neste capítulo, fica evidenciada a íntima relação estabelecida entre teoria e a prática e como ambas andam sempre de mãos dadas ao longo deste percurso. O quarto capítulo debruça-se, como já mencionado, sobre a dimensão investigativa. Por último, têm lugar as considerações finais, nas quais a professora em formação reflete sobre todo o percurso, sobre as suas potencialidades e limitações, as aprendizagens realizadas e ainda apresenta as suas perspetivas e expectativas para o futuro. Obviamente que surgem depois ainda as referências bibliográficas consultadas, sem as quais era impossível a construção deste relatório.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR, LEGAL E TEÓRICO

Ao longo destes cinco anos de formação académica, constituídos pela frequência da licenciatura em Educação Básica e do presente mestrado, foram várias as vezes em que foi questionada a essência do “ser professor” e aquilo que legitima a profissão docente. As respostas foram sendo encontradas à medida que se estabeleceu contacto com os pressupostos teóricos e legais e são precisamente as conclusões que foram sendo obtidas que são partilhadas neste capítulo.

Assim sendo, considera-se fundamental apresentar algumas considerações gerais sobre o ato de ensinar, atendendo aos documentos curriculares em vigor e aos pressupostos legais e ainda a conceção que a autora tem da profissão docente, visando algumas dimensões da prática pedagógica.

1.1. ENSINAR NO E PARA O SÉCULO XXI

A educação sempre foi uma área prestigiada da sociedade, à qual era atribuída bastante importância. Em alguns casos, esta fazia temer aqueles que detinham o poder, pois tornava-se mais difícil doutrinar os indivíduos instruídos e capazes de questionar do que aqueles que aceitavam tudo o que lhes era transmitido e, de certa forma, imposto.

A propósito disso, Roldão et al. (2009), num dos seus artigos, apresenta a evolução histórica do conceito de ensinar; se, por um lado, na Grécia Antiga, a pedagogia estava associada ao ato de conduzir a criança ao conhecimento, função essa destinada ao pedagogo, mais tarde, com as universidades, o saber era visto como algo precioso, que apenas alguns possuíam e transmitiam, perspetivando o aluno como um mero recetor. Curiosamente, percebemos que esta visão sobre o ato de ensinar não se coaduna com a primeira nem com a perspetiva construtivista que é tão defendida nos dias de hoje, na qual a autora se posiciona, praticando-a durante a prática de ensino supervisionada. Neste sentido, os professores assumem um papel essencial e insubstituível, pois apenas eles são capazes de concretizar a função social que a escola desempenha – a passagem do currículo aos alunos, que é entendido como o “conjunto de saberes cuja apropriação, num dado tempo e contexto, é socialmente reconhecida como necessária” (Roldão, 2009, p. 141). Deste

modo, é importante pensar no ato de "ensinar" considerando as relações estabelecidas entre a escola e a sociedade. A escola serve a sociedade e, por isso, deve preparar os alunos enquanto cidadãos para serem capazes de viver e agir na mesma, respondendo aos atuais desafios que nela se impõem (Roldão et al., 2009). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017) é um dos principais documentos curriculares em vigor e advoga precisamente essa responsabilidade social da escola, partilhada, conseqüentemente, com o professor. Assim, no ato de planificar, a ação do professor deve ter sempre em vista o desenvolvimento simultâneo de algumas competências fundamentais destacadas no PASEO, como são exemplo o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Quando na posse das mesmas, os alunos tornam-se capazes de "intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável" (Martins et al., 2017, p.10), constituindo-se assim indivíduos autónomos e responsáveis. Este é um grande desafio que o ensino e os professores enfrentam atualmente: educar para o séc. XXI e para a incerteza e a mudança que lhe são tão características.

Atendendo agora aos pressupostos legais, também estes apresentam especificidades da função docente que se relacionam com aquilo que já foi referido nos parágrafos anteriores, nomeadamente o Decreto-Lei n.º55/2018. Este estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, apresentando uma íntima relação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e com as competências que neste são ambicionadas desenvolver em todos os alunos. O decreto legitima ainda as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) como o documento curricular de base orientador do ato de planificar, realizar e avaliar o ensino e a aprendizagem.

No pressuposto legal em causa, é evidente a rejeição do exercício da docência como um ato isolado. Em oposição, destaca-se a "valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens" (DGE, p. 2931), corroborando precisamente a necessidade de desenvolver valores de cooperação e partilha, que são transmitidos dos professores para os alunos.

Diversos autores enfatizam a importância do trabalho interdisciplinar, nomeadamente Leite (2012), que defende que o mesmo permite estabelecer a comunicação entre as diversas áreas e

os seus conteúdos, como também integrar conceitos que se demonstram fundamentais para permitir ao aluno e ao próprio professor aceder a uma visão mais global dos conteúdos de cada disciplina. Além disso, irá também permitir que o professor atinja um objetivo essencial do processo de ensino e aprendizagem e que está presente no decreto-lei: a realização de aprendizagens significativas por parte dos seus alunos. Contudo, essas aprendizagens não se devem circunscrever ao conhecimento científico das áreas disciplinares, mas sim abranger competências transversais como o espírito crítico e interventivo, a criatividade e a curiosidade e a resolução de problemas.

Entende-se assim através da análise dos documentos curriculares e legais que o ato de ensinar apenas é definido na sua plenitude se for feito à luz das exigências, dos problemas e dos desafios que o século que vivemos nos impõe.

1.2. SER PROFESSOR

A profissão docente é, de facto, essencial e imprescindível para o bom funcionamento de qualquer sociedade. Contudo, é também exigente, complexa e árdua. O professor tem de dar resposta aos desafios diários que lhe são propostos, utilizando para isso o seu conhecimento científico e pedagógico, cuja construção se iniciou na sua formação académica e se prolonga pela sua prática profissional.

O Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, vem definir desde essa data os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estabelecendo, assim, as qualificações precisas para o exercício da docência durante os cursos de formação inicial. É esperado que o professor seja capaz de mobilizar e integrar os conhecimentos científicos das áreas que leciona e as competências necessárias à promoção das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, o conhecimento científico construído na formação académica assume um papel de destaque, sendo complementado com o conhecimento construído na prática "O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o quê e como o ensinam" (Marcelo, 2009, p.19). Contudo, é errado pensar que esses saberes são estanques e não precisam de estar em constante atualização. Na realidade, as mudanças sociais, culturais e políticas têm tido grandes repercussões no trabalho dos professores, obrigando à transformação das suas práticas pedagógicas e à sistemática atualização do seu

conhecimento científico (Flores, 2017). Afinal, é possível constatar que ser professor é simultaneamente ser sempre aluno, sendo essa uma das características do desenvolvimento profissional docente, que se entende como sendo “um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo” (Marcelo, 2009, p. 10).

Considera-se que não há uma receita perfeita para criar um “bom” professor, talvez porque a profissão docente não se assume como um produto final, mas sim como um processo. Porém, António Nóvoa (2009) apresenta, numa das suas obras, cinco disposições que, apesar de não serem únicas, são imprescindíveis para caracterizar o trabalho de um professor na atual sociedade, sendo elas o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Algumas delas foram já abordadas, mas é relevante dar particular destaque à última disposição – o compromisso social. Ao explicitá-la, Nóvoa (2009) menciona que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (p.31), o que remete de imediato para a educação inclusiva.

A educação inclusiva surge nos diversos documentos curriculares e nos pressupostos legais em vigor, assumindo a sua força maior no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da mesma. Esta legislação apresenta as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, os recursos específicos para a mesma e as suas linhas gerais de atuação. Assume um carácter absolutamente necessário para a concretização daquele que é o primeiro objetivo mundial traçado pela UNESCO – a educação para todos. De facto, é da responsabilidade da escola e do professor dar resposta à diversidade de necessidades dos seus alunos, ambicionando a sua plena inclusão social. As salas de aula são pautadas atualmente pela variedade de necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem, motivações, níveis de aprendizagem, culturas, contextos familiares e económicos, entre outros (Carvalho, 2018). A solução que o professor tem para corresponder a toda essa diversidade é optar pelo caminho da diferenciação pedagógica, sendo esse “o caminho que diferencia processos, que diferencia produtos para que a equidade de resultados escolares e do usufruto dos bens educacionais seja mais possível” (Alves, 2017, p.10). Essa é a chave da educação inclusiva: dar o mesmo a todos, mas dá-lo de forma diferente, através de espaços, tempos e modos diferentes. Entende-se assim o motivo pelo qual o compromisso social ser um dos pilares do perfil de um bom professor.

1.2.1. AS VÁRIAS DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE

Não obstante os aspetos já referidos da profissão docente, ser professor envolve muitas outras dimensões. Entende-se pertinente, no presente relatório, abordar aquelas que foram desenvolvidas com a Prática de Ensino Supervisionada: o professor planificador, observador, reflexivo e investigador.

Iniciando pelas competências de planificação (sem deixar de mencionar a avaliação, processo que lhe está inerente), estas foram sem dúvida aquelas que mais foram estimuladas durante todo o estágio. É essencial que qualquer professor em formação tenha múltiplas oportunidades de experimentar e, conseqüentemente, aprimorar a capacidade de planificar, pois essa será uma realidade da sua prática profissional futura. Como salientam Duarte & Moreira (2019), “esta capacidade é imprescindível para a sua ação profissional e indissociável de uma intervenção docente com significado e conducente com as lógicas de contextualização curricular” (p.46).

O ato de planificar é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois é nele que o professor projeta as suas ambições, aquilo que espera que os seus alunos alcancem e que caminho devem estes percorrer para o fazer. Nessa medida, planificar é, simultaneamente, prever, preparar e agir (Diogo, 2010). É impossível conceber a planificação sem atender aos documentos curriculares em vigor e sem conhecer as características do contexto ao qual a mesma se destina. São as idiosincrasias de cada aluno que vão levar o professor a tomar determinada decisão em detrimento de outra (Duarte & Moreira, 2019). Sendo assim, caracterizar o contexto ao nível das suas necessidades e interesses é um pressuposto fundamental e sem o qual se torna quase impossível ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. A definição de objetivos assume igual importância, pois espelha as intenções do professor em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos seus alunos, servindo de orientação para a escolha dos conteúdos, metodologia, estratégias, recursos, materiais e instrumentos de avaliação, restantes elementos curriculares integrantes da planificação. Cada um dos elementos enumerados deve ser escolhido tendo assim em vista a concretização dos objetivos. Por outro lado, a sua adequação ao contexto e o facto de constituírem um fator de motivação para os alunos são também dois aspetos vitais na tomada das decisões por parte do professor (Diogo, 2010). Já a avaliação, por sua vez, requer uma particular atenção, tendo em conta o debate que é gerado em torno da mesma

nos dias que correm. Sendo uma componente vital da planificação e, claramente, do processo de ensino e aprendizagem, defendo que a mesma deve ser encarada pela sua dimensão formativa, valorizando-se a capacidade que tem para “fornecer, ao aluno e ao professor, as informações necessárias para que possam reformular a sua acção” (Diogo, 2010, p.96). O foco da avaliação deve dividir-se entre professor e aluno, sendo que para o primeiro esta se torna uma referência para a sua prática. Deste modo, o professor deve selecionar instrumentos de avaliação variados que sejam mais apropriados tendo em conta as respostas que pretende obter.

Por fim, no que concerne à planificação, é fundamental fazer um último apontamento, que diz respeito ao seu carácter flexível e dinâmico. As decisões tomadas na mesma estão sempre sujeitas a alterações, como foi comprovado ao longo de toda a experiência no estágio, e, por isso, o professor deve ter sempre a consciência de que pode (e deve), em cada situação, refletir e reajustar a sua prática curricular (Duarte, 2021).

A dimensão da observação é também ela fulcral para a prática docente. Percebe-se assim o motivo de, na formação académica de professores, mais especificamente na PES, serem inteiramente reservadas duas semanas para a sua realização. De facto, o ponto de partida deste percurso e de qualquer professor deve ser a observação devido à sua ampla potencialidade de fundamentar as decisões tomadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Reis, 2011). Como já foi mencionado, uma condição *sine qua non* para o sucesso deste processo é o facto de o mesmo ser pensado tendo em conta o contexto ao qual se destina, as suas características, necessidades e interesses e, nesse sentido, a observação é a melhor maneira para o professor aceder a essa informação. Como comprovam Estrela e Estrela (1978), “a observação do professor é o seu principal meio — se não o único — de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos (...)” (como citado em Dias, 2009, p. 175). Desta forma, uma observação detalhada das características dos alunos, das suas atitudes e comportamentos e do seu desempenho nas diferentes atividades dentro e fora do contexto de sala de aula irá contribuir para um maior sucesso na prática, sendo que deve ser feita com os instrumentos adequados à recolha dos dados relevantes.

O professor observador não se caracteriza somente pela observação que faz em relação aos seus alunos, mas também em relação às suas práticas. Neste processo, pode ser auxiliado por um observador externo – o supervisor –, tendo acesso a diversas visões da mesma realidade, sempre

com o propósito de melhorar a qualidade da aula planeada e lecionada. Entende-se assim que a observação não deixa de ter um caráter transformador associado, pois proporciona o contacto com potencialidades e limitações de atividades planificadas, determinadas metodologias e recursos, dando espaço ao professor para refletir e agir (Reis, 2011).

A reflexão surge, à semelhança da observação, como uma fonte de conhecimento para o professor, conhecimento este gerado sobre a prática. Por conseguinte, a adoção de uma permanente postura reflexiva no quotidiano dos docentes reveste-se de uma enorme importância, na medida em que as reflexões são as propulsoras das mudanças das práticas profissionais (Feitosa & Bodião, 2015). Os dois autores evocam Schön (1995), que defende a relevância das reflexões para o incremento da prática docente, indicando que estas podem ocorrer não só sobre a ação, como também durante a mesma. A reflexão na ação desencadeia-se durante a ação pedagógica, pois é na relação com a prática que o professor adquire novas percepções, esquemas e conceitos. Já a reflexão sobre a ação ocorre após a prática pedagógica, através da reflexão sobre esse acontecimento. Este momento é oportuno para o professor perceber a razão de as suas ambições para determinada aula ou atividade não se concretizarem e aquilo que pode mudar para alterar essa realidade. A reflexão sobre a ação é fulcral na formação do futuro professor, pois é a partir dela que podem "nascer" as transformações da prática docente.

A dimensão reflexão é, deste modo, indispensável para um bom exercício da docência e indissociável da mesma. Como afirma Marcelo (2009), "o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência" (p.11). Mais uma vez, fica comprovado como o professor está em constante aprendizagem e desenvolvimento, para os quais a reflexão tem enormes contributos.

Tendo em conta o projeto de investigação desenvolvido no âmbito deste relatório de estágio e da PES, torna-se pertinente enquadrar o professor como investigador. A investigação, a par da reflexão, permite que o professor analise e reoriente as suas práticas, transformando-as sempre com o propósito de as melhorar. Nesta linha de pensamento, a Investigação-Ação surge como a metodologia a adotar, pois os seus principais propósitos, de acordo com Carr (2019), são precisamente a ação sobre a prática, a sua transformação e, conseqüentemente, a sua melhoria. O mesmo autor advoga ainda que a Investigação-Ação tem a capacidade de tornar a prática mais

reflexiva, ficando patente como investigação e reflexão se relacionam intrinsecamente. Além disso, percebe-se como as diferentes etapas desta metodologia estão ao serviço da realidade de cada professor, como esclarecem Castro et al. (2022), que indica que um bom projeto de Investigação-Ação deve partir de "(...)estratégias centradas no contexto de trabalho de cada professor: partir de um bom diagnóstico inicial dos aspetos a melhorar (...) e desenvolver um plano de ação que seja relevante para aqueles intervenientes no seu contexto" (p.53). A partir desta citação, fica evidenciado como os fins da Investigação-Ação estão intrinsecamente relacionados com os fins do ato educativo, possibilitando ao professor gerar conhecimentos que potenciem a constante melhoria e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ser professor-investigador pressupõe um questionamento constante e um grande espírito crítico. É impossível conceber um professor que não tenha desenvolvidas essas competências, pois isso impossibilitaria também que fosse capaz de as fomentar nos seus alunos. Desta forma, Alarcão (2001) apresenta uma definição muito clara do perfil do professor-investigador: "ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona" (p.6), questões essas que devem incidir nas suas decisões educativas, no motivo do insucesso de determinada atividade ou de determinados alunos.

Assim, a teoria de que o professor descarta o seu papel quando assume a postura de investigador dentro da sala de aula mostra-se desadequada e até errada; pelo contrário, o professor investiga precisamente para ser ainda melhor no exercício da sua profissão (Villacañas, 2022).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O agrupamento de escolas que acolheu a realização da PES integra o programa TEIP – territórios educativos de intervenção prioritária. Localiza-se na área metropolitana do Porto, abrangendo contextos sociais desfavoráveis e inclui quatro escolas, sendo que três delas têm as valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a outra de 2.º e 3.º CEB (escola sede). No ano letivo de 2022/2023, o agrupamento compreendeu um total de 751 alunos, dos quais 467 frequentaram a EPE/1.º CEB e 284 os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Por estar sinalizado como um agrupamento TEIP, este traçou uma série de metas que visa alcançar. Essas metas incidem, essencialmente, em três aspetos: sucesso escolar na avaliação externa e interna, combate à interrupção precoce do percurso escolar e redução da indisciplina. O primeiro e último aspeto são definidos como áreas de intervenção prioritária do agrupamento, ainda que se tenham verificado melhorias no período compreendido entre 2018 e 2021 (Plano Plurianual de Melhoria, 2021-2023). A par destas metas, o agrupamento apresenta ainda três grandes objetivos, relacionados com os princípios, valores e as políticas educativas com as quais se identifica, que passo a enumerar: promover o desenvolvimento integral dos alunos, transmitindo conhecimentos e saberes essenciais para a formação de cidadãos autónomos, críticos, empreendedores, solidários e preparados para intervir conscientemente num mundo em constante mudança; formar cidadãos responsáveis, autónomos e socialmente interventivos; inculcar nos seus alunos, entre outros, os seguintes valores: a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a confiança, a justiça, a resiliência, a transparência e a integridade; distinguir-se pelas suas dinâmicas para ultrapassar as dificuldades e conseguir o sucesso quer dos alunos quer da organização educativa (Gestão e Planeamento Curricular 2022/2023).

De forma a promover o sucesso escolar dos seus alunos e a sua formação nas melhores condições possíveis, o agrupamento dispõe de várias ofertas complementares, além do que está consagrado na matriz curricular. No 1.º CEB, oferece a todas as turmas a componente curricular de "Formação Cívica", com uma duração de 50 minutos. No caso do 2.º e 3.º CEB, as ofertas

complementares variam e estão sujeitas às necessidades dos alunos e à escolha do diretor de turma, que é responsável por lecionar essa componente curricular, à qual é atribuída um tempo letivo semanal de 75 minutos.

No que concerne às medidas universais de suporte às aprendizagens e inclusão, o agrupamento apresenta algumas iniciativas que visam promover um ensino pautado pela qualidade e equidade e que se enquadram no âmbito do projeto *Menos é Mais* e do Plano Plurianual de Melhoria 2022–23. Destas, destacam-se o apoio pedagógico acrescido aos 2.º e 3.º Ciclos nas componentes curriculares de Português, Matemática e Inglês, a coadjuvação no apoio ao estudo no 1.º CEB e a *Turma 2/3*, que se caracteriza como uma medida de apoio aos 2.º e 3.º anos de escolaridade na componente curricular de Português, com o propósito de colmatar as dificuldades advindas da situação pandémica vivida. É de salientar a existência de salas de estudo para os alunos dos 2.º e 3.º Ciclos, que funcionam em duas modalidades: a modalidade aberta para os discentes que, por livre iniciativa, a decidem frequentar; e ainda a modalidade fechada para aqueles que são propostos por indicação do Conselho de Turma ou inscritos pelos Encarregados de Educação. Para complementar todas estas medidas, é ainda oferecido o serviço de psicologia a todos os seus alunos, caracterizado pelo importante papel que desempenha no seu desenvolvimento e crescimento positivo, e ainda um projeto de tutoria, denominado *Ser+*, implementado pelo diretor de turma aos alunos referenciados para este tipo de apoio (Gestão e Planeamento Curricular 2022/2023).

Para concretizar tudo aquilo a que se propõe, o agrupamento conta com vários parceiros institucionais, alguns que já foram referidos ao longo da sua caracterização. A Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, a Escola Superior de Educação do Porto, a empresa farmacêutica BIAL e ainda a escola de ensino artístico especializado *Pallco – Performing Arts School and Conservatory* são as principais instituições que, numa relação de estreita colaboração, ajudam a pôr em prática a missão do agrupamento e a sua interação com a comunidade social envolvente.

2.2. CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico situa-se no concelho e distrito do Porto, mais precisamente no centro de um complexo de habitação social. Contém duas valências de ensino, sendo estas a EPE e o 1.º CEB. No presente ano letivo, a escola abriu quatro turmas de EPE, o que não se havia verificado no ano anterior. No que concerne ao 1.º CEB, existe uma turma em cada ano de escolaridade. O horário letivo compreende o período entre as 9h e as 17h30. Contudo, a escola abre portas aos alunos a partir das 8h e fecha apenas às 18h30. Este prolongamento do horário letivo, preenchido com atividades lúdicas e de apoio ao estudo, é facultado pela Junta de Freguesia de Ramalde. Também a EPE dispõe de um prolongamento do horário letivo – atividades de animação e apoio à família– até às 17h30, da responsabilidade da Câmara Municipal. Este apoio pode também acontecer nas interrupções letivas.

O edifício escolar é envolvido por um grande e estimulante espaço exterior, que apresenta não só um campo com balizas, como também alguns jogos tradicionais pintados no chão. Além disso, contém ainda mesas e bancos de madeira e alguns brinquedos destinados às crianças da EPE. O recreio e a cantina não são utilizados por todos os alunos ao mesmo tempo, devido aos horários que se estabeleceram desde a época da pandemia e que se estenderam até ao presente ano letivo, pois mostraram-se benéficos para a organização dos alunos. Assim, existe um período de tempo específico para a EPE, outro para as turmas dos 1.º e 2.º anos e outro para as turmas dos 3.º e 4.º anos. Deve ter-se em consideração as vantagens da utilização do espaço exterior para o desenvolvimento dos alunos, tanto a nível cognitivo, como também motor, social e emocional. No caso dos alunos desta escola, verifica-se uma necessidade de trabalhar e estimular a cooperação, o respeito e a entreaajuda entre os mesmos e os desafios do espaço exterior proporcionam precisamente a cooperação entre os pares. Como referem Bento & Portugal (2016), “o trabalho em equipa em torno de tarefas reais permite a emergência de questões, ideias e sentimentos que podem ser partilhados (...) promovendo-se um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem.” (p. 91). Além disso, e de acordo com Tovey (2007), esses mesmos desafios apresentados pelo espaço exterior estimulam competências como a resolução de problemas e o pensamento criativo, ambas presentes num dos referenciais curriculares – o PASEO. Quando não é possível a utilização do mesmo devido às condicionantes do tempo,

existem alguns espaços onde os alunos podem brincar, como o polivalente, um espaço coberto na frente da escola e ainda uma sala com vários jogos lúdicos, destinada aos alunos do 1.º CEB.

Relativamente aos espaços da escola, a mesma apresenta quatro salas e duas casas de banho destinadas à EPE no piso inferior. Verifica-se ainda, neste piso, a existência de espaços comuns a todos os alunos, como a biblioteca, o polivalente, a cantina e o posto médico. Além disso, encontra-se o gabinete da coordenação, o centro de apoio à aprendizagem e uma casa de banho destinada ao pessoal docente e não docente. É pertinente referir que a biblioteca, apesar do seu potencial, não tem um professor inteiramente responsável pela mesma, o que dificulta a sua organização e frequência. Já no piso superior, localizam-se as salas destinadas às turmas do 1.º CEB, o gabinete de psicologia, uma sala com jogos lúdicos, duas casas de banho para os alunos, a sala de arrumos, a sala dos professores e também a sala das assistentes operacionais. Existem ainda algumas salas livres, que foram fundamentais para o desenvolvimento das sessões de intervenção do projeto de investigação levado a cabo pela professora em formação. A escola tem vários espaços onde se encontram expostos os trabalhos dos alunos, nomeadamente as suas paredes, que tanto no piso inferior como no superior estão preenchidas com os mesmos. A maior parte destes trabalhos estão relacionados com as atividades propostas no Plano Anual de Atividades (PAA). Este documento foi facultado pela professora cooperante e apresenta as atividades, a sua calendarização, os proponentes, os destinatários, os responsáveis pela avaliação e ainda os recursos/custos associados. É realizado anualmente e vai ao encontro daquilo que é preconizado no projeto educativo do agrupamento, visto que as atividades estão organizadas pelas áreas do mesmo.

Já no que diz respeito às acessibilidades da escola, é de salientar positivamente a preocupação existente com as pessoas de mobilidade reduzida, pela existência de corredores amplos e de elevador que liga o piso inferior ao superior. A escola apresenta alguns alunos com mobilidade reduzida e não existe qualquer impedimento à sua circulação, nem sequer à entrada da escola.

Particularizando agora a turma do 4.º ano e procedendo à sua caracterização, a mesma é composta por 25 alunos, dos quais 15 são raparigas e 10 são rapazes. Contudo, só frequentam a sala de aula 24 alunos, pois uma aluna encontra-se diariamente no centro de apoio à aprendizagem. A maioria da turma tem nacionalidade portuguesa, exceto três alunas, que têm nacionalidade brasileira. As idades variam entre os oito e os dez anos de idade. Esta diferença explica-se pelo facto de

estarem inseridos na turma alunos repetentes. É de salientar que existem 4 alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade, mas que continuam inseridos na mesma turma por opção da professora cooperante, que considerou benéfico para os mesmos não se separarem do grupo. Esses alunos têm todos ritmos de aprendizagem distintos e estão sinalizados com necessidades adicionais de suporte (NAS). Dois deles, referenciados com medidas seletivas, acompanham a turma na área curricular de Português, mas realizam atividades de 3.º ano em Matemática e Estudo do Meio. À quarta-feira, os dois são inseridos na turma do 3.º ano da escola durante o tempo letivo destinado a Estudo do Meio. As outras duas alunas apresentam mais dificuldades e têm um ritmo de aprendizagem mais lento. Uma dessas duas alunas, apesar de referenciada com medidas seletivas, está proposta para medidas adicionais de suporte à aprendizagem e frequenta a terapia da fala. Apresenta muitas dificuldades na articulação da fala, sendo que se expressa essencialmente por sons. Tal tem um impacto negativo na aprendizagem da leitura, visto que a aluna não consegue ler, e também da escrita. Quanto ao reconhecimento dos números, a aluna consegue contar e representar até ao 30, mas ao nível das operações aritméticas, apenas efetua adições e subtrações simples com recurso a materiais manipuláveis ou à reta numérica. Por fim, a outra aluna apresenta algumas dificuldades na leitura, sendo que se verificou progressos desde o ano letivo anterior. As atividades que realiza nesta área curricular correspondem ao 2.º ano de escolaridade. Já em Matemática e Estudo do Meio, consegue acompanhar as aprendizagens previstas para o 3.º ano de escolaridade. A estes alunos sinalizados com NAS, junta-se uma aluna do 4.º ano de escolaridade, referenciada com medidas seletivas. Todos eles beneficiam de adaptações curriculares não significativas e apoio psicopedagógico, sendo todos acompanhados pela professora de educação especial. A aluna proposta para medidas adicionais é ainda acompanhada pela terapeuta ocupacional e terapeuta da fala. A terapeuta ocupacional trabalha ainda com um dos alunos do 3.º ano. É comum a todos os alunos a existência de algumas dificuldades na leitura e ainda no desenvolvimento de estratégias de cálculo mental, explicadas pelo facto de o 1.º e o 2.º anos de escolaridade serem marcados pela situação pandémica e pelo ensino remoto de emergência. A turma, no geral, caracteriza-se como bastante unida. É notório o clima de interação social positivo entre os alunos da turma e a sua capacidade de entreatajuda e cooperação.

É importante ressaltar que o 1.º e o 2.º anos de escolaridade da turma foram fortemente impactados pela pandemia Covid-19 e, conseqüentemente, pelo ensino remoto de emergência.

Em conversas informais com a professora no início da PES, nomeadamente durante o período de observação e cooperação, a professora cooperante confessou que considera que essa altura atípica afetou o processo de ensino e aprendizagem e explica o ritmo de aprendizagem mais lento comum a quase todos os alunos da turma. Ao nível do Português, o domínio da leitura foi um dos mais afetados, o que explica o facto de o projeto de investigação incidir sobre as dificuldades na mesma, como se poderá constatar mais adiante. Além disso, na área curricular de Matemática, esse período impactou negativamente o desenvolvimento e o domínio do cálculo mental nos alunos.

Quanto à organização da sala e dos materiais, esta reflete as estratégias de diferenciação pedagógica que a professora adota, que não se limitam apenas à escolha de materiais, mas sim a aspetos mais abrangentes “A diferenciação pedagógica remete para a diversificação na gestão do grupo, do tempo, do espaço, de estratégias, de materiais” (Carvalho, 2018, p.64). Sendo assim, a sala contém as mesas organizadas em forma de U. No centro da sala, os quatro alunos do 3.º ano estão sentados em grupo e existem ainda duas mesas na frente do quadro. Nas mesas destinadas aos alunos do 3.º ano, há sempre uma caixa com o material “Barras de Cuisinaire”, utilizado pela aluna acima referida como auxílio nas contagens e existem, ainda, colados nas mesas, auxiliares de memória com tabelas dos numerais escritos por extenso até 1000, as tabuadas, os meses do ano, entre outros. Além disso, cada aluno tem uma caixa com o material necessário às atividades da aula, material esse que é assegurado pela escola. A sala dispõe ainda de computador, projetor e quadro branco. O quadro interativo não funciona, servindo apenas para projeções. Cada aluno tem um computador à sua disposição, sendo que a maioria dos alunos o deixa em casa e traz apenas quando é solicitado. Ainda relativo à organização, destaca-se o facto de cada um dos alunos ter um cabide identificado no corredor para deixar o seu casaco.

