

M

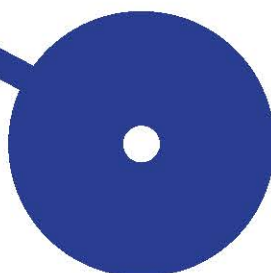
MESTRADO

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

Uma harmonia entre o saber e o ser: o início da caminhada pelos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Raquel Santos Costa

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Santos Costa

**Uma harmonia entre o saber e o ser:
o início da caminhada pelos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Raquel Santos Costa

**Uma harmonia entre o saber e o ser:
o início da caminhada pelos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Inês Oliveira

Supervisão:

Professora Doutora Cristina Maia
Professora Doutora Paula Flores
Professora Doutora Inês Oliveira

Porto, dezembro de 2023

"Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo."

Malala Yousafzai

AGRADECIMENTOS

Para a realização e conclusão deste relatório, foi imprescindível o apoio de algumas pessoas, sendo este o momento para reconhecer e agradecer a todos aqueles que foram importantes ao longo deste percurso.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais e à minha irmã por terem estado sempre ao meu lado durante todo o meu percurso académico e por me terem sempre incentivado a nunca desistir dos meus objetivos.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à minha sobrinha e afilhada Matilde. A serenidade no seu olhar reconfortante, a sua gargalhada e o seu amor puro ajudaram-me a ultrapassar os momentos mais desafiantes.

Ao meu namorado André, por todo o amor, carinho, coragem, compreensão e paciência.

À Rita, o meu par pedagógico e amiga, pelo seu sorriso contagiante e por ter sido a minha maior motivação ao longo deste ano. Partilhamos muitos medos e receios, mas também muitos momentos de alegria, de crescimento e de superação.

À Professora Doutora Inês Oliveira, minha orientadora, gostaria de agradecer toda a disponibilidade, orientação, acompanhamento, motivação e apoio ao longo desta caminhada.

A todas as professoras cooperantes, Raquel Magalhães, Augusta Pinho e Cláudia Pimentel, e professoras supervisoras, Professora Doutora Cristina Maia, Professora Doutora Paula Flores e Professora Doutora Inês Oliveira, por toda a sabedoria partilhada.

A todos os alunos que me acompanharam no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, dos 4.º e 6.º anos, sem eles nada disto poderia ter sido feito. Agradeço toda esta experiência enriquecedora, da qual foram a grande inspiração, e por me mostrarem que são os nossos sonhos que nos guiam.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, dos quais tive a sorte de poder ter sido aluna, agradeço todas as vossas aulas que traduziram toda a vossa dedicação.

A todos os colegas que me acompanharam ao longo desta etapa, agradeço toda a vossa colaboração e experiência, que foram fundamentais para o meu crescimento.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos 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.

A PES apresenta como principais finalidades o desenvolvimento de estratégias que promovam a autonomia do aluno, a utilização de variados recursos, nomeadamente tecnológicos, a adaptação do ensino às necessidades e características dos alunos, a presença de momentos de reflexão na ação e pós-ação e, ainda, a realização de um trabalho colaborativo. Assim, este documento apresenta uma reflexão fundamentada científica e pedagogicamente sobre a prática educativa nas duas valências deste mestrado.

De igual modo, partindo das dificuldades observadas em contexto, foi implementado um projeto de investigação na área de Português, numa turma de 6.º ano, que se prendeu com o domínio da Compreensão. Pretendeu-se, como principal objetivo, evidenciar a influência dos verbos introdutórios das perguntas com o desenvolvimento das competências de compreensão. Neste sentido, foram realizadas diferentes intervenções no que concerne ao significado dos verbos de instrução e à sua importância neste domínio, assentes na perspetiva da Taxonomia de Bloom.

Palavras-chave: Compreensão; Taxonomia de Bloom; Português; Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão.

ABSTRACT

The present report was developed under the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (STP), within the Master in Primary School Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in 2nd Cycle studies plan.

The STP sets, as its main goals, the development of strategies that promote the autonomy of the student, the usage of different resources, namely the technological ones, the teaching adaption to each student characteristics and needs, the presence of reflexion moments in action and after-action and the existence of a collaborative work. Therefore, this document grants a scientifically and pedagogically substantiated reflexion about the teaching practice in the two valences of this master's degree.

Hence, setting from the difficulties observed in the context, it was settled an investigation project in the Portuguese subject, in a 6th grade class, concerning the Comprehension domain. The main goal was to point out the influence of the question verbs with the development of comprehension competences. To do so, many different interventions were made regarding the meaning of the instruction verbs and its importance in this field, based on the perspective of Bloom's Taxonomy.

Keywords: Comprehension; Bloom's Taxonomy; Portuguese; Supervised Teaching Practice; Reflexion.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	- 15 -
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	- 17 -
1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI.....	- 17 -
1.2. SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	- 20 -
1.3. SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	- 24 -
1.4. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	- 25 -
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	- 27 -
2.1. O AGRUPAMENTO.....	- 27 -
2.2. AS ESCOLAS.....	- 28 -
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1.º CICLO	- 30 -
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º CICLO – PORTUGUÊS.....	- 31 -
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º CICLO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	- 32 -
3. CAPÍTULO III – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	- 34 -
3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PES.....	- 34 -
3.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – 1.º CICLO.....	- 37 -
3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – 2.º CICLO.....	- 52 -
3.3.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGUÊS.....	- 54 -
3.3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	- 61 -
3.4. ARTICULAÇÃO DE SABERES.....	- 65 -
3.5. PROJETOS NA COMUNIDADE	- 67 -
4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	- 70 -
4.1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	- 70 -
4.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	- 71 -
4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 72 -

4.3.1. COMPREENSÃO COMO COMPETÊNCIA DE LEITURA.....	- 72 -
4.3.2. DOMÍNIOS COGNITIVOS E A SUA INTERFACE COM A COMPREENSÃO.....	- 74 -
4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	- 77 -
4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	- 80 -
4.4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	- 80 -
4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS.....	- 81 -
4.6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	- 87 -
4.7. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO.....	- 91 -
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	- 94 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 97 -
DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	- 105 -
DOCUMENTOS LEGAIS.....	- 107 -
APÊNDICES.....	- 109 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dez competências do professor.....	- 19 -
Tabela 2: Calendarização da PES.....	- 35 -
Tabela 3: Organização das regências.....	- 36 -
Tabela 4: Aulas lecionadas no 1.º CEB.....	- 37 -
Tabela 5: Unidades didáticas lecionadas no 1.º CEB	- 38 -
Tabela 6: Unidade didática “Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?”	- 53 -
-	
Tabela 7: Unidade didática “Educação e Pátria: as armas para mudar o mundo”	- 53 -
Tabela 8: Unidade didática “As atividades económicas que desenvolvemos”	- 53 -
Tabela 9: Unidade didática “De que é feito Portugal?”	- 54 -
Tabela 10: Planificação geral da intervenção educativa.....	- 82 -
Tabela 11: Metodologia de abordagem aos verbos operativos.....	- 84 -
Tabela 12: Média de respostas corretas nos pré e pós-testes	- 94 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas corretas no 1.º e 2.º pré-teste	- 88 -
Gráfico 2: Respostas corretas no 1.º e 2.º pós-teste.....	- 88 -
Gráfico 3: Comparação entre os questionários de compreensão de texto.....	- 91 -
Gráfico 4: Comparação entre os questionários de compreensão dos verbos de instrução	- 91 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Astrolábio construído pelos alunos.....	- 41 -
Figura 2: Medição da posição do Sol.....	- 42 -
Figura 3: Registo no roteiro dos dados recolhidos no exterior	- 42 -
Figura 4: Utilização da plataforma <i>GoogleEarth</i> e registo no roteiro.....	- 47 -
Figura 5: Respostas dos alunos registadas no <i>Mentimeter</i>	- 48 -
Figura 6: Recolha de informação na <i>Internet</i>	- 49 -
Figura 7: Atividade no <i>StoryJumper</i>	- 49 -
Figura 8: Espiral cíclica de Investigação-Ação.....	- 79 -
Figura 9: Casa da Compreensão	- 83 -

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A: Mapa da calendarização das regências.....	- 109 -
Apêndice B: Exercícios de escuta ativa.....	- 111 -
Apêndice C: Planificação da regência “A História aqui tão perto”.....	- 113 -
Apêndice D: Atividades de pré-leitura no 1.º CEB.....	- 115 -
Apêndice E: Atividades de pós-leitura no 1.º CEB.....	- 117 -
Apêndice F: Atividades realizadas no âmbito do domínio da escrita no 1.º CEB.....	- 119 -
Apêndice G: Exercício realizado no âmbito do domínio da gramática no 1.º CEB.....	- 122 -
Apêndice H: Exercício de escrita – Reconto de uma lenda.....	- 123 -
Apêndice I: Laboratório gramatical “Discurso direto e indireto”.....	- 124 -
Apêndice J: Projeto “O brinquedo da nossa vida”.....	- 128 -
Apêndice K: 1.º pré e pós-teste.....	- 132 -
Apêndice L: 2.º pré e pós-teste.....	- 135 -
Apêndice M: Planificações relativas às sessões do projeto de investigação.....	- 137 -
Apêndice N: Respostas dos alunos acerca dos significados dos verbos de instrução.....	- 144 -

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CREC – Complemento Regular Específico de Curso

DL – Decreto-Lei

HGP – História e Geografia de Portugal

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

O – Observação

OC – Observação-Cooperação

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

R – Regência

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionado (PES), sendo este um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A elaboração deste documento teve, de forma geral, em consideração as competências definidas no Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, que aprovou o regime jurídico para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. De forma particular, baseou-se no que está definido no Complemento Regular Específico de Curso (CREC) (2022, p. 11), que indica que o RE “deverá integrar a descrição e análise do processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em escolas de 1.º e 2.º CEB, como resultado dos estágios integrados na UC de PES”.

Uma harmonia entre o saber e o ser marcam o início desta caminhada entre os 1.º e o 2.º Ciclos. Neste contexto, torna-se importante reconhecermos que, além de alunos, são também crianças e adolescentes, que se encontram numa fase de descoberta e crescimento. Consequentemente, é fundamental que todo o processo de ensino-aprendizagem tenha em consideração, não só a promoção do saber, isto é, a partilha de conhecimentos, como também deve procurar valorizar o ser, através da transmissão de valores e da preocupação com as competências emocionais e sociais.

Neste RE, a professora em formação procura, não só apresentar e analisar, como também refletir acerca de todo o percurso realizado na PES. O estágio ocorreu durante sete meses, entre outubro de 2021 e maio de 2022, nos dois ciclos de ensino em simultâneo, nomeadamente nos 4.º e 6.º Anos de Escolaridade.

Por tudo o que foi dito anteriormente, este RE está estruturado em quatro capítulos. Em primeiro lugar, é apresentado o capítulo do enquadramento curricular e profissional, sendo feita uma análise acerca dos pressupostos legais e teóricos. Além disso, apresenta um subcapítulo

onde é feita uma reflexão sustentada sobre ser professor no século XXI e sobre as especificidades de docência nos 1.º e 2.º ciclos.

No segundo capítulo, a mestranda caracteriza os contextos educativos onde foi realizada a PES, sendo apresentada uma descrição do Agrupamento de Escolas e das instituições, bem como do local envolvente. De seguida, é feita uma caracterização das três turmas onde foi realizado o estágio.

No terceiro capítulo, é feita uma análise reflexiva da prática educativa mostrando, em parte, o seu percurso, fundamentando as suas escolhas, especialmente no que toca aos recursos e estratégias selecionados.