As rotinas implementadas em sala de aula responsabilizam os alunos e atribui-lhes um papel ativo na garantia do bom funcionamento da turma, o que também ajuda a regular o seu comportamento. No horário, os alunos têm sempre intervalo de manhã das 11h05 até às 11h35 e intervalo de almoço às 12h50, podendo entrar depois às 14h30 ou 14h55. As aulas terminam sempre às 17h30. Logo de manhã, aquando da entrada na sala, existe uma rotina pré-estabelecida com a professora: cada aluno escolhe uma saudação com a qual vai cumprimentar a professora e os colegas. Esta foi uma iniciativa adaptada pela professora do projeto *IncredibleYears*. A sala tem sempre uma música ambiente relaxante, que ajuda os alunos a

manter a calma e a concentração. Para auxiliar nesse âmbito, existem ainda cartazes com tarefas que os alunos podem realizar após acabarem as atividades da aula, afixados no fundo da sala. Outra rotina a relevar é a entrega dos lanches pelos alunos da turma, que geralmente é feito pela professora e com o auxílio de um aluno. Todas estas rotinas foram respeitadas por ambas as professoras estagiárias durante a realização da sua prática de ensino supervisionada.

Caraterizando, de seguida, as interações pedagógicas, é de realçar a confiança existente entre aluno e professora, que sabe sempre como satisfazer as necessidades do grupo e mantê-los motivados para a aprendizagem. Existe também uma boa comunicação entre escola e família, geralmente via *email* ou telefone. A professora valoriza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, os conhecimentos prévios dos mesmos e demonstra bastante respeito pelo ritmo individual de cada aluno. As suas estratégias de ensino visam o diálogo em grande grupo, pergunta-resposta, utilização de materiais manipuláveis e ainda o recurso ao manual escolar. O trabalho colaborativo é também utilizado, mas essencialmente o trabalho em pares. A professora não recorre muitas vezes a recursos digitais pois reconhece uma necessidade maior da turma em manipular os materiais. No que concerne à avaliação, a professora utiliza a avaliação formativa, através de dois testes como está regulamentado nos critérios de avaliação do agrupamento. Contudo, por considerar este instrumento injusto e penalizador para os alunos, recorre a outros que considera mais adequados, como grelhas de observação para algumas atividades realizadas e questões-aula sobre os vários conteúdos lecionados. Valoriza também o comportamento adequado.

A turma está inscrita em alguns projetos, escolhidos pela professora no início do ano de acordo com as necessidades e interesses identificados. No ano letivo 2022/2023, a turma participou no projeto *Poupar Mais*, de Educação Financeira; participou num dos projetos oferecidos pela iniciativa *Porto de Crianças*, que consiste na limpeza das praias; *Ciência A3*, um projeto que envolve também as turmas do 2.º CEB do agrupamento e no qual os alunos vão à escola EB2/3 realizar experiências; o projeto *Reler com a Biblioteca*, destinado a crianças com dificuldades ao nível da leitura. Este último tem garantido melhorias na mesma a vários elementos da turma. Por fim, existe ainda um projeto comum a todo o agrupamento e que visa os alunos do 1.º CEB, designado *Menos é Mais!*. Este destina-se aos alunos que apresentam mais dificuldades e permite à professora titular de turma acompanhar os mesmos na hora de Apoio ao Estudo, vindo outra professora apoiar o resto da turma.

2.3. CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola onde foi realizada a PES no 2.º CEB é a escola sede do agrupamento, como já referido nos subcapítulos anteriores. Esta localiza-se também na área metropolitana do Porto e abarca alunos dos 2.º e 3.º CEB. No ano letivo 2022/2023, acolhia um total de 284 alunos, sendo que 116 destes frequentavam os 5.º e 6.º anos e 168 encontravam-se nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. O horário letivo inicia-se às 8h15 e termina às 18h, sendo que a escola abre portas às 8h para permitir a entrada dos alunos no recinto escolar. Depois das 18h, há também atividades extracurriculares oferecidas pela escola, como desporto escolar e clubes.

Relativamente aos espaços da escola, esta apresenta uma portaria, na parte exterior, na qual se encontra sempre um funcionário responsável por gerir as entradas e saídas de todas as pessoas que frequentam a escola e ainda uma máquina onde os alunos validam o seu cartão escolar. A entrada no interior da escola é feita de forma distinta: a entrada principal destina-se ao pessoal docente e não docente e encarregados de educação e contém, do lado esquerdo, o PBX e a secretaria e, do lado direito, um gabinete onde os pais se podem reunir com os professores; na entrada tem também sempre expostos os trabalhos realizados pelos alunos no âmbito das várias atividades do PAA. Já a entrada dos alunos no interior da escola é feita também pela frente da mesma, mas num sítio distinto do dos docentes. A escola apresenta um grande espaço exterior, que circunda todo o edifício. Tanto esse espaço como o interior verificam a presença constante de assistentes operacionais, que garantem o bom funcionamento da escola e a segurança dos alunos. O pavilhão gimnodesportivo fica nesse mesmo espaço, mais afastado dos pavilhões onde decorrem as aulas. O acesso ao mesmo tem de ser feito pelo exterior. No piso inferior, como já foi referido, encontra-se não só a secretaria e o PBX, como também a sala do aluno, o bar, a reprografia, a cantina, a sala dos professores, gabinetes da direção e a sala de estudo. No corredor que liga as escadas de acesso ao piso superior, existem três filas de bancos nos quais os alunos se podem sentar durante os intervalos, tal como os sofás e as mesas e cadeiras presentes na sala do aluno. No geral, a escola tem boas acessibilidades. Os alunos com mobilidade reduzida que precisem de deslocar-se ao piso superior podem fazê-lo utilizando um elevador de escadas. Neste piso, encontram-se as diversas salas de aula (incluindo os laboratórios de Ciências Naturais) e ainda a biblioteca, que está muito bem equipada. Neste espaço, os alunos dispõem de

uma grande variedade de livros, jogos e computadores para se ocuparem no tempo livre e ainda de um cantinho com televisão e um leitor de DVD para poderem ver um filme ou um documentário. Existem também mesas onde se podem sentar a estudar ou fazer trabalhos de grupo, pois a sua disposição é propícia ao mesmo.

Caraterizando agora a turma do 6.º ano, esta é constituída por 23 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. É um grupo heterogéneo, tendo 9 raparigas e 14 rapazes, e apresenta um nível socioeconómico médio. A turma tem um aluno referenciado com NAS, tendo aplicadas medidas seletivas, destacando-se entre estas as adaptações curriculares não significativas e o apoio psicopedagógico. Este apoio ocorre todas as quintas, dado por um professor de educação especial na área curricular de Português. Existe ainda outro aluno que era medicado e com alguns distúrbios a nível socio-emocional, mas que se encontra estabilizado nesse aspeto.

A sala de aula onde a turma tem Português (PT) e História e Geografia de Portugal (HGP) é sempre a mesma. Dispõe de quatro colunas de mesas orientadas para o quadro, cada uma delas com quatro mesas, nas quais os alunos se sentam 2 a 2, excetuando cinco alunos que se sentam sozinhos. Durante o ano letivo, a planta da sala sofreu algumas alterações, sugeridas pela professora (que, além de lecionar as duas áreas curriculares, também era diretora de turma) como forma de regular o comportamento da turma. A sala tem uma boa iluminação natural, uma boa acústica e está muito bem equipada, com um projetor, computador e um quadro interativo (mediante requisição). Também os alunos podem aceder a computadores, que têm de ser previamente requisitados na biblioteca. Todos eles têm também o próprio telemóvel, que era utilizado muitas das vezes para participar em *quizzes online* durante as regências. Quando o mesmo não é necessário à aula, é guardado num suporte colocado na zona dos cabides, com bolsas identificadas com o número de cada aluno. A sala tem ainda alguns trabalhos e cartazes referentes a conteúdos das diferentes áreas disciplinares, afixados nas paredes.

Relativamente à organização do tempo, o mesmo está organizado em blocos de aulas com duração de 75 minutos cada, excetuando alguns que duram apenas 50 minutos. Já os intervalos, durante a manhã e a tarde, são de 15 min, enquanto os de almoço variam entre 1h a 1h30. O horário dos alunos, além de respeitar a matriz curricular, contempla uma oferta complementar, *Ler e Escrever Português*, que ocorre todas as quartas-feiras. A gestão do tempo é bastante flexível,

caso a professora sinta necessidade, inverte a ordem das áreas curriculares no horário, de forma a gerir a capacidade de concentração da turma. Existe ainda bastante respeito pelo ritmo de cada aluno.

Ao nível da gestão curricular, a planificação das aulas é feita em departamento para cada período, tanto na componente curricular de HGP como na de PT, sustentada pelos referenciais curriculares em vigor. Depois, a professora ajusta essa mesma planificação às necessidades e ao ritmo da turma. Alguns desses ajustes relacionam-se com a articulação que a docente tentava fazer entre PT e HGP, quando os conteúdos explorados nas mesmas se relacionavam. Quanto à avaliação, é privilegiada a avaliação formativa. Conforme as diretrizes emanadas pelo agrupamento, é necessário realizar, no mínimo, dois testes por período, mas a professora utiliza outros instrumentos, como um portefólio digital na plataforma *Padlet*, onde os alunos reúnem os trabalhos elaborados na oferta complementar e outros.

No que concerne às interações pedagógicas, destaca-se o bom ambiente existente entre os alunos da turma e a confiança e segurança transmitidas pela professora cooperante aos mesmos. Em todas as aulas, a professora transmite constantemente feedback positivo e construtivo à turma. Isso tem efeitos positivos no aspeto da participação, sendo que os alunos são bastante interventivos. Pelo facto de ser diretora de turma, a professora é obrigada a lidar muitas vezes com a gestão de conflitos que ocorrem dentro e fora da sala, fazendo-o sempre de forma bastante assertiva e procurando, através do diálogo, ouvir todos os intervenientes da turma. É precisamente o diálogo intercalado com alguns momentos expositivos e outras estratégias como a pergunta-resposta, o trabalho em grupo e pares que caracterizam, de forma geral, o processo de ensino e aprendizagem. Este visa a construção de aprendizagens integradas pois, sempre que se introduz um novo conteúdo, procura-se recuperar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma, o aluno assume um papel ativo em todo o processo e não é submetido a um papel meramente recetor. O processo de ensino e aprendizagem marca-se pela utilização de recursos didáticos e materiais, como o uso frequente do manual escolar e ainda de recursos digitais, sobretudo os da Escola Virtual, como o vídeo educativo e o jogo didático.

Por fim, no parâmetro das atividades e projetos, destaca-se que os mesmos são adequados aos interesses e necessidades dos alunos. Alguns frequentam o projeto de apoio ao estudo *Menos é*

Mais! Além disso, alguns alunos são escolhidos anualmente para voluntários do projeto *CiênciaA3*, que já foi referido anteriormente.

3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO – TEORIA E PRÁTICA DE MÃOS DADAS

“A pedagogia é sempre a arte do encontro.”

(Nóvoa, 2021, p. 7)

No terceiro capítulo do presente Relatório de Estágio será feita uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu durante o último ano do mestrado, em dois níveis de ensino: o 1.º CEB e o 2.º CEB. Se, no primeiro capítulo, foi feita uma reflexão mais generalista sobre o “ser professor”, nas próximas páginas esse tema será aprofundado e incidirá sobre as áreas de especialização do mestrado frequentado, nomeadamente História e Geografia de Portugal e Português ao nível do 2.º CEB e Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física ao nível do 1.º CEB. Neste sentido, procura-se deixar explícita a íntima relação estabelecida entre os pressupostos teóricos contactados durante o percurso académico e a prática desenvolvida nos contextos educativos. Antes disso, torna-se pertinente uma breve explicação do modo de funcionamento da PES e como este enriqueceu a formação profissional da mestranda.

3.1. DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

É impensável refletir sobre a PES sem antes visar a sua dinâmica, que consistiu em períodos de observação, observação e cooperação e intervenção. Esta organização é visível na figura 1, que consiste num cronograma de organização da PES cedido pelo coordenador do mestrado.

MÊS	SEMANAS				
OUT 21	3-7	10-14 O	17-21 O	24-28 OC	
NOV 21	31out-4 OC	7-11 R	14-18 R	21-25 R	
DEZ 21	28nov-2 R	5-9 R	12-16 R	NATAL	
JAN 22	3 (terça)-6	9-13 R	16-20 R	23-27 R	
INTERRUPÇÃO LETIVA					
MAR 22	27fev-3	6-10 R	13-17 R	20-24 R	27-31 R
ABR 22	PÁSCOA		17-21	24-28 R	
MAI 22	1-5 R	8-12 R	15-19 R	22-26 R	
O: Observação; OC: Observação e cooperação; R: Regência					
Sem estágio	1.º e 2.º CEB	A definir	1.º/2.º CEB	1.º/2.º CEB	

Figura 1- Cronograma da organização geral da PES (Fonte: documento orientador cedido pelo coordenador de mestrado)

Transversal ao período da intervenção encontra-se a supervisão, que se verificou em seis momentos, sendo estes a supervisão de duas regências na área curricular de HGP, duas regências na área curricular de PT e ainda duas regências ao nível do 1.º CEB.

Iniciando pelos períodos de observação e observação e cooperação, estes foram fundamentais pois possibilitaram um maior conhecimento dos dois contextos educativos em diversos parâmetros. Sem esse conhecimento, não seria possível tomar decisões fundamentadas e adequadas acerca do processo de ensino e aprendizagem nem delinear potencialidades ou limitações de determinadas abordagens, metodologias, recursos e atividades (Reis, 2011). Além disso, o período de observação e cooperação serviu para criar uma relação de maior proximidade entre estagiárias e alunos, sendo que essa relação pode definir uma maior motivação do aluno para aprender e do professor para ensinar.

A supervisão constitui um dos momentos mais marcantes para o professor em formação, não só pela importância para a avaliação que a mesma acarreta mas essencialmente porque simboliza aprendizagem, cooperação, crescimento profissional, pessoal e, conseqüentemente, qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Tal como resume Alarcão (2009), “a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor” (p.120). No contexto da PES, a supervisão englobou três etapas essenciais, que se enquadram no ciclo de supervisão apresentado por Goldhammer (1980, cf. Alarcão & Tavares, 2003) e que se encontra disponível na figura 2.



Figura 2- Ciclo da Supervisão de Goldhammer, 1980 (Fonte: Alarcão & Tavares, 2003)

A primeira etapa, a reunião pré-ação, realizada entre o professor supervisor e as estagiárias, consiste na apresentação da planificação elaborada para determinada regência e a discussão das opções metodológicas tomadas, com a partilha de sugestões de melhoria ao trabalho já idealizado. Esta etapa, ao anteceder a aula observada, tem um enorme peso no sucesso da mesma. Como reflete Reis (2011), “uma potencialidade da reunião pré-observação que não deve ser desprezada consiste no seu eventual impacto na qualidade da aula planeada” (p.22). A segunda etapa, logicamente, consiste na observação da aula, que é imediatamente seguida pela terceira, a reunião pós-ação, realizada entre professor supervisor, professor cooperante e as estagiárias, na qual se reflete sobre os acontecimentos observados e sobre aspetos positivos e a melhorar da aula. Esta reunião é fundamental para a construção das narrativas reflexivas, nas quais o professor estagiário usufrui da oportunidade de refletir sobre a sua prática, identificar aspetos positivos e aspetos a melhorar, reconfigurando a sua prática (Alarcão e Tavares, 2003). Neste sentido, a supervisão das aulas assumiu-se não só como um instrumento de avaliação do professor estagiário, como também como uma oportunidade para o mesmo de aprender e reconstruir as suas práticas, valorizando-se neste sentido a abordagem da supervisão como “um processo de auto e hétero-formação, pela regulação sistemática e colaborativa das práticas de planificação, monitoração e avaliação do percurso de desenvolvimento profissional (...)” (Ribeiro, 2007, p.246).

Fazendo uma pequena menção à fase das intervenções, é pertinente esclarecer que as mesmas foram organizadas em cinco blocos de regências (consultar figura 3). As primeiras, lecionadas no mês de novembro e em par pedagógico, tiveram um sabor a estreia e novidade, constituindo-se como o primeiro momento de um maior contacto com o processo de planificação e as suas dimensões.

Blocos de regências	Data	Áreas e número de aulas			Total de horas
		Português 2.º CEB	HGP 2.º CEB	1.º CEB	
1	novembro (par pedagógico)	1	1	1 manhã (duas áreas em articulação, com P/EM)	5
2	dezembro/janeiro (individual)	2 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			9
3	março (individual)	3 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			10
4	março/abril (individual)	2 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			9
5	maio (individual)	3 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			10
Totais		11	9	1 manhã e 4 dias	43h

Figura 3- Cronograma de organização das regências (Fonte: documento cedido pelo coordenador de mestrado)

Os quatro blocos de regências restantes foram planejados em unidades didáticas (UD). O desenho das mesmas mostrou-se bastante vantajoso, no sentido em que levou o professor em formação a pensar num tema, questão ou recurso agregador de todas as regências a lecionar em ambos os ciclos, o que conferiu uma maior intencionalidade e coerência à ação educativa (Duarte, 2021). As quatro unidades didáticas criadas podem ser consultadas no cronograma da figura 4.



Figura 4- Cronograma das UD planejadas (Fonte: autoria da mestranda)

Explicitada a dinâmica da PES, apresentam-se, nos seguintes subcapítulos, uma reflexão sobre as aprendizagens construídas ao longo da mesma no que concerne ao ser professor no 1.º CEB e ao ser professor de HGP e de PT no 2.º CEB, estabelecendo-se uma constante ligação entre os pressupostos teóricos e a prática, que esteve sempre presente ao longo do percurso percorrido.

3.2. SER PROFESSOR NO 1.º CEB

Não obstante todas as dimensões do ser professor já visadas no primeiro capítulo, a prática da docência ao nível do 1.º CEB remete-nos para uma maior proximidade e para o estabelecimento de sólidas relações afetivas com os alunos e com a comunidade educativa, no geral (Duarte *et al.*, 2019; Silva, 2005). Estes dois aspetos não são exclusivos à prática profissional neste ciclo. Como reforça Nóvoa (2021), "a educação de um ser humano passa necessariamente pelo olhar, pelo corpo, pela convivialidade, pela construção de relações num espaço presencial, pela capacidade de cuidarmos uns dos outros" (p.7), mas são potenciados, inevitavelmente, pela faixa etária dos alunos que o frequentam e pelo regime de monodocência que lhe é característico. Este é consagrado legalmente na alínea a) do artigo 8.º da Lei n.º46/86, de 14 de outubro, na qual se

define o ensino no 1.º CEB como sendo “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

Deste modo, atribui-se ao professor do 1.º CEB a responsabilidade pelo “desenvolvimento global da criança” (Silva, 2005, p.4), englobando este as aprendizagens formais, presentes no currículo, como também as aprendizagens de cariz social, emocional e moral (Silva, 2005). Estas aprendizagens são, concomitantemente, os pilares da educação para o séc. XXI apresentados à UNESCO pelo relatório Delors (1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser –, que rejeitam assim uma visão instrumentalista da educação e da ação do professor neste ciclo de ensino (Alarcão & Leitão, 2006).

Importa refletir sobre os conhecimentos que o professor do 1.º CEB deve possuir tendo em conta a sua “ação curricular generalista” (Duarte *et al.*, 2019), que o obriga a ter um sólido conhecimento científico de cada área curricular que leciona, conhecimento esse que deve ser constantemente atualizado, mas que tem que se aliar a um saber didático que legitima a sua profissão e que se prende com a questão “como ensinar?”. Neste sentido, Arends (1999, como citado em Alarcão & Leitão, 2006) enuncia quatro dimensões definidoras da competência de um professor, sendo elas o “domínio de um conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino e à aprendizagem”, o “domínio de um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos)”, “atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva” e, por fim, “concepção de ‘aprender a ensinar’ como um processo contínuo” (p.66), que visa a constante otimização da prática docente. Estas dimensões, apesar de se poderem aplicar a qualquer professor de qualquer nível de ensino, urge serem encontradas num professor de 1.º CEB, pois este reúne em si a missão de desenvolver nos seus alunos aprendizagens das mais diversas áreas curriculares, muitas vezes durante o período de quatro anos (Silva, 2005). Parece óbvio que, caso alguma destas dimensões for comprometida, a qualidade do ensino também o será, falhando a grande missão de promover aprendizagens significativas, que têm como grande finalidade formar alunos conscientes, ativos e interventivos, capazes de exercer em pleno a sua cidadania (Martins *et al.*, 2017).

Retomando a ação curricular generalista específica do docente deste ciclo de ensino, esta beneficia da autonomia e flexibilidade curricular e dos domínios de articulação curricular criados para o efeito, ambos consagrados no Decreto-Lei n.º55/2018, que permitem ao professor ir ao

encontro daquilo que é esperado nos documentos curriculares sem cair na lógica de fragmentação de conhecimentos e conteúdos que, segundo Roldão & Almeida (2018) “não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real” (p. 43). Posto isto, espera-se que o professor do 1.ºCEB adote uma visão unificadora das diferentes disciplinas do currículo e que a sua prática permita “a integração dos saberes na compreensão do real” (p.42).

Neste quadro, e seguindo as palavras de Leite (2012), a interdisciplinaridade afirma-se como um imperativo na promoção de aprendizagens significativas na medida em que permite estabelecer relações entre as diversas áreas curriculares e entre os seus conceitos e conteúdos fundamentais, possibilitando uma visão mais global do saber, que se opõe à fragmentação que a matriz disciplinar proporciona. Tal não implica a desvalorização dos saberes disciplinares, mas, pelo contrário, o encontrar de um tema, de uma questão, de uma situação problema que convoque os mesmos simultaneamente. Como reitera a mesma autora, “o que é importante é prever e concretizar momentos de articulação curricular que dê sentido e utilidade social ao que se aprende” (Leite, 2012, p. 91). Na prática, isso pode traduzir-se na planificação de uma unidade didática, como se verificou durante a PES realizada pela mestranda e que permitiu constatar as vantagens desta abordagem interdisciplinar.

É evidente que um bom professor do 1.º CEB ambiciona que os seus alunos construam as suas aprendizagens e que as mesmas sejam revestidas de significado para o mesmo. A interdisciplinaridade assume-se como um meio para o conseguir, mas não se pode deixar de mencionar a integração de conhecimentos prévios como um aspeto fundamental para essa concretização (Duarte, 2021). Como destacado no Decreto-Lei n.º241/2001, cabe ao docente criar um ponto de partida, que se pode traduzir numa simples atividade de motivação, para que os alunos consigam convocar os seus conhecimentos prévios de forma a interpretarem uma nova situação e, daí, construírem conhecimento “novo” (Leite, 2012).

A PES, nomeadamente ao nível do 1.º CEB, assumiu-se, de facto, como o espaço onde todos os mestrandos tiveram oportunidade de pôr em prática e refletir sobre os pressupostos teóricos acima mencionados. É neste sentido que surge o próximo subcapítulo, no qual se procura apresentar exemplos das intervenções educativas da mestranda que refletem este espírito de

articulação de saberes sobre o qual assentou a prática neste ciclo de ensino, englobando as diversas áreas curriculares e as suas especificidades.

3.2.1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA PRÁTICA: SABERES EM ARTICULAÇÃO NO 1.º CEB

Como já referido, uma das particularidades da realização da PES no 1.ºCEB consistia precisamente na articulação de saberes. As regências lecionadas deveriam relacionar conhecimentos de duas ou mais áreas curriculares, ligadas através de um tema em comum. Assim sendo, serão apresentados três exemplos de intervenções educativas planificadas e lecionadas pela mestranda, nas quais foram articuladas Matemática, Estudo do Meio, Português, Artes Visuais e Educação Física, mobilizando-se pressupostos teóricos específicos de cada área curricular sempre que pertinente.

Uma receita para a felicidade – articulação entre Português e Matemática

A Matemática (MAT) e o Português (PT) constituem-se como duas áreas curriculares que, por vezes, nem sempre são fáceis de articular. Na intervenção que será seguidamente apresentada, esta relação surgiu de forma natural e espontânea, não só no processo de planificação como depois na sua concretização na prática.

No que concerne à MAT, foi explorado o domínio “Geometria e Medida”, mais especificamente o tópico “unidades de massa”. Paralelamente a isso, foram desenvolvidas as capacidades matemáticas que são transversais a qualquer conteúdo matemático, nomeadamente a “comunicação matemática” e o “pensamento computacional” (DGE, 2021). A planificação das atividades relativas a esta área curricular ilustra dois dos princípios definidos para o ensino da MAT no Ensino Básico, sendo estes “A Matemática é única, mas não é a única”, que permite enquadrar esta área “no quadro de uma educação global e integral do indivíduo, na qual a Matemática contribui, a par com as outras áreas curriculares e em diálogo com elas” (p. 2) e ainda “Matemática para o séc. XXI”, no sentido em que essas atividades mobilizam competências que se impõem atualmente aos alunos no seu quotidiano.

Por sua vez, ao nível do PT, foram convocados para esta intervenção dois dos seus cinco domínios, sendo estes a Oralidade e a Leitura. O primeiro correspondia a uma lacuna nas capacidades dos alunos da turma, muito devido ao facto de ser um domínio que fica facilmente esquecido perante os outros, cujo desenvolvimento se pressupõe erradamente acontecer com as interações orais estabelecidas no quotidiano (Amor, 2006). Por outro lado, no domínio da Leitura, foi explorada uma receita que, ao contrário do que se espera deste tipo de textos instrucionais (Sim-Sim, 2007), não se encontrava muito presente na vida dos alunos.

A intervenção teve início com a exploração da questão “Como é feito o chocolate?”, registando-se, numa primeira fase, as hipóteses dos alunos, que foram posteriormente confrontadas com a audição do podcast “Eu é que sei” e com a leitura de um excerto do livro “O ciclo do chocolate”. De seguida, foi anunciado aos alunos que iriam analisar e pôr em prática uma receita de salame de chocolate, fazendo-se o registo, numa tabela KWL (*Know, Want to learn and Learned*), dos conhecimentos que os alunos já possuíam acerca da mesma e aquilo que era necessário aprenderem para a conseguirem pôr em prática.

Para a exploração da receita, recorreu-se a uma atividade de escuta ativa, na qual os alunos tiveram que preencher lacunas da mesma ao nível dos ingredientes e dos utensílios, escutando uma conversa informal entre as duas professoras estagiárias gravada em formato de vídeo. Esta conversa foi reproduzida duas vezes, de modo a permitir a todos os alunos o sucesso na realização da atividade, para o qual contribuiu também o facto de terem sido elucidados daquilo que iriam ouvir e os objetivos dessa mesma escuta. Como refere Lugarini (1996), “se puede orientar la escucha, por ejemplo, dando indicaciones, antes de iniciar el discurso, sobre el tema, la finalidad por la que es preciso escuchar (...)” (p. 48). Seguiu-se a divisão da receita nas suas três partes fundamentais, sendo uma delas a categorização, que consiste numa das atividades essenciais para a compreensão dos textos instrucionais (Sim-Sim, 2007). Tendo os alunos conhecimento dos ingredientes necessários, foi-lhes proposta a sua compra, sendo que para isso tinham que encontrar o caminho mais curto entre casa e o supermercado, caminho esse que foi percorrido pelos blue-bots numa malha quadriculada com coordenadas. Foram apresentadas aos alunos as regras da tarefa e uma folha de registo com várias malhas quadriculadas na qual puderam registar os seus diversos raciocínios. Após registarem o algoritmo da tarefa com o recurso às coordenadas, concretizaram a fase de testagem com recurso ao blue-bot, que se demonstrou um recurso fundamental para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Como advoga Espadeiro (2021), “apesar do desenvolvimento do pensamento computacional poder ser trabalhado sem o recurso a ferramentas tecnológicas, estas assumem-se como indispensáveis em muitas das situações a propor” (p. 4). O desenvolvimento desta capacidade matemática demonstra-se fundamental para a formação dos alunos, pois dota-os de uma maior capacidade de resolução de problemas, competência visada nos documentos curriculares, como o PASEO, e que se reveste de extrema importância para qualquer ser humano, seja de que idade for (Wing, 2006). A atividade de Matemática desenvolvida seguidamente foi então a compra dos ingredientes, para a qual os alunos utilizaram *tablets* e o *website* do Continente. Para a realização da compra, os alunos mobilizaram conhecimentos relativos às unidades de massa, pois tiveram, em alguns dos casos, que comprar mais do que uma embalagem de forma a ter a quantidade indicada. No final, cada grupo partilhou o seu raciocínio com a turma, momento esse essencial para o desenvolvimento da comunicação matemática, como realça Espadeiro (2021) “é importante proporcionar condições para que os alunos, de forma colaborativa, pensem, partilhem e argumentem entre si as estratégias e resoluções realizadas” (p.3).

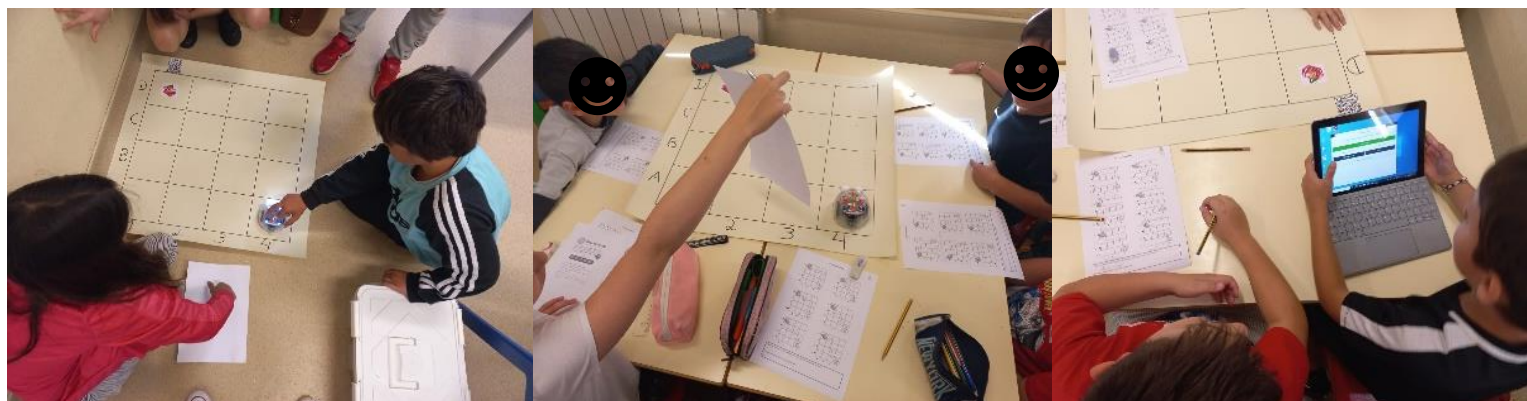


Figura 5- Registos fotográficos das atividades de MAT da intervenção "Uma receita para a felicidade" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A última atividade que antecedeu a execução da receita foi novamente inserida no domínio da Oralidade da área de curricular de PT e permitiu aos alunos acederem aos passos da preparação, através de uma atividade de ordenação dos mesmos. Nesta, os alunos escutaram duas vezes o resto da conversa informal gravada pelas duas professoras estagiárias e tentaram ordenar os passos da preparação mediante o que ouviam. Tendo toda a receita completa, foi hora de a pôr em prática o que corresponde ao objetivo maior da compreensão de textos instrucionais: colocar em prática aquilo que foi lido e analisado (Sim-Sim, 2007), resultando daí quatro deliciosos salames de chocolate.

***Vamos a votos!* – articulação entre Português, Matemática e Artes Visuais**

Apresenta-se, seguidamente, uma regência na qual foram articuladas três áreas curriculares – Português, Matemática e Artes Visuais. Esta foi uma intervenção que concorreu para o projeto de investigação, sendo que o trabalho realizado na mesma ao nível dos domínios da Leitura e Educação Literária será mais aprofundado no capítulo destinado à dimensão investigativa.

Dado que esta regência se inseria na terceira UD, intitulada “Abril com ‘r’ de república e ‘l’ de liberdade”, o seu foco direcionou-se para a exploração da obra “Eleição dos bichos”, a partir da qual foram construídos cartazes de campanha por parte dos alunos, estimulando competências ao nível das Artes Visuais. Durante a leitura e compreensão da obra foi também realizada uma eleição na turma, cujos resultados foram tratados e organizados pelos alunos, uma atividade no âmbito de MAT.

A aula iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, cujo objetivo passava por enquadrar os alunos no tema da obra e motivá-los para a sua leitura, tornando mais significativo e acessível o processo de compreensão (Ribeiro *et al.*, 2016b). Deste modo, os alunos visualizaram um vídeo da RTP Ensina sobre a política e a importância do voto, respondendo a algumas questões orientadoras colocadas posteriormente pela professora em formação. De seguida, foram explorados alguns elementos paratextuais da obra, como o título e as ilustrações da capa e da folha de rosto, outro exemplo de atividade de pré-leitura a realizar com os alunos (Sim-Sim, 2007). Seguiu-se a leitura e compreensão da obra, que foi feita de forma faseada, sendo que a mesma foi dividida em três partes: “o problema, a eleição e os candidatos”, “a campanha” e “as eleições e o vencedor”. Como mencionado anteriormente, as estratégias de compreensão mobilizadas serão explicitadas no quarto capítulo.

Foi precisamente após a segunda parte da obra que se realizou a eleição do animal da história que os alunos gostariam de ver como presidente da floresta. Esta atividade serviu, simultaneamente, para antecipar o final da história e para estimular, uma vez mais, o domínio da Oralidade, visto que os alunos votaram no animal que queriam e, depois de todos os votos estarem na urna, tiveram que justificar a sua votação, incidindo-se assim num dos três âmbitos de comunicação em sala de aula definidos por Emília Amor (2006), mais especificamente na “área de comunicação dominada pelo vetor expressão: usar a palavra em termos pessoais; desbloquear e adequar a expressão”

(p.69). A forma como se analisou os resultados da votação será explorada posteriormente, pois foi também a partir da segunda parte da obra que se realizou a atividade “Mãos à obra: crio um cartaz de campanha!”, da área das Artes Visuais. Procurou-se que os alunos desenvolvessem competências no domínio “Experimentação e Criação”, tendo como grande objetivo conjugar os conhecimentos adquiridos pelos mesmos a partir da leitura da obra com a experimentação plástica. Não se esperava que os alunos reproduzissem os cartazes de campanha do livro, mas sim que estes pudessem servir como ponto de partida, motivo pelo qual foram projetadas no quadro algumas orientações (cf. figura 6) para que os alunos se pudessem orientar durante o seu processo criativo. Perspetiva-se, neste sentido, as Artes Visuais como uma estratégia que permite, simultaneamente, produzir e mobilizar conhecimento, desvinculando-as da sua função meramente estética ou de entretenimento dos alunos, refletindo-se assim as palavras de Marques (2012) “(...) as diferentes atividades artísticas não devem ser consideradas apenas novas ‘matérias’ que vêm enriquecer e equilibrar o currículo, mas também estratégias didáticas para o ensino de conteúdos tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender” (p.4).

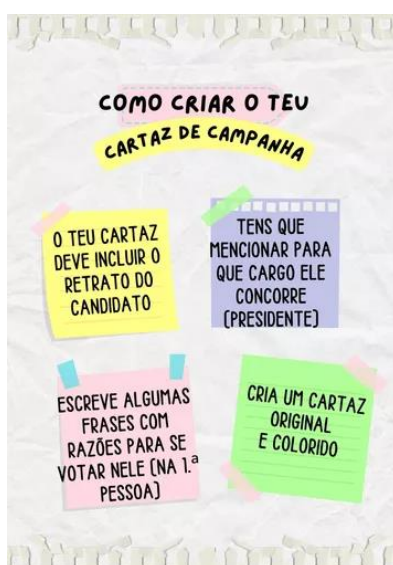


Figura 6- Orientações para a elaboração dos cartazes no âmbito da intervenção “Vamos a votos!” (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Os cartazes elaborados (cf. figura 7) permitiram à professora estagiária perceber como os alunos foram capazes de manifestar as suas capacidades expressivas e a sua criatividade e ainda refletir nos mesmos os conhecimentos que construíram a partir da exploração da obra.

***Vamos deixar a Terra feliz!* – articulação entre Estudo do Meio, Português e Educação Física**

Vamos deixar a Terra feliz! foi o título dado a uma intervenção na qual foram abordados os conceitos “poluição atmosférica”, “poluição marítima” e “poluição sonora” através da leitura e exploração da obra “Carta aos Líderes do Mundo” e consolidados através de atividades no âmbito da Educação Física. Importa refletir, neste sentido, sobre algumas especificidades da área curricular de Estudo do Meio, dado que esta engloba duas vertentes: as Ciências Físicas e Naturais e as Ciências Sociais e Humanas. Todas as intervenções realizadas na PES no âmbito desta área visaram as Ciências Sociais e Humanas, tendo em conta os conteúdos que a professora cooperante mencionou à mestrandanda.

De facto, o Estudo do Meio tem uma natureza interdisciplinar, reunindo em si várias disciplinas, como por exemplo Biologia, História, Geografia, Ciências da Natureza, entre outras (Carvalho & Freitas, 2010), o que torna natural a sua articulação com outras áreas do saber. As próprias Aprendizagens Essenciais de EM (DGE, 2018c), referenciais para a ação do professor, reconhecem a importância da criação de dinâmicas interdisciplinares na abordagem de certos conteúdos e temas, potenciadoras da construção de conhecimento por parte dos alunos. Posto isto, torna-se pertinente explicitar a articulação realizada.

A primeira atividade consistiu na exploração de dois cartoons acerca da poluição atmosférica e marítima, sendo que os alunos, através de algumas questões colocadas pela professora em formação, foram capazes de identificar as críticas neles feitas. Seguidamente, realizou-se uma atividade de pré-leitura através da visualização de um vídeo de apresentação da obra, a partir do qual os alunos deviam identificar elementos como o título, autoras, ilustração da capa e ainda antecipar o seu tema principal. Considera-se que o livro escolhido enriquece o aluno não só pela sua qualidade literária mas também porque veicula valores e saberes essenciais para a construção de uma cidadania ativa e responsável, sensibilizada para as questões ambientais, algo que é característico do domínio da Educação Literária. Como sublinham Balça & Pereira (2019), “a literatura tem um papel essencial no que toca à partilha de valores, saberes, conhecimentos que nos ajudam a refletir sobre o mundo” (p.116). Ademais, como referem os mesmos autores, o facto de a personagem principal ser uma criança, tal como os alunos do contexto, possibilitou uma maior identificação com a mesma, um aspeto importante da literatura para a infância e que pode determinar uma maior motivação para a leitura e uma maior capacidade de compreensão da

mensagem veiculada. Outro ponto positivo que justifica a escolha desta obra é o facto de apresentar, de uma forma acessível para os alunos, os três tipos de poluição, as suas causas e ainda soluções para combater as mesmas, inserindo-se numa componente da área de Estudo do Meio que é a educação ambiental, nomeadamente na sua vertente “educação acerca do ambiente” e “educação para o ambiente” (Carvalho & Freitas, 2010).

O percurso de compreensão da obra permitiu mobilizar os diferentes níveis de compreensão (Ribeiro *et al.*, 2016b) através de algumas questões de compreensão oral e ainda convocar conhecimentos ao nível dos conteúdos de EM mencionados, sendo que, ao longo da leitura da obra, se foi preenchendo um esquema lacunar acerca dos três tipos de poluição. Este esquema era completado a partir do conteúdo da obra, que foi complementado com a visualização de três vídeos didáticos acerca dos conteúdos de EM, explorados em diferentes momentos. O recurso aos vídeos demonstrou-se uma boa opção, pois, além de estes apresentarem os conteúdos de forma motivadora, são elementos que marcam presença constante no quotidiano dos alunos. Nas palavras de Félix (1998), “(...) os audiovisuais e as novas tecnologias da informação e comunicação são recursos que a escola não pode ignorar, pois são poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos” (p.52), o que fundamenta a utilização destes recursos didáticos.

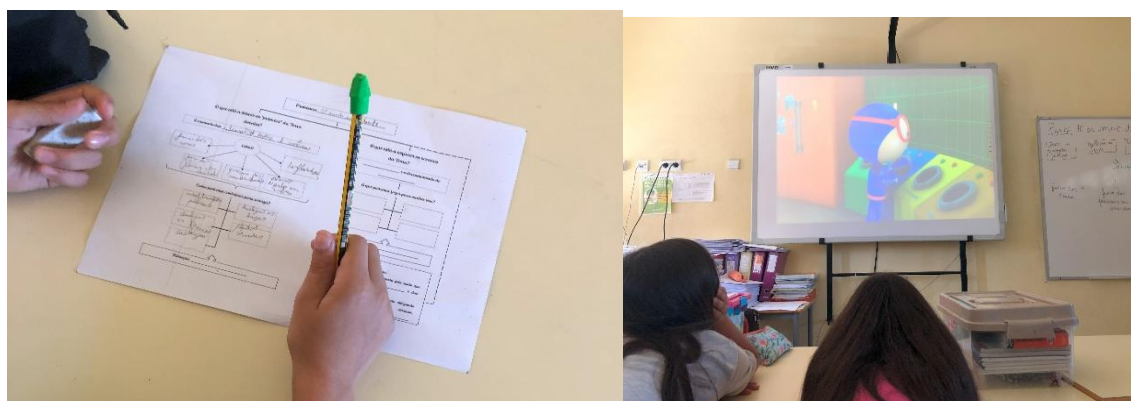


Figura 9- Registos fotográficos da articulação entre PT e EM na intervenção “Vamos deixar a Terra feliz” (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Nesta intervenção, o domínio da Escrita esteve também ao serviço da articulação com EM, através da redação colaborativa de uma carta destinada à Sofia, personagem principal da história, carta essa que foi enviada às autoras da obra. Foram fornecidos alguns tópicos de orientação para a escrita da carta, auxiliando os alunos numa fase essencial deste processo, a planificação, que foi realizada através de um *brainstorming*, uma ótima estratégia para ativar o conteúdo a ser mobilizado (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste *brainstorming*, os alunos identificaram algumas

ações que pretendiam realizar no seu quotidiano para ajudar o ambiente, à semelhança do que foi feito pela Sofia na obra lida, elegendo depois as sete que consideraram mais exequíveis e importantes. Foram também convidados, pela professora em formação, a manifestar a sua opinião e os sentimentos despertados pela leitura da obra, que consiste num dos objetivos do domínio da Educação Literária (DGE, 2018a). Outra particularidade desta atividade foi o facto de ter sido realizada no processador de texto *Word*, que auxiliou tanto a fase da textualização como a de revisão, pois assinalava os erros ortográficos que a professora em formação foi cometendo ocasionalmente para sensibilizar a atenção dos alunos para este aspeto. Neste sentido, o *Word* assume-se como uma boa ferramenta ao serviço do professor e alunos, pois estimula a competência ortográfica dos últimos. Como nos indicam Baptista *et al.* (2011), "a utilização do corrector ortográfico do computador constitui uma oportunidade para melhorar a competência ortográfica" (p. 103). Os alunos realizaram posteriormente a cópia da carta para os seus cadernos diários. Em jeito de reflexão, considerou-se que a opção pela escrita colaborativa tornou a atividade mais atrativa para os alunos e impulsionadora da sua participação, pois todos queriam deixar o seu contributo. Acresce ainda outra potencialidade da mesma identificada por Barbeiro & Pereira (2007): "Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo" (p.10), o que se refletiu nos alunos do contexto, sendo que todos se envolveram e se foram apoiando durante todo o processo, desenvolvendo-se assim, simultaneamente, uma importantíssima área de competências do PASEO – o relacionamento interpessoal.

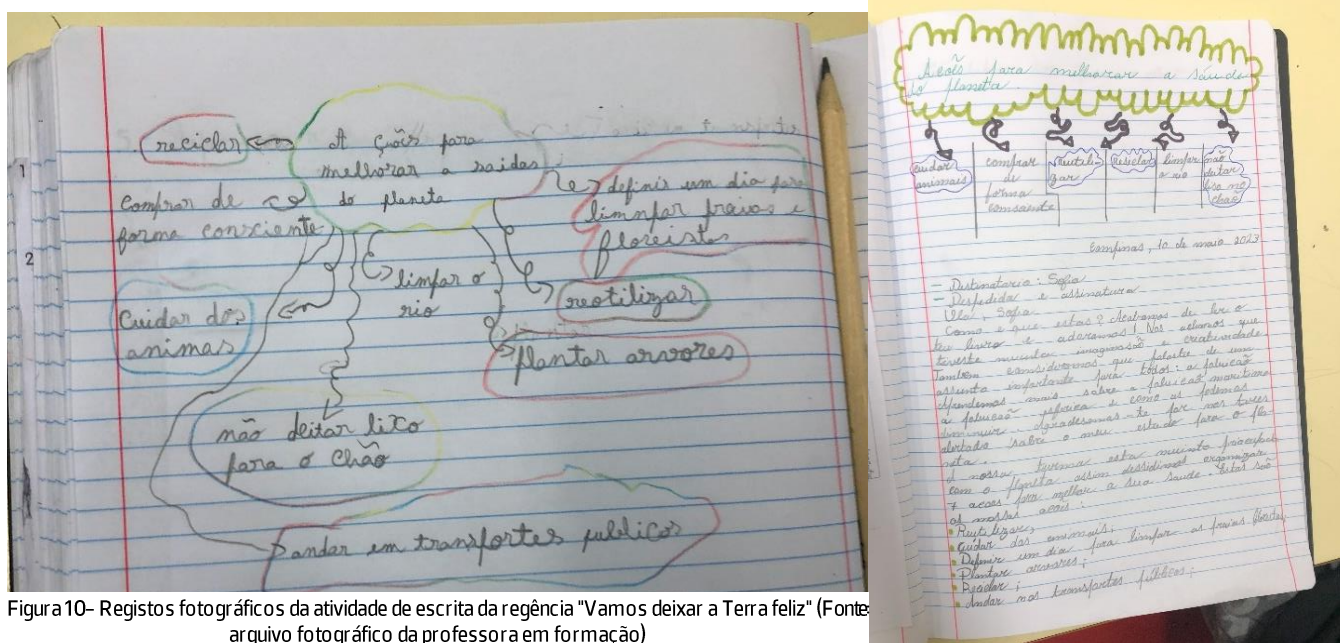


Figura 10- Registos fotográficos da atividade de escrita da regência "Vamos deixar a Terra feliz" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

O último momento da intervenção assumiu um caráter de consolidação e para este foram articuladas as áreas curriculares já visadas e Educação Física. Os alunos realizaram, então, duas atividades: um circuito que mobilizava competências ao nível do bloco “deslocamentos e equilíbrios” e cujo grande objetivo era que os alunos conseguissem fazer a separação do lixo e ainda uma adaptação do jogo pré-desportivo “barra do lenço”, com questões acerca da obra e dos conteúdos de EM explorados da parte da manhã. Ambas foram realizadas no espaço exterior da escola, aproveitando-se as potencialidades do mesmo que foram já mencionadas no segundo capítulo e ainda demonstrando que é possível trabalhar os diferentes conteúdos do currículo nesses mesmo espaço, contrariando a forma tradicional de ensinar dentro de quatro paredes e incorporando a ideologia das salas de aula exteriores (Bølling *et al.*, 2021). Estas duas atividades contribuíram não só para esclarecer alguns conceitos mais específicos de EM, como também para sistematizar as aprendizagens construídas pelos alunos.



Figura 11- Registos fotográficos da atividade de consolidação da intervenção “Vamos deixar a Terra feliz” (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Numa reflexão final deste subcapítulo, pode constatar-se o espírito interdisciplinar que caracterizou as várias intervenções realizadas no 1.ºCEB que visaram as diferentes áreas curriculares deste ciclo, das quais se optou por detalhar três, sendo que as restantes podem ser consultadas no portefólio¹ construído pela mestranda. Apresenta-se agora, no próximo subcapítulo, uma reflexão acerca do 2.º CEB e da ação educativa desenvolvida no mesmo.

¹ Link de acesso ao portefólio: <https://drive.google.com/file/d/13JY6q0I5dzDgF3q75FYGmzdxUckU0I/view?usp=sharing>.

3.3. SER PROFESSOR DO 2.º CEB

O mestrado frequentado caracteriza-se por habilitar professores para duas valências de ensino: o 1.º CEB, sobre o qual já foi feita uma reflexão mais aprofundada, e o 2.º CEB, sobre o qual se irá debruçar este subcapítulo. Desde logo os dois se diferenciam quanto à sua essência: enquanto o primeiro se pauta pelo regime de monodocência, o segundo é caracterizado pela pluridocência, sendo que um professor se responsabiliza por uma ou duas áreas curriculares específicas, como é o exemplo deste mestrado, que habilita os professores em formação para exercerem Português e História e Geografia de Portugal. Na prática, o professor pode exercer apenas uma ou até mesmo as duas nos dois anos de escolaridade que compõem o 2.º CEB. No caso da PES desenvolvida pela mestranda, a mesma interveio nas duas áreas curriculares numa só turma, que eram lecionadas por uma só professora cooperante.

O facto apresentado anteriormente facilita o estabelecimento de relações interdisciplinares entre PT e HGP. Porém, o regime de pluridocência praticado no 2.º CEB pode contribuir para que não se verifique a almejada articulação de saberes, dado que cada professor se especializa e detém um conhecimento científico específico da área que exerce, confirmando as palavras de Beane (2003) “Como a divisão do conhecimento por disciplinas se centra apenas nos tópicos situados no interior das próprias disciplinas, outro tipo de questões e de conhecimento são impedidos de entrar no currículo planificado” (p.97). É incutida assim ao professor a responsabilidade de contrariar essa natureza fragmentadora do currículo e provar que o exercício da docência beneficia quando não é encarado como um ato isolado, assumindo uma prática colaborativa e dialógica com outros professores e realizando uma gestão do currículo que permite “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos – estratégias, trabalhadas conjuntamente entre os professores da mesma equipa ou conselho – no sentido de garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40).

Tendo por base tudo aquilo que já foi mencionado acerca do exercício da docência no 2.º CEB, considera-se pertinente refletir, sucintamente, sobre o que é ser professor de Português e o que é ser professor de História e Geografia de Portugal neste ciclo de ensino, dado que as duas áreas curriculares, ainda que possam ter pontos em comum, se distinguem quanto à sua organização ao

nível dos documentos curriculares e quanto à sua natureza, contendo cada uma as suas especificidades.

No que concerne ao Português, o facto de o professor deter uma grande competência linguística é uma condição *sine qua non* para ser bem sucedido no exercício da sua prática, cujo grande objetivo é formar alunos que se tornem falantes competentes (Lopes & Morgado, 2019). A combinação entre os conhecimentos metalinguísticos do professor, o seu conhecimento científico e o saber didático é, assim, essencial para que os alunos sejam utilizadores proficientes da língua. Neste âmbito, a formação inicial do professor assume um grande peso na construção desses conhecimentos, como advoga Fonseca (2001), definindo a grande missão dessa formação , que passa por “assegurar a aquisição de conhecimentos e de uma capacidade de reflexão sobre a língua que ficam disponíveis para a construção individual de relações fecundas entre a teoria e a prática” (p.22).

Para continuar a desenvolver o seu conhecimento metalinguístico, é necessário que o professor invista na sua formação ao nível da Linguística e das suas diversas áreas, mas também ao nível da História da Língua, da Linguística Aplicada e da Didática da Língua (Fonseca, 2001; Lopes & Morgado, 2019). Engane-se quem pensa que a formação inicial é suficiente, pois o conhecimento é algo dinâmico e requer que o professor esteja em constante atualização e aprendizagem. A propósito da Didática da Língua, é importante realçar que a ação de um professor de Português se insere em cinco domínios, como consagrado nas AE (DGE, 2018f), sendo estes a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Gramática e a Escrita. O trabalho destes domínios deve ser realizado em articulação e orienta o ensino do Português como uma área que desenvolve competências de expressão e compreensão oral dos alunos, de expressão escrita, de leitura e compreensão de textos escritos ou orais e ainda de conhecimento, compreensão, aplicação e reflexão sobre as regras de funcionamento da língua.

Outra condição indispensável para uma boa prática no âmbito do ensino do Português passa por reconhecer a transversalidade desta área do saber a todas as restantes áreas curriculares. Embora o Português seja uma área especializada e individualizada e que inclui conhecimentos, capacidades e atitudes linguísticas próprios, é composto também por certos conhecimentos, capacidades, valores e hábitos, atitudes, crenças que podem ser transmitidas através de conteúdos de outras disciplinas (Castro, 1997). Nessa perspetiva, ao carácter transversal que o

Português assume perante todo o currículo, acresce uma relação de interdependência com as outras áreas. Indubitavelmente, os conteúdos e as competências do Português são convocados para as mesmas, através de diversas atividades, quer sejam ao nível da oralidade, como a participação em debates, como também ao nível da leitura e da escrita, como identificar ideias principais e escrever textos diversos (Sá, 2015). Por outro lado, todas as áreas curriculares têm a responsabilidade e o poder de contribuir para o enriquecimento do Português e das competências linguísticas dos alunos, como reitera Sá (2015), que salienta a necessidade de envolver as “restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, contribuindo cada uma delas para um melhor domínio do Português” (p.135). É com base nestes pressupostos teóricos que se enquadra a ação do professor de Português.

Por sua vez, o professor de História e Geografia de Portugal tem atribuída a importante missão de ensinar História, impondo-se ao mesmo a questão “Que História ensinar?”. Os documentos curriculares em vigor, nomeadamente as AE, orientam o professor nesta difícil escolha. Contudo, o seu foco deve desviar-se do “programa” que existe para dar e passar para o aluno, para o seu mundo conceptual e como se pode agir sobre este de forma a incentivar o seu pensamento histórico acerca dos temas propostos no currículo (Barca, 2021).

Nessa linha de atuação, de acordo com Félix (1998), é importante que o professor tenha a consciência de que a História que os seus alunos irão aprender irá ser o reflexo da imagem da História que quem lhes ensina tem, isto porque, atualmente, o professor assume-se como gestor do currículo, tendo poder de decisão sobre o paradigma da História veiculado pelos documentos curriculares. A mesma autora responsabiliza o professor da gestão de como o seu conhecimento científico se transforma em saber partilhado com os alunos “É ao professor que cabe fazer a passagem do conhecimento científico, do ‘saber sábio’ para o ‘saber ensinado’, é ele que dá uma dimensão didáctica ao conteúdo” (p.26).

Quanto ao conhecimento científico do professor, é fundamental que este seja construído e fundamentado com base na natureza do conhecimento histórico. É sabido que a educação histórica pode ser uma lacuna na formação inicial de professores, razão pela qual a formação contínua deve ser encarada como um investimento do professor de História, no sentido de garantir uma maior qualidade da sua prática e, conseqüentemente, das aprendizagens históricas dos seus alunos (Félix, 1998).

Falar em natureza do conhecimento histórico implica abordar a Educação Histórica, que perspetiva a História não somente como o estudo do passado, o conhecimento de factos e de personalidades importantes, mas sim como “uma maneira de ver o mundo, uma maneira (relativamente) racional de lidar com o passado” (Lee, 2000). Nesta linha de pensamento, o ensino da História não deve basear-se no ensino do passado produzido pela mesma, mas sim da natureza do conhecimento histórico, sendo que não se pretende que os alunos sejam “minis historiadores”, mas sim sujeitos capazes de perceber que esse conhecimento é produzido e baseado na evidência e, por essa razão, existem diferentes “versões” do mesmo passado (Lee, 2000; Barca, 2021). O conhecimento dessas diferentes versões e das suas explicações, possibilitadas pela multiperspetiva, permitem desenvolver no aluno a almejada empatia histórica que se revela fundamental nos dias de hoje.

Relevando agora o trabalho em sala de aula a ser desenvolvido pelo professor de História e Geografia de Portugal, este deve ter em conta três grandes eixos: a dimensão temporal ou temporalidade, a dimensão do espaço e a contextualização, que engloba o conhecimento dos mais diversos contextos, como o político, económico, social, entre outros (DGE, 2018g). A estes três eixos acrescentam-se duas capacidades que lhes são transversais, sendo estas a capacidade de tratamento de informação e interpretação das fontes históricas e historiográficas e ainda a comunicação histórica. Foi com base em todos estes aspetos referidos anteriormente que se desenvolveu a ação pedagógica da mestranda na PES ao nível de História e Geografia de Portugal. Para finalizar, é também de salientar a íntima articulação entre esta área curricular e algumas das competências definidas no PASEO, sendo que se atribui ao ensino da HGP a função de promover a “a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (DGE, 2018g, p.2).

3.3.1. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB: A TEORIA EM AÇÃO

Neste subcapítulo, à semelhança do que foi feito no ponto 3.2.1., será explicitada a ação educativa exercida pela professora em formação no contexto da PES no 2.ºCEB. Durante as próximas páginas, serão dados alguns exemplos de atividades planificadas no âmbito de Português e

História e Geografia de Portugal, fundamentadas com pressupostos teóricos que sustentam a sua escolha e aplicação.

Português

A reflexão sobre esta área curricular baseia-se nos domínios que a constituem, nomeadamente a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática. Os domínios da Leitura e da Educação Literária, por partilharem uma forte ligação e pelo facto de, nas planificações realizadas, serem quase sempre ambos convocados, serão abordados em simultâneo.

Oralidade

No que concerne à Oralidade, este foi um domínio bastante trabalhado com os alunos por parte da professora em formação. Por um lado, os discentes demonstravam algumas dificuldades ao nível da expressão e da compreensão do oral. Por outro lado, a Oralidade fica muitas vezes “esquecida” ao longo dos anos letivos, sobrepondo-se a esta o trabalho dos outros domínios, assente na crença de que as interações discursivas estabelecidas durante o tempo em sala de aula e no quotidiano dos alunos são suficientes para desenvolver as suas competências (Amor, 2006).

Ao nível da expressão oral, a planificação das atividades que a visam desenvolvem devem ter em conta as diferentes finalidades que o uso da fala pode ter, sendo eles: o falar regulador, o falar interpessoal, o falar heurístico, o falar argumentativo e o falar metalinguístico (Lugarini, 1996). Além disso, não se pode descurar o facto de muitas das interações orais estabelecidas pelos alunos possuírem um carácter natural e espontâneo, razão pela qual se torna tão difícil, por vezes, prepararem um discurso que obedeça a determinadas condições ou regras. É neste sentido que Amor (2006) apresenta algumas atividades a realizar em aula que requerem algum tipo de planificação por parte do aluno, como a entrevista, o debate, a exposição e mesa-redonda. A seleção e idealização destas atividades deve fundamentar-se pela sua necessidade de aplicação no quotidiano dos alunos, como sublinha a mesma autora, defendendo que as mesmas devem ser “articuladas quer com as aspetos da vida profissional dos indivíduos quer com a sua realização e participação na vida cívica, académica, cultural” (p.79).