O quarto capítulo diz respeito à dimensão investigativa inerente a este RE e foi concretizado na turma de Português do 6.º Ano, já que a professora em formação verificou que as maiores dificuldades deste contexto se direcionavam para o domínio da Leitura e da Educação Literária. Primeiramente, encontra-se a questão de investigação, bem como os objetivos de investigação e pedagógicos e, seguidamente, a investigação é sustentada teoricamente. Posteriormente, é apresentada a metodologia de investigação – investigação-ação – e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Após uma breve caracterização dos participantes, encontram-se descritas as intervenções educativas. Por fim, são apresentados e analisados os dados, bem como as dificuldades e limitações desta investigação.

Finalmente, surgem as considerações finais, onde a professora em formação reflete acerca de todo o seu percurso, repleto de aprendizagens, desafios e obstáculos e analisa as potencialidades do seu projeto no futuro.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Neste capítulo, a mestranda reflete acerca do que é ser professor no século XXI e dos vários desafios do quotidiano e sobre as especificidades da docência nos 1.º e 2.º ciclos, atendendo à dupla valência deste mestrado. Para além disso, é apresentado o enquadramento curricular e profissional que orienta o percurso dos docentes, sendo feita uma reflexão acerca do mesmo, fundamentada perante os pressupostos legais e teóricos.

1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

O mundo encontra-se em constante mutação e, a par disso, mudam-se os interesses, valores, modos de pensar. Inevitavelmente, a sociedade muda e a Educação vê-se obrigada a acompanhar esta transformação, incerta e imprevisível (Pereira et al., 2019), bem como os professores, aos quais “tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular” (Leite & Fernandes, 2010, p. 198). Neste sentido, o desafio dado ao professor do século XXI consiste em adequar o seu ensino às exigências do mundo, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Alarcão (2001, p. 15), a escola não tem sido capaz de satisfazer as necessidades da sociedade atual, sendo, por isso, necessário ocorrer uma “mudança paradigmática” (Alarcão, 2001, p. 15), em que deve ser alterado o modo como se pensa e o como se faz.

De facto, a escola revela-se como um meio de “desenvolvimento humano, cultural, social e económico” (Alarcão, 2001, p. 16), no entanto, é possível constatar que os alunos, apesar de frequentarem os vários ciclos de ensino, não apresentam as competências esperadas e necessárias. Isto acontece porque, muitas das vezes, as tarefas realizadas não correspondem aos objetivos definidos, visto que não têm como intencionalidade o desenvolvimento de “capacidades fundamentais para uma aprendizagem continuada ao longo da vida” (Alarcão, 2001, p. 16).

Não raras vezes, ouvimos dizer que a escola prepara os alunos para a vida, nomeadamente para o futuro. Todavia, esquecemo-nos de que a escola acompanha a própria vida dos alunos, no presente. Assim, é essencial mudar, não só relativamente ao currículo, mas, sobretudo, a escola deve ser notada como um lugar onde se privilegiam os valores e as relações humanas como metodologia de ensino.

Neste sentido, a tarefa do professor não se deve resumir apenas à “execução de normativos, a um currículo prescrito e à função de ensinar”, como também deve “formar jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens” (Pereira et al., 2019, pp. 600, 601). Esta tarefa exige que o professor investigue e, assim, contribua “para o conhecimento sobre a educação”, bem como “para o desenvolvimento profissional dos professores” e das instituições escolares em que se insere, que também se deveriam tornar “reflexivas” (Alarcão, 2001, p. 2).

Deste modo, surgem diversas questões de como o professor do século XXI deverá ser, tendo Pereira, Gouveia e Fraga (2019, p. 609) concluído que o seu perfil compreende três fundamentos indissociáveis que o caracterizam – “identidade profissional”, “competências” e “formação inicial”.

Devido às mudanças significativas ocorridas na sociedade, os professores viram-se obrigados a embarcar num novo navio, no qual se exige um ensino onde imperam novos documentos normativos e outra forma de agir, para que consigam, através da pedagogia diferenciada, satisfazer as necessidades de todos os alunos. Esta transformação implica uma reestruturação nas competências exigidas aos professores, que Perrenoud (2000, citado por Pereira et al. 2019, p. 613) afirma que se desenvolvem “através de uma prática reflexiva”. Deste modo, Perrenoud (2000) enumerou dez competências do professor (Tabela 1) a fim de que a sua prática seja construtivista.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
Administrar a progressão das aprendizagens.
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho.
Trabalhar em equipa.
Participar na administração da escola.
Informar e envolver os pais.
Utilizar novas tecnologias.
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
Administrar a sua própria formação contínua.

Tabela 1 – Dez competências do professor.

(Perrenoud, 2000, citado por Pereira et al., 2019, p. 614)

Por sua vez, Esteves (2007, p. 6) apresenta um conjunto de particularidades essenciais ao perfil do professor: em primeiro lugar, é fundamental reconhecer a importância da formação do professor, não apenas inicial, mas contínua, tendo sempre por base as transformações e ocorrências do quotidiano; em segundo lugar, o professor deve ter competências que o possibilitem centrar a aprendizagem nos alunos, promovendo, assim, a sua autonomia – “aprender, fazendo”; de seguida, deve privilegiar o trabalho colaborativo, com os alunos, restantes professores e a restante comunidade educativa; em quarto lugar, e tal como suprarreferido, o professor deve praticar uma atitude investigativa, “marcada pelo interesse e curiosidade”; seguidamente, o professor deve utilizar as Tecnologias de Informação e da Comunicação, recurso importante perante uma perspetiva construtivista; e, por último, é essencial ter a “competência (capacidade e vontade) para correr riscos e fazer experiências”.

De facto, todos estes aspetos justificam a importância da formação contínua dos professores, principalmente no que diz respeito às suas práticas. Da heterogeneidade presente na maioria das turmas resultam estratégias e recursos diferenciados, já que exige práticas adequadas a cada

turma e a cada aluno e, deste modo, compreende um desafio para o professor, que tem como objetivo dar resposta a todos os alunos.

No ponto de vista da mestrandia, ser professor no século XXI é ser capaz de embarcar num navio, com o destino definido, mas cujas rotas se vão alterando a cada ano, a cada mês e a cada dia. Para não se desorientar, deverá ser sabedor de vários conhecimentos, no entanto, deve procurar aprender mais em cada paragem e, através da investigação, fazer crescer a sua formação. Além disso, nunca deve esquecer os que estão ao seu redor, trabalhando de forma colaborativa e inclusiva. Por fim, é fundamental ser reflexivo e crítico sobre a sua própria ação, adaptando o trajeto sempre que necessário.

1.2. SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O “perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”, presente no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (artigo n.º 1), pressupõe a “organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” e, ainda, “acreditação dos mesmos cursos” (artigo n.º 2). Este perfil geral de desempenho dividiu-se em quatro dimensões: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; iv) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à primeira dimensão, importa referir que o professor deve promover “aprendizagens curriculares”, sendo que a sua prática profissional deve ser o resultado “de diversos saberes integrados”, presumindo-se que a investigação e a reflexão da prática educativa estejam sempre presentes. Para além disso, a sua prática profissional implica assegurar um conjunto de aprendizagens diversas, denominado currículo, a promoção da autonomia dos alunos, bem como “o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”, respeitando “as diferenças culturais e pessoais dos alunos” e da restante “comunidade educativa” (artigo n.º 4).

Na segunda dimensão, reflete-se acerca dos conhecimentos do docente, que integram, “com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”. Desta forma, o professor vai utilizar “saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares”, bem como uma linguagem, estratégias e recursos diversificados, estando tudo isto adequado a cada aluno, turma, nível e ciclo de ensino. Além disso, é fundamental envolver os alunos “nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo” e a avaliação será entendida “como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (artigo n.º 4).

Tendo em vista a importância de uma educação inclusiva, a terceira dimensão destaca a envolvimento da comunidade educativa na prática profissional do docente. Assim, importa salientar a participação do professor no desenvolvimento de projetos curriculares, articulando os vários níveis e ciclos de ensino, bem como incluir no seu projeto “saberes e práticas sociais da comunidade”. Para além disso, privilegia-se a colaboração com todos membros integrantes do processo educativo e a promoção de interações entre si, valorizando, desta forma, “a escola como polo de desenvolvimento social e cultural” (artigo n.º 4).

Na quarta e última dimensão, a formação do professor é definida “como elemento construtivo da prática profissional” e é necessário ter sempre em conta alguns elementos-chave – análise, reflexão, investigação e cooperação –, isto é, considera-se fundamental analisar a prática pedagógica do docente, refletindo e investigando “sobre a construção da profissão”, sempre em cooperação com os restantes profissionais (artigo n.º 4).

A par disto, surgem os “perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico”, no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que têm como finalidade estruturar os “cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” (artigo n.º 2). Segundo este DL, o professor deve procurar desenvolver o currículo relativo ao 1.º CEB, sendo fundamental mobilizar e incluir “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam”, bem como as competências imprescindíveis à aprendizagem dos alunos, tendo sempre em consideração a promoção de uma escola inclusiva.

Deste modo, prevê-se que o professor colabore na elaboração do currículo da escola e coopere com os restantes professores relativamente ao currículo da sua turma; promova aprendizagens, tendo em conta os contextos dos alunos, assim como as suas diferenças relativamente aos conhecimentos, capacidades e experiências; valorize os conhecimentos prévios dos alunos; desenvolva articulações verticais (entre as diferentes áreas do saber do 1.º CEB) e horizontais (entre os vários ciclos de ensino); utilize as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como metodologia de ensino e estudo; fomente a autonomia dos alunos; proporcione o interesse e o respeito por outros povos e culturas; desenvolva a participação ativa dos alunos no que toca ao cumprimento das regras de convivência e coopere com os alunos, encarregados de educação e restante comunidade educativa.

Atente-se agora na especificidade de um professor de 1.º ciclo. Uma das características da docência no 1.º ciclo é a monodocência. Segundo Silva (2005, p. 4), “este regime implica a atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de um professor”, que se define como o modelo de ensino em que a gestão do currículo e do processo de ensino-aprendizagem é realizada apenas por um professor. Um dos aspetos positivos da monodocência prende-se com o contacto constante do professor com o mesmo grupo de alunos, que promove um ensino adequado à turma e, principalmente, às necessidades de cada aluno.

Desde já, importa mencionar que este ciclo de ensino difere bastante dos restantes, não só relativamente à faixa etária dos alunos, que “implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal”, como também pelo compromisso assumido pelo professor, que assume “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança”, não só ao “nível das aprendizagens académicas e sociais”, como também “ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2005, pp. 3-4).

O 1.º CEB constitui uma das fases mais importantes e estruturantes da vida de uma criança, já que é durante este ciclo que surge a aprendizagem de diversas competências basilares. Este ciclo de ensino compreende as seguintes áreas disciplinares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Expressão Artística.

No que diz respeito aos conhecimentos científicos na área do Português, o professor procura desenvolver competências relativas à compreensão e expressão oral, de escrita e de leitura. Além

disso, deve fomentar atividades de produção de variados tipos de textos e com diferentes finalidades, através de diversos materiais e suportes, bem como promover reflexões acerca do conhecimento explícito da língua, com o objetivo de desenvolver estas mesmas competências de forma contextualizada.

Relativamente à Matemática, deve ser desenvolvido um sentimento positivo e de autoconfiança na aprendizagem desta área do saber, para que seja usufruída com gosto e interesse. Para isso, é fundamental articular a realidade com a Matemática, apresentando problemas do quotidiano, o que irá contribuir para a construção do próprio conhecimento do aluno, já que atribuem significado e valor. Neste 1.º CEB, serão abrangidos conhecimentos matemáticos (conceitos, procedimentos e métodos) alusivos a diferentes temáticas, tais como Números, Álgebra, Dados e Probabilidades e Geometria e Medida.

No que ao Estudo do Meio diz respeito, a abordagem procura desenvolver uma atitude científica, tendo em conta a promoção de uma aprendizagem centrada nas ciências sociais e na natureza, nomeadamente através do envolvimento dos alunos em atividades relativas à realidade natural e à construção de uma cidadania responsável.