A título ilustrativo, apresenta-se uma atividade da regência “Crianças e jovens que mudam o mundo”, inserida na 4.^a UD e que teve como tema principal os Direitos da Criança, pois ocorreu no dia anterior ao 1 de junho. Nesta, os alunos, organizados em pares, foram desafiados a realizar e apresentar oralmente um trabalho de pesquisa acerca de cinco jovens ativistas que lutam pelos Direitos da Criança e pelos Direitos Humanos. Essa atribuição foi feita por sorteio, dado que muitos dos alunos já conheciam alguns desses jovens. Os *websites* a consultar e os tópicos aos quais a pesquisa e a apresentação deviam obedecer foram partilhados num Padlet com os alunos. Os alunos foram ainda informados do tempo de que dispunham para preparar e apresentar o discurso, como sugere Amor (2006) a propósito deste tipo de atividades “A preparação da exposição exige a caracterização prévia da situação em que a mesma ocorrerá (objetivos, destinatários, tempo disponível) e a definição precisa das ideias-chave a transmitir” (p.79). De uma forma geral, faz-se um balanço positivo desta atividade, destacando-se o facto de todos os grupos terem feito uma boa apresentação, construindo um discurso coerente a partir dos tópicos da pesquisa, denotando-se também uma preocupação com o captar a atenção da audiência. Os trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos ficaram arquivados no Padlet² que foi partilhado com eles.

Por sua vez, a componente da compreensão do oral foi mais estimulada, pois foram identificadas, por parte da professora em formação, maiores dificuldades a este nível. A planificação de atividades de escuta ativa teve em conta alguns pressupostos teóricos apresentados por autores como Lugarini (1996), que defende a necessidade de as mesmas conterem três etapas fundamentais: a de pré-escuta, na qual são identificados os propósitos da escuta, a fase de escuta, na qual se deve facilitar instrumentos de registo aos alunos que promovam o registo da informação escutada e, por fim, a fase posterior à escuta, na qual se verifica se os objetivos destinados para a atividade foram cumpridos. O autor salienta ainda o facto de, quanto mais variados forem os discursos escutados, mais competências de escuta são desenvolvidas “es conveniente ofrecer, incluso sobre un mismo tema, producciones orales provenientes de distintas fuentes, de tal modo que el oyente pueda entrar en contacto con diferentes modos de formular los mismos conceptos” (p.49), algo que foi tido em conta na planificação das atividades a seguir descritas.

² Link do Padlet: [Padlet trabalhos dos alunos](#)

Ambas as atividades ocorreram na mesma regência, denominada “Poesia que denuncia injustiças”, integrante da 4.^a UD. A primeira foi integrada na motivação da aula e consistiu na visualização de dois excertos do filme “Hidden Figures”, de modo a identificarem a temática da aula – o racismo. Antes da visualização dos excertos, a professora em formação informou os alunos das perguntas que deveriam ser respondidas e do seu grande objetivo: enunciar o problema social neles retratado, o que facilitou a tarefa dos mesmos e fez com que a mesma fosse bem sucedida. Já a segunda atividade de escuta ativa foi também uma atividade de pré-leitura, a partir da qual os alunos conheceram aspetos biobibliográficos acerca do poeta Aguiinaldo Fonseca, que escreveu o poema “Mãe negra”, explorado em aula. Para tal, a professora em formação gravou um áudio no qual mencionou alguns factos da biobibliografia do poeta, incorporando-o num vídeo³ com imagens ilustrativas do áudio. Antes da reprodução do vídeo, foi entregue um guião com tópicos de orientação da escuta (cf. figura 12), no qual os alunos registaram informação que os auxiliou a realizar um jogo didático sobre o conteúdo visualizado. Tanto o preenchimento do guião como o desempenho dos alunos no jogo permitiu verificar que os objetivos da atividade foram cumpridos.



Figura 12- Registos fotográficos da atividade de escuta ativa e do guião da mesma da intervenção “Poesia que denuncia injustiças” (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Leitura e Educação Literária

Como já referido, o projeto de investigação apresentado no quarto capítulo debruça-se sobre a leitura, mais especificamente a fluência e a compreensão, motivo pelo qual, neste subcapítulo, os pressupostos teóricos acerca deste domínio não serão exaustivamente explorados.

Direcionando assim a atenção para os domínios da Leitura e Educação Literária, estes assumem-se fundamentais para o percurso do aluno, dado que a maioria das aprendizagens escolares se efetuam através da leitura (Duarte, 2008). Porém, não podemos definir a leitura atendendo

³ Link do vídeo da atividade de escuta ativa: [Link vídeo youtube](#).

somente à competência de descodificação que a mesma engloba, pois esta assume-se como algo muito mais complexo, como advoga Sim-Sim (2007) "Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto" (p.7). Deste modo, podemos afirmar que a leitura engloba tanto a competência de descodificação como a de compreensão daquilo que se lê.

No que concerne à leitura, existem três fatores que influenciam a compreensão do texto lido, sendo eles fatores derivados do texto, fatores derivados do contexto e fatores derivados do leitor. Os primeiros englobam as características do texto lido, nomeadamente o tipo de texto, que tem uma grande influência para a compreensão, como defende novamente Sim-Sim (2007) "A tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão" (p.12). Acresce-se a este aspeto o vocabulário utilizado no texto, a sua legibilidade, os indicadores tipográficos e ainda as ajudas que o mesmo pode ou não apresentar. No que diz respeito ao contexto, este abarca as condições físicas, psicológicas e sociais do leitor, a sua motivação e interesse pela leitura e o ambiente no qual a mesma é realizada. Durante as intervenções na PES, procurou-se que todas as atividades de leitura propostas fossem ao encontro dos interesses dos alunos, procurando motivá-los para as mesmas. A Educação Literária destaca-se nesse sentido, pois o seu grande objetivo passa por motivar os alunos para a leitura e fazer desta um ato prazeroso e significativo. Segundo Balça & Pereira (2018), "a educação literária promove-se através do contacto com o livro, sem o utilizar para trabalhar conteúdos, mas sim lendo-o para as crianças, introduzindo-as em diferentes géneros de livros, procurando a sua motivação e interesse para tal" (p.115). Por fim, quanto aos fatores derivados do leitor, estes englobam as suas estruturas cognitivas e afetivas, o seu conhecimento do vocabulário e os seus conhecimentos prévios, algo a ter em conta especialmente nas atividades de pré-leitura (Sim-Sim, 2007; Giasson, 2000; Ribeiro *et al.*, 2016b).

Importa também mencionar a necessidade de o professor idealizar um percurso de compreensão que obedeça a uma determinada lógica e que contemple três fases: a fase da pré-leitura, a fase da leitura em si e a fase da pós-leitura. Vários autores, como Sim-Sim (2007) e Ribeiro *et al.* (2016b), apresentam, nos seus trabalhos, diversas atividades a desenvolver durante estes momentos, atividades essas que foram incorporadas nas regências planificadas pela professora em formação e das quais serão dados exemplos seguidamente.

Na fase de pré-leitura, o professor pode implementar estratégias com os seus alunos que permitam ativar os seus conhecimentos prévios acerca daquilo que irão ler, explicitar os objetivos de leitura, explorar as ilustrações, antecipar conteúdo através dos elementos paratextuais, entre outros (idem). Na parte destinada ao domínio da Oralidade, foi apresentada uma atividade de escuta ativa que funcionou simultaneamente como uma atividade de pré-leitura. Outro exemplo pode ser dado através da regência “O que aconteceu à família real?”, integrada na UD3, na qual os alunos anteciparam o conteúdo do capítulo do livro “7x1910: Histórias da República” através de um *Mentimeter*, no qual lhes era colocada a questão “O que terá acontecido à família real depois da Implantação da República?”. É importante referir que esta regência se seguiu a uma intervenção no âmbito de HGP acerca da Implantação da República. Após os alunos acederem e completarem o *Mentimeter*, as respostas foram lidas em grande grupo (cf. figura 13) e tentou eleger-se a hipótese mais plausível, sendo que no final da leitura e exploração do capítulo os alunos confrontaram as suas respostas com o que realmente aconteceu à família real.



Figura 13- Mentimeter da atividade de motivação da intervenção “O que aconteceu à família real?” (Fonte: portefólio da professora em formação)

Por sua vez, a fase que ocorre durante a leitura, de acordo com Sim-Sim (2007), deve incluir estratégias como a realização de uma leitura seletiva, a criação de uma imagem mental acerca do texto lido, a análise do significado das palavras desconhecidas, podendo recorrer-se a dicionários, enciclopédias, o sublinhar e tomar notas ao longo da leitura, entre outras. Em suma, as atividades a realizar durante a leitura devem ser selecionadas “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101). Durante esta fase, a professora em formação teve sempre a preocupação de realizar uma leitura modelo para os

alunos, solicitando para isso, por vezes, o apoio do par pedagógico e da professora cooperante e dar-lhes, depois, a oportunidade de eles próprios realizarem a leitura em voz alta, dando-lhes sempre tempo para a prepararem e corrigindo alguma palavra mal lida durante a mesma. Ademais, no final da leitura, os alunos tinham sempre um momento para partilhar as palavras que assinalaram como desconhecidas, sendo que o seu significado era esclarecido com o auxílio dos colegas ou com o recurso ao dicionário.

A última fase do percurso de compreensão é então a fase pós-leitura, na qual a verificação da compreensão assume um papel preponderante. De facto, esta pode ser feita durante a própria leitura quando os leitores já são experientes. Contudo, o que acontece aos leitores inexperientes é que apenas se apercebem das suas dificuldades quando chegam ao final do texto. O professor deve, por isso, implementar com os seus alunos práticas de verificação de compreensão ao longo da leitura (Vaz, 2009), como voltar a ler alguma parte do texto, reformular hipóteses, procurar soluções fora do texto, entre outras (Ribeiro *et al.*, 2016b). Muitas das vezes tal pode ser feito no próprio enunciado das questões de compreensão colocadas, pedindo-se ao aluno para voltar a ler determinado parágrafo ou estrofe. É fundamental que essas questões tenham um carácter diversificado e mobilizem os diferentes níveis de compreensão. A título ilustrativo, partilha-se um roteiro de compreensão do texto já mencionado na fase de pré-leitura “Eu, o iate real”, da obra “7x1910: Histórias da República”, roteiro esse que foi criado no Google Earth (consultar nota de rodapé)⁴, sendo que em cada paragem efetuada pelo iate (Cascais, Ericeira, Gibraltar e Londres) os alunos encontravam desafios de compreensão, criados em plataformas como o *Kahoot!* e o *WordWall*. Ainda nesta regência, como já foi mencionado, confrontaram-se as hipóteses inicialmente levantadas pelos alunos acerca do futuro da família real com o que realmente lhe aconteceu, estratégia que é importante aplicar no pós-leitura.

Antes de se concluir a reflexão no âmbito destes dois domínios, é pertinente realçar a importância que a leitura e compreensão de textos variados têm para o desenvolvimento de competências a este nível nos alunos, retratando a leitura como um modo de ver e viver o mundo e como uma necessidade ou direito (Balça & Pereira, 2018). Acrescenta-se o facto de um dos objetivos da Educação Literária consagrado nas AE de PT (DGE, 2018f) reiterar a leitura integral de obras narrativas, poéticas e dramáticas. Neste sentido, foi notório na prática da professora em formação

⁴ Link de acesso ao roteiro de compreensão criado no *Google Earth*: <https://earth.google.com/earth/d/1vnLJcHSmXTN3n7-e-YF1Ll5oIRnb55yp?usp=sharing>

a preocupação com a diversidade textual, destacando-se a leitura de poemas, como “Mãe Negra”, de Aguinaldo Fonseca e “Hoje é Dia da Criança”, de Luísa Ducla Soares, a leitura de textos narrativos como “Lote 12, 2.º Frente”, de Alice Vieira e “Pedro Alecrim, de António Mota” e ainda a leitura de notícias e provérbios, entre outros exemplos.

Escrita

A Escrita é um domínio que reúne consenso no que toca à sua importância para o sucesso escolar do aluno, dado que em qualquer área curricular se exige que os alunos mobilizem competências neste âmbito. Cardoso & Pereira (2013) afirmam que “a escrita é a forma de vida por excelência da língua da escola. Aquele que não consegue aceder à cultura do escrito fica marginalizado e dificilmente tem lugar cativo no reino dos alunos bem-sucedidos” (p.112), o que justifica a sua presença constante nas aulas de Português. Outros autores, como Joaquim Fonseca (1986, como citado em Silvano & Rodrigues, 2008), defendem que a aprendizagem e desenvolvimento da escrita beneficiam quando a mesma é articulada com outros domínios, como por exemplo com a Leitura e a Gramática “A centralidade do texto na aula de Português permite ainda uma intervenção didáctica direccionada para o ensino e aprendizagem da escrita, levando os alunos a «introduzir na planificação e realização dos seus próprios discursos» o conhecimento linguístico aprendido” (p.278).

Nas intervenções da PES ao nível do 2.ºCEB, a realização de atividades no âmbito da escrita mostrou-se ser um desafio, isto porque era comum a todos os elementos da turma uma certa aversão a este domínio, que geralmente se estende a todos os alunos nesta faixa etária e nos anos seguintes. A escrita criativa demonstrou-se como uma boa solução para contornar esse aspeto, pois detem um carácter mais motivador para o aluno, como confirmam Pereira *et al.* (2013), enumerando as suas características: “propensão marcadamente desbloqueadora, libertadora, imaginativa, suscetível de propiciar uma maior ligação afetiva ao gesto de escrever” (p.12). Uma atividade de escrita lúdico-expressiva proposta e realizada com os alunos foi a escrita de um acróstico acerca da temática do racismo, inserida na regência já mencionada “Poesia que denuncia injustiças”. Esta, pela falta de tempo durante a aula, foi feita em grande grupo, o que se tornou uma mais-valia, pois a troca de opiniões e de ideias entre os alunos enriqueceu o processo de escrita. Durante a sua realização, a professora em formação procurou que todos participassem e deu espaço para que os seus gostos e interesses se manifestassem no acróstico, o que se

revelou uma estratégia para promover o envolvimento dos alunos menos participativos, auxiliando-os a serem mais bem sucedidos na tarefa. Cardoso & Pereira (2013) refletem sobre este aspeto, afirmando que “o aluno será tanto mais bem sucedido quanto mais viver a escrita de forma inteira, totalmente entregue ao sentimento de autoria e de responsabilidade de quem assina um texto único, revelador, interventivo” (p.113). Fica registado, na figura 14, o resultado final desta atividade.

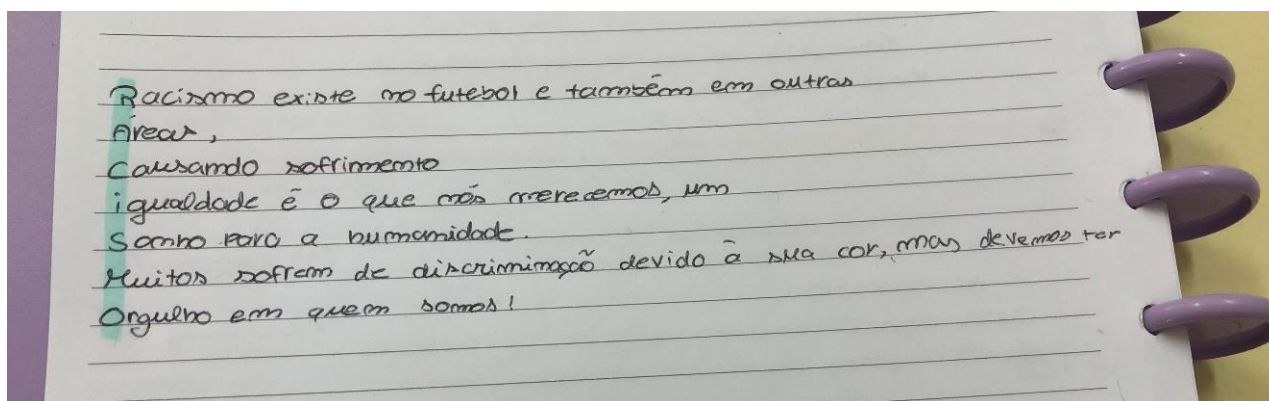


Figura 14- Registo fotográfico da atividade de escrita da intervenção "Poesia que denuncia injustiças" (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

É fundamental refletir também sobre a forma como se devem organizar as atividades de escrita propostas aos alunos, devendo ser respeitadas três fases: a planificação, a textualização e a revisão (Baptista, Barbeiro & Viana, 2011). A primeira assume uma grande importância, pois não só define os objetivos da atividade, como também ajuda os alunos a decidir aquilo que vão escrever e como devem organizar essa informação. A título ilustrativo, apresenta-se uma outra atividade de escrita proposta aos alunos do 2.ºCEB, integrada na regência “Crescer com a dificuldade”, e que consistiu na redação de uma carta para os alunos do contexto educativo do 1.ºCEB no qual a professora em formação também exerceu a PES. Nesta, os alunos deveriam descrever as dificuldades que sentiram ao mudar de escola e como as superaram, à semelhança do que fez Pedro Alecrim no sétimo capítulo da obra explorado nessa mesma aula. De forma a auxiliar os alunos na fase de planificação, foi analisado um exemplo de uma carta de forma a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da sua estrutura, uma estratégia fundamental das sequências de ensino da escrita apresentadas por Pereira *et al.* (2013) no âmbito do projeto *Protectos*. De seguida, foi-lhes também fornecido um guião com aspetos que não poderiam faltar nas suas cartas. Durante a fase de textualização, a professora foi acompanhando o processo de escrita, respondendo a dúvidas que foram colocadas. No final, os alunos passaram a sua carta no *Word*, o que promoveu o processo de revisão, uma fase fundamental pois permite

ao aluno aperfeiçoar e corrigir aquilo que escreveu, verificando se os objetivos da atividade foram cumpridos. Tal é prova da reversibilidade da escrita, um fator que lhe é característico e que a distingue da oralidade (Graça & Pereira, 2015; Baptista, Barbeiro & Viana, 2011). O facto de os alunos terem escrito uma carta com um tom mais pessoal foi motivador para os mesmos, primeiramente porque este é um género discursivo com o qual se contacta facilmente no quotidiano e também porque se opõe ao cariz mais “artificial” das propostas de escrita apresentadas muitas vezes nos manuais escolares. De acordo com Graça & Pereira (2015), “a investigação na área tem vindo a apresentar evidências da importância da utilização (também) de textos ‘não-escolares’, ‘reais’, e que existam, realmente, quer dentro, quer fora da micro-sociedade que a sala de aula representa” (p.199).

Mediante a reflexão feita em torno deste domínio, fica perceptível como o ensino da escrita foi percecionado como um processo assente em etapas específicas e não como um produto final que surge da inspiração, imaginação ou criatividade dos alunos (Pereira *et al.*, 2013).

Gramática

A Gramática diferencia-se dos outros domínios pelo seu carácter transversal. Nas palavras de Crystal (1998, como citado em Castro, 1997), “a gramática é o princípio organizador fundamental da linguagem” (p. 97), uma das razões pelas quais é tão importante promover o seu estudo na aula de Português. Contudo, o trabalho sobre este domínio deve assentar em alguns pressupostos que rompem com as práticas de memorização de conceitos e das formas de uso que vigoraram durante muitos anos no ensino da gramática, sendo eles enumerados por vários autores e sintetizados por Costa (2016): a normatividade, a aplicabilidade do conhecimento gramatical, a valorização da reflexão metalinguística, da descoberta orientada e da análise gramatical a partir dos textos e discursos, a articulação entre gramática e cognição e gramática e aquisição.

Nesta linha de pensamento, destacam-se duas metodologias de ensino da gramática: o Laboratório Gramatical, da autoria de Inês Duarte e a Pedagogia dos Discursos, defendida por Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca. Enquanto a segunda interliga a literatura e a gramática e “advoga a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso” (Silvano & Rodrigues, 2008, p.278), a primeira metodologia perspetiva os alunos como cientistas, valorizando-se que os mesmo descubram e reflitam sobre a estrutura e

funcionamento da língua, relegando ao professor um papel de orientador dessas mesmas descobertas (Duarte, 1992). Este Laboratório organiza-se em quatro fases: a apresentação do *corpus* de dados, a problematização, análise e compreensão dos dados, a realização de exercícios de treino e, por fim, a avaliação das aprendizagens realizadas.

Durante a PES, as intervenções no domínio da Gramática combinaram as duas metodologias, sendo que foram criados dois Laboratórios Gramaticais: um acerca da frase ativa e frase passiva e outro que se debruçou sobre o conteúdo das orações coordenadas. Foram também feitas revisões acerca do conteúdo discurso direto e indireto, sendo que as tarefas propostas concorriam para a compreensão do texto explorado em aula "Lote 12, 2.ª Frente". É assim notório que a prática da professora em formação ao nível deste domínio visou os pressupostos acima mencionados, como a aplicabilidade da gramática, trabalhando-a em contexto e reforçando a sua importância e utilidade, a descoberta orientada e valorização da gramática nos textos.

Em ambos os Laboratórios, o *corpus* de dados foi reunido a partir dos dois textos explorados em aula, nomeadamente "Pedro Alecrim", de António Mota, e "Socorro, a minha irmã tem uma *girlsband!*", de Álvaro Magalhães. Nesse *corpus*, os enunciados foram retirados diretamente do texto, aos quais se acrescentaram também enunciados formulados a partir dos mesmos. Esses dados foram depois analisados tendo em conta o contexto nos quais surgiam, formulando-se generalizações e testando as mesmas. Seguiu-se depois a realização de exercícios de treino, sendo que no Laboratório relativo à frase passiva e à ativa, estes exercícios foram retirados do manual dos alunos, enquanto os exercícios sobre as orações coordenadas foram criados pela professora em formação. A fase da avaliação das aprendizagens foi realizada, numa das intervenções, através de um exercício de oralidade, no qual os alunos deviam incorporar duas orações coordenadas (uma coordenada e outra adversativa) no seu discurso, consistindo na defesa de um ponto de vista acerca de um problema levantado. Por sua vez, no conteúdo gramatical "frase ativa e frase passiva", a avaliação das aprendizagens foi realizada em colaboração com a professora cooperante, na aula que precedeu a regência em causa.

Finda a reflexão em torno da área de Português e dos seus cinco domínios, ilustrada com exemplos da prática da professora em formação, segue-se a reflexão realizada acerca da área de História e Geografia de Portugal.

História e Geografia de Portugal

O ensino da História é perspectivado, desde sempre, como a transmissão de conteúdos por parte do professor, recebidos pelo aluno, a quem é atribuída depois a função de memorizar. Contudo, deste processo não nascem aprendizagens e conhecimento histórico, mas sim uma aversão generalizada a esta área do saber. É essencial que o ensino da História seja encarado perante uma perspectiva construtivista, redefinindo-se os papéis do professor e dos alunos. Segundo Félix (1998), nesta perspetiva “o papel do professor e do aluno complementam-se, o professor é o que possui um conhecimento que o aluno reelaborará por meio das propostas didáticas que o professor lhe proponha. O aluno constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos” (p.44). Atendendo a isso, as diversas intervenções da professora em formação colocaram o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, assumindo o docente um papel orientador desse processo. Além disso, estas procuraram mobilizar os três eixos mencionados anteriormente – tempo, espaço e contextualização –, destacando-se as duas principais metodologias utilizadas: a mobilização do trabalho de fontes e a gamificação.

Antes de serem apresentados alguns exemplos da prática mobilizadores dos pressupostos teóricos já mencionados ao longo deste subcapítulo, importa salientar que cada nova aprendizagem dos alunos foi construída mobilizando os seus conhecimentos prévios. Tal é relevante não só para o aluno mas também para o professor, pois só assim garante que o ensino da História seja feito com qualidade, como confirma Barca (2021): “crianças e jovens aprendem melhor quando as suas ideias prévias, formadas nos respetivos contextos sociais, são tomadas em consideração e estimuladas em ambientes de interação diversificada, heterogénea, em que a comunicação entre pares também é valorizada” (p.63). A título de exemplo, apresenta-se uma atividade da motivação da aula “Quem muda, Deus ajuda”, integrante da UD1, acerca das reformas pombalinas. Esta consistia numa votação, no *Mentimeter*, sobre o significado da palavra “reforma” que melhor se adequava ao contexto histórico. Os resultados da mesma estão espelhados na figura 15 e revelam que a maioria dos alunos já possuíam algum conhecimento sobre este conceito quando enquadrado neste contexto.

QUAL A DEFINIÇÃO DO CONCEITO "REFORMA" QUE SE ADEQUA MELHOR ÀS REFORMAS EFETUADAS POR MARQUÊS DE POMBAL?

Mentimeter

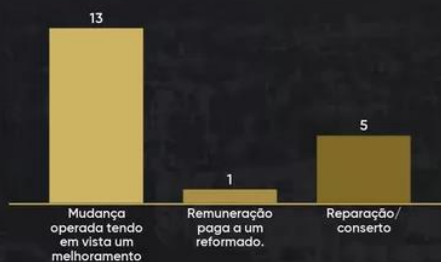


Figura 15- Atividade de motivação realizada no Mentimeter da intervenção "Quem muda, Deus ajuda" (Fonte: portefólio da professora em formação)

No que concerne à metodologia de mobilização de trabalho de fontes, esta foi utilizada na maior parte das regências planificadas, não só porque é um pilar da Educação Histórica, permitindo o desenvolvimento da literacia histórica, que se define como o "conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo" (Germinari, 2011, p.59), mas também porque foi uma dificuldade identificada no contexto educativo. Além disso, a capacidade de tratamento de informação das fontes é fundamental para que os alunos se tornem historicamente competentes (Barca, 2021). Essa metodologia foi utilizada na regência "Evolução com a Regeneração", da UD2, na qual foram explorados o desenvolvimento da agricultura e da indústria em Portugal durante este período e ainda a modernização das vias de comunicação e de transporte. A exploração das fontes foi realizada em dois momentos: primeiramente, os alunos analisaram, de forma autónoma e em pares, uma série de fontes históricas reunidas pela professora em formação acerca do desenvolvimento da agricultura e da indústria, preenchendo um esquema-síntese dos conteúdos com a informação fornecida por essas mesmas fontes, que contemplavam documentos escritos e iconográficos. De facto, a utilização dos documentos históricos na aula de História tem inúmeras vantagens inerentes, pois permite ao aluno compreender conceitos que podem ser abstratos e de difícil compreensão e ainda "oportuniza aos alunos a possibilidade de compreender os sujeitos históricos e as realidades e formações sociais em seu devido tempo, em seu devido lugar" (Germinari, 2011, p.54). Após a verificação do trabalho realizado autonomamente pelos alunos, passou-se à exploração, em grande grupo, da modernização das vias de comunicação e de transporte, através de documentos escritos, iconográficos e ainda de excertos da série "Conta-me História", da RTP1. Estas fontes foram acompanhadas de questões que auxiliaram os alunos a proceder ao tratamento de informação e à análise crítica das fontes e, posteriormente, ao preenchimento do esquema síntese da aula. Foi notório que os excertos da série cativaram bastante a atenção dos

alunos, como já habitual aquando da utilização dos recursos audiovisuais (Félix, 1998). Por fim, a sistematização das aprendizagens mobilizou competências de comunicação história dos alunos. A professora em formação propôs um jogo aos alunos à semelhança da categoria “palavras proibidas”, do jogo *Party&Co*. Os alunos tiveram que descrever uma inovação do período da Regeneração sem usar determinadas palavras e os restantes colegas tiveram que adivinhar qual era. Esta atividade foi crucial para a professora em formação avaliar se os objetivos da aula foram alcançados e ainda para aceder às conceções mentais dos alunos dos conteúdos visados, refletindo a consciência histórica dos mesmos (Barca, 2021).

Por sua vez, a gamificação tem assumido cada vez mais um papel de destaque junto das metodologias ativas, não só pelo seu carácter motivador das aprendizagens mas também porque a sua aplicação possibilita que o aluno tenha um papel mais ativo na construção do seu conhecimento. Pimenta & Teles (2015) definem o potencial da gamificação enquanto recurso pedagógico: “Tem o potencial de motivar o aluno para que este se sinta capaz de construir novos saberes em um processo educacional de mão dupla, onde a construção do conhecimento é coletiva e colaborativa: o educador e os alunos aprendem baseados em múltiplas interações” (p.109). A utilização desta metodologia em sala de aula combina o prazer e a adrenalina características dos jogos a uma oportunidade para se desenvolver aprendizagens, colocando os alunos em situações desafiantes, nas quais o esforço é superado pela vontade de vencer (Gagnon, 2015).

Esta metodologia foi aliada à mobilização do trabalho de fontes na regência “Missão 100% democrático”, da UD4, na qual foi explorado o processo democrático do pós 25 de Abril. Nesta, os alunos tiveram que completar cinco missões em equipa, vencendo o grupo que terminasse primeiro a resolução dos desafios e que arrecadasse mais pontos. Cada missão bem sucedida permitiu que pudessem receber o envelope da próxima e que ganhassem um ponto. Contudo, segundo as regras do jogo, apresentadas em formato de vídeo gravado pela professora em formação⁵, caso alguma equipa perturbasse o bom funcionamento do jogo e das regras de sala de aula, perdia um ponto. Deste modo, não bastava terminar primeiro todas as missões; os alunos deviam ter também um comportamento adequado, de modo que todas as equipas conseguissem comunicar sem perturbar as outras. Reuniram-se, assim, as características que um jogo deve ter

⁵ Vídeo das regras do jogo: <https://youtu.be/TJ0g6nOZ5Ls>.

para ser bem sucedido, nomeadamente um objetivo bem definido, o modo de reconhecimento do sucesso de cada equipa, as regras que regulam a dinâmica do jogo, uma temática geral e ainda a relação estabelecida entre as várias equipas, pautada pela competição (Gagnon, 2015).

Para completar com sucesso as missões, os alunos dispunham de fontes históricas e historiográficas, como por exemplo excertos de séries históricas, o discurso da Junta de Salvação Nacional, um excerto do programa do MFA e da Constituição de 1976, um mapa acerca das descolonizações, entre outros. A utilização das mesmas fomentou competências ao nível do saber ler e compreender diferentes fontes históricas em suportes diversos e utilizar a informação das mesmas para confirmar ou anular hipóteses (Germinari, 2011; Barca, 2021). Nas várias missões, as questões colocadas aos alunos diversificaram-se quanto à sua tipologia, sendo de resposta curta, escolha múltipla, preenchimento de lacunas ou esquemas, entre outras, de modo a permitirem uma resolução mais rápida e também uma fácil consulta, dado que as missões foram depois coladas nos cadernos dos alunos. Além disso, em muitas delas, procurou-se que os alunos mobilizassem conhecimentos prévios e fizessem comparações entre determinados períodos históricos, como por exemplo comparar o direito de voto consagrado na Constituição de 1911 e na de 1976. Fica assim patente a importância de trabalhar o “fator tempo” e o conceito de segunda ordem “mudança”, que se reveste de uma enorme importância no ensino da História, pois permite relacionar passado e presente e ainda perspetivar o futuro (Barca, 2021). Alguns registos fotográficos desta regência podem ser consultados na figura 16.



Figura 16- Registos fotográficos da intervenção “Missão 100% democrático” (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Finda a reflexão feita em torno das intervenções da PES, evidencia-se a importância de a ação pedagógica do professor ser fundamentada não só nas características e interesses dos contextos no qual atua, como também nos pressupostos teóricos e documentos curriculares em vigor de cada área curricular, visando a qualidade da sua prática e das aprendizagens dos alunos.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Atualmente, a dimensão investigativa é defendida como sendo uma etapa fundamental nos cursos de formação inicial de professores. Vários autores de referência, como é exemplo Alarcão (2001), referem que “formar para ser professor–investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.8), o que resume a essência do trabalho desenvolvido na PES no que concerne à conceção e execução do projeto de investigação. De facto, este é uma parte estruturante do presente Relatório de Estágio e contempla os seguintes subcapítulos: motivação e justificação do projeto; questão de partida e objetivos; fundamentação teórica; metodologia e instrumentos de recolha de dados; desenho das sessões e apresentação e discussão dos resultados e, por último, as considerações finais.

4.1. MOTIVAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO

A base de qualquer projeto de Investigação–Ação é, precisamente, a identificação de um problema no contexto educativo com o qual o professor contacta. Essa é a premissa para o desenvolvimento de um projeto e, conseqüentemente, de um perfil de professor–investigador. Como salienta Alarcão (2001), “ser professor–investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6). Nas primeiras semanas da PES, dedicadas à observação e cooperação, foi constatado que era comum à maior parte dos alunos da turma do 4.º ano do 1.º CEB uma má fluência na leitura de textos. Sempre que a professora cooperante propunha a leitura de um texto em voz alta, este momento demorava sempre muito tempo sendo que, por falta deste, a compreensão desse mesmo texto raramente era concluída. Além disso, era notório que a má fluência leitora tinha as suas repercussões na compreensão textual, sendo que os alunos apresentavam mais dificuldades essencialmente ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa. De facto, um leitor que não consiga ler de modo fluente terá inquestionavelmente o processo de compreensão comprometido (Ribeiro & Viana, 2020a).

Em conversas informais que foram realizadas entre estagiária e professora cooperante sobre o problema identificado, a última reconheceu a necessidade da existência de um trabalho mais sistemático sobre a leitura e sobre a compreensão. Inclusive, referiu que a turma esteve envolvida em projetos com a biblioteca escolar ao longo de todo o 3.º ano de escolaridade precisamente para desenvolver mais competências ao nível da fluência leitora. Quando questionada sobre a possível causa do problema, a professora atribuiu a mesma ao facto de todos os alunos da turma terem realizado o 1.º e o 2.º anos de escolaridade em ensino remoto de emergência, devido à pandemia da Covid-19.

Efetivamente, este foi um período atípico e cheio de desafios, constrangimentos, dificuldades e oportunidades de superação para a população em geral. Direccionando a atenção para a área da educação e, em particular, no contexto português, a falta de contacto físico e as dificuldades de envolvimento dos alunos constituíram-se como um dos maiores obstáculos para os professores. Para contornar essa realidade, foram desenvolvidas várias iniciativas para auxiliar a transição do ensino presencial para o ensino a distância, como o Estudo em Casa, um site de apoio às escolas disponibilizado pela Direção Geral de Educação, entre outras (Flores et al., 2021). O ensino remoto de emergência foi, de facto, uma abordagem não planeada mas a mais rápida que se encontrou para promover a continuidade da educação para todos (Duarte, 2021). Contudo, reconhece-se que esta modalidade de ensino requer alguma autonomia por parte do aluno no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, algo que é difícil de conseguir com crianças no 1.º ano de escolaridade, que era o caso da turma.

Acrescem a essa falta de autonomia fatores externos ao aluno e fora da alçada dos professores, como o acesso à Internet, os problemas técnicos e até mesmo as dificuldades em trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação, que claramente se constituíram como obstáculos à aprendizagem. Adicionamos a esses aspetos o facto de muitos alunos terem contextos familiares e socioeconómicos distintos, que vieram gerar algumas desigualdades, como descrevem Duarte *et al.* (2021), “desde logo pela dificuldade quer no acesso aos equipamentos eletrónicos, quer à Internet, mas também por terem pais / encarregados de educação pouco escolarizados ou condições de trabalho que, por vezes, só a escola pode garantir” (p.74). Tal verificou-se no caso do contexto educativo da PES pois, como já descrevi, muitos dos alunos usufruem e usufruíam na altura do apoio social fornecido pela escola e pela Junta de Freguesia, que subitamente foi suprimido devido ao confinamento.

Direcionando agora os impactos do ensino remoto de emergência para questões mais específicas, como a aprendizagem da leitura, vários artigos salientam como esta foi muito afetada pela pandemia. Um estudo conduzido pelo IAVE revelou que as competências ao nível da leitura foram das mais lesadas, reconhecendo ainda que mais de metade dos alunos não atingiu sequer os níveis esperados nessa competência (Duarte, 2021). Num dos artigos escritos pelo atual Ministro da Educação, João Costa (2021), este reflete sobre o impacto negativo que este período pandémico teve na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade formal, ilustrando-o com um exemplo bastante prático: “Por exemplo, é possível ler uma obra sem ter lido uma outra, mas é difícil aprender a ler com fluência se não tiver descoberto a relação entre grafemas e fonemas” (p.4), realçando precisamente as consequências nefastas na fluência leitora e que ainda se verificam dois anos depois no contexto educativo em causa.

Compreende-se, por tudo o que foi acima referido, que o período pandémico e o ensino remoto de emergência que pautaram os dois primeiros anos de escolaridade formal da turma são, muito provavelmente, a causa do problema. Contudo, a aprendizagem da leitura e da compreensão são, de facto, processos complexos e que, mesmo antes deste período atípico, já eram merecedores da atenção dos professores, das escolas e de entidades ligadas à educação.

Nessa linha de pensamento, considera-se que os resultados dos estudos internacionais que incidem no domínio da leitura são também eles pertinentes para a justificar e validar a temática do projeto de investigação. Por isso, dos vários estudos disponíveis, optou-se por selecionar o mais recente teste PISA (Programme for International Students Assessment), referente ao ano de 2018 e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), de 2021.

O PISA avaliou pela terceira vez a literacia de leitura como domínio principal em 2018, sendo que Portugal foi um dos países que apresentou uma evolução positiva e significativa a esse nível (Relatório PISA, 2018). Apesar de o teste ter sido aplicado a alunos a frequentar os 7.º, 8.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade, os resultados obtidos no mesmo podem ser reveladores das dificuldades que os alunos sentem ao nível da leitura e compreensão desde os primeiros anos de escolaridade e que, com o passar do tempo, podem acentuar-se.

Na avaliação da literacia de leitura, consideraram-se três subescalas do teste: localizar informação, compreender – que visa os vários níveis de compreensão, incluindo a literal, a

inferencial e a reorganizativa – e avaliar e refletir (visa essencialmente a compreensão crítica). Em relação aos resultados dos testes aplicados aos alunos portugueses no domínio de leitura, estes corresponderam a uma proficiência em leitura de nível 3, sendo que existem 6 níveis, dos quais o 1 corresponde ao nível mais baixo e o 6 ao nível mais elevado. Em relação às subescalas do teste, as subescalas “compreender” e “localizar informação” tiveram uma pontuação inferior em relação à subescala “avaliar e refletir”, o que parece algo paradoxal, face à complexidade inerente a cada nível.

Por sua vez, o PIRLS dedica-se à avaliação da literacia de leitura e é dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, faixa etária dos alunos do contexto educativo no qual o projeto foi desenvolvido. Nas questões elaboradas para o mesmo, são visados quatro processos de compreensão de leitura, sendo estes: localizar e retirar informação explícita, fazer inferências diretas, interpretar e relacionar ideias e informação e analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais. Estes processos foram depois agrupados em dois para facilitar a análise dos resultados: *Retirar informação e fazer inferências diretas*, que podemos relacionar mais com a compreensão literal e, de certa forma, com a compreensão inferencial e *Interpretar, relacionar e analisar*, que visa a compreensão inferencial, reorganizativa e crítica. No que concerne à avaliação em si, esta demonstra que os alunos portugueses apresentam um desempenho semelhante em ambos, prevalecendo os níveis de desempenho “baixo” e “intermédio”, com percentagens que rondam os 70%–90%. Além disso, em relação aos testes realizados em anos anteriores, Portugal não registou uma evolução positiva em nenhum dos processos (Relatório Nacional PIRLS, 2021). É possível constatar, assim, como as dificuldades expressadas pelos alunos visam essencialmente os níveis de compreensão mais exigentes, como a inferencial e a reorganizativa, em detrimento de outros menos complexos, como é exemplo a compreensão literal.

Posto isto, e tendo em conta as dificuldades expressadas pelos alunos da turma do 4.º ano do contexto educativo da PES, torna-se bastante evidente a importância e pertinência de um projeto de investigação que incida sobre a fluência leitora e sobre a compreensão textual. Como mencionam Ribeiro & Viana (2020a) acerca da relação entre as duas (que será explorada mais amplamente no subcapítulo da fundamentação teórica), “as dificuldades tendem a acentuar-se nos anos seguintes, comprometendo, de forma dramática, a capacidade para compreender o texto escrito” (p.2), o que evidencia a necessidade de uma atuação rápida e eficaz sobre ambas.

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Explicitado o problema verificado no contexto e, conseqüentemente, a justificação do projeto de investigação desenvolvido, segue-se agora a apresentação da questão de partida e dos objetivos de investigação que decorrem da mesma. Estes são fundamentais para se entender os diferentes passos do plano de ação traçado e os instrumentos de recolha de dados selecionados. Assim sendo, a questão de partida que orienta todo o projeto é “ De que modo o trabalho sistemático sobre a leitura (fluência e compreensão) poderá contribuir para desenvolver as competências dos alunos ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa?”. A partir desta, foram definidos três grandes objetivos, que são enumerados seguidamente:

- i. explicitar os conceitos de fluência e compreensão leitora e a relação entre eles;
- ii. identificar as dificuldades de leitura (fluência e compreensão) dos alunos;
- iii. delinear e aplicar um plano de intervenção que permita desenvolver as competências dos alunos ao nível da fluência e da compreensão inferencial e reorganizativa.

4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomando em consideração que este projeto abrange sobretudo o domínio da leitura, mais concretamente a fluência e a compreensão leitoras, é fundamental apresentar uma revisão da literatura destas duas áreas, que irá enquadrar teoricamente e fundamentar o trabalho realizado em contexto. Além disso, será feita uma breve referência aos documentos curriculares em vigor, nomeadamente às Aprendizagens Essenciais de Português (DGE, 2018), para enquadrar a temática também a nível programático.

4.3.1. A FLUÊNCIA LEITORA E OS SEUS IMPACTOS NA COMPREENSÃO

A fluência leitora (ao nível dos textos) define-se pela capacidade de ler um texto com a precisão, velocidade e expressividade adequadas. É um dos processos básicos de compreensão de leitura, que se alia a outros mais complexos, como a realização de inferências (Ribeiro & Viana, 2020a),

estabelecendo assim uma relação de causalidade, como sublinham Morgan e Sideridis (2006) "To become a proficient reader, children must acquire fluency" (p.191). Por essa razão, uma das tarefas mais importantes do professor nos primeiros anos de escolaridade deve ser garantir que os seus alunos se tornem leitores fluentes.

Como já mencionado, a fluência contempla três dimensões: a velocidade, a precisão e a expressividade. Porém, muitos estudos dão particular ênfase à precisão e à velocidade, pois entende-se que estas têm uma maior influência para a atribuição de significado, como ilustram Ribeiro *et al.* (2016a) "Alunos que demoram muito tempo a ler um texto quando concluem a leitura têm dificuldade em lembrar-se do que acabaram de ler e, conseqüentemente, em extrair e/ou construir significados a partir do texto lido" (p.34). Além disso, se essa leitura for feita com muitos erros, o aluno pode também interpretar incorretamente o texto. Dessa forma, a avaliação da fluência de leitura de textos e os testes criados neste âmbito têm-se focado no número de palavras que o aluno consegue ler, corretamente, em um minuto. Se este conseguir ler corretamente n palavras num minuto, pode considerar-se que o mesmo lê sem esforço, podendo canalizar os recursos cognitivos e atencionais para o processo de compreensão (Ribeiro & Viana, 2020a). Quando tal não se verifica, este processo fica indubitavelmente comprometido. Atendendo a isso, decidiu-se implementar um pré e um pós-teste de avaliação da fluência de leitura de textos aos alunos do contexto educativo do 1.ºCEB, de forma a verificar a evolução depois da intervenção. Esses instrumentos serão mais detalhados e aprofundados no subcapítulo respetivo.

É esperado que os alunos leiam fluentemente ao fim do 2.º ano de escolaridade. Os próprios documentos curriculares em vigor refletem isso: nas AE de Português do 2.º ano de escolaridade, o descritor refere "Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos" (DGE, 2008h, p.8), sendo que nos anos seguintes evolui para "Ler textos com entoação e ritmo adequados" (DGE, 2018i, p.8). Porém, muitos estudos a nível nacional e internacional demonstram que muitos alunos, no final do 4.º ano de escolaridade, ainda não são fluentes na leitura, registando lacunas principalmente na velocidade e na precisão (Ferreira *et al.*, 2012). Tal tem impacto nos anos seguintes, como salientam as autoras "Os alunos que não conseguem automatizar a leitura nos primeiros anos de escolaridade apresentam um padrão de declínio na leitura nos anos seguintes" (p.2). Constata-se, no próximo ponto, como isso impacta a compreensão.

Os impactos da fluência na compreensão leitora

A fluência e a compreensão leitora relacionam-se intrinsecamente, criando quase uma relação de dependência nos primeiros anos de escolaridade. O facto de um aluno ser um leitor fluente ou não influencia fortemente as suas competências ao nível da compreensão (Morgan & Sideridis, 2006). Uma leitura fluente permite a libertação de atenção e de recursos cognitivos essenciais à compreensão da leitura, como esclarece Sim-Sim (2007), salientando que o facto de o leitor fluente conseguir reconhecer automaticamente as palavras irá permitir-lhe também aceder com mais facilidade e rapidez ao significado das frases e expressões onde as mesmas estão integradas. Também Ferreira *et al.* (2012) refletem sobre a relação entre fluência e compreensão considerando essencialmente a memória de trabalho e as suas limitações, referindo que “quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponível fica a memória de trabalho para se consagrar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes das frases e de integração das frases na organização textual” (p.1), todos estes processos essenciais para a atribuição de significado.

Atendendo a tudo o que foi referido, é assim reconhecido o peso que a fluência leitora tem no processo de compreensão e que permite explicar o facto de muitos alunos terem dificuldades em compreender o texto quando eles próprios o leem mas não as apresentarem quando o texto é lido por outros leitores mais proficientes.

A relação entre fluência de leitura e compreensão leitora, no início da aprendizagem, é entendida como sendo de natureza causal. Quem lê melhor lê mais, no sentido em que aumenta a sua capacidade de extrair e construir significado e ainda expandir o conhecimento lexical, o conhecimento do mundo e estratégias cognitivas e metacognitivas (Ribeiro & Viana, 2020a). Deste modo, o treino sistemático da fluência de leitura nos primeiros anos de escolaridade reveste-se de uma extrema importância e necessidade. Este deve ser realizado a par com o trabalho ao nível da compreensão, pois isso trará vantagens e um maior desenvolvimento das duas competências (Ribeiro *et al.*, 2016a).

4.3.1.1. A INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DA LEITURA DE TEXTOS

Sendo que os alunos do 4.º ano do contexto educativo da PES revelam dificuldades ao nível da fluência leitora, torna-se uma necessidade intervir nesta área e promover o treino sistemático da mesma. Para tal, é fundamental conhecer os procedimentos e estratégias mais adequadas a adotar para desenvolver a fluência leitora nos alunos. As seguintes estratégias que serão enumeradas foram apontadas por inúmeros autores (Ferreira *et al*, 2012; Ribeiro *et al*, 2016a; Morgan & Sideridis, 2006) e pela investigação mais recente como sendo bastante pertinentes e eficazes para o desenvolvimento de leitores fluentes. Assim sendo, destacam-se: a) a utilização de modelos de leitura; b) a escuta de um adulto proficiente a ler em voz alta (esta leitura pode ser realizada também através de gravações); c) registo de vídeo da leitura efetuada pelos alunos com a respetiva visualização e análise posterior (tem a potencialidade de ajudar o aluno a perceber os pontos que tem a melhorar); d) a leitura repetida; e) a leitura em voz alta para adultos; f) a dramatização; g) o fornecimento de pistas durante a leitura; h) o fornecimento de feedback corretivo com recurso a procedimentos sistemáticos de correção dos erros; h) a repetição da leitura até ser atingido um critério de desempenho pré-definido; i) a definição de objetivos e j) a organização de registos gráficos que permitam a visualização dos progressos. Deve ter-se em atenção que todas estas estratégias implicam que a leitura seja realizada num sítio com as condições ambientais adequadas para a mesma (sem ruído, com luminosidade, entre outras). Além disso, a intervenção na fluência da leitura de textos deve ser feita individualmente ou em pequenos grupos, sendo que esta última alternativa, de acordo com a investigação realizada na área, tem tido resultados encorajadores (Ferreira *et al*, 2012).

4.3.2. A COMPREENSÃO

A compreensão, mais especificamente a compreensão leitora, refere-se à atribuição de significado ao material lido e compreende vários níveis (Sim-Sim, 2007). Muitas vezes, no ensino da leitura, presta-se muita atenção à decifração e desvaloriza-se o ensinar a compreender. Contudo, é necessário e urgente fazê-lo, pois ler sem compreender perde todo o seu valor e

significância. Para ensinar a compreender, é necessário conhecer os fatores que influenciam esse processo, sendo que os mesmos podem decorrer do texto, do leitor e do contexto (Ribeiro *et al.*, 2016b; Giasson, 2000).

No que concerne aos fatores relativos ao texto, pode começar-se por referir a influência que a tipologia de textos tem para este processo, pois cada tipologia requer objetivos de leitura específicos e estratégias distintas de compreensão (Sim-Sim, 2007). Ribeiro *et al.* (2016b) salientam que, em Portugal, os textos narrativos são aqueles nos quais os alunos obtêm um melhor desempenho. Além disso, as mesmas autoras apontam também o vocabulário e o seu conhecimento como condição indispensável para aceder ao significado do texto lido. Por fim, a legibilidade, os indicadores tipográficos e as ajudas são também três variáveis a ter em conta na medida em que podem facilitar o processo de compreensão para o aluno, fornecendo-lhe pistas ou permitindo que o mesmo foque a sua atenção nos aspetos mais relevantes (Ribeiro *et al.*, 2016b).

Por sua vez, os fatores derivados do contexto assumem também um papel fundamental para a compreensão do texto por parte do leitor. Estes podem ser de carácter psicológico, físico ou social (Giasson, 2000). Relativamente às condições psicológicas, a motivação para a leitura é uma condição *sine qua non* para a compreensão: se o leitor se interessar por aquilo que lê, estará mais atento e envolvido e terá mais probabilidades de conseguir atribuir significado ao texto lido. Por essa razão, é importante que o professor selecione textos que cativem a atenção dos seus alunos, adequados aos seus interesses e necessidades e que se relacionem com as experiências dos mesmos (Ribeiro *et al.*, 2016b). Por outro lado, as condições ambientais, como o ruído, a temperatura, a luminosidade e o conforto que o ambiente traz ao aluno podem determinar a qualidade da leitura e, conseqüentemente, da compreensão. Já as condições sociais dizem respeito às interações estabelecidas entre leitor-professor ou leitores-pares. Neste aspeto, o professor tem também uma grande influência, pois é ele que decide se a leitura é realizada em voz alta ou em silêncio e se é feita autonomamente ou com orientação (Giasson, 2000).

Por fim, os fatores dependentes do leitor, que envolvem as suas estruturas afetivas, cognitivas e processos mobilizados pelo mesmo para a leitura. Estes processos envolvem processos mais básicos, como a descodificação e processos relacionados com a extração de significado, como é exemplo a realização de inferências (Ribeiro & Viana, 2020b). As estruturas cognitivas envolvem

o conhecimento que o aluno tem sobre a língua, ou seja, sobre o léxico e o conhecimento sobre a ortografia e as suas regras. Incluem ainda os seus conhecimentos prévios, como o conhecimento acerca do mundo, construído através das suas experiências e também conhecimentos relacionados com o tema do texto e estratégias metacognitivas de compreensão que já possui. Essas estratégias assumem uma enorme preponderância, pois distinguem nitidamente um leitor proficiente de um mau inexperiente: um leitor proficiente tem essas estratégias desenvolvidas e, por isso, tem a capacidade de monitorizar a sua compreensão, sendo capaz de encontrar uma dificuldade e superá-la, podendo para isso retroceder na leitura do texto, descartar informação que é apenas acessória, procurar a solução para o seu problema fora do texto, entre outras. Estas estratégias serão abordadas com maior detalhe no subcapítulo seguinte (Ribeiro *et al.*, 2016b; Sim-Sim, 2007; Vaz, 2009). Por fim, as estruturas afetivas que, de uma maneira muito simplificada, compreendem a atitude do aluno face à leitura, ou seja, se o mesmo se sente interessado e atraído para o fazer ou se, pelo contrário, algo o inibe, como a sua falta de autoestima e confiança. Neste âmbito, família, pares e professores são fundamentais para promover hábitos de leitura na criança e transmitir reforço positivo, incentivando o seu progresso ao nível da compreensão (Ribeiro *et al.*, 2016b; Ribeiro & Viana, 2020b).

4.3.2.1. O ENSINO E A INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO

É essencial e urgente ensinar a compreender, que é nada mais nada menos do que ensinar explicitamente estratégias de leitura (Sim-Sim, 2007). O professor deve introduzir aos seus alunos o recurso a essas estratégias, que são definidas por Vaz (2009) como sendo "processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objetivos definidos, e que influem no controlo do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto" (p. 164). É o domínio dessas estratégias que distingue um bom leitor de outro menos experiente e menos proficiente. Nos primeiros anos de escolaridade, é normal que os alunos não se caracterizem como leitores estratégicos e, por essa razão, é fundamental que o ensino da compreensão contemple o desenvolvimento dessas estratégias metacognitivas, para que possa haver uma apropriação das mesmas (Ribeiro *et al.*, 2016b).

Um bom leitor deve também monitorizar a sua compreensão ao longo da leitura. O que acontece aos leitores inexperientes é que apenas se apercebem das suas dificuldades quando chegam ao final do texto. O professor deve, por isso, implementar com os seus alunos práticas de verificação de compreensão ao longo da leitura (Vaz, 2009; Sim-Sim, 2007; Giasson, 2000). Deste modo, as estratégias que um leitor pode utilizar para responder a alguma atividade ou lidar com uma dificuldade que se lhe ocorra na compreensão do que lê são: i) distinguir informação essencial e informação acessória à compreensão, direcionando a sua atenção para aquilo que é realmente importante e pertinente e ignorar aquilo que perturba a sua compreensão; ii) suspender o seu pensamento quando encontra algo no texto que possa reorientar a compreensão que está a ser feita do mesmo; iii) procurar explicações alternativas, utilizando para isso o seu conhecimento prévio; iv) retroceder na leitura ou ler partes específicas do texto que o auxiliam a retomar a compreensão e resolver a dificuldade e v) perante um problema, procurar a sua solução em elementos exteriores ao texto, como o professor, um dicionário, livros, entre outros (Ribeiro *et al.*, 2016b; Vaz, 2009).

Ensinar e intervir na compreensão inclui também promover uma série de atividades a realizar antes, durante e depois da leitura, sendo que é importante que as mesmas sejam pautadas pela diversidade de estratégias, como reforça Sim-Sim (2007): “Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura” (p.11). Começando pelas atividades a desenvolver antes da leitura, o professor tem ao seu dispor inúmeras estratégias para implementar com os seus alunos, como ativar o seu conhecimento prévio. Para tal, o professor pode fazer referência aos elementos paratextuais, promovendo a análise do título, subtítulo, ilustrações, as guardas, o índice, entre outros. Ao fazer isto, possibilita que a informação que o aluno irá ler ganhe mais sentido (Sim-Sim, 2007; Vaz, 2009). Por outro lado, podem ser já antecipadas expressões ou vocabulário que podem não ser do conhecimento dos alunos e, a partir daí, explorar o seu significado e exploradas também palavras e ideias-chave dos textos. Este trabalho prévio pode contribuir para diminuir possíveis obstáculos à compreensão do texto. Prosseguindo para as atividades e estratégias a fomentar durante a leitura, o professor deve instruir os seus alunos para sublinharem palavras e expressões que não conheçam ou partes do texto que não tenham compreendido, sendo que os alunos, antes de recorrerem ao dicionário ou enciclopédia para verificar o seu significado, devem procurar aceder ao mesmo através do contexto (já num momento pós-leitura); interromper a leitura em

determinado trecho ou em partes-chave do texto para colocar questões aos alunos; incentivar os alunos a tirarem notas durante a leitura, podendo resumir o conteúdo de algum parágrafo; promover o confronto e o estabelecimento de relações entre texto e ilustrações, entre outros (Ribeiro *et al.*, 2016b; Sim-Sim, 2007).

No que concerne ao momento pós-leitura, faz todo o sentido que neste momento se desenvolvam tarefas iniciadas previamente à leitura e depois da mesma, como confrontar as previsões feitas pelos alunos com a informação lida, atribuir significados às palavras ou expressões desconhecidas e explorar partes do texto que tenham causado maiores dificuldades de compreensão. A realização de um resumo, a atribuição de um título ao texto, a ilustração do mesmo ou partes dele e a sua continuação são outras atividades com potencialidade para estimular a compreensão (Ribeiro *et al.*, 2016b; Sim-Sim, 2007). Porém, neste momento, é crucial implementar com os alunos atividades que mobilizem os diferentes níveis de compreensão, ou seja, os níveis literal, inferencial, reorganizativo e crítico. A compreensão literal visa o reconhecimento de informação que está explícita no texto e muitos professores definem-na como prioridade, iniciando a mobilização dos outros níveis depois de esta estar totalmente consolidada (Vaz, 2009). Por sua vez, a compreensão crítica pauta-se pela criação de opiniões e percepções pessoais acerca do texto lido, que devem ser devidamente fundamentados. A compreensão inferencial e a compreensão reorganizativa foram propositadamente deixadas para último pois são aquelas que se revelam mais complexas, exigindo, da parte dos alunos, raciocínios dedutivos e indutivos e ativação de conhecimentos prévios (Ribeiro e Viana, 2020c). No pré-teste realizado ao nível da compreensão, é evidente a diferença entre as prestações dos alunos relativamente às questões literais e às questões inferenciais, sendo que as últimas são demonstrativas das dificuldades dos alunos, registando-se um número muito maior de respostas erradas do que corretas. Consequentemente, os níveis inferencial e reorganizativo serão os mais estimulados no presente projeto de investigação.

A realização de inferências é apontada por muitos autores como sendo o expoente da compreensão, na medida em que ultrapassa os limites definidos pelo texto e aquilo que está expresso de forma literal no mesmo (Giasson, 2000; Vaz, 2009). Inferir exige depreender e deduzir, ou seja, “extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo” (Vaz, 2009, p.169), existindo, assim,

inferências ligadas aos textos – as inferências lógicas – e ligadas aos conhecimentos do leitor – inferências pragmáticas (Giasson, 2000).