No âmbito da Educação Física, o professor deve fomentar o desenvolvimento físico-motor dos alunos, com a principal finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e de promover hábitos de vida ativa e saudáveis.

Finalmente, a área da Expressão Artística diz respeito ao desenvolvimento das expressões artísticas e da criatividade, através da promoção de processos de pensamento criativo e da utilização de diversos materiais, instrumentos e técnicas. Estas competências permitirão ao aluno apreciar as artes, bem como compreender a sua função e importância para a sociedade.

Desta forma, e de acordo com Teixeira (2016), (citado em Faria, 1984, p. 164), este modelo de ensino permite “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares”, tendo sido integrado no ensino “como forma de combater e inovar” a metodologia tradicional (Teixeira, 2016, p. 5).

1.3. SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“À entrada do 2.º ciclo, os alunos deparam com uma situação nova: saídos de um currículo globalizante, em que a gestão do tempo se faz num continuum natural, vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido.”
(Ministério da Educação, 2009, p. 73).

Assim sendo, e contrariamente ao que acontece no 1.º CEB, o 2.º CEB compreende dois anos de escolaridade que se caracterizam por um regime de pluridocência, já que a cada área curricular disciplinar corresponde um professor diferente, o que implica não só diferentes organizações do currículo, como também diversas metodologias de trabalho.

A par disso, neste momento de transição para o 2.º CEB, os alunos são também confrontados com diversas mudanças que decorrem no seu desenvolvimento, nomeadamente ao “nível biológico, emocional, cognitivo e social” (Correia & Pinto, 2008, p. 8).

Relativamente à disciplina de Português, no decorrer do 2.º CEB, os alunos terão a possibilidade de desenvolver articuladamente diferentes domínios da língua: compreensão e expressão oral, leitura, educação literária, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

Por sua vez, a área de História e Geografia de Portugal pretende que o aluno reconheça a importância desta disciplina no estudo do país, relativamente às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórica, enquanto são valorizados o respeito, a inclusão, a diversidade e se realiza uma sensibilização para a valorização dos direitos humanos e para a finitude do planeta.

Por fim, neste ciclo, é privilegiada uma abordagem interdisciplinar, resultado da própria organização bidisciplinar deste ciclo, nomeadamente Português e História e Geografia de Portugal. Esta situação é comprovada pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, defende um currículo em que as disciplinas se encontram agregadas em áreas disciplinares, para que seja valorizada uma organização bidisciplinar que promova abordagens interdisciplinares.

Em suma, um professor de 1.º CEB e um professor do 2.º CEB orientam as suas práticas educativas a partir das *As Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral de Educação – MEC, 2018) e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al.). Assim, as *Aprendizagens Essenciais* (2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944 – A/2018 de 19 de julho vêm suprir a ausência de uma articulação entre os documentos curriculares que não detinham uma abordagem nem horizontal nem vertical entre si. Desta forma, este documento aliado ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al.) funcionará como um guia na prática dos docentes.

1.4. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

O Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro aprovava as Leis de Bases do Sistema Educativo, que estabeleciam a definição de sistema educativo, bem como a sua organização. Neste sentido, define-se como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” e integra a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior) e a educação extraescola (artigo n.º 1, alínea 2).

Anos mais tarde, o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro estabelecia a formação inicial e contínua de educadores e de professores e marcou a nova forma de se pensar na educação em Portugal. Este diploma definia que a formação inicial confere “qualificação profissional para a docência” e tinha como um dos principais objetivos a “formação pessoal e social dos futuros docentes”, com vista a promover “atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação” (artigo n.º 6, alínea 1 e 3). A formação contínua, por sua vez, pretendia que os docentes melhorassem as suas competências, bem como adquirissem outras (artigo n.º 26, alínea 1).

Posteriormente, o Governo declara que “o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de qualidade”, por isso, no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro é apresentada uma “revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência”.

Primeiramente, deixa de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente, passando apenas a existir a habilitação profissional, já que a prioridade “é a melhoria da qualidade do ensino”, sendo necessário “reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional”.

Com o objetivo de proporcionar “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”, os domínios de habilitação do docente generalista compreendem, também, “a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico”. Por fim, esta nova perspetiva procura, ainda, valorizar o conhecimento no domínio de ensino, sendo que o desempenho dos professores “exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico” das áreas curriculares da sua docência.

Finalmente, o Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio reforça a preparação de educadores e professores, já que esta “deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”, visto que a formação inicial dos professores é considerada “crucial” e “não substituível” pela formação profissional. Deste diploma destaca-se: i) o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres; ii) o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres; iii) a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados; iv) o desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a formação de docentes do 2.º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal é separada da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais.

Após uma reflexão sobre ser professor nos 1.º e 2.º ciclos, ser professor no século XXI e após a apresentação do enquadramento curricular e profissional, importa caracterizar os contextos educativos onde foi realizada a PES.

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

É fundamental conhecer os contextos educativos em que se realiza a Prática de Ensino Supervisionada, bem como o local onde as instituições se inserem, para que, deste modo, seja uma prática contextualizada e significativa para os alunos, sendo dada resposta às suas principais necessidades. Neste sentido, previamente à reflexão das práticas educativas, importa caracterizar as turmas onde foi realizada a PES, as escolas onde se inserem essas mesmas turmas e o meio envolvente.

2.1. O AGRUPAMENTO

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu num município localizado na região Norte de Portugal Continental, integrando o distrito do Porto, que era constituído por dezassete municípios. O município contava com uma superfície de 82,99 km² e cerca de 134 010 habitantes, distribuídos por dez freguesias, apresentando uma densidade populacional de 1638,9 habitantes por km² (CMM, 2018).

Quanto à sua política educativa municipal, para além de ter em atenção as infraestruturas físicas, existia igualmente uma preocupação em alterar a forma como se pensava a educação, até agora vista como um modelo, para que esta fosse ativa (“e não conformista”), plural (“respeitando percursos e escolhas”), dinâmica (“com sensores para a inovação”) e articuladora (“de saberes e experiências”). Para isso, é necessário que a educação se descentralize da escola e do currículo, sendo importante incluir nesse processo as famílias e as comunidades educativas (CMM).

O Agrupamento de Escolas de P. pertencia à iniciativa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde o ano letivo 2006/2007, sendo que a integração neste programa se devia aos contextos desfavoráveis existentes e tinha como principal objetivo diminuir os obstáculos relativos ao insucesso, ao abandono escolar e à indisciplina (Agrupamento de Escolas de P., 2021)

Este agrupamento era constituído por onze estabelecimentos de ensino, distribuídos por dois concelhos: uma escola sede, que incluía o 2.º e 3.º Ciclos e o Ensino Secundário, oito escolas do 1.º Ciclo e oito Jardins de Infância. No ano letivo transato, pertenceram a este agrupamento um total de 1895 alunos, sendo que 34 possuíam nacionalidade estrangeira, 243 eram alunos subsidiados com Escalão A e 139 com Escalão B. Quanto à população docente, no ano letivo de 2020/2021 o agrupamento contava com cerca de 400 docentes e 56 auxiliares (Agrupamento de Escolas de P., 2021).

O projeto educativo deste Agrupamento passava pelo “Desenvolvimento das Aprendizagens”, tendo por base uma Educação Inclusiva, uma participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a cidadania e o desenvolvimento e, por fim, eram priorizados ambientes estimulantes de aprendizagem. Estes objetivos encontravam-se sustentados por medidas organizacionais, que geriam e organizavam, como por exemplo, a criação de equipas educativas. Para além disso, compreendia uma “Interação com a Comunidade”, através parcerias com entidades de Ensino Superior, Autarquias, entidades Locais e APEE’S e Família (Agrupamento de Escolas de P., 2021).

2.2. AS ESCOLAS

A Escola Básica onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo integrava o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ano letivo 2021/2022, contava com 102 alunos distribuídos por cinco turmas, uma de pré-escolar e quatro do 1.º Ciclo. A sala de Pré-Escolar integrava 19 alunos, a turma do 1.º Ano 20 alunos, a turma do 2.º Ano 19 alunos, a turma do 3.º Ano 21 alunos e, por fim, a turma do 4.º Ano que era constituída por 23 alunos.

No que aos funcionários diz respeito, a Escola possuía cinco auxiliares, duas animadoras da Câmara Municipal que faziam Serviço de Apoio à Família (SAF), isto é, o acolhimento e prolongamento do Pré-Escolar e 1.º Ciclo e, ainda, duas funcionárias responsáveis pela cozinha que pertenciam à Empresa Geral que distribuía as refeições.

A Escola dispunha de dois edifícios independentes, sendo que um deles tinha sido construído recentemente. Para além das cinco salas de aula, estas infraestruturas continham uma pequena sala de apoio educativo, sala da coordenação, uma pequena sala de fotocópias, onde também

estava guardado o material escolar comum a toda a escola e duas salas que eram utilizadas para o acolhimento e prolongamento de apoio à família para o Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Além disso, não possuía um polivalente, apenas um coberto e um pequeno ginásio.

No que toca ao espaço exterior, continha um amplo espaço utilizado pelos alunos nas horas do intervalo e um parque infantil.

A escola estava inserida em alguns projetos, nomeadamente o Dia do Pijama, Projeto *Ajudaris* (Histórias), Missão Continente, Papel por alimentos (iniciativa do Banco Alimentar), causa solidárias (tampinhas), Projeto *Supertabi* e integrava alguns projetos da Câmara Municipal (Participa+).

Relativamente ao espaço físico da sala do 4.º Ano, a sala de aula era ampla e possuía bastante iluminação natural. O espaço estava equipado, a nível tecnológico, com um computador, uma tabela interativo e internet, que era utilizado pela professora e pelos alunos todos os dias. Era também possível observar uma secretária, uma mesa de apoio, dois armários e duas estantes, onde estavam guardados os trabalhos dos alunos, alguns materiais e livros. As paredes estavam decoradas com cartazes fornecidos pelas editoras dos Manuais – classes de palavras, ditongos orais e nasais, esqueleto humano, mapa da Europa, mapa de Portugal, abecedário – e com materiais construídos pelos alunos – aniversários, direitos dos animais, “Eu sou bom a...”, “O nosso pássaro da alma”. A decoração era alterada várias vezes por mês, de forma a estar adequada aos conteúdos.

No ano letivo 2021/2022, a escola contava com 854 alunos, distribuídos por 41 turmas, e era constituída por quatro edifícios – A, B, C e Pavilhão Gimnodesportivo. Relativamente ao espaço exterior, este era bastante amplo, sendo composto por diversas áreas verdes, locais para os alunos se sentarem e um campo de jogos.

Relativamente às infraestruturas da escola, não foram realizadas, nos últimos anos, intervenções no âmbito da melhoria e modernização dos edifícios e materiais, pelo que apresentavam algumas anomalias.

A PES decorreu apenas no edifício A, sendo que no primeiro piso se encontrava a Sala de Professores, o PBX, a Reprografia e o Gabinete da Direção. As Salas de Aula, a Biblioteca, a Sala de Informática, a Sala de Apoio ao Estudo e o Gabinete de Educação Especial e Psicologia localizavam-se no segundo piso do mesmo edifício.

Relativamente às salas de aula, para além das mesas e cadeiras, todas estavam equipadas com um computador, internet, quadro interativo e placares, onde eram afixados trabalhos realizados pelos alunos, sendo que a zona em frente ao PBX era também, frequentemente, utilizada para exposições de trabalhos.

Este Agrupamento de Escolas, para além da legislação em vigor, considerava outros documentos estruturantes, tais como o Plano Plurianual de Melhoria TEIP, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, o Regulamento Interno, o Plano E@D e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola.