Este nível da compreensão leitora é considerado por muitos professores como sendo demasiado difícil e exigente para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não sendo tão desenvolvido como os outros níveis, o que cria uma lacuna nas competências de compreensão dos mesmos ao prosseguir para os ciclos seguintes. De facto, a capacidade de realizar inferências vai aumentando progressivamente com a idade, mas pode também ser desenvolvida com o ensino. Holmes (1983, citado por Giasson, 2000) apresenta algumas estratégias que podem ser eficazes para promover esse ensino, essencialmente com alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade que revelem dificuldades neste sentido. Essas incluem: ler um excerto e fazer uma pergunta de inferência; pedir para os alunos levantarem hipóteses acerca das suas respostas; identificar palavras-chave de algum excerto/parágrafo; formular perguntas do tipo sim-não a partir das hipóteses e das palavras-chave sinalizadas e fazer uma avaliação final, ou seja, continuar este processo até ser encontrada a resposta à questão inferencial.

A compreensão reorganizativa, à semelhança da inferencial, exige também que os alunos ativem os seus conhecimentos prévios e sejam capazes de raciocinar dedutiva e indutivamente, acrescentando a isso a capacidade de sintetizar informação (Ribeiro & Viana, 2020c). Envolve, por isso, tarefas de sistematização e esquematização do texto, como é exemplo ordenar determinados acontecimentos narrados no texto.

4.4. A METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O desenvolvimento do presente projeto de investigação teve por base a metodologia Investigação-Ação. Esta caracteriza-se pela sua íntima relação com a prática e pelo seu carácter transformador, como salienta Carr (2019), que define como grandes propósitos desta

metodologia: “a melhoria da prática; a mudança da prática; a transformação da prática; tornar a prática mais efetiva e tornar a prática mais reflexiva” (p.14, tradução minha). Neste sentido, é evidente a pertinência da Investigação-Ação durante os cursos de formação de inicial e, mais particularmente, durante a PES, pois permite aos professores estagiários desenvolver uma prática mais fundamentada e vantajosa para o processo de ensino e aprendizagem, de forma a alterar a realidade vivida no seu contexto de estágio, com o intuito de a melhorar (Mourão & Vieira, 2021).

O ponto de partida desta metodologia é precisamente a identificação e análise de um problema verificado na prática, tendo em vista a sua compreensão e, logicamente, a procura de soluções para o mesmo (Ribeiro, 2020; Vieira *et al.*, 2022). A partir do diagnóstico do problema, surge a questão de partida e, conseqüentemente, os objetivos de investigação e os instrumentos de recolha de dados, que espelham precisamente as intenções do professor ao desenvolver o seu projeto, intenções essas que se aliam a dois grandes propósitos: a transformação das práticas pedagógicas e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Vieira *et al.* (2022), num dos seus artigos sobre as potencialidades da investigação ação, reforçam que “o envolvimento dos professores no desenvolvimento de projetos de Investigação-Ação implicou a reconstrução das suas práticas pedagógicas, tornando-as mais dialógicas e reflexivas, mais potenciadoras da autonomia dos alunos” (p. 50), ficando patentes as vantagens que essa metodologia tem não só para o desenvolvimento profissional dos professores, como também para os alunos.

Assim sendo, conclui-se que a metodologia de Investigação-Ação dota os professores de competências reflexivas e investigativas, o que irá enriquecer o seu conhecimento profissional e essencialmente a sua prática, afastando a ideia de que um professor deixa de o ser quando assume um papel investigador, como corrobora Stenhouse na sua obra (cf. Villacañas, 2022) “uno no dejaba de ser maestro porque (o mientras) investigara dentro del aula, sino que investigaba justamente para llegar a ser mejor maestro” (pp.13-14).

4.4.1. Os instrumentos de recolha de dados

O desenrolar deste projeto e o cumprimento dos objetivos delineados para o mesmo exigiram à mestranda a seleção de instrumentos de recolha de dados que se adequassem a esse fim. De facto, esta é uma fase que não deve ser menosprezada, pois assume um enorme peso no sucesso

e concretização da investigação, como reitera Aires (2011): “A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p.24). Atendendo a este aspeto e tendo em conta a necessidade de, numa primeira fase, identificar as dificuldades dos alunos ao nível da leitura, optou-se pela aplicação de dois pré-testes que permitissem realizar esse diagnóstico, um incidindo na avaliação da fluência da leitura de textos e outro na avaliação da compreensão leitora. Dado que o terceiro objetivo delineado se prendia com o desenvolvimento das competências dos alunos ao nível da fluência e da compreensão inferencial e reorganizativa, fez todo o sentido aplicar também dois pós-testes, com a finalidade de verificar os resultados das sessões desenvolvidas e comparar com os resultados do pré-teste.

4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS PRÉ-TESTES

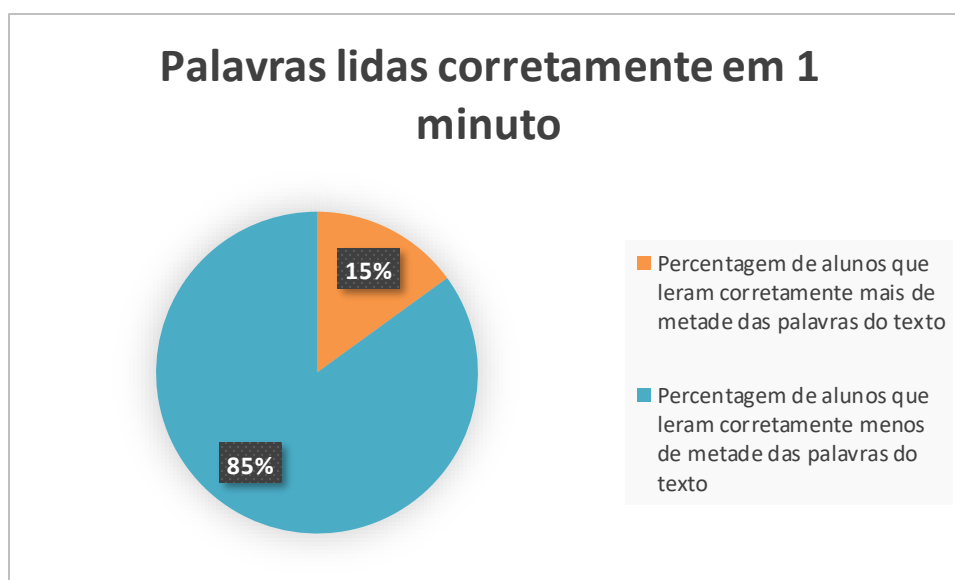
Pré-teste de avaliação da fluência leitora

O pré-teste selecionado relativo à fluência leitora (cf. anexo A) tem como principal objetivo a avaliação da fluência de leitura de textos e foi elaborado no âmbito da plataforma AEA – *Ainda estou a aprender* (Ribeiro *et al.*, 2016a). A seleção de um teste já construído em oposição à elaboração de um de raiz prende-se com o facto de o teste da plataforma ser cientificamente validado e pensado por autoras especialistas na área, além de ir ao encontro daquilo que era pretendido. Este destinava-se ao 4.º ano de escolaridade e consistia na leitura de um texto com duzentas e vinte e duas palavras em um minuto, permitindo ao avaliador registar o número de palavras lidas corretamente nesse período de tempo. Acresce-se ainda a avaliação específica da velocidade, expressividade e precisão, divididas em duas categorias: *adequada* e *a melhorar* (Ribeiro *et al.*, 2016a).

A aplicação do pré-teste teve em conta as recomendações da plataforma acerca das condições ambientais na qual deve ser feita e que foram já enunciadas no capítulo da fundamentação teórica, nomeadamente a ausência de ruído e a presença de luminosidade (Giasson, 1993). Assim, os

alunos foram levados para um espaço exterior à sala de aula, no qual puderam realizar a sua leitura com calma e sem elementos perturbadores. Lá, tiveram acesso ao texto impresso, sendo que não realizaram uma leitura prévia do mesmo. De acordo com as instruções da plataforma (Ribeiro *et al.*, 2016a), os alunos foram esclarecidos do intuito da avaliação que lhes era feita e as componentes da mesma: a velocidade, a expressividade e a precisão da leitura. A professora estagiária tinha uma folha de registo na qual devia registar as palavras lidas corretamente pelos alunos em um minuto, as omissões de palavras, as que foram lidas incorretamente e ainda um temporizador. Essa mesma folha continha ainda as componentes da velocidade, precisão e expressividade, que mediante as leituras dos alunos eram avaliadas entre *adequada* e *melhorar*.

Os resultados derivados da aplicação do pré-teste de avaliação da fluência de leitura de textos confirmaram o diagnóstico inicial feito aos alunos em relação a esta área, cujos resultados foram organizados nos gráficos apresentados seguidamente:



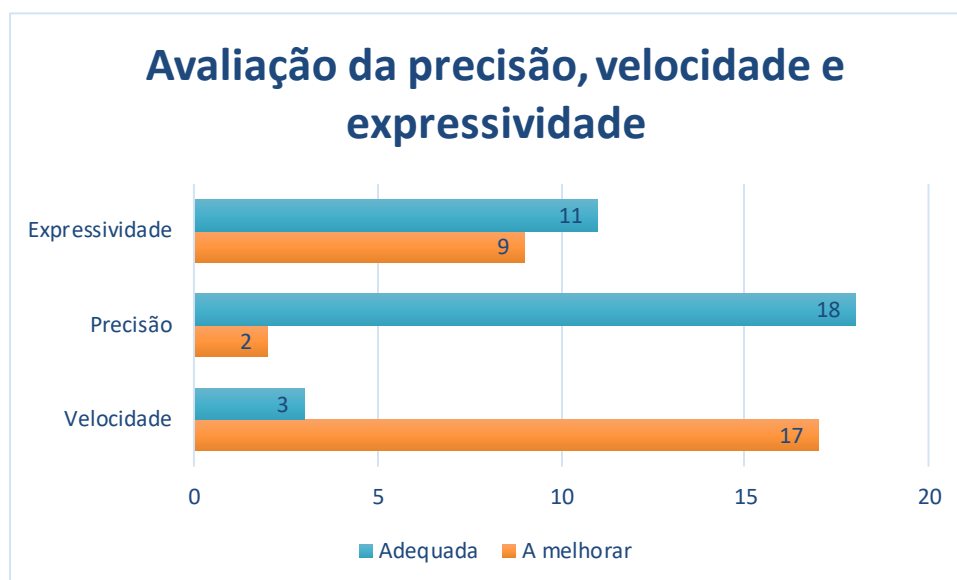


Gráfico 2- Resultados do pré-teste de avaliação da fluência leitora relativos às três dimensões da fluência

Atendendo ao primeiro gráfico, entende-se de imediato os problemas revelados pela turma, no geral, ao nível da fluência leitora. 85% da turma, que corresponde a dezassete dos vinte alunos, não conseguiu ler mais de metade das palavras do texto em um minuto, contrastando com os 15% que efetivamente conseguiram, o que engloba apenas três alunos.

Os resultados do primeiro gráfico refletem-se nitidamente no segundo, nomeadamente no parâmetro da velocidade, que apresenta os mesmos resultados: dezassete alunos têm a velocidade como um aspeto a melhorar e três leem a uma velocidade adequada. Esta é a componente da fluência que regista resultados mais preocupantes e, por essa razão, terá uma intervenção prioritária. A partir do segundo gráfico pode constatar-se a necessidade de a intervenção na fluência leitora incidir também no parâmetro da expressividade, que apesar de registar menos discrepância em relação à velocidade, é algo a melhorar em quase metade dos alunos da amostra. Por fim, a precisão de leitura é aquela que está mais desenvolvida, sendo que apenas dois alunos necessitam de a melhorar. Tal não a descarta da intervenção que será feita, pois o trabalho sobre a precisão é sistemático e inerente à velocidade, na medida em se espera que um aluno consiga ler palavras ou um texto de forma rápida e correta. Contudo, a prioridade da intervenção na fluência estará essencialmente na velocidade.

Pré-teste de avaliação da compreensão leitora

O pré-teste relativo à compreensão leitora (cf. anexo B) tem como principal objetivo a avaliação de competências ao nível da compreensão e, à semelhança do outro pré-teste, foi elaborado no

âmbito da plataforma AEA – *Ainda estou a aprender* (Ribeiro *et al.*, 2016a). Tal como já foi mencionado, foi utilizado um teste já construído pois é um instrumento cientificamente validado e criado por autoras especialistas na área. Destinava-se aos 3.º e 4.º anos de escolaridade e consistia na leitura de um texto intitulado “Hipopótamos” e resposta a onze questões de compreensão leitora – duas de escolha múltipla e nove com a tipologia de “verdadeiro e falso”. Das onze questões, quatro eram de carácter inferencial e as outras sete de cariz literal. A aplicação do teste ocorreu na sala de aula, sendo que os alunos foram organizados em quatro grupos de cinco alunos, de forma a facilitar a aplicação e supervisão do teste. Os alunos leram e responderam às questões de forma autónoma, sendo que lhes foi indicado, no início do teste, que a professora não poderia esclarecer nenhuma dúvida, excetuando aquelas que se relacionassem com o local onde deveriam registar as suas respostas.

Tal como aconteceu ao nível da fluência, também o pré-teste de avaliação da compreensão leitora confirmou as dificuldades registadas pela turma nos níveis de compreensão mais complexos, como é o caso da compreensão inferencial. Os resultados analisados constam nos seguintes gráficos.

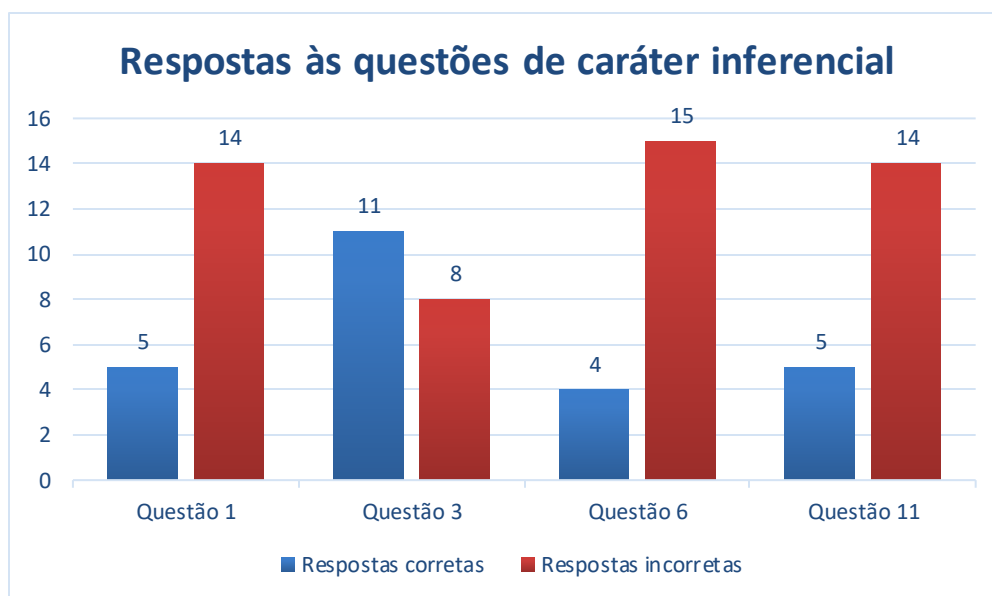


Gráfico 3- Resultados do pré-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de carácter inferencial

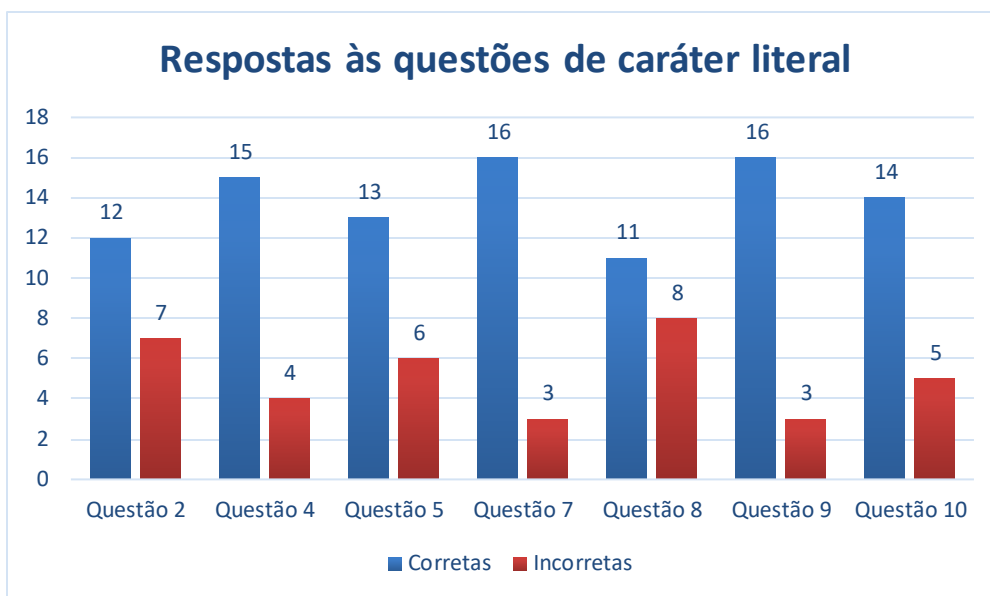


Gráfico 4- Resultados do pré-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de caráter literal

Perante a informação fornecida pelos dois gráficos, é notória a diferença no desempenho dos alunos nas questões de nível inferencial em contraste com as questões de nível literal. Enquanto nestas últimas todas as questões registam um maior número de respostas corretas em relação às incorretas, nas de nível inferencial ocorre precisamente o oposto, à exceção de uma questão. Além disso, o número de respostas incorretas quase triplica o número de respostas corretas, aspeto que é bastante revelador das dificuldades dos alunos no nível de compreensão tido como mais complexo.

Os dados dos gráficos permitem, assim, justificar a urgência de uma intervenção nos dois níveis de compreensão já mencionados – inferencial e reorganizativo – de modo a auxiliar os alunos a combater as dificuldades sentidas e que impedem, juntamente com má fluência leitora, um bom desempenho na leitura. As sessões que serão seguidamente descritas no âmbito da compreensão incluirão, portanto, uma intervenção mais centrada nesses dois níveis.

4.6. DESENHO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

As sessões de intervenção na fluência

No âmbito da intervenção na fluência, foram realizadas três sessões: a primeira focou-se na vertente da velocidade, com a leitura de uma lengalenga; a segunda abordou as vertentes velocidade e expressividade, com a leitura de uma história tradicional; a terceira e última incidiu nas três vertentes da fluência, com a leitura de um texto narrativo. A tabela seguinte apresenta a organização das sessões e inclui a calendarização das mesmas, o espaço onde se realizaram, a forma como os alunos foram organizados e as estratégias utilizadas.

	1.ª sessão- 20/03 e 27/03	2.ª sessão- 11/05	3.ª sessão- 22/05
Texto escolhido	"O Tranglomanglo", <i>Mais lengalengas</i> , Luísa Ducla Soares	Excerto da "História da Carochinha", <i>Eu bem vi nascer o sol</i> , Alice Vieira	Excerto da obra "Eleição dos bichos", André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markin
Domínio da fluência a desenvolver	Velocidade	Expressividade	Velocidade, expressividade e prosódia
Organização dos alunos	Grupos de 2 (pares)	Grupos de 6	Grupos de 5
Espaço	Sala livre disponível na escola	Sala livre disponível na escola	Sala livre disponível na escola
Estratégia(s) a utilizar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visualização de um vídeo com a leitura da lengalenga e imagens ilustrativas da mesma; 2. Leitura silenciosa da lengalenga pelos alunos; 3. Leitura em voz alta da lengalenga: um aluno lê quatro versos, o outro mais quatro, até ao final do texto; enquanto a leitura se realiza, estará projetado um cronómetro; no final da leitura, os alunos podem verificar o tempo total da mesma, que irá ficar registado; <p>OBS.: dia 27, os alunos repetem este processo e podem verificar a sua evolução.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura silenciosa da história pelos alunos (cada um deles irá já ter atribuída uma personagem, incluindo o narrador); 2. Leitura em voz alta da história (a mesma será gravada); 3. Audição da gravação da leitura dos alunos, seguida da audição de uma leitura modelo (com ênfase na expressividade), pedindo aos alunos para confrontar as mesmas ao nível da expressividade; 4. Repetição da leitura dos alunos (gravada); audição da gravação, com o objetivo de verificar as melhorias ao nível da expressividade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura-modelo por parte da professora; 2. Leitura (gravada) dos alunos, sendo que um é o narrador e os outros 4 os animais candidatas; 2.1. Audição e análise da leitura dos alunos, sendo que os mesmos terão oportunidade de decidir se a querem repetir para melhorar a expressividade e a velocidade da mesma. 3. (Possível) repetição da leitura, com nova gravação.

Tabela 1- Tabela de calendarização das sessões de intervenção na fluência

Na primeira sessão, realizada em duas fases e focada na velocidade da leitura, os alunos leram, em pares, a lengalenga "Tranglomanglo", disponível no livro *Mais lengalengas*, de Luísa Ducla Soares. Nesta sessão, os alunos contactaram inicialmente com uma leitura-modelo, apresentada em formato de vídeo, com imagens ilustrativas da lengalenga. O contactar com a leitura modelo em suporte digital pode ser mais motivador para os alunos, o que de facto aconteceu (Ribeiro *et al.*, 2016a). De seguida, o texto foi igualmente dividido pelos dois alunos, que procederam à sua leitura, que foi cronometrada. O cronómetro ficou sempre visível para os alunos, de modo que pudessem ter uma maior noção do tempo da leitura. No final, este foi registado numa tabela. Uma semana depois, a leitura foi repetida pelos mesmos pares e igualmente cronometrada, registando-se o tempo na tabela da primeira sessão. De seguida, os alunos tiveram a

oportunidade de verificar a sua evolução, sendo que todos os pares conseguiram aumentar significativamente a velocidade da leitura, como se pode constatar na tabela seguinte.

1.ª sessão de intervenção na fluência
Leitura da lengalenga “O tranglomanglo”

Duplas	Sessões	1.ª sessão (20/03) Tempo em minutos	2.ª sessão (27/03) Tempo em minutos
Dupla 1		01:39	01:02
Dupla 2		01:33	01:17
Dupla 3		01:42	01:08
Dupla 4		01:41	01:17
Dupla 5		01:35	01:17
Dupla 6		01:29	00:54
Dupla 7		01:38	01:20
Dupla 8		02:08	01:27
Dupla 9		01:39	01:22
Dupla 10		02:52	01:52

Tabela 2- Tabela de registo dos tempos das leituras dos alunos nas duas sessões

A estratégia de organização de registos gráficos que permitam a visualização dos progressos e a possibilidade de repetição da leitura (Ferreira *et al.*, 2012; Ribeiro *et al.*, 2016a; Morgan & Sideridis, 2006) foram fundamentais para o sucesso desta sessão. Os alunos ficaram motivados e empenhados em reduzir o tempo da sua leitura e, inclusive, durante a semana de intervalo entre as sessões, repetiam várias vezes a palavra “tranglomanglo”, que pronunciavam com alguma dificuldade e que contribuía para a diminuição de velocidade da leitura. Além disso, o facto de terem verificado o seu progresso deixou-os mais confiantes em relação à leitura, principalmente os alunos que têm mais dificuldades.

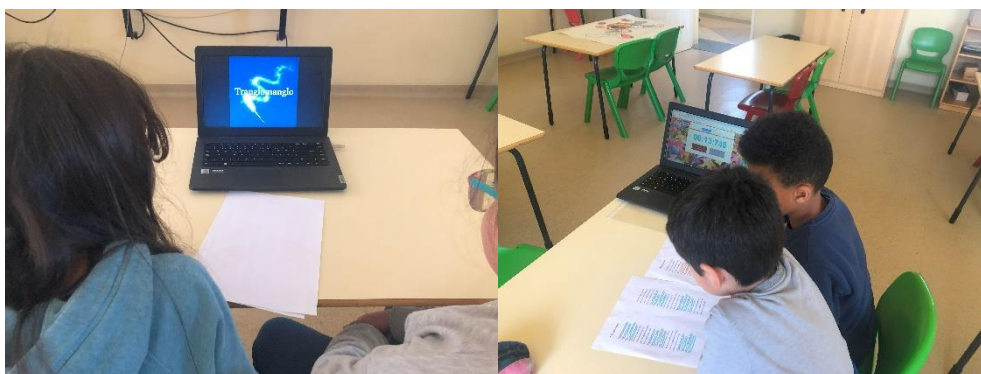


Figura 17- Registos fotográficos da 1.ª sessão de intervenção na fluência (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Na segunda sessão, o foco estendeu-se à expressividade, mantendo-se uma preocupação acrescida com a velocidade. O texto escolhido foi “História da Carochinha”, retirado da antologia “Eu bem vi nascer o sol”, de Alice Vieira. Desta vez, a turma foi organizada em 4 grupos de 5 alunos, sendo que cada aluno teve atribuída uma personagem ou o narrador. Nesta sessão, as estratégias

utilizadas passaram pela gravação da primeira leitura dos alunos com a análise crítica da mesma, a audição de uma leitura modelo para confrontar com a leitura realizada e a possibilidade de repetição da leitura, incorporando o *feedback* resultante da discussão em grupo (*idem*). Em todos os grupos foi demonstrada a vontade de repetir e melhorar a leitura em termos de expressividade e tempo, o que de facto aconteceu. A maior parte dos alunos conseguiu identificar falhas na expressividade da primeira leitura e reconheceu ainda, autonomamente, pequenas falhas na precisão, corrigindo-as na segunda leitura. Ao nível da expressividade, os alunos salientaram a ausência de respeito pelos sinais de pontuação, nomeadamente interrogações e exclamações e ainda pelas características do animal que lhes foi atribuído. Por exemplo, um aluno reconheceu que uma das características do gato é ser manhoso e, durante a segunda leitura, deixou transparecer essa característica.

A terceira e última sessão incidiu sobre as três vertentes da fluência. Nesta, foi lido um excerto da obra “A eleição dos bichos”, que já tinha sido previamente explorada com os alunos no âmbito das sessões de compreensão. À semelhança da sessão anterior, a turma voltou a ser dividida em 4 grupos de 5 alunos, sendo que lhes foram atribuídas as personagens principais da história – o leão, a cobra, a macaca e a preguiça – e ainda o papel de narrador. O excerto lido correspondia ao momento da campanha das eleições, na qual os animais faziam o seu discurso e apelavam ao voto. Deste modo, as estratégias utilizadas foram novamente a gravação da primeira leitura dos alunos com a análise crítica da mesma e a repetição da primeira leitura efetuada, mediante o *feedback* resultante da discussão em grupo. Foi-lhes ainda proposto o desafio de realizarem a leitura em menos de três minutos. Todos os grupos decidiram repetir as suas leituras pelas seguintes razões: identificaram palavras lidas incorretamente na primeira leitura; não conseguiram realizar a leitura dentro do tempo estipulado; reconheceram falta de expressividade na leitura de alguns elementos do grupo, pois a mesma deveria ser feita com mais “vontade” e “convicção”, sendo que se tratava de um apelo ao voto. Um dos grupos decidiu inclusive avaliar a sua leitura numa escala de 1 a 10, atribuindo um 7 e enumerando os pontos fracos que não permitiram atingir o máximo da escala. Após as segundas leituras e respetiva audição, todos os grupos, incluindo a professora estagiária, se mostraram satisfeitos e orgulhosos da evolução registada, para a qual contribuiu também o cumprimento dos três minutos estipulados.

As sessões de intervenção na compreensão

Por sua vez, a intervenção na compreensão ocorreu em duas sessões: a primeira realizou-se a 28 de março e a segunda a 3 de maio. Para ambas, a professora em formação inspirou-se no programa de intervenção na compreensão de Ribeiro *et al.* (2016b), que apresenta seis personagens que auxiliam os alunos a realizar a compreensão dos textos e que constituem a *Família Compreensão*, sendo elas o *Vicente Inteligente*, o *Juvenal Literal*, a *Conceição Reorganização*, o *Durval Inferencial*, a *Francisca Crítica* e o *Gustavo Significado*. Com base neste programa e de forma a corresponder aos objetivos do projeto de investigação desenvolvido, a mestranda criou assim duas personagens que auxiliaram os alunos a realizar a compreensão dos textos, incidindo especificamente nas questões de nível inferencial e reorganizativo: a *Felicidade Curiosidade* (nível inferencial) e o *João Organização* (nível reorganizativo). Este auxílio consistia no fornecimento de diversificadas estratégias de compreensão aos alunos no âmbito de cada nível e adequadas às diferentes questões dos percursos de compreensão criados. Durante ambas as sessões, a professora em formação procurou que os alunos, antes de contactarem com as estratégias fornecidas pelas personagens, tentassem antecipar qual delas os poderia ajudar tendo em conta a questão de compreensão que lhes era colocada, através de duas perguntas “A resposta está no texto?” e “Então, pedimos ajuda à *Felicidade Curiosidade* ou ao *João Organização*?”. Antes de se passar à descrição das sessões, é importante realçar que todas as estratégias de compreensão mobilizadas foram retiradas dos trabalhos de Ribeiro *et al.* (2016b), Inês Sim-Sim (2007), João Vaz (2009) e Giasson (2000).

A primeira sessão decorreu no dia 29 de março no contexto da intervenção “*Mentiras e medidas*”, da UD2. Nesta, foi assinalado o Dia das Mentiras através da audição de um podcast sobre o tema. Depois, realizou-se a leitura e exploração do texto “*Cantiga das Mentiras*”, recolhido da antologia “*Eu bem vi nascer o sol*”, de Alice Vieira, a partir do qual os alunos também realizaram a sua própria cantiga das mentiras.