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1.º CICLO

A prática educativa referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa turma do 4.º ano. Esta turma era composta por vinte e três alunos, nomeadamente catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino. A faixa etária dos alunos estava compreendida entre os 9 e os 11 anos de idade, pois uma das alunas tinha ficado retida durante o percurso escolar e uma doença já tinha atrasado o seu ingresso na escola.

No que diz respeito às Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), quatro alunos estavam sinalizados com MSAI Universais, usufruindo de apoios educativos nas áreas de Português e de Matemática, pois apresentavam bastantes dificuldades no que toca à compreensão, escrita e raciocínio matemática. Um destes alunos apresentava dislexia, sobretudo disgrafia, necessitando de orientação especial e algumas adaptações na escrita.

Para além disso, dois alunos possuíam MSAI Seletivas, sendo que um dos alunos integrou a turma apenas este ano letivo, uma vez que a sua turma transitou para o 5.º ano de escolaridade. Era uma aluna bastante tímida, pouco participativa, apresentava dificuldades na linguagem, evidenciava muitos medos e possuía apoio a Português e Matemática. O outro aluno era uma

criança com um diagnóstico de epilepsia, que demonstrava muitas dificuldades na leitura e na escrita, necessitando de muita ajuda nestes domínios, apesar do seu esforço e empenho, sendo que a Matemática revelava maior competência. Possuía uma hora semanal de apoio com a professora de Educação Especial, bem como de acompanhamento e adaptações de estrutura dos exercícios nos momentos de avaliação e trabalhos adaptados, diariamente, em Português.

No que toca à organização da sala de aula, as mesas estavam organizadas em cinco grupos, o que facilitava, não só a deslocação entre as mesas por parte da professora, como propiciava o trabalho em grupo e colaborativo.

O grupo, de uma forma geral, era bastante participativo, atento, empenhado, curioso e mostrava motivação na aprendizagem de novos conhecimentos.

Quanto à relação professora-alunos, era notável a proximidade existente, visto que a professora cooperante acompanhou a turma desde o 1.º ano. Esta relação de proximidade era igualmente visível nas interações entre alunos e existia uma boa interação entre os mesmos, sendo que todos os alunos estavam inseridos no grupo e intervinham de forma ativa. Deste modo, nas suas relações, era possível observar sentimentos diversos, como a amizade, o respeito, a solidariedade e a inclusão.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º CICLO – PORTUGUÊS

A turma que a professora em formação acompanhou em Português compreendia vinte alunos, nomeadamente oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, contudo apenas dezoito alunos estavam inseridos verdadeiramente na turma.

A faixa etária estava compreendida entre os 10 e os 12 anos e possuía cinco alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Para além disso, doze alunos estavam sinalizados com MSAI Universais, dois alunos com MSAI Seletivas e um aluno com MSAI Adicionais, que inicialmente deveria ter estado presente nas aulas práticas, contudo não compareceu a nenhuma aula.

Todos os alunos apresentavam contextos familiares complicados, que se refletiam, muitas das vezes, nos comportamentos e atitudes dos alunos, como também nas suas aprendizagens.

O grupo era, no geral, pouco participativo, apresentava dificuldades na aprendizagem, não demonstrava interesse e empenho em algumas atividades e não sentia motivação na aquisição de novos conhecimentos. Para além disso, os alunos distraíam-se com facilidade, possuíam um ritmo de trabalho bastante lento e, a maioria dos alunos, não concretizava as tarefas que a professora indicava como trabalho de casa.

Por tudo isto, em todas as planificações procurei apresentar diferentes estratégias e recursos, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem, não só de conteúdos curriculares, como também foram abordadas diversas temáticas relativas à cidadania, aos sentimentos e às emoções. Ao longo das regências, foi também possível observar algumas carências nos alunos, referentes à afetividade, autoestima e confiança, que se manifestavam na participação e na partilha de situações pessoais.

No que toca à relação professora-alunos, a professora cooperante apresentava uma relação de proximidade com os alunos pois, para além de docente de Português, possuía o cargo de Diretora de Turma.

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º CICLO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma era constituída por vinte alunos, particularmente dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, sendo que, um mês após o início do ano letivo, um aluno foi inserido na turma. Este aluno apresentava um comportamento em sala de aula complicado, dificuldades na concentração e execução de algumas atividades, não era pontual e gerava alguns conflitos.

Ademais, a turma compreendia dois alunos com MSAI seletivas, que possuíam apoio semanal e adaptações nos momentos de avaliação.

Quanto às interações aluno-aluno e aluno-professor, a turma era bastante participativa, apesar de alguns alunos se distinguirem dos restantes, e demonstrava interesse e empenho na

aprendizagem e nas tarefas propostas. Embora, na generalidade, revelassem poucas dificuldades, os alunos apresentavam ritmos de trabalho diferenciados. É importante salientar que esta era uma turma bastante competitiva, o que dificultou, muitas das vezes, a realização de trabalhos em grupo, visto que preferiam o trabalho individual, para assim se poderem destacar em relação aos restantes colegas.

Por fim, a professora manteve, ao longo do ano letivo, uma preocupação em apresentar diferentes estratégias e recursos, com o objetivo de manter os alunos interessados e motivados na aprendizagem de novos conteúdos.

3. CAPÍTULO III – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu ao longo do segundo ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola do Agrupamento de Escolas do concelho da Maia.

O presente capítulo pretende analisar de forma reflexiva a prática educativa desenvolvida nos dois ciclos de ensino. Após uma breve apresentação da organização e do funcionamento da PES, a reflexão será estruturada por ciclos, áreas e domínios, havendo no final um subcapítulo referente à articulação de saberes. Finaliza-se com a referência aos projetos de intervenção na comunidade, que foram dinamizados.

3.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PES

A ação educativa foi organizada em três momentos – observação, observação/cooperação e regências –, sendo que a observação decorreu durante duas semanas, a observação/cooperação igualmente durante duas semanas e as regências tiveram a duração de dezoito semanas, como é possível observar na tabela 2.

MÊS	SEMANAS			
OUT 21	4-8	11-15 O	18-22 O	25-29 OC
NOV 21	1-5 OC	8-12 R	15-19 R	22-26 R
DEZ 21	29-3 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R
JAN 22	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R
INTERRUPÇÃO LETIVA				
MAR 22	7-11 R	14-18 R	21-25 R	28-1
ABR 22	PÁSCOA		18-22 R	25-29 R
MAI 22	2-6 R	9-13 R	16-20 R	23-27 R

Tabela 2 – Calendarização da PES (Fonte: Documento Orientador da PES)

Primeiramente, é fundamental destacar o papel da observação no percurso de formação dos docentes que, de acordo com Batista (2012, p. 50), é considerada “uma das técnicas mais antigas de recolha de dados de investigação” e, no contexto pedagógico, consiste numa visão focalizada, deliberada e suportada pelos pressupostos teóricos, assumindo, como principais objetivos, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas fundamentadas e a análise de determinadas situações (Estrela, 1994).

Neste sentido, através da observação realizada será possível melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, já que permite constatar as “estratégias e metodologias de ensino utilizadas”, as “atividades educativas realizadas”, o “currículo implementado” e as “interações estabelecidas entre professores e alunos” (Reis, 2011, p. 12).

Assim, a observação “pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas” e compreende “uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, pp. 11,12).

No âmbito da PES, foi necessário definir os objetivos da observação, isto é, o que seria observado (atividades, interações, atitudes, ...) e quem seriam os agentes sob observação (o aluno, o professor, a turma); recolher, sistematizar e analisar as informações recolhidas; relacionar a teoria com a prática; e, por fim, adotar uma atitude descritiva e prescritiva, registando e avaliando os acontecimentos descritos (Vieira, 1993).

Relativamente aos momentos de cooperação, apesar de, na calendarização, este momento estar restrito a duas semanas, ocorreu ao longo de toda a prática pedagógica e constituiu um dos fatores de maior aprendizagem.

No que diz respeito às regências, a tabela abaixo sintetiza o número de regências realizadas em cada área, a duração das mesmas, as articulações previstas e, ainda, o modo de implementação das mesmas (em par pedagógico ou individualmente). Além disso, esta tabela serviu de base à calendarização de todas as regências que seriam realizadas ao longo de todo o

ano letivo de 2021/2022, de forma a delinear, não só as nossas tarefas, como também as dos professores cooperantes e supervisores (Apêndice A).

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 Pt/EM)	5
2	novembro/dezembro (individual)	2	2	1 manhã (Pt + EM e Mat.)	7
3	janeiro (par pedagógico)	2 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			9
4	março (individual)	3 Pt + 2 HGP com articulação temática		1 dia (áreas em articulação)	10
5	abril (individual)	2 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			9
6	maio (individual)	3 Pt + 2 HGP + 1 dia 1.º CEB com tema comum			10
Totais		13	11	2 manhãs e 4 dias	50h

Tabela 3 – Organização das regências (Fonte: Documento Orientador da PES)

Assim, este capítulo de análise reflexiva acerca da Prática de Ensino Supervisionada iniciar-se-á pelo 1.º Ciclo, sendo que será feita uma descrição e reflexão acerca das diversas intervenções nas diferentes áreas, seguindo-se o 2.º Ciclo, que se encontra dividido em duas áreas: Português e História e Geografia de Portugal.

3.2 ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – 1.º CICLO

No 1.º CEB, a mestranda realizou a sua PES no 4.º ano de escolaridade, sendo que as aulas foram planificadas tendo em conta a articulação horizontal de saberes, entre as áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática.

No diz concerne à calendarização das regências no 1.º CEB, foram lecionadas duas manhãs durante os meses de novembro e dezembro, em que a primeira dispôs da articulação entre as áreas de Português e Estudo do Meio e a segunda manhã entre Português, Estudo do Meio e Matemática. Em janeiro, decorreu o primeiro momento de articulação vertical e horizontal e, em março, foi lecionado um dia completo com as três áreas em articulação. Nos meses de abril e maio surgem novamente regências com a presença, não só das três áreas referentes ao 1.º CEB, como também as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal do 6.º ano do 2.º CEB.

De forma a ser possível visualizar, de modo geral, todo o processo realizado na PES são apresentadas, nas tabelas abaixo, as aulas lecionadas no 1.º CEB (Tabela 4), bem como as unidades didáticas (UD) lecionadas no 1.º CEB (Tabela 5), nas diferentes áreas.

Regências 1.º Ciclo			
Data	9 de novembro de 2021 (par pedagógico)	23 de novembro de 2021	31 de março de 2022
Título	<i>A História aqui tão perto</i>	<i>A Península a que pertencemos</i>	<i>Um país plural: entre o campo e a cidade</i>
Duração	1 manhã	1 manhã	1 dia
Temática	Português: Lenda de S. Martinho Estudo do Meio: Fontes históricas	Português: Texto descritivo Estudo do Meio: Península Ibérica Matemática: Comparação das dimensões dos principais rios da Península Ibérica	Português: <i>O rato do campo e o rato da cidade</i> Estudo do Meio: Densidade populacional; Lugares, aldeias, vilas e cidades Matemática: Gráfico circular; Percentagens

Tabela 4 – Aulas lecionadas no 1.º CEB

Unidades didáticas				
Data	2 de fevereiro de 2022	18 de maio de 2022	25 de maio de 2022	31 de maio de 2022
Título	<i>Entre igualdades e diferenças: que mundo queremos construir?</i>	<i>O segredo dos nossos rios</i>	<i>As nossas Serras</i>	<i>As atividades económicas que desenvolvemos</i>
Duração	1 dia	1 dia	1 dia	1 dia
Temática	Português: <i>Século XV: Não deem cabo da esperança!</i> Estudo do Meio: Motivações para a Expansão Portuguesa Matemática: Medida e classificação de ângulos Educação Artística: Construção de um astrolábio	Português: <i>O Segredo do Rio</i> Estudo do Meio: Os principais rios de Portugal Matemática: Dimensões dos peixes que vivem nos principais rios de Portugal (Diagrama de caule-e-folhas)	Português: <i>Uma aventura na Serra da Estrela</i> Estudo do Meio: Principais elevações de Portugal Matemática: Altitudes das principais elevações de Portugal	Português: <i>Ciclo da cortiça</i> Estudo do Meio: As atividades económicas nacionais e os setores de atividade Matemática: População empregue em cada setor de atividade

Tabela 5 – Unidades didáticas lecionadas no 1.º CEB

Português

Relativamente à área de Português, nas Aprendizagens Essenciais, as mesmas afirmam que esta disciplina “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018j, p. 1).

Assim, esta disciplina irá contribuir para o desenvolvimento de “competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018j, p. 2).

No que toca ao domínio da Oralidade, os alunos deverão ser capazes, não só de “compreender discursos”, como também “expressar-se de forma adequada [...], desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos”. Neste sentido, foram planificadas atividades de oralidade, no âmbito da compreensão, em que os alunos teriam de “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”. Neste contexto, foram desenvolvidas diversas atividades de escuta ativa, onde foi pedido aos alunos que preenchessem espaços em branco de uma música (Unidade Didática “Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?”) (Apêndice B), através da audição da mesma, ou completassem informações de um quadro após a visualização de um vídeo (Unidade Didática “As atividades económicas que desenvolvemos”) (Apêndice C). No que se refere à expressão, os alunos realizaram “exposições breves, a partir de planificação”, por exemplo, na apresentação de trabalhos realizados em grupo (p. 6) (Regência “A História aqui tão perto”) (Apêndice C).

A leitura deve ser promovida desde a Educação Pré-Escolar, já que as histórias que ouvem “possuem um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, da leitura” (Arzileiro, 2022, p. 13). Além disso, a leitura apresenta diversos benefícios, já que possibilita “a construção de novas aprendizagens”, “o fortalecimento de ideias e ações” e o desenvolvimento do “desempenho cognitivo”, enriquecendo o “nosso vocabulário” e estimulando “o raciocínio e a interpretação” (Gonçalves D., 2013, p. 11).

Deste modo, no domínio da Leitura procura-se que os alunos se tornem leitores fluentes, através de uma “leitura silenciosa e autónoma”, de “textos com características narrativas e descritivas [...], associados a finalidades várias”, identificando “o tema e assunto do texto”, bem como as “ideias-chave” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018j, pp. 7-8).

Durante a PES, as atividades no âmbito deste domínio estruturaram-se em pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura foi realizada partindo da exploração de imagens, através de inferências acerca dos títulos das obras e da análise de uma lengalenga (Apêndice D). Os momentos de leitura ocorreram através de uma leitura silenciosa, em voz alta pelos alunos ou através da audição de uma gravação. Por fim, a compreensão do texto, a sistematização do conteúdo das obras, a escrita de acrósticos com palavras-chave relativas à obra e o confronto das ideias prévias com as ideias do texto constituíram momentos de pós-leitura (Apêndice E).

Quanto ao domínio da Educação Literária, “pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com leitura de referência”, sendo que podem ser realizadas atividades, convergindo outros domínios, tais como a oralidade, a leitura e a escrita (Direção Geral de Educação – MEC, 2018j, p. 3). A formação de leitores literários, segundo Azevedo (2018), (citado em Azevedo & Balça, 2019, p. 9), constitui “um desafio e uma necessidade”: um desafio, pois “sendo uma atividade voluntária”, não existe “uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter”; uma necessidade, já que “permite desenvolver cognitivamente o sujeito” e “possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania”. Na prática pedagógica, foram abordados diversos textos e obras, tais como a *Lenda de São Martinho*, a fábula *O rato do campo e o rato da cidade, Séc. XV: não deem cabo da esperança* (Coleção 10 séculos, 10 histórias), *Ciclo da cortiça* (Cristina Quental e Mariana Magalhães), *O Segredo do Rio* (Miguel Sousa Tavares) e *Uma aventura na Serra da Estrela* (Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada).

No domínio da Escrita, pretende-se que os alunos tenham adquirido “o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos [...], o que implica o desenvolvimento de competências específicas”. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades relativas a este domínio, como por exemplo, a escrita de um convite e de um texto descritivo (Apêndice F).

O domínio da Gramática “permitirá aos alunos desenvolverem a sua consciência linguística”, consolidando “o domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (p. 3). No 1.º CEB, apenas foi realizada uma atividade de gramática que se relacionava com o sujeito e o predicado. Em primeiro lugar, foi pedido aos alunos que ordenassem as frases e identificassem o que tinham em comum os constituintes a amarelo e os constituintes a azul e, em seguida, recordassem os conceitos de sujeito e predicado. Por fim, foi entregue a cada aluno um post-it amarelo e outro azul, para que escrevessem o sujeito num dos post-its e o predicado no outro (Apêndice G).

Matemática

No que diz respeito ao ensino da Matemática, esta disciplina pretende “proporcionar uma formação centrada na aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pessoal do aluno e

lhe propicie a apropriação de instrumentos conceituais e técnicos necessários na aprendizagem de outras disciplinas ao longo do seu percurso académico”. Esta disciplina procura promover “aprendizagens sustentáveis, com compreensão e transferíveis ou aplicáveis em contextos matemáticos e não matemáticos” e abrange quatro domínios: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação (Direção Geral de Educação – MEC, 2018b, p. 2).

Assim sendo, no domínio de Números e Operações pretende-se que os alunos desenvolvam o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a fluência do cálculo mental e escrito, sendo que no decorrer da Prática Supervisionada foram desenvolvidas atividades de comparação e ordenação de números.

No domínio da Geometria e Medida, os alunos devem progredir “no desenvolvimento da capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas, bem como na noção de grandeza e processos de medida”.

Figura 1 – Astrolábio construído pelos alunos [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]



A Figura 1 diz respeito a um astrolábio construído pelos alunos no âmbito da temática da Unidade Didática “Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?”. A questão “Tal como dizia no texto, não havia GPS. O que utilizavam, então, os navegadores para se orientarem?”, surgiu de mote para recuperar esta atividade realizada anteriormente e, desta forma,

descobrirem que o instrumento construído consistia num astrolábio e que este fora um dos instrumentos náuticos utilizados na época dos Descobrimentos. Posto isto, os alunos deslocaram-se, em pequenos grupos, ao exterior e com o astrolábio calcularam a posição do Sol, compreendendo, dessa forma, para que era utilizado e como era utilizado. A deslocação da turma ao exterior bem como a utilização de um recurso elaborado por eles próprios para a aprendizagem de novos conteúdos constituíram num ponto positivo da aula pelo empenho e curiosidade mostrados pelos alunos na exploração do recurso.

Figura 2 – Medição da posição do Sol [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]



Figura 3 – Registo no roteiro dos dados recolhidos no exterior [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]

Registo dos Dados			
Local de observação	Data	hora	Ângulo do Sol (em graus)
Lagoa de Alentejo	21/12/2020	11:35	35:55
		09:03	45

Relativamente à Organização e Tratamento de Dados, tenciona-se que os alunos “desenvolvam a capacidade de compreender informação estatística representada de diversas

formas". Partindo da articulação com a área de Estudo do Meio, os alunos analisaram diversos gráficos e construíram um diagrama de caule-e-folhas na aplicação *Geogebra*.

Por último, no domínio da Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação, os alunos devem desenvolver as suas capacidades de resolver situações problemáticas, que envolvem a mobilização de diversos domínios, de racionar matematicamente e de comunicar em matemática, utilizando linguagem adequada aos diversos conteúdos (Direção Geral de Educação – MEC, 2018b, pp. 4, 5).

Segundo Botas & Moreira (2013, p. 254), o desenvolvimento da competência matemática está dependente de “uma experiência matemática rica e diversificada”, partindo da realização de tarefas, como a “resolução de problemas, atividades de investigação, realização de projetos e jogos”. Desta forma, devem ser promovidas “diferentes experiências de aprendizagem matemática”, através da utilização de materiais didáticos.

Ao longo da PES, a mestranda procurou ainda contextualizar todas as tarefas realizadas, isto é, atribuir-lhe um significado, visto considerar uma condição imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Estudo do Meio

No que concerne à disciplina de Estudo do Meio, a sua abordagem tem como finalidade contribuir “para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” e procura desenvolver diversas competências de diferentes áreas do saber, como Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia (Direção Geral de Educação – MEC, 2018a, p. 1).

Com o principal objetivo de “promover o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania”, esta área procura proporcionar uma aprendizagem próxima da realidade “com envolvimento cognitivo e afetivo na construção dos saberes”. A pluralidade temática relativa à realidade natural e social permite o desenvolvimento do aluno, enquanto ser “biológico, social e cultural”, o que contribui para o posicionamento do mesmo “face aos contextos sociais, a ter deles uma visão crítica e reflexiva e uma atitude participativa” (Mateus, 2001, p. 72).

Relativamente ao currículo de Estudo do Meio, este organiza-se em seis blocos: À descoberta de si mesmo, À descoberta dos outros e das instituições, À descoberta do ambiente natural, À descoberta das inter-relações entre espaços, À descoberta dos materiais e objetos e, por último, À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (MEC).

Importa ainda mencionar que as AE de Estudo do Meio procuram estabelecer interdisciplinaridade, “pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros [...] potencia a construção de novas aprendizagens” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018a, p. 3).

Ao longo da prática pedagógica foram abordados os seguintes domínios: Sociedade/Natureza/Tecnologia, Sociedade e Natureza.

No domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia, foi abordada a temática das Tradições e da História Local, sendo portanto reconhecido e valorizado local onde a escola se inseria, através da identificação e exploração de diversos vestígios materiais, tais como edifícios, estátuas e uma lenda. Numa outra regência, foram identificadas diversas atividades económicas, bem como os respetivos setores de atividade. Relativamente ao domínio da Sociedade, a professora em formação abordou as motivações dos diferentes grupos sociais e as condições dos portugueses para a Expansão Marítima, salientando-se alguns aspetos relevantes quanto à História de Portugal. Ainda nesta regência, os alunos utilizaram um astrolábio com o objetivo de calcularem a posição do Sol, sendo que esta atividade compreende um dos objetivos do domínio da Natureza. No âmbito deste domínio, foram lecionados outros conteúdos, nomeadamente a localização e características dos principais rios de Portugal, a localização de diferentes formas de relevo em Portugal e, ainda, as interferências negativas da atividade humana no oceano.

A abordagem desta área do saber foi realizada, na sua maioria, através do trabalho de grupo e com o recurso às tecnologias. Além de motivar os alunos para a aprendizagem, o trabalho em grupo permitiu desenvolver outras competências, como a comunicação e a resolução de conflitos, e sentimentos de empatia e entreaajuda.

No que à prática docente diz respeito, segundo Mateus (2001, p. 73), esta deve ser ajustada “ao modo de pensamento das crianças [...] combinando afetividade e conhecimento, explorando a

realidade próxima em termos de descoberta”. A professora em formação considera que é fundamental conhecer as circunstâncias das crianças, para assim ser possível contextualizar da forma mais adequada às suas realidades e serem concretizadas aprendizagens significativas.

Educação Artística

No que diz respeito à Educação Artística, nela estão inseridas quatro vertentes – as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música –, sendo que cada uma apresenta um documento orientador para o 1.º CEB e estão estruturadas por 3 Domínios: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação.

Neste sentido, as Artes Visuais “assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos” e apresenta como principal finalidade “o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018c, p. 1). No que toca à Expressão Dramática, esta assume como objetivo “proporcionar o desenvolvimento desta área artística a todos os alunos”, através de “uma prática sistemática e contínua”, numa perspetiva gradual (Direção Geral de Educação – MEC, 2018f, p. 1). Já a Dança, “para além da utilização e desenvolvimento de repertório motor específico”, “é uma forma de movimento expressivo”, e tem como finalidade “proporcionar o desenvolvimento desta área a todos os alunos, independentemente do desenvolvimento motor ou habilidade específica de cada um”, sendo que a abordagem a desenvolver deve ser adequada ao grupo de alunos e às suas características (Direção Geral de Educação – MEC, 2018e, p. 1). A Música, considerada uma “Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos”, procura que “os alunos aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais”. Assim, a partir do canto, da composição, do olhar e do escutar, as crianças “dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018i, pp. 1, 2).