Direcionando o foco para a intervenção na compreensão, esta foi iniciada pela realização de uma leitura-modelo por parte da professora em formação, que antecedeu a leitura em voz alta realizada por dez alunos, ficando cada um deles responsável por uma estrofe do texto “*Cantiga das Mentiras*”. Após a leitura, foram analisados os significados de algumas palavras desconhecidas pelos alunos, umas já sinalizadas previamente pela professora e outras indicadas

pelos mesmos. Para tal, recorreu-se ao dicionário mas também a imagens pesquisadas *online*, pois o significado de algumas palavras, como “alforge”, era mais bem compreendido se os alunos pudessem visualizar esse objeto. Esta é uma atividade fundamental para o sucesso da compreensão do texto (Sim-Sim, 2007).

De seguida, foram apresentadas aos alunos as duas personagens criadas, sendo que ao lado da sua representação constava também um pequeno texto de apresentação, enumerando as suas características. A título de exemplo, a Felicidade Curiosidade gostava de fazer investigações e seguir pistas, remetendo para o nível inferencial de compreensão. As personagens e as estratégias fornecidas podem consultadas num *Canva*⁶ criado para as duas sessões. Terminada esta apresentação, iniciou-se o percurso de compreensão (cf. apêndice C), através de questões diversificadas e das quais uma mobilizava o nível reorganizativo, duas o nível inferencial e ainda uma questão que mobilizava ambos. Apresentada a questão, os alunos foram convidados a descobrir, como já referido, qual dos irmãos os poderia ajudar tendo em conta as suas características já conhecidas, algo que os motivou e, que, além disso, conseguiram fazer sempre com sucesso. Seguidamente, um dos irmãos apresentava as estratégias que os alunos deveriam utilizar para serem bem sucedidos na compreensão. Por exemplo, numa das questões de nível inferencial, utilizou-se a estratégia de colocar questões de resposta “sim” ou “não” (cf. Holmes, 1983, citado em Giasson, 2000), descartando-se assim possíveis hipóteses de resposta, o que permitiu encontrar no fim a resposta certa. Exemplificando uma questão que mobilizava o nível reorganizativo, a estratégia fornecida foi reler o poema, sublinhar os versos que era necessário ordenar e, de seguida, proceder à mesma, colocando um n.º 1 no verso que surge primeiro e o n.º 8 no verso que surge por último (Ribeiro *et al.*, 2016b). Ao longo da sessão, foi notório que as estratégias se mostraram adequadas e foram bem implementadas pelos alunos, que transmitiram *feedback* bastante positivo acerca dos “Irmãos Compreensão”, proferindo frases como “Professora, tens que os trazer na tua próxima aula!” e “Assim foi muito fácil responder às perguntas do texto!”. Além disso, os alunos com mais dificuldades ao nível da compreensão conseguiram realizar todas as atividades e pôr em prática as estratégias fornecidas, o que por si só já é um indicador de sucesso.

⁶ Link do Canva das sessões de compreensão: [Irmãos Compreensão](#).



Figura 18- Registos fotográficos da 1.ª sessão de intervenção na compreensão (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Por sua vez, a segunda sessão decorreu a 3 de maio, integrada na regência “Vamos a votos!” da UD3, já apresentada no capítulo três. Nesta, os alunos leram e exploraram a obra “Eleição dos Bichos”, de Pedro Markun, Paula Desgualdo, Larissa Ribeiro e André Rodrigues, com recurso novamente às ajudas dos “Irmãos Compreensão”. A partir da obra, os alunos realizaram ainda uma atividade no âmbito das Artes Visuais e da Matemática.

Por opção da professora em formação e pela extensão da obra, esta foi lida e explorada em três fases: a primeira designada “o problema, as eleições e os candidatos”, a segunda intitulada “a campanha” e a terceira e última nomeada “a eleição e o vencedor”. Foi também entregue aos alunos uma ficha de compreensão (cf. apêndice D), com questões de escolha múltipla, resposta curta, preenchimento de esquemas, entre outras. Destas questões, duas mobilizavam o nível de compreensão inferencial e três mobilizavam o nível reorganizativo e estavam assinaladas com um ícone de ajuda. Esta sinalização diferente foi utilizada, pois, ao contrário da primeira sessão, nesta os alunos tiveram a oportunidade de escolher se queriam ou não ter o auxílio dos “Irmãos Compreensão” em cada questão, de modo que a professora em formação tivesse oportunidade de verificar se as estratégias apresentadas na sessão anterior eram autonomamente mobilizadas.

Aquilo que se verificou durante a sessão foi que alguns alunos demonstraram vontade de resolver de forma autónoma as questões, fosse em questões de nível inferencial ou reorganizativo. Contudo, como alguns alunos ainda não sentiam essa segurança, especialmente no nível inferencial, a professora em formação propôs aos alunos que mobilizassem as estratégias fornecidas pelas personagens, fosse para resolver as tarefas propostas ou para confirmar a sua resolução no caso dos alunos mais seguros no que concerne à compreensão. À semelhança da sessão anterior, estas estratégias foram retiradas de trabalhos de autores referenciados e foram bem recebidas pelos alunos, que conseguiram mobilizá-las corretamente. Numa questão de ordenação das fases da campanha, alguns alunos lembraram-se da estratégia que tinham utilizado na última sessão numa pergunta do mesmo tipo, o que demonstra efetivamente uma evolução neste sentido. No final da sessão, num diálogo estabelecido entre a professora em formação e os alunos, estes mencionaram que se sentiam mais confiantes ao realizar a compreensão dos textos e que iriam utilizar aquilo que aprenderam com as duas personagens criadas, reconhecendo um maior à vontade com as questões de cariz reorganizativo e as estratégias relativas às mesmas em prol das de nível inferencial.

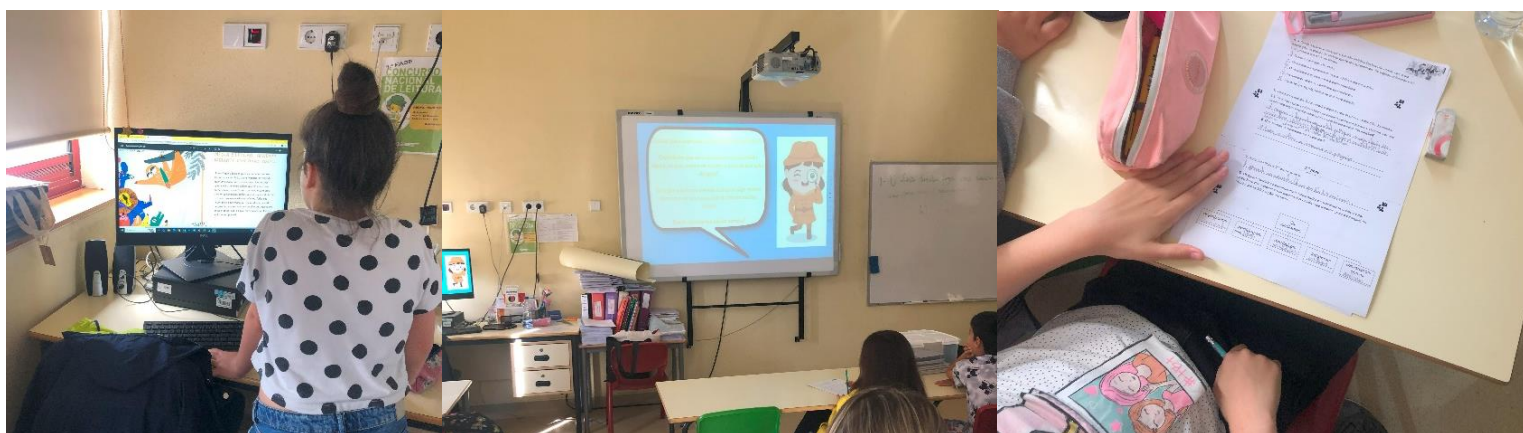


Figura 19– Registos fotográficos da 2.ª sessão de intervenção na compreensão (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

4.7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS PÓS-TESTES

O pós-teste relativo à avaliação da fluência leitora, aplicado no dia 1 de junho, teve como principal objetivo verificar os resultados das sessões desenvolvidas no âmbito da fluência e, por essa razão, optou-se por aplicar o mesmo teste utilizado na aplicação do pré-teste. Neste sentido, é importante salientar que os alunos não tiveram contacto com o texto durante o período decorrido entre ambos os testes. À semelhança do pré-teste, consistia na leitura de um texto com duzentas e vinte e duas palavras em um minuto, permitindo ao avaliador registar o número de palavras lidas corretamente nesse período de tempo e ainda classificar a expressividade, a precisão e a velocidade da leitura como *adequada* ou *a melhorar* (Ribeiro *et al*, 2016a).

O pós-teste foi aplicado no mesmo local do pré-teste, ou seja, uma sala de aula disponível na escola, de forma a permitir que a leitura fosse realizada num local tranquilo, sem perturbações, sem ruído e com a iluminação adequada. Apesar de os alunos já conhecerem a dinâmica da aplicação do teste, a professora em formação voltou a esclarecê-los do objetivo da avaliação realizada e dos parâmetros em que a mesma incidia, informando-os de que a sua leitura seria cronometrada, de forma a registar-se o número de palavras lidas corretamente em um minuto e que também iriam ser avaliadas a expressividade, a precisão e a velocidade da mesma. Essa avaliação foi realizada numa folha de registo disponibilizada pela plataforma AEA.

Os resultados relativos à aplicação do pós-teste de avaliação da fluência leitora permitiu verificar a evolução esperada nos alunos, como se pode constatar nos gráficos seguintes.

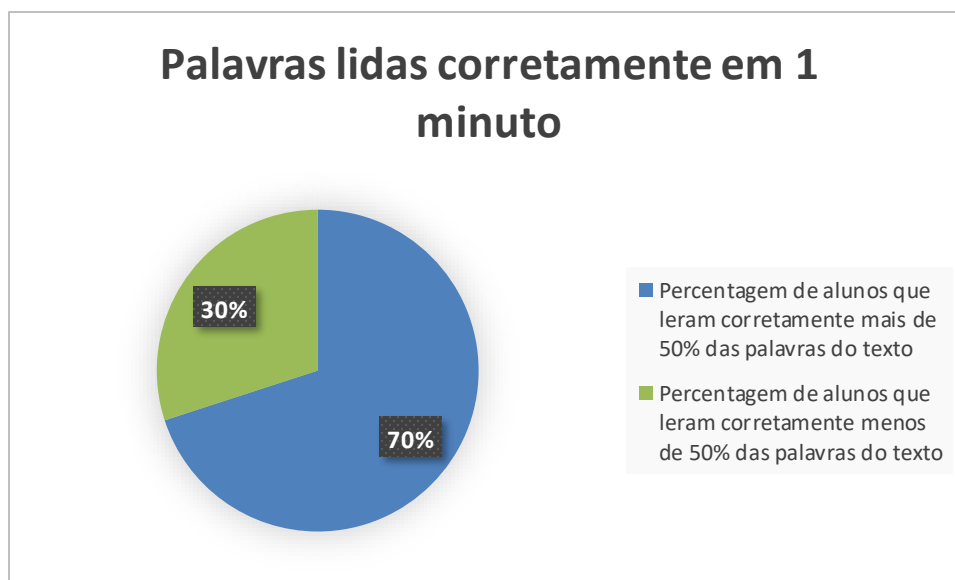


Gráfico 5- Resultados do pós-teste de avaliação da fluência leitora relativos ao n.º de palavras lidas num minuto

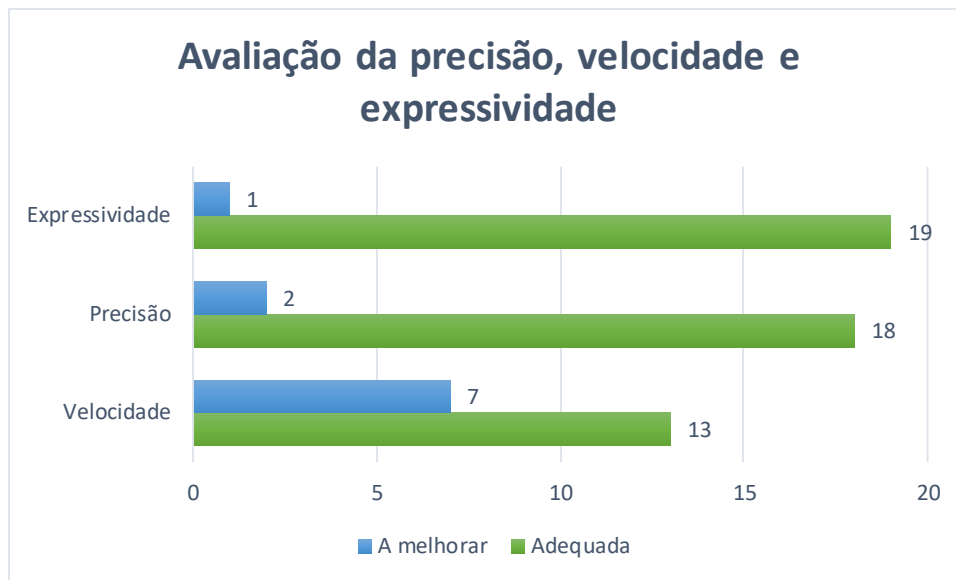


Gráfico 6- Resultados do pós-teste de avaliação da fluência leitora relativos às três dimensões da fluência

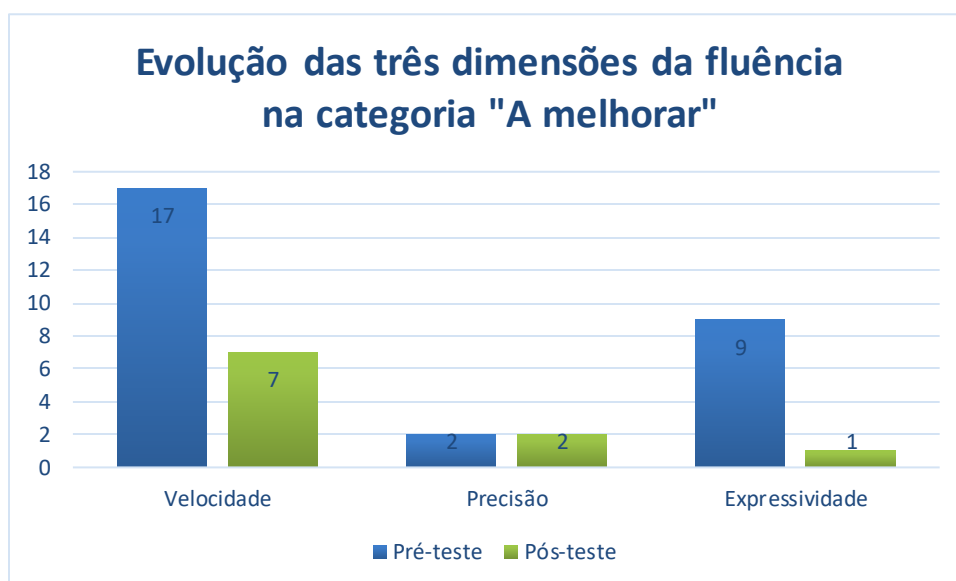


Gráfico 7- Comparação dos resultados dos testes relativamente à avaliação das três dimensões da fluência na categoria "a melhorar"

Tendo em conta o gráfico 5 e convocando os dados do pré-teste relativo à avaliação da fluência leitora, é notória a evolução da turma no que concerne à velocidade da leitura. Enquanto no pré-teste apenas 15% dos alunos da turma conseguiram ler mais de metade das palavras do texto num minuto, o que corresponde a 3 alunos com uma velocidade de leitura adequada (cf. gráfico 2), no pós-teste registou-se um aumento significativo para 70%, correspondente a 13 alunos com velocidade de leitura adequada (cf. gráfico 6). Esta evolução pode ser explicada pela priorização dada à componente da velocidade nas três sessões de intervenção sobre a fluência, sendo que o foco da primeira se dirigiu somente ao treino da velocidade.

Atendendo agora ao gráfico 6 e ao gráfico 7, que compara os resultados do pré-teste com os do pós-teste relativamente às três dimensões da fluência na categoria "a melhorar", pode verificar-se que os dados relativos à precisão de leitura se mantêm iguais aos do pré-teste. Este resultado não é muito relevante para o projeto de investigação desenvolvido, dado que a precisão não foi alvo de uma intervenção tão sistemática como a velocidade e a expressividade, que eram as componentes mais comprometidas. De facto, a precisão, a par da velocidade, é apontada como a componente da fluência que pode ter mais impacto na compreensão leitora, pois, se uma criança ler um texto com muitos erros, isso pode implicar negativamente a atribuição de significado (Ribeiro *et al.*, 2016a). No caso do contexto educativo sobre o qual se interveio, a precisão nunca se apresentou com resultados negativos, sendo assim o foco direccionado para a velocidade.

Nos resultados do pré-teste, constatou-se a necessidade de a intervenção na fluência leitora incidir também no parâmetro da expressividade, sendo que esta foi especialmente estimulada em duas das três sessões desenvolvidas, assumindo, depois da velocidade, um maior destaque. Esse destaque que lhe foi dado mostrou-se frutífero, tendo em conta os dados apresentados nos gráficos 6 e 7, que nos indicam que 19 dos 20 alunos leram com uma expressividade adequada. Este resultado tem mais impacto se recordarmos os resultados do pré-teste, no qual apenas 11 alunos conseguiram realizar a leitura com a expressividade adequada. Estes dados comprovam a evolução testemunhada pela professora em formação durante as sessões de intervenção e permitem verificar que as estratégias utilizadas foram adequadas, permitindo um desenvolvimento da fluência nos alunos, essencialmente da sua velocidade de leitura, dimensão à qual se dedicou mais atenção e um maior número de sessões, verificando-se, conseqüentemente, uma maior progressão na mesma.

É pertinente apresentar de seguida os resultados da aplicação do pós-teste de avaliação da compreensão leitora, pois é sabido que leitores fluentes conseguem libertar recursos cognitivos e atencionais para a compreensão do texto, sendo capazes de realizar a mesma sem esforço (Ribeiro & Viana, 2020a). É assim esperado que as melhorias verificadas nos alunos ao nível da fluência, aliadas às sessões de intervenção na compreensão, se reflitam num desenvolvimento das suas competências a esse nível.

O pós-teste de avaliação da compreensão leitora foi também o mesmo utilizado na fase dos pré-testes, de forma a garantir o mesmo grau de dificuldade do texto utilizado e das questões

colocadas. Este foi aplicado também no mesmo dia que o pós-teste de avaliação da fluência e nas mesmas condições – uma sala de aula disponível na escola, sendo que a turma foi organizada em pares e grupos de três alunos, facilitando a sua supervisão. Os resultados dos pós-testes de avaliação da compreensão leitora figuram nos dois gráficos seguintes.

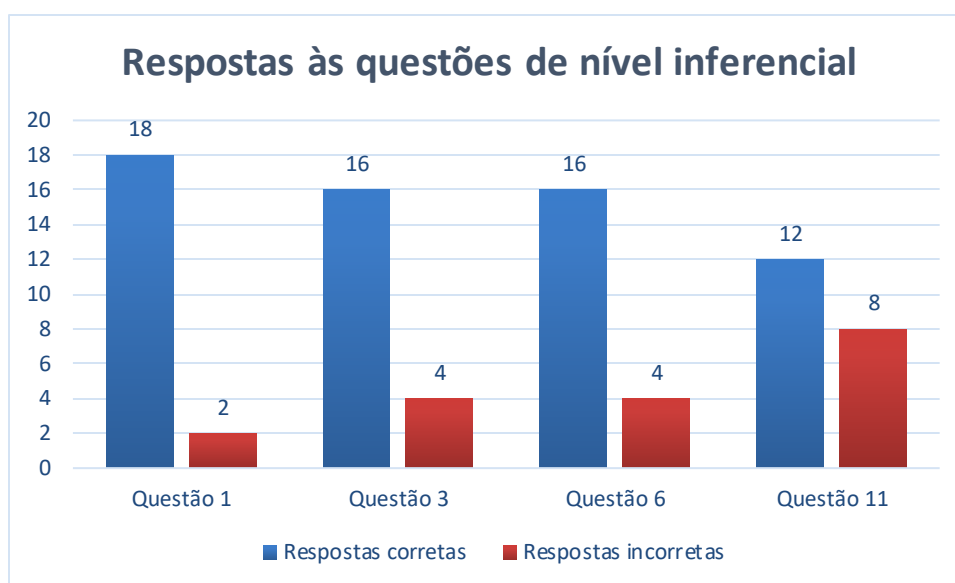


Gráfico 8- Resultados do pós-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de nível inferencial

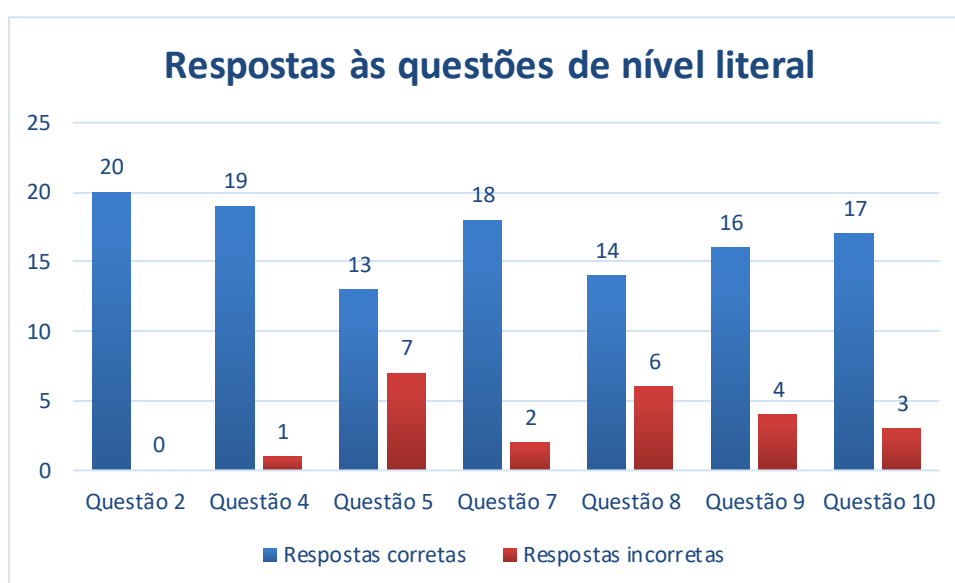


Gráfico 9- Resultados do pós-teste de avaliação da compreensão leitora relativos às questões de nível literal

Mediante os dados fornecidos pelo gráfico 8, verifica-se que, relativamente às questões de nível inferencial, o número de respostas corretas é superior ao número de respostas erradas, algo que, no pré-teste, apenas se verificou na questão n.º3, de escolha múltipla. A questão n.º6, de tipologia verdadeiro e falso, era aquela que registava mais respostas erradas no pré-teste, nomeadamente

quinze, acontecendo precisamente o oposto neste teste, como se pode constatar no mesmo gráfico. Através destes dados, é visível a evolução entre as competências dos alunos ao nível da compreensão entre ambos os testes, nomeadamente da compreensão inferencial, que constituía uma das maiores dificuldades dos alunos.

Por sua vez, os resultados do gráfico 9 são semelhantes aos resultados do gráfico 4, registando uma prevalência de respostas corretas em relação às respostas erradas em todas as questões que mobilizam o nível literal. Porém, denota-se também uma melhoria considerável em relação aos resultados do pré-teste, registando-se um aumento de respostas corretas em praticamente todas as questões, comprovando as melhorias esperadas no âmbito da compreensão depois do ensino explícito da mesma nas sessões de intervenção e de uma maior fluência de leitura por parte de todos os alunos.

Importa também referir que a realização do pós-teste de avaliação da compreensão demorou, no geral, menos tempo que a realização do pré-teste, sendo que, nesta última aplicação, os alunos conseguiram efetuar uma leitura mais rápida do texto.

4.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de investigação desenvolvido procurou ir ao encontro da necessidade de incutir nos professores em formação hábitos investigativos e reflexivos que deverão figurar na sua prática profissional futura, não só para assegurar a melhoria da mesma, como também para garantir a qualidade das aprendizagens dos alunos, como confirmam Vieira e Mourão (2021): “Uma investigação *na e para* a prática implica que a literacia investigativa dos professores se desenvolva em estreita articulação com a inovação pedagógica, com a finalidade de promover a qualidade das aprendizagens dos alunos” (p.18). Estes dois aspetos refletiram-se nos três objetivos traçados para o projeto apresentado, sendo que nestes se salientava a necessidade de a professora em formação aumentar o seu conhecimento científico em relação às duas dimensões da leitura, nomeadamente a fluência e compreensão, utilizando depois esse conhecimento para identificar as dificuldades de leitura dos alunos do contexto educativo do 1.ºCEB e, a partir das mesmas, delinear e pôr em prática um plano de intervenção que as combatesse, desenvolvendo assim as competências dos alunos ao nível da fluência e da compreensão inferencial e reorganizativa.

A revisão da literatura mostrou-se fundamental para dar um rumo a todo o trabalho desenvolvido, no sentido em que salientou a relação de dependência estabelecida entre a compreensão e a fluência, reforçada por McGuiness (2006) “A compreensão da leitura é o ponto final da aprendizagem da leitura e, necessariamente, envolve tudo o que vem antes dela: um bom vocabulário e boas habilidades de compreensão oral, associados a habilidades de decodificação precisas e fluentes” (p.160). O impacto negativo que a má fluência leitora tem sobre a compreensão foi comprovado pelos pré-testes dos alunos, corroborando as palavras de Ribeiro & Viana (2020a): “Um leitor que não consiga ler de modo fluente terá a compreensão comprometida”, dado que os maus resultados ao nível da fluência se espelhavam também nos maus resultados ao nível da compreensão, particularmente no seu nível inferencial. Este, além de ser considerado mais complexo comparativamente aos outros níveis, é também o menos trabalhado em sala de aula. Contudo, ainda que a capacidade de inferir se desenvolva gradualmente, pode ser melhorada através de estratégias de ensino específicas, como se verificou no presente projeto (Giasson, 2000). Todo o trabalho desenvolvido sobre a compreensão contrariou a ideia de que esta é trabalhada através da leitura do texto e de questões de compreensão colocadas posteriormente aos alunos, sendo que depois se avaliam as suas respostas, classificando-as como corretas ou

incorretas, sem nunca se ensinar explicitamente como chegar a essas mesmas respostas (Vaz, 2009).

As estratégias utilizadas nas sessões de intervenção da fluência e da compreensão mostraram-se adequadas e frutíferas, algo que só é possível através do seu conhecimento. Focando primeiramente na fluência, as sessões dinamizadas no âmbito desta respeitaram as orientações sugeridas pelos autores que se distinguem pela investigação na área, como o facto de serem desenvolvidas num espaço exterior à sala de aula, com os alunos organizados em pequenos grupos e mobilizando várias estratégias: o contacto com leituras-modelo e a repetição da leitura, o registo em áudio da leitura efetuada pelos alunos e a sua posterior análise, a definição de objetivos, entre outras (Ferreira *et al.*, 2012; Ribeiro *et al.*, 2016a; Morgan & Sideridis, 2006). Estas sessões iniciaram-se antes das sessões de intervenção na compreensão, o que se revela uma decisão lógica da parte da professora em formação, sendo que uma leitura fluente é uma das condições fundamentais para a obtenção de sucesso no processo da compreensão (Sim-Sim, 2007; Ribeiro *et al.*, 2016a).

O desenho das mesmas teve em consideração os resultados dos pré-testes, sendo que se priorizaram nas sessões as componentes da fluência mais fragilizadas nos alunos – a velocidade e a expressividade – verificando-se que as mesmas registaram uma notória evolução de acordo com os dados do pós-teste. Esta evolução foi também visível já nas sessões de intervenção na compreensão aquando dos momentos de leitura do texto.

Estas, por sua vez, visaram o ensino explícito de estratégias de compreensão do texto orientadas especialmente para os níveis inferencial e reorganizativo. De acordo com Vaz (2009) “a compreensão na leitura é passível de ser ensinada directamente e de forma explícita, permitindo formar leitores mais competentes e motivados” (p.163), o que foi comprovado pela intervenção realizada na compreensão neste projeto. Ao contactarem com as estratégias apresentadas pelas personagens criadas e que figuram nos vários programas de ensino explícito da compreensão leitora (*e.g.* Ribeiro *et al.*, 2016b), os alunos não só se mostraram capazes de colocá-las em prática, como também se apropriaram das mesmas, verificando-se essa apropriação logo entre a primeira e a segunda sessão, especialmente no que concerne à compreensão reorganizativa.

Deste modo, atendendo aos pós-testes aplicados aos alunos e às evidências demonstradas de sessão para sessão, pode considerar-se que o plano de intervenção traçado para desenvolver as competências dos alunos ao nível da fluência e da compreensão inferencial e reorganizativa mostrou-se adequado e bem conseguido, tendo-se assim cumprido o terceiro objetivo traçado para este projeto de investigação.