Ao longo da PES, a mestrandia desfrutou da oportunidade de dinamizar um momento de aprendizagem da música “Vamos Cantar! Séc. XV”, relacionada com os conteúdos abordados na aula, nomeadamente os Descobrimientos. Esta atividade foi bastante enriquecedora, na medida em que permitiu proporcionar aos alunos um momento, não só divertido, como também didático.

Inglês

“A aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das competências-chave definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)*” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018h, p. 1). No que à disciplina de Inglês diz respeito, esta apenas apresenta AE para os 3.º e 4.º anos de escolaridade e, no final do 4.º ano, os alunos devem ser capazes de:

compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar outros; fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e os objetos que possui; comunicar de modo simples (Educação D. G., 2018, p.2).

Educação Física

Quanto à área de Educação Física, as AE visam “garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais”, indispensáveis no desenvolvimento “motor, cognitivo, social e afetivo”, sendo que tudo isto permitirá aos alunos “aprender e aperfeiçoar habilidades” essenciais para o futuro (Direção Geral de Educação – MEC, 2018h, p. 2).

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Por sua vez, a componente de TIC apresenta apenas um documento orientador para o 1.º CEB e está organizada em quatro domínios: Cidadania Digital, Investigar e Pesquisar, Comunicar e Colaborar, Criar e Inovar. Sendo esta uma área considerada “transversal de carácter eminentemente prático”, as situações de aprendizagem devem exigir “uma integração curricular plena, mobilizando aprendizagens das restantes componentes do currículo” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018k, p. 2).

Desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico que a escola deve preparar os alunos para o futuro, enquanto futuros cidadãos e “profissionais competitivos e competentes”, sendo, por isso, necessário que as ferramentas que lhes são apresentadas sejam as mais atualizadas possíveis, para que estas “lhes permitam acompanhar as exigências socialmente impostas”. É importante

referir que as TIC não substituem as pedagogias educativas existentes, portanto, os professores devem saber explorá-las, para que delas se retire “o melhor partido” (Gonçalves A. C., 2012, p. 12).

Assim, é inevitável não afirmar “a importância das tecnologias como instrumentos auxiliares de ensino e aprendizagem”, mostrando-se necessária a adequação do ensino tradicional às novas exigências (Gil & Farinha, 2014, p. 926). O professor é, muitas das vezes, considerado como aquele que ensina e, deste modo, deve procurar estratégias interessantes e motivadoras para os alunos, que permitam desenvolver a autonomia dos alunos, tendo em conta os interesses e gostos dos mesmos. Por tudo isto, no decorrer da PES, o par pedagógico procurou promover atividades que usufruíssem das tecnologias, já que estas consistem num fator bastante motivador para os alunos e enriquecedor no que toca às aprendizagens.

Na seguinte figura, é possível observar uma atividade em que os alunos exploraram os diferentes locais onde passaram os portugueses durante a Expansão Marítima, através da plataforma *GoogleEarth*.

Figura 4 – Utilização da plataforma *GoogleEarth* e registo no roteiro [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]

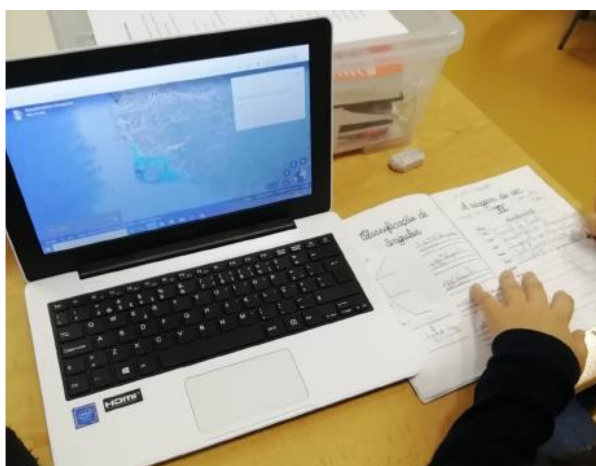


Figura 5 – Respostas dos alunos registadas no *Mentimeter* [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]

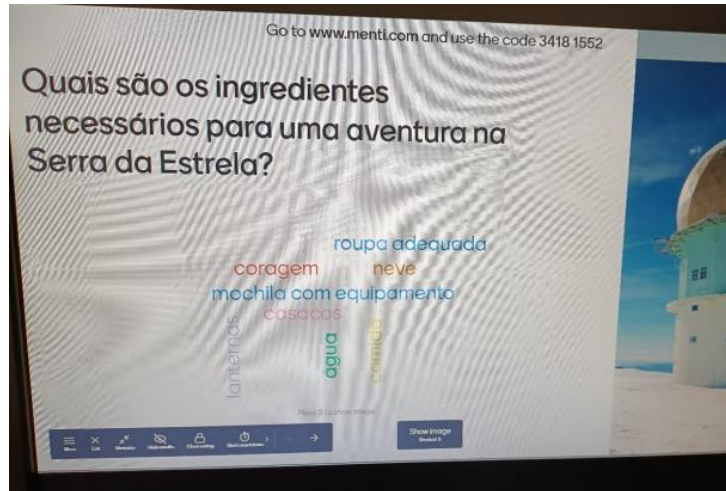


Figura 6 – Recolha de informação na Internet [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]

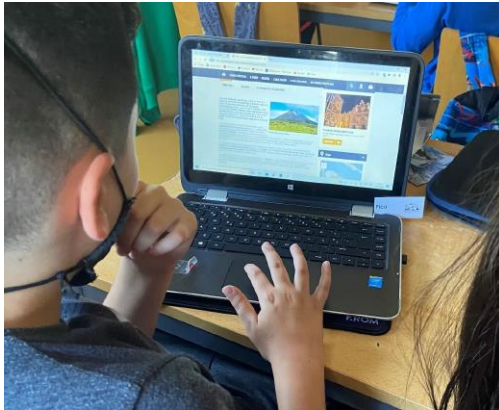
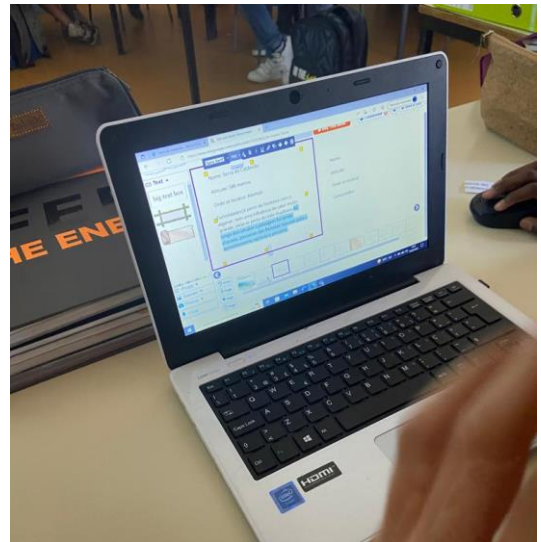


Figura 7 – Atividade no StoryJumper [Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]



Cidadania e Desenvolvimento

Por fim, mas não menos importante, as AE de Cidadania e Desenvolvimento abarcam os Ensinos Básico e Secundário e enumeram “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, e conducentes, num processo de promoção de autonomia e flexibilidade curricular, ao desenvolvimento das competências inscritas no PA” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018d, p. 2).

Em jeito de conclusão, e tal como já suprarreferido, a monodocência constitui uma das principais características deste ciclo de ensino. Assim sendo, a mestranda considerou este um dos principais desafios encontrados ao longo da PES no 1.º CEB, visto que é fundamental os alunos manterem a sua atenção e motivação durante o decorrer do dia, contexto este nem sempre fácil.

Ainda assim, as planificações possuíram sempre uma componente flexível, no sentido em que, apesar de constituírem um apoio para o docente na organização das atividades e seleção de estratégias e recursos a utilizar, não raras vezes foi necessário alterar a sequência da aula, tendo em vista os interesses dos alunos, situações de imprevisibilidade e gestão do tempo. No que à gestão do tempo diz respeito, esta constituiu uma das maiores dificuldades encontradas, dado que os alunos nem sempre eram pontuais nos momentos de entrada na sala de aula, alguns deles demoravam mais tempo do que o previsto a escrever o plano do dia ou a executar determinadas as atividades e a turma era bastante participativa, interessada e curiosa, o que resultou em diversos momentos de diálogo e partilha.

Relativamente à organização do espaço, esta permitia a realização de trabalhos em pares e/ou grupos, visto que a sala estava organizada em grupos de quatro ou cinco elementos. Esta estratégia, apesar de promover uma “melhoria de qualidade nas aprendizagens dos alunos”, “implica uma mudança consciente”, na medida em que envolve o conhecimento acerca da turma, para que sejam definidos grupos de trabalho “heterogéneos, para que os alunos possam interagir e comunicar diversificadamente” (Valente, 2012, p. 40). Assim sendo, ao longo das regências, foram incluídas diversas atividades realizadas em pares e/ou grupos, habitualmente associadas à utilização do computador. Apesar de a organização da sala apresentar vantagens, tais como a promoção de relações interpessoais e do trabalho colaborativo, esta propiciou a existência de mais ruído e distração e dificultou a realização de trabalhos individuais, já que os alunos dialogavam com os colegas e partilhavam as resoluções.

Quanto aos recursos utilizados, a professora em formação procurou trazer diferentes recursos em todas as regências, no entanto teve sempre em conta os interesses dos alunos. Numa das primeiras aulas lecionadas, foi entregue a cada aluno um roteiro da aula, que consistia num pequeno livro que continha as diferentes atividades realizadas ao longo da aula. Os alunos mostraram-se sempre motivados com o guião e, por isso, manteve-se este recurso ao longo de todas as aulas. Sendo as TIC um meio de acesso ao conhecimento cada vez mais intrínseco no nosso quotidiano e tendo em vista que todos os alunos possuíam computadores, promoveu-se a realização de diversas atividades, não só de pesquisa e visualização de vídeos para recolha de informação, como também através da utilização de aplicações, como o *StoryJumper*, *Geogebra* e *Pordata*.

A seleção de recursos constituiu um desafio, na medida em que deviam ser escolhidos tendo em conta o objetivo da tarefa, e não só o fator motivação. Apesar disso, penso que a sua diversidade foi uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, pois transformou a aprendizagem num momento mais enriquecedor e significativo para os alunos.

Assim, conclui-se que a essência desta longa viagem pelo 1.º CEB durante a PES se resume em quatro palavras – aprendizagem, crescimento, desafio e partilha. Aprendizagem, não só porque a observação, a cooperação e lecionação mostraram que o ensino deste ciclo é muito mais exigente do que o que se esperava, mas também por tudo o que se aprendeu com a turma e com a professora cooperante; Crescimento, dado que foi imprescindível desenvolver determinadas habilidades, nomeadamente no que toca ao conhecimento científico; Desafio, no que diz respeito à gestão do tempo, planificação de aulas com todas as áreas em articulação, seleção de recursos e estratégias e a peculiar monodocência; Partilha, por um lado com a professora cooperante e com o par pedagógico, mas sobretudo com os alunos que diariamente me enriqueciam com as suas partilhas.

A mestranda procurou sempre introduzir nas suas aulas interligação entre as diversas áreas de saberes, já que dela resultam aprendizagens significativas para os alunos. Neste sentido, o conteúdo de Estudo do Meio foi introduzido, não raras vezes, através de atividades de leitura, da área de Português.