Porém, importa incluir nestas considerações finais aquelas que podem ser limitações de todo o trabalho desenvolvido, caso este seja pensado num contexto diferente do estágio. Primeiramente, seria importante que este projeto tivesse sido desenvolvido em anos anteriores para que as dificuldades dos alunos ao nível da fluência e, conseqüentemente, da compreensão, não fossem tão acentuadas, especialmente num ano de escolaridade no qual é dado como garantido que os alunos dominem o processo de descodificação. Ribeiro e Viana (2020a) alertam precisamente para este aspeto nos seus artigos, afirmando que “As dificuldades tendem a acentuar-se nos anos seguintes, comprometendo, de forma dramática, a capacidade para compreender o texto escrito”. Além disso, o trabalho desenvolvido sobre a fluência nas intervenções realizadas torna-se uma limitação quando pensado noutra contexto sem ser o de estágio, dado que o professor titular de turma não dispõe de tempo e, muitas vezes, de recursos físicos e humanos para o concretizar. É difícil, por isso, conseguir realizar as sessões na modalidade um-para-um ou com a turma dividida em pequenos grupos, como sugere a investigação, advogando que, com essa organização, os resultados mostram-se sempre positivos (Ferreira *et al.*, 2012).

Finalmente, o estudo desenvolvido não envolve o tratamento estatístico dos dados, o que inviabiliza a sua projeção em leituras de relevância significativa.

Urge, assim, pensar em soluções que permitam ao professor desenvolver um trabalho adequado e sistemático com os seus alunos sobre as duas dimensões da leitura visadas, sendo que, caso este não aconteça, corre-se o risco de cada vez mais existirem menos leitores competentes, bem como crianças desmotivadas e frustradas para a leitura, sem nunca conseguir encontrar na mesma o prazer que lhe é característico.

CONCLUSÃO

Chegada a última parte deste relatório e terminada toda a análise crítica e reflexiva de todo o percurso percorrido, é agora momento de refletir sobre todas as aprendizagens efetuadas, que não se esgotam na PES, pois um professor é constantemente alguém que ensina, mas que também aprende. Importa também mencionar todas as dificuldades e os desafios que foram ultrapassados e ainda as perspetivas da mestranda para o futuro, dado que se fecha o capítulo da formação académica mas inicia-se imediatamente o próximo: o início de uma carreira na profissão docente.

Ao longo deste caminho, a PES revestiu-se de vários significados. Primordialmente, significou aprendizagem. De facto, um professor ensina, mas está constantemente também a aprender, seja autonomamente ou com os outros. Tendo em conta toda a instabilidade vivida em pleno século XXI, pautada pela mudança dos paradigmas, pelo crescimento exponencial da tecnologia, pela abundância de nova informação e pelo contexto social e político que muito influencia a educação, é urgente que um professor abrace e se envolva em toda esta evolução, precisando para isso de estar disposto a formar-se continuamente, a ler mais, a pesquisar mais, a observar, a refletir e a investigar. Todas estas são competências necessárias para a construção de um perfil docente adequado ao tempo que se vive, no qual os alunos se assumem cada vez mais indagadores, curiosos e com sede de aprender e fazer. Estas exigências, vindas daqueles que são os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, desafiam o professor a dar mais de si, a adaptar-se às suas necessidades e aos seus interesses, sendo capazes de motivá-los continuamente para aprender e corresponder ao grande propósito da educação: promover nos alunos “saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins *et al.*, 2017, p. 13), formando assim cidadãos críticos, ativos e interventivos na sociedade em que atuam.

Construir aprendizagens implica encarar desafios e dificuldades, sendo que foi a partir deles e da sua superação que a professora em formação construiu o seu caminho. O ato de planificar foi um deles, pois implica vários fatores, como a gestão do tempo, a seleção ou a construção de recursos e de estratégias, a definição de objetivos e de instrumentos de avaliação adequados, todos estes idealizados a partir das características e interesses do contexto ao qual se aplicam. Durante o

percurso académico, a mestranda construiu várias planificações, mas foi na PES que o ato de planificar ganhou um novo sentido, pois cada planificação construída, além de estar assente nos pressupostos teóricos e normativos, tinha sempre presente as idiosincrasias de cada contexto educativo. No 1.º CEB, o desafio foi ainda maior pelo facto de a turma conter alunos de dois anos de escolaridade diferentes e com níveis de aprendizagem bastante distintos. Tal fez com que a diferenciação pedagógica marcasse uma presença constante em cada intervenção dada, proporcionando a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e à professora em formação uma maior oportunidade de crescimento. De facto, quanto maior o desafio, maior a conquista e é esse o sentimento que fica e vive no final deste percurso.

Outro desafio inerente a todo este caminho passa pelas relações interpessoais estabelecidas entre a professora em formação e os seus alunos, docentes cooperantes e supervisores e os restantes membros da comunidade educativa. Estas são fundamentais para o sucesso do ato educativo, pois cada um destes elementos dá o seu contributo para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação da própria professora e de cada aluno. Segundo Nóvoa (2021), “a educação precisa do diálogo e do encontro com os outros” (p.7) e foi junto dos alunos e da comunidade docente e não docente que a professora em formação foi percorrendo o seu caminho, num espírito de colaboração e entreajuda. A escola não são apenas os professores, mas sim todos aqueles que dão o seu contributo para a formação e para o bem-estar de cada aluno.

No final desta etapa, a mestranda pode assumir que foram desenvolvidas as competências essenciais para o (bom) exercício da profissão docente. A estas, acrescem o entusiasmo e a vontade de escrever o próximo capítulo, que certamente será escrito considerando todos os desafios ultrapassados e todas as aprendizagens construídas. Uma última nota: a formação académica pode terminar, mas a formação de um professor nunca termina e a sua sede de saber sempre mais nunca se deve esgotar.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional (1.^a ed). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org), *Formação profissional de professores no Ensino Superior- Cadernos de Formação de Professores* n.º 1 (pp. 21-30). Porto Editora. https://www.researchgate.net/publication/259574910_Professor-investigador_Que_sentido_Que_formacao_Em_Campos_BP_org_Formacao_Profissional_d_e_Professores_no_Ensino_SuperiorCadernos_de_Formacao_de_Professores_Porto_Portro_Editora_21-30_2001.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2.^a ed). Almedina.
- Alarcão, I. H. (2009). Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140>.
- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (coord.), *A autonomia e a flexibilização curricular* (pp. 6-14). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/25162>.
- Amor, E. (2006). Didática do Português – Fundamentos e Metodologia (6.^a ed.). Texto Editores.
- Balça, A. & Pereira, C. (2018). EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA DO LIVRO E DAS ATIVIDADES PARA A SUA EXPLORAÇÃO NA SALA DE AULA. *Educação em Análise, Londrina*, 3(1), 113-132. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p113>.

- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1ª ed.). Ministério da Educação– Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf.
- Barbeiro, L.F. & Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*(1.ª ed.). Ministério da Educação– Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. M. Alves & M. Gago (coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59–70). CITCEM.
<https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>.
- Beane, J.A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85– 104.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>.
- Bølling, M., Mygind, E., Mygind, L., Bentsen, P., & Elsborg, P. (2021). The association between education outside the classroom and physical activity: differences attributable to the type of space? *Children*, 8(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/children8060486>.
- Canavarro, A.P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: práticas e desafios. *Revista Educação e Matemática*, (115), 11-17. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1982/3323>.
- Cardoso, I. & Pereira, L. Á. (2013). Jovens, alunos e relação com a escrita. In M. Matos (Ed.), *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp. 111-129). CIIE/Livpsic.

https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/9-Aceite-CapLivro-Jovales-VF.pdf.

Carr, W. (2019). Critical action research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.
[https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_e86e7095c8d449aba93c1fe854db4e72 .pdf](https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_e86e7095c8d449aba93c1fe854db4e72.pdf).

Carvalho, G. S. & Freitas, M.L.V (2010). Metodologia do Estudo do Meio (1.ª ed.). Plural Editores.

Carvalho, L. M. S. de (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 57-88.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454>.

Castro, M., Semião, F. & Vieira, F. (2022). A Investigação-Ação ao serviço de uma pedagogia para a autonomia na formação contínua de professores de inglês. *Revista EstreiaDiálogos*, 7 (1), 44-58.
[https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_edb8c56a1460442dbfe920c1bb12c4f6. pdf](https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_edb8c56a1460442dbfe920c1bb12c4f6.pdf).

Castro, R. V. (1997). Acerca da Educação Linguística: objetivos, conteúdos e contextos de realização. *Revista Educação, Sociedade e Culturas* (8), 89-104.
<https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC8/8-5.pdf>.

Costa, J.A. (2016). As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário: Contributos da Linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da UP. <https://hdl.handle.net/10216/87642>.

Costa, J. (2021). As escolas fecharam, a educação não ficou suspensa. *Revista Saber & Educar*, (29). <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.401>.

De Castro, L.S.V. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Revista EstreiaDiálogos*, 7 (1), 3-20.

https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_67f39496cf844f879a45428ceb39ae50.pdf.

Delors, Jacques (1996). Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

Dias, C. M. (2009). "Olhar com Olhos de Ver". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

Duarte, A., Nunes, A., Reboredo, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023). PIRLS 2021 – PORTUGAL. Relatório Nacional. Instituto de Avaliação Educativa- IAVE.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al. (org.), *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística* (1.ª ed.). Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf.

Duarte, I. M. (2021). Educação em tempo de pandemia: "travar o acelerador de desigualdades": reflexões a partir de Portugal. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, 23 (2), 1-12. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136793/2/506180.pdf> .

Duarte, P., Moreira, A.I. & Gomes, R. (2019). "Eu continuo a ser...": a identidade e (auto)representação de professores do 1.º Ciclo que trabalharam na educação de adultos. In P. Duarte, A.I. Moreira, F. Diogo, D. Fernandes, D. Ribeiro, J.A. Costa, & M.B. Canha (Orgs.) *Livro de Atas: 1.º Seminário – O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente* (pp.61-67). <http://hdl.handle.net/10400.22/14637>.

- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino* (1.ª ed.). Instituto Politécnico do Porto– Escola Superior de Educação. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV_PedroDuarte_2021.pdf.
- Duarte, P., Moreira, A. I., Magalhães, M. ., & Araújo, M. J. . (2021). Na encruzilhada de opções educativas. Um estudo exploratório sobre o ensino a distância no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Sensos-E*, 8(1), 64–76. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3788>.
- Espadeiro, R.G. (2021). O pensamento computacional no currículo de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, (162). <https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/162>.
- Feitosa, R.A. & Bodião, I.S. (2015). As teorias sobre o “professor reflexivo” e suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza. *Revista EntreIdeias*, 4(1), 185–199. <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9776/9485>.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica* (1.ª ed.). Ministério da Educação.
- Ferreira, A., Ribeiro, I. S. & Viana, F. L. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 59 (4), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1349/2425>.
- Flores, M., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II* (pp. 773–810). Conselho Nacional de Educação. <https://hdl.handle.net/1822/47042>.
- Fonseca, F.I. (2001). *Linguística na formação do professor de Português: Linguística Aplicada ou Linguística Aplicável?* Livro de Atas da Conferência Nacional (15–26). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/19690>.

- Gagnon, R. (2015). Jogar com estilo para ter sentido. In G. L. Santos & M. M. Létti (orgs.) *Gamificação como estratégia educativa* (76-107). https://www.researchgate.net/publication/322055121_Gamificacao_como_Estrategia_Educativa.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2.ª ed.). Edições ASA.
- Graça, L. & Pereira, L.A. (2015). *Contributos para a aprendizagem da escrita Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*. Texto produzido no âmbito do projeto de investigação PROTEXTOS. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/17455>.
- Lee, P. (2000). *Educação Histórica*. APH- Associação de Professores de História. <https://aph.pt/educacao-historica/>.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37419204.pdf>.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* (16), 87-92. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>.
- Lopes, A.S. & Morgado, C. (2019). Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português: o caso particular do 1.º CEB. In P. Duarte, A.I. Moreira, F. Diogo, D. Fernandes, D. Ribeiro, J.A. Costa, & M.B. Canha (Orgs.) *Livro de Atas: 1.º Seminário – O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente* (pp.189-201).
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gomes, C., Mota, M. & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa- IAVE.

- Lugarini, E. (1996). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". *Revista Signos* (14), 30-51.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_42/a_638/638.html.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Artmed.
- Marcelo, C. (2009) Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-21.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>.
- Marques, A.S. (2012). Educação artística: um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística* 2, 59-71.
<http://dx.doi.org/10.34639/rpea.v2i1.80>
- Moreira, A., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11 (4), 41-60.
<https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10575>.
- Morgan, P. L. & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: a multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21 (4), 191-210.
- Mourão, S. & Vieira, F. (2021). Formar professores para a investigação pedagógica: o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. *Revista EstreiaDiálogos*, 6(1,2), 15-33.
https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_67f39496cf844f879a45428ceb39ae50.pdf.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. EDUCA-Universidade de Lisboa.
<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>.

- Nóvoa, A. (2021). A liberdade está no diálogo. *Revista Cescontextos- Debates*, 28, 5-9. https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf.
- Pereira, L.Á., Cardoso, I., Silva, A. A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M., Santos, M. M. & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro. <http://protextos.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/09/pnep3.pdf>.
- Pimenta, F. & Teles, L.F. (2015). Gamificação e colaboração como fatores motivadores da aprendizagem. In G. L. Santos & M. M. Létti (orgs.) *Gamificação como estratégia educativa* (76-107). https://www.researchgate.net/publication/322055121_Gamificacao_como_Estrategia_Educativa.
- Ponte, J.P. & Martins, M.E.G. (2010). Organização e tratamento de dados. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://www.esev.ipv.pt/docs/ServicosAC/otd.pdf>.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CAAP*(2). Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores. https://www.researchgate.net/publication/257132909_Observacao_de_aulas_e_avaliacao_do_desempenho_docente.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação Colaborativa na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância* [Dissertação de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho].
- Ribeiro, I. & Viana, F.L.(2020a). *APRENDER: Fluência e compreensão da leitura*. Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-comprensao-na-leitura>.

- Ribeiro, I. & Viana, F.L. (2020b). DESENVOLVER: Compreensão da leitura. Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/compreensao-da-leitura>.
- Ribeiro, I. & Viana, F.L.(2020c). DESENVOLVER: Como a capacidade linguística, o conhecimento geral, as estruturas cognitivas e afetivas do leitor influenciam a compreensão da leitura. Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/como-capacidade-linguistica-o-conhecimento-geral-estruturas-cognitivas-e-afetivas-do-leitor-influenciam-compreensao-da-leitura>.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I, Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. C. & Rodrigues, B. (2016a). *AINDA ESTOU A APRENDER. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura* (1.^a ed.). Edições Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/42431>.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2016b). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2.^a ed.). Edições Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/11219>.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e dos professores*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf .
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 138-177. <http://hdl.handle.net/10400.21/2900>.
- Sá, C. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M.H. Ançã & M.J. Macário (Eds.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/280575087_Transversalidade_da_lingua_po

rtuguesa_e_sua_promocao_no_mundo_reflexoes_sobre_a_sua_abordagem_na_formacao_de_professores.

Silva, C. M. R. (2005, Janeiro 25). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções* [Comunicação em painel]. O Regime de Docência e as Exigências do Ensino Básico em Portugal: o Caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/51800>.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Open University Press, McGraw-Hill Education.

Vaz, J. L. P. (2009). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Revista Exedra*, (1), 161-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398996>.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215>.

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, I Série. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.

Documento *Gestão e Planeamento Curricular 2022/2023* do agrupamento de Escolas no qual foi realizado a Prático de Ensino Supervisionada. Disponível no *website* do agrupamento.

Plano Plurianual de Melhoria, 2021–2023 do agrupamento de Escolas no qual foi realizado a Prático de Ensino Supervisionada. Disponível no *website* do agrupamento.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção-Geral de Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais-Educação Artística do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2021). Novas Aprendizagens Essenciais Matemática do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018f). Aprendizagens Essenciais Português do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018g). Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018h). Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação (2018i). Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS/APÊNDICES

ANEXO A- PRÉ-TESTE DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA LEITORA



O QUE JÁ SEI: Fluência de Leitura de Textos

ANEXO 17

UM BOLO DE ANOS

Mana, vamos fazer um bolo para a mãe? – Perguntou o Pedro.

– Boa ideia. Um bolo feito por nós é uma bela prenda. Sabes onde está o livro de receitas da mãe? – Respondeu a Ana.

– É aquele grosso, com letras pretas.

Os dois irmãos começaram a procurar uma receita. Bolo de bolacha, Bolo de anjo, Bolo de mel, Bolo podre, Bolo preto, Bolo vaidoso, Bolo balalaica... Não se deram ao trabalho de ler a receita do bolo podre, pois acharam que com um nome tão feio o bolo não devia ser bom. Também acharam que um bolo vaidoso não ia agradar à mãe. Se ela não gostava de pessoas vaidosas, também não iria gostar de um bolo vaidoso...

– Ana, este parece bom... tem chocolate... Mas diz aqui que precisamos de “duas colheres de sopa de açúcar”. Açúcar temos... mas sopa de açúcar o que será?

– É este diz “duas colheres de café de mel”. Café de mel? Nunca ouvi falar...

– É para este precisamos de umas varas de arame para bater as claras! – Disse a Ana, quase a desistir.

– Sopa de açúcar, café de mel, varas de arame... Não haverá uma receita que não peça coisas estranhas?

– Encontrei! – Disse a Ana. Salame de chocolate!

O Pedro não estava convencido. A palavra “balalaica” não lhe saía da cabeça. Balalaica era uma palavra tão doce!

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

ANEXO 18

Folha de Registo

Nome: _____ Data: ____/____/____

UM BOLO DE ANOS

Mana, vamos fazer um bolo para a mãe? – Perguntou o Pedro.	11
– Boa ideia. Um bolo feito por nós é uma bela prenda. Sabes onde está o livro de receitas da mãe? – Respondeu a Ana.	27
– É aquele grosso, com letras pretas.	34
– É aquele grosso, com letras pretas.	40
Os dois irmãos começaram a procurar uma receita. Bolo de bolacha, Bolo de anjo, Bolo de mel, Bolo podre, Bolo preto, Bolo vaidoso, Bolo balalaica... Não se deram ao trabalho de ler a receita do bolo podre, pois acharam que com um nome tão feio o bolo não devia ser bom. Também acharam que um bolo vaidoso não ia agradar à mãe. Se ela não gostava de pessoas vaidosas, também não iria gostar de um bolo vaidoso...	53
	66
	82
	97
	112
	117
– Ana, este parece bom... tem chocolate... Mas diz aqui que precisamos de “duas colheres de sopa de açúcar”. Açúcar temos... mas sopa de açúcar o que será?	129
	143
	144
– É este diz “duas colheres de café de mel”. Café de mel? Nunca ouvi falar...	159
– É para este precisamos de umas varas de arame para bater as claras! – Disse a Ana, quase a desistir.	174
	178
– Sopa de açúcar, café de mel, varas de arame... Não haverá uma receita que não peça coisas estranhas?	192
	196
– Encontrei! – Disse a Ana. Salame de chocolate!	203
O Pedro não estava convencido. A palavra “balalaica” não lhe saía da cabeça.	216
Balalaica era uma palavra tão doce!	222

Corina S. (pseudónimo), texto inédito, 2016.

Apreciação qualitativa		
1. Precisão de leitura:	<input type="checkbox"/> Adequada	<input type="checkbox"/> A melhorar
2. Velocidade de leitura:	<input type="checkbox"/> Adequada	<input type="checkbox"/> A melhorar
3. Expressividade na leitura:	<input type="checkbox"/> Adequada	<input type="checkbox"/> A melhorar
Apreciação quantitativa		
Total de palavras corretas lidas num minuto:		

ANEXO B- PRÉ-TESTE DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA



O QUE JÁ SEI: Compreensão da Leitura

ANEXO 42

O Hipopótamo

Se excetuarmos o elefante, este é o maior animal existente sobre a terra e só a baleia tem uma boca maior do que a sua.

A palavra hipopótamo significa “Cavalo do rio”, pois ele passa a maior parte do tempo dentro de água, em rios ou pântanos, deixando apenas emergir os olhos, as narinas e os ouvidos. Estes órgãos são muito desenvolvidos e situam-se no cimo da cabeça para que ele possa estar sempre atento.

A pele tem cerca de cinco centímetros de espessura, mas seca e racha facilmente ao sol, daí o facto de ele ir a terra, sobretudo de noite, para comer erva, folhas e ramos. Também ingere plantas aquáticas. Ao todo, come cerca de 200 a 300 quilos de vegetais por dia.

Apesar do seu peso e dimensões, 4 metros de comprimento por 1,5 metros de altura e 4 toneladas de peso, ele consegue correr e galopar com rapidez.

Mas como é que ele flutua?

Tem uma grande quantidade de ar nos pulmões e de gases nos intestinos. Além disso, o seu corpo possui muita gordura, que é mais leve do que a água.

Os bebés hipopótamos sabem nadar desde que nascem, mas preferem manter-se na água em cima do lombo da mãe.

Achas que o hipopótamo tem muitos inimigos?

Não, só o Homem. Os nativos aproveitam a carne para comer e a pele para fazer chicotes, escudos, abrigos, etc..

O Homem “civilizado” mata-o por causa dos dentes (estes crescem tanto que, por vezes, têm de os aparar contra as pedras senão não conseguem comer.) Ora, estes dentes são de um marfim especial com que se fazem estatuetas caríssimas. Assim, por causa dos dentes de baixo, que medem no total cerca de 70cm, o Homem mata o animal e deixa o seu corpo à mercê dos abutres ...

Maria Augusta Lopes, O hipopótamo, *in* “Selvagens e Amigos”, pp. 6-9.

Sacavém: Editora Atlântico, 1994.

Folha de Respostas

Nome: _____ Data: ____/____/____

O HIPOPÓTAMO

Assinala a opção correta.

- | | |
|-------------------------------------------------------------------|---|
| 1. Qual o maior animal existente na terra? | ○ |
| a) A baleia. | |
| b) O elefante. | |
| c) O hipopótamo. | |
| 2. O Homem é o grande inimigo do hipopótamo, porquê? | ○ |
| a) Porque o hipopótamo é muito grande. | |
| b) Porque, como come muito, o hipopótamo destrói as culturas. | |
| c) Porque os dentes do hipopótamo são de um marfim muito valioso. | |

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 3. Hipopótamo significa “Cavalo do rio” porque o hipopótamo consegue correr e galopar com rapidez. | ○ |
| 4. O hipopótamo passa a maior parte do tempo na água. | ○ |
| 5. Quando estão na água, os bebés hipopótamos estão em cima do lombo da mãe porque não sabem nadar. | ○ |
| 6. O Homem “civilizado” aproveita a pele do hipopótamo para fazer chicotes, escudos ou abrigos. | ○ |

Assinala com um V (de verdadeiro) ou com um F (de falso) as seguintes afirmações.

7. Os olhos, os ouvidos e o nariz do hipopótamo situam-se no cimo da cabeça para que ele esteja sempre atento.	<input type="radio"/>
8. A pele do hipopótamo tem seis centímetros de espessura, mas seca e racha facilmente ao sol.	<input type="radio"/>
9. O hipopótamo alimenta-se de ervas, folhas, ramos e plantas aquáticas.	<input type="radio"/>
10. O hipopótamo mede 4 metros de comprimento por 1,5 metros de altura e pesa 4 toneladas.	<input type="radio"/>
11. O hipopótamo consegue correr e galopar com rapidez porque tem uma grande quantidade de ar nos pulmões e de gases nos intestinos.	<input type="radio"/>

APÊNDICE A- PERCURSO DE COMPREENSÃO DA PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO

Rumo à compreensão com a Felicidade Curiosidade
e o João Organização



1. Lê atentamente o texto que se segue.

Cantiga das mentiras

Agora tenho vagar
vou contar umas mentiras:
já pelo mar andei às lebres,
e pelos campos às enguias.

Eu sou um triste ninguém
sempre a saltar pelos caminhos
nas garrafas levo pão,
nos alforjes levo vinho.

Botei com os bois às costas
pus o arado a pastar
sentei-me para correr
deitei-me para os agarrar.

Fui ao figueiral às pêras
todo me enchi de pinhões.
Veio o dono das castanhas:
- Ó ladrão, larga os feijões.

Eu vi dois ratos lavrando
a puxar pelo arado
um grilo muito engraçado
ia atrás deles piando.

Com um cão um corridinho
vi uma cabra dançado.
Vi um lobo beber vinho
uma ovelha namorando.

Vi um coelho fadista
a tocar numa guitarra.
Ouvi uma grande artista
que se chamava cigarra.

Vi um morcego com pernas
vi uma lebre fardada
vi as rolas no cinema
vi o tordo na tourada.

Com uma grande barriga
vi um leão bater sola.
Nas costas de uma formiga
já vi um jogo de bola.

Tenho catarro nas unhas
dor de estômago nas orelhas
já me doem os joelhos
de coçar as sobranceiras.

*Cantiga das mentiras, "Eu bem vi
nascer o sol", Alice Vieira, Caminho*

2. Consulta o significado de algumas palavras que possas desconhecer e descobre o significado de outras, usando o teu dicionário:

vagar- _____

alforje- bolsa/mala dividida em dois compartimentos.

arado- _____

catarro- muco/secreção originado pela inflamação das mucosas.

tordo- pequeno pássaro do bosque.



3. Como já percebeste, todas as estrofes contêm, pelos menos, uma mentira. Ordena, de 1 a 8, as seguintes mentiras de acordo com a ordem pela qual surgem na cantiga.

- a) viu um jogo de bola nas costas de uma formiga ___
- b) viu dois ratos lavrando ___
- c) andou pelo mar às lebres ___
- d) viu uma cabra dançando ___
- e) tem dor de estômago nas orelhas ___
- f) foi ao figueiral às pêras ___
- g) viu um coelho fadista ___
- h) leva pão nas garrafas ___



4. Na 7.ª estrofe, não existem só mentiras. Identifica os versos que correspondem a uma verdade e transcreve-os.



4.1. Justifica porque os versos que transcreveste são verdade.

5. Desafio-te agora a transformares esta cantiga na cantiga das verdades! Para tal, preenche os esquemas que se seguem!

Mentiras		Verdades
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____



	 4.^a estrofe			 6.^a estrofe	
Mentiras		Verdades	Mentiras		Verdades
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	↪	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	↪	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____

	 8.^a estrofe			 10.^a estrofe	
Mentiras		Verdades	Mentiras		Verdades
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	↪	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	↪	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____		<input type="radio"/> _____

APÊNDICE B- PERCURSO DE COMPREENSÃO DA SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO



A Eleição dos Bichos

- tarefas de compreensão-

Acabamos de ler a primeira parte do texto. Responde agora às seguintes questões. Já sabes que podes contar com a ajuda da Felicidade Curiosidade e do João Organização!

1.ª parte

1. O que decidiu fazer o Leão, que originou falatório em toda a floresta?

2. "Para os outros bichos, aquilo foi a gota d'água". Mediante esta expressão, podemos afirmar que (rodeia a opção correta):

- a) o Leão não costumava errar nem prejudicar os outros animais.
- b) a decisão do Leão foi a gota d'água porque não deixou nem uma gota de água para os outros animais.
- c) os animais já estavam cansados das atitudes do Leão, que nem sempre eram positivas.



3. Insatisfeitos com a decisão, os bichos começaram a protestar e até organizaram uma manifestação. Identificar quem proclamou as frases seguintes.

"Isto não pode ficar assim! Vamos até lá!"- _____

"E se tivéssemos uma rainha?"- _____

"É um absurdo!"- _____

"Devolva nosso rio!"- _____

"A água é de todos..."- _____

"Chega dos mandos e desmandos do Rei!"- _____

3.1. A manifestação alterou alguma coisa? Transcreve a frase do texto que te permite responder a essa questão.

3.2. Quem ideia teve a coruja para resolver o problema?



4. A Coruja explicou à Preguiça o que são eleições. Ordena, de acordo com a sua explicação, as etapas da eleição que te são apresentadas de seguida, colocando o n.º 1 na primeira e o n.º 5 na última.

- ___ Faz-se a contagem dos votos.
- ___ Os candidatos apresentam as suas ideias numa campanha.
- ___ O candidato com mais votos é eleito presidente.
- ___ Os eleitores votam no candidato que preferem.
- ___ Algum tempo depois, realiza-se uma nova eleição.



5. Decidida a eleição, foram criadas algumas regras para a realização da mesma.



5.1. Uma das regras proíbe a troca de presentes entre candidatos e eleitores. Por que motivo esta regra é fundamental para o bom funcionamento das eleições?

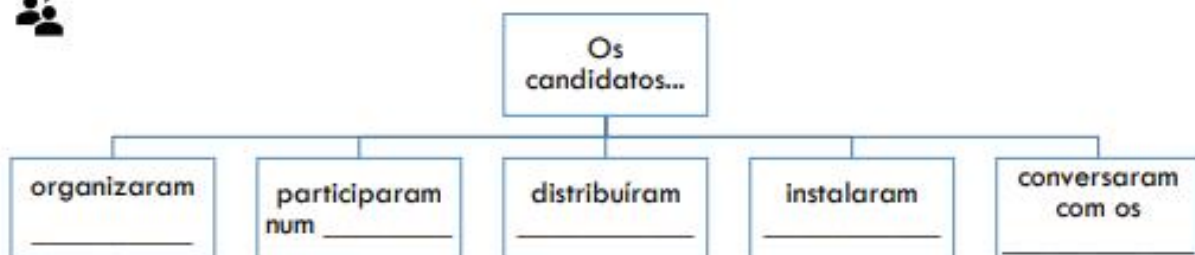
6. Que animais se candidataram às eleições?

2.ª parte

7. Atribui um título à 2.ª parte do livro.



8. Os quatro candidatos estiveram muito empenhados em convencer os bichos a votar neles. Preenche o esquema com algumas das atitudes que tomaram para o conseguir, de acordo com as informações do texto.



M

MESTRADO

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

**Da fluência à compreensão na leitura:
percurso(s) com significado(s)**

Ana Rita Moreira Rodrigues