Os momentos iniciais das regências, que incluíam as atividades de motivação, decorriam, normalmente, entre cinco e dez minutos. Era considerado um momento bastante importante, pois constituía o primeiro contacto entre o professor e os alunos e era estabelecido um clima adequado para a aprendizagem (Sampaio, 2011).

De acordo com Miranda (2022, p. 36), “a atuação pedagógica do professor está intimamente relacionada com o tipo de estratégia a adotar”, isto é, ao iniciar a aula, o professor pode apenas descrever os objetivos da mesma, antecipando os conteúdos, sendo esta uma prática associada ao modelo de aula expositivo, ou seja, à transmissão de conhecimentos. Por outro lado, o docente pode optar por uma “estratégia de indagação” (p. 36) , ou seja, pode iniciar a aula através de questões direcionadas para os alunos, que ativam os seus conhecimentos prévios e os motiva para a aula.

Assim, ao longo da PES a professora procurou promover diversas atividades de motivação que antecipavam o conteúdo da aula, tais como: cartão desafio preenchido no início e no final da aula; mapa; puzzle; ilustração da capa de uma obra; especiarias; bandeira; entrega de um envelope à entrada da sala; questão; exercício de escuta ativa; vídeo; título de uma notícia; selos; reportagem; materiais feitos de cortiça; provérbio; excerto de uma notícia; adivinha.

Posto isto, torna-se fundamental “implementar estratégias e atividades que visam preparar, quer cognitiva, quer afetivamente, o aluno e motivá-lo para a aula” (2011, p. 14).

3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – 2.º CICLO

No 2.º CEB, a PES foi desenvolvida no 6.º ano de escolaridade, nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal. As planificações foram concretizadas com base na articulação horizontal de saberes, no entanto as respetivas reflexões serão apresentadas de forma individual.

Relativamente à calendarização das regências no 2.º CEB, foram lecionadas três aulas em cada área, durante os meses de novembro e dezembro. Em janeiro, ocorreu o primeiro momento de articulação vertical e horizontal. Em março, sucedeu a articulação horizontal no 2.º CEB e em abril e maio as regências foram lecionadas, novamente, em articulação vertical e horizontal.

A planificação das UD exige a seleção de um tema comum às aulas lecionadas em Português e História e Geografia de Portugal, por isso, promovem situações interdisciplinares, sendo que a interdisciplinaridade não procura apenas “cruzar matérias científicas”, mas realiza uma abordagem acerca “dos valores morais, da ética, dos códigos de pertença a uma sociedade de rápida evolução, comum a todos os campos de aprendizagem e vivência” (Gonçalves & Martins, p. 607).

No 2.º CEB, foram planificadas as seguintes UD: “Entre igualdades e diferenças: que mundo queremos construir?”, “Educação e Pátria: as armas para mudar o mundo”; “As atividades económicas que desenvolvemos”; “De que é feito Portugal?”, tal como é possível observar nas tabrlas abaixo.

Unidade didática – janeiro (par pedagógico)		
<i>Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?</i>		
Área	Português	HGP
Data	10 de fevereiro	17 e 18 de janeiro de 2022
Título	<i>Uma questão de mudança!</i>	<i>Revolução em França e no Mundo!</i>
Duração	100 minutos	100 minutos
Temática	<i>Uma questão de azul-escuro</i>	A Revolução Francesa

Tabela 6 – Unidade didática “Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?”

Unidade didática – março		
<i>Educação e Pátria: as armas para mudar o mundo</i>		
Área	Português	História e Geografia de Portugal
Data	17, 18 e 21 de março de 2022	29 e 30 de março de 2022
Título	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O lápis mágico de Malala</i> - <i>Malala e Kailash: unidos pelo Nobel e pelos direitos das crianças</i> - <i>O discurso de Malala Yousafzai</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os símbolos da Primeira República</i> - <i>As principais realizações da Primeira República</i>
Duração	4 aulas de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos
Temática	Os direitos das crianças e a importância da Educação	Primeira República: símbolos e principais realizações

Tabela 7 – Unidade didática “Educação e Pátria: as armas para mudar o mundo”

Unidade didática – abril		
<i>As atividades económicas que desenvolvemos</i>		
Área	Português	História e Geografia de Portugal
Data	5 de maio de 2022	24 e 30 de maio de 2022
Título	<i>O que eu quero ser quando for grande?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Portugal rural e Portugal urbano</i> - <i>As nossas atividades económicas</i>
Duração	100 minutos	2 aulas de 50 minutos
Temática	<i>Sílvio, Guardador de Ventos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Portugal rural e Portugal urbano: problemas e soluções - As atividades económicas e os setores de atividade

Tabela 8 – Unidade didática “As atividades económicas que desenvolvemos”

Unidade didática – maio		
<i>De que é feito Portugal?</i>		
Área	Português	História e Geografia de Portugal
Data	- 12 de maio de 2022 - 27 de maio de 2022 - 30 de maio de 2022	- 17 de maio de 2022 - 30 de maio de 2022
Título	- <i>A saudade</i> - <i>Lendas da nossa História</i> - <i>Quem conta um conto, acrescenta um ponto</i>	- <i>Quantos somos?</i>
Duração	5 aulas de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos
Temática	- <i>Saudade – Um conto para sete dias</i> - <i>As amendoeiras em flor do Algarve</i> - <i>Escrita criativa – Quem conta um conto, acrescenta um ponto</i>	- Os Censos - A população em Portugal

Tabela 9 – Unidade didática “De que é feito Portugal?”

3.3.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGUÊS

No decorrer do 2.º CEB, esta disciplina proporcionará aos alunos uma progressão notória no que diz respeito às competências essenciais da língua: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua.

Oralidade

Relativamente à Oralidade, esta consiste numa das competências que está presente no nosso quotidiano, já que todos os dias se comunica via oral, seja na escola, num contexto profissional ou familiar. Contudo, não é por ser considerada uma necessidade, que não se verificam dificuldades na expressão oral (Cassany et al., 2008).

Segundo as AE (Direção Geral de Educação – MEC, 2018), o desenvolvimento da competência da oralidade – compreensão e expressão – assenta em “textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos”, como a exposição, a informação, a descrição, a narração, a apreciação crítica e a argumentação. No que à compreensão diz respeito, o aluno deve ser capaz

de explicar conceitos implícitos e diferenciar factos de opiniões, aquando da explicitação dos seus argumentos. As situações de expressão apresentam maiores dificuldades sentidas pelos alunos, sendo que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral de Educação – MEC, 2018), o aluno deve demonstrar capacidades essenciais para “comunicar, em contexto formal”, fundamentando as suas opiniões, “planificar, produzir e avaliar textos orais” e realizar “uma apresentação oral” acerca de um determinado tema (Direção Geral de Educação – MEC, 2018, pp. 3, 6-7).

No decorrer da prática pedagógica, foram várias as regências em que este domínio esteve presente, em momentos de interação discursiva, retenção da informação oral e escuta ativa. Esta vertente de compreensão auditiva torna-se fundamental e também a mais utilizada pelo ser humano e envolve a descodificação da mensagem que é transmitida, caso contrário aquilo que é dito não passam de palavras sem sentido (Leite, 2015).

Deste modo, a escuta ativa, considerada a mais importante e completa, compreende uma escuta “apreciativa”, “seletiva”, “analítica”, “sintetizada” e “empática”, por isso, é uma das peças basilares em contexto escolar, no âmbito das aprendizagens (Pinheiro, 2017, p. 18). Nas aulas lecionadas, foram realizadas atividades de escuta ativa, como por exemplo: visualização de um vídeo/animação, seguida de um exercício de preenchimento de um guião; audição de uma música, acompanhada de um exercício de preenchimento de espaços em branco, que consistiam em palavras-chave acerca da temática da aula. A audição envolveu três fases: pré-audição, audição e pós-audição.

Além disso, a Oralidade deve envolver, segundo Sousa (2006), a produção oral, ou seja, deve ser igualmente valorizado o “saber expressar-se”. Na intervenção relativa ao projeto de investigação, no decorrer da abordagem do verbo instrutor “comenta” foi realizado um exercício que consistia na apresentação oral de um comentário, partindo de uma questão-problema e com base num guião de orientação.

Tendo tudo isto em conta, é possível concluir que este domínio deve estar presente nas aulas de Português pela importância que apresenta.

Leitura

De acordo com as AE (Direção Geral de Educação – MEC, 2018), pp. 7-8), a competência da leitura direciona-se fundamentalmente para textos com o objetivo de informar (notícia e entrevista), influenciar (textos e discursos da esfera da publicidade) e com outras finalidades (roteiro). Deste modo, o aluno deve ser capaz de ler textos – em voz alta, silenciosa e autónoma – “com características narrativas e expositivas de maior complexidade”; “explicitar o sentido global de um texto”, identificando as ideias principais e a temática do texto; “fazer inferências”; reconhecer a estrutura do texto e as suas finalidades; “compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto”.

Em concomitância com o exposto, o texto e a sua leitura assumem-se como uma etapa “fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa M. L., 1993) e, por isso, torna-se importante reconhecer que saber ler é indispensável, não só ao nível individual, como também escolar e profissional (Sim-Sim, 2007).

Contrariamente à língua oral, que “a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente”, o domínio da escrita implica “o ensino explícito e sistematizado de quem ensina” e a “vontade consciente de aprender por parte do aluno (Sim-Sim, 2007, p. 5). Inicialmente, as crianças começam por identificar as palavras escritas, no entanto a leitura consiste num processo neurobiológico que exige aprendizagem e implica, não só descodificar, como também compreender, para que seja atribuído um significado às palavras (Dehaene, 2012).

Assim, é possível afirmar que aprender a compreender textos corresponde à grande finalidade do ensino da leitura, sendo que são apresentados quatro aspetos indispensáveis à fluência na leitura de textos – reconhecimento automático da palavra, conhecimento da língua, experiência individual de leitura e experiência e conhecimento do mundo (Sim-Sim, 2007, p. 10).

Por ser considerado complexo, o ato de ler implica “a adoção de estratégias e processos para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão”, tais como a compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica (Viana, et al., 2010; Giasson, 1993).

Neste âmbito, a Leitura engloba três momentos: a fase de pré-leitura, a fase de leitura propriamente dita e a fase de pós-leitura.

A fase de pré-leitura procura estimular no leitor a ativação dos conhecimentos necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura. Na prática pedagógica, ocorreram diversos momentos de pré-leitura, tais como: antecipação do conteúdo a partir da ilustração da capa da obra; visualização de um *videoclipe*; audição de um episódio da rubrica de uma rádio; exploração do título de uma notícia; visualização de um excerto relativo ao início de uma lenda, com o objetivo de realizarem inferências acerca do conteúdo da mesma.

A fase de leitura consiste no momento de leitura, que pode ser em voz alta ou silenciosa, sendo que estas duas modalidades podem ser aplicadas de forma alternada (Coradinho, 2020). A leitura em voz alta – ou “leitura solidária, compartilhada ou leitura para o outro” –, por ser tão complexa, deve ser promovida desde o 1.º CEB e compreende uma mobilização da oralidade (Dalla-Bona, 2017), já que “implica o uso do ritmo, da entoação, a projeção da voz e o trabalho sobre a dicção”, segundo Marques (2013), citado por Coradinho (2020, p. 23). Segundo Morais (2012, p. 52), este “é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida”. Por isso, o professor deve servir como exemplo, através do incentivo do gosto pela leitura e da realização de uma leitura expressiva (Leite S. A., 2013).

De acordo com Rebelo (1990), citado por Belo e Sá (2005), a leitura silenciosa é fundamental “para o desenvolvimento do pensamento da criança” e garante de igual forma a compreensão do texto, visto que permite ao leitor decifrar o significado da mensagem (Sim-Sim, 2007). No decorrer da prática, foi efetuada a leitura silenciosa, a leitura em voz alta por parte do professor e a leitura em voz alta por parte dos alunos.

Na fase de pós-leitura, é feita uma abordagem global da obra, onde se procura uma perspetiva integradora da obra e uma reflexão crítica acerca do conteúdo da mesma. Esta última fase esteve presente em diversos momentos das aulas lecionadas, como na realização da compreensão do texto, oralmente ou através da resposta escrita a um questionário, ou através do confronto das ideias prévias com o conteúdo do próprio texto.

Educação Literária

O domínio da Educação Literária procura promover estratégias que capacitem os alunos para a compreensão, interpretação e usufruto de textos literários (Direção Geral de Educação – MEC, 2018). Este domínio tem como principal objetivo melhorar as competências literárias dos alunos, para que se familiarizem e desfrutem das diferentes demonstrações literárias, adaptadas à faixa etária e aos seus interesses (Dromundo, 2006).

Ao longo da prática pedagógica, a professora em formação procurou apresentar à turma uma diversidade de textos e autores, tais como lendas, fábulas e contos. No âmbito dos contos importa destacar *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner, *Uma questão de azul-escuro*, de Margarida Fonseca Santos, *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai, *Sílvio*, *Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz e, ainda, *Saudade, um conto para sete dias*, cujo escritor é Claudio Hochman.

O conhecimento de variados textos e o contacto com vários autores literários promovem “um conhecimento do mundo importante para que ele possa estabelecer conexões e relações intertextuais” e permitem “completar muito daquilo que o texto não diz, mas promete ou implica”. Além disso, contribui para uma imaginação criativa, interrogativa, livre e crítica (Azevedo & Balça, 2019, p. 8).

Por tudo isto, a promoção da Educação Literária é fundamental, já que “a literatura possibilita interrogar as práticas, convidando o leitor a pensar o seu lugar no mundo e a sua relação com os outros” (p. 26).

Expressão escrita

A Escrita, ao invés da oralidade, constitui “uma situação comunicativa nova e pouco habitual com que [os alunos] têm contacto pela primeira vez na escola” (Fonseca I., 1992, p. 240). Este domínio do Português envolve uma produção complexa, visto que a escrita “implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige puro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 2001, p. 131).

No âmbito da expressão escrita, espera-se que os alunos sejam capazes de escrever textos de diversos géneros, através da aprendizagem de “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos”, tendo em conta “uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica. Relativamente ao 6.º ano de escolaridade, os alunos devem “saber escrever para transmitir conhecimento (...), para defender uma opinião, para narrar (Direção Geral de Educação – MEC, 2018l, pp. 3-4).

Nos Programas anteriores à década de noventa do século XX, o ensino da escrita baseava-se na correção realizada, pelo professor, sobre os textos escritos pelos alunos. Deste modo, era dedicado pouco tempo à prática da escrita, já que se restringia apenas aos momentos de avaliação. A mudança significativa de conceção da didática da linguagem escrita esteve presente nos Programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória. A partir de 1991, a aprendizagem deste domínio tornou-se uma via de redescoberta e reconstrução da língua, em que a escrita constitui uma estratégia para se tornar melhor leitor. Surgiram, assim, as técnicas de auto e heterocorreção.

Além disso, neste processo de escrita, o professor assume um papel de interlocutor e mediador dos alunos. O professor não pode apenas dar as instruções e aguardar o resultado para o poder classificar, já que quem escreve necessita de referências ou exemplos concretos. (Niza et al., 2011).

Deste modo, foram definidas três etapas do processo de escrita: a planificação – em que são ativados os conhecimentos sobre a temática e o género de texto, é explicada como será realizada a tarefa e elaborado um plano para organização do texto; textualização – redação do texto; revisão – reflexão/correção/reformulação do que se escreveu (Barbeiro, 2001).

Na prática pedagógica foram também desenvolvidas atividades de escrita, tais como: a redação de uma notícia, tendo em conta as três etapas do processo de escrita; exercícios de “Escrita à maneira de...”; produtividade linguística, em que os alunos criaram palavras; reconto de uma lenda, tendo por base o provérbio “Quem conta um conto, acrescenta um ponto” (Apêndice H).

Conhecimento explícito

Atualmente, o funcionamento da língua “constitui uma das áreas de dificuldade mais sensíveis no atual quadro do ensino do Português”, sendo, por isso, necessário “selecionar metodologias adequadas aos alunos” (Costa, 2017, p. 25; Silvano & Rodrigues, s/d, p. 276).

No que diz respeito ao 6.º Ano de Escolaridade, o conhecimento gramatical dos alunos, segundo as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018I, pp. 3–4), “deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua” – nos planos “fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo”.

Os alunos mostram-se, não raras vezes, desmotivados na aprendizagem deste domínio do Português, que se caracteriza por uma abordagem expositiva, marcada pela exposição de regras pelo professor e pela realização de exercícios de aplicação pelos alunos (Damar, 2009).

Neste sentido, torna-se fundamental renovar as metodologias utilizadas no ensino da gramática, surgindo, assim, o laboratório gramatical, proposto por Inês Duarte, num artigo, em 1992, pois considerava “que o ensino da gramática tinha sido relegado para segundo plano nas aulas de Português” (Silvano & Rodrigues, s/d, p. 279).

O laboratório gramatical consiste numa perspetiva de aprendizagem por descoberta, em que se pretende que o aluno seja o “investigador” e que assuma um “olhar de cientista”. A aprendizagem por descoberta é definida como uma aprendizagem autónoma por parte dos alunos, sem que haja intervenção por parte do professor, assumindo apenas um papel de orientador. Esta proposta pedagógica exige dos alunos “uma atitude de busca ativa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (Costa, 2017, p. 25; Silvano & Rodrigues, s/d, p. 279).

Inês Duarte, em 1992, constatou que este tipo de atividade deve ter em conta quatro fases, tais como a “apresentação de dados”, a “problematização, análise e compreensão de dados”, a “realização de exercícios de treino” e, por último, a “avaliação da aprendizagem realizada”. Contudo, em 2008, estruturou o laboratório gramatical em sete etapas. Deste modo, é importante

realçar que o número de etapas é variável e que depende de vários fatores, como o conteúdo gramatical, as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno (Costa, 2017, p. 26).

Perante esta perspetiva, os alunos poderão desenvolver “uma atitude positiva face ao domínio da gramática, refletindo acerca da importância que assume no quotidiano”, para que “possam refletir acerca das estruturas linguísticas, mas também tenham a possibilidade de desenvolver as suas capacidades de investigação” (Costa, 2017, p. 28; Duarte, 2008, p. 16).

A professora em formação abordou o discurso direto e indireto através da exploração de um laboratório gramatical, com o principal objetivo de serem construtores do próprio conhecimento. Apesar de ter sido realizada em grande grupo, a professora em formação apenas orientou as diferentes tarefas, com o objetivo de todos acompanharem a atividade. Apesar de ao longo de toda a PES se ter apenas implementado um laboratório gramatical, concluiu-se que esta estratégia, assente numa perspetiva de aprendizagem por descoberta, além de ter constituído um recurso motivador, proporcionou uma verdadeira aprendizagem. Isto porque não se prendeu com a exposição de regras, mas sim com a explicitação de todas as transformações que ocorriam nas várias classes de palavras e elementos da frase entre o discurso direto e o discurso indireto (Apêndice I).

3.3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A História e a Geografia constituem as duas áreas do saber que resultam na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), sendo objetivo da sua abordagem “privilegiar a adoção de metodologias das duas áreas do saber, estabelecendo a articulação com o ciclo seguinte, no qual as duas disciplinas se autonomizam” (Direção Geral de Educação – MEC, 2018g, p. 2).

No que ao 6.º ano de escolaridade diz respeito, estão presentes nas AE três domínios: Portugal do século XVIII ao século XIX (Portugal no século XVIII; O triunfo do liberalismo; Portugal na segunda metade do século XIX), Portugal do século XX (A revolução Republicana; Os anos de ditadura; O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade) e Portugal hoje (A população portuguesa; Os lugares onde vivemos; As atividades económicas que desenvolvemos; Como ocupamos os tempos livres) (Direção Geral de Educação – MEC, 2018g).

A integração da área de História no currículo permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem através do passado e se situem de forma consciente, para que possam ser agentes de mudança e de evolução das sociedades humanas (Félix, 1998). Assim, é fundamental que seja despertado nos alunos este sentimento, “ao mesmo tempo que se desenvolvem conteúdos disciplinares” (Araújo, 2017, p. 22).

Além disso, a importância desta disciplina no currículo escolar justifica-se pelo desenvolvimento de diversas capacidades, tais como “a análise, a inferência, a interpretação crítica, a síntese e o juízo crítico; valores e atitudes, como a tolerância, a solidariedade, a multiculturalidade, a formação de indivíduos democratas, solidários, responsáveis e tolerantes” (Coelho, 2018, p. 9).

As regências de HGP foram organizadas em três momentos distintos: motivação, desenvolvimento e consolidação. Relativamente à motivação, esta surgiu como um papel imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Neste momento da aula, não só eram ativados os conhecimentos prévios dos alunos, como também eram despertados para uma nova aprendizagem, já que tal como referem Caballero de Rodas, Escobar e Masats (2010):

La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de aprendizaje (p. 102).

Durante a prática pedagógica, a professora em formação procurou desenvolver diversas atividades de motivação, de forma a identificarem a temática da aula, através do reconhecimento de palavras-chave nas explorações dos recursos. Partindo de questões orientadoras, os conhecimentos prévios dos alunos foram ativados, em atividades como: identificação de especiarias (Regência “Expansão Marítima: o eu, o outro e nós!”), exploração de uma imagem (Regência “As promessas não cumpridas e a revolta dos populares”), entrega de um envelope à entrada da sala (Regência “O poder político, o luxo e a ostentação de D. João V”), discussão em torno de um questão-chave (Unidade Didática “Entre igualdades e diferenças: que mundo queremos construir?”), apresentação de uma coleção de selos (Unidade Didática “Educação e Pátria: as armas para mudam o mundo”), visualização de uma reportagem de um canal de televisão (Unidade Didática “Educação e Pátria: as armas para mudam o mundo”), realização de

um puzzle (Unidade Didática “As atividades económicas que desenvolvemos”) e exploração de um excerto de uma notícia (Unidade Didática “De que é feito Portugal?”).

De acordo com Félix (1998, p. 34), “os alunos quando entram na escola possuem já uma bagagem concetual importante, fruto das suas vivências”, logo o professor deve despertar e desenvolver essas conceções.

No que toca ao segundo momento da aula – o desenvolvimento –, surge a importância de colocar o aluno no centro da aprendizagem, evitando longos momentos de carácter mais expositivo, centrados na professora. Neste sentido, foram utilizadas pela mestranda estratégias pedagógicas que conduziram os alunos ao próprio conhecimento, salientando a análise de variadas fontes históricas.

Segundo Silva e Silva (2009, p. 158), “a herança material a imaterial deixada pelos antepassados é que serve de base para a construção do conhecimento histórico”, por isso, as fontes históricas desempenharam um papel importante na compreensão dos acontecimentos históricos.

O manual escolar é considerado um recurso didático-pedagógico bastante importante e determinante na ação educativa, por ser um “espelho do programa” e, desse modo, ter “contribuído para a formação de sucessivas gerações” (Afonso, 2015, p. 263). Por outro lado, este não deve ser entendido como o único recurso utilizado nas salas de aula, sendo urgente adaptar à disciplina onde é utilizado, tendo em conta o rigor histórico, selecionando boas e diversas fontes históricas (Afonso, 2016). Tendo isto em consideração, no decorrer da prática pedagógica, foram utilizados guiões elaborados pelas professoras em formação, que continham diversas fontes históricas e algumas atividades de exploração e consolidação dos conteúdos.

O trabalho em grupo esteve também presente nas aulas de HGP, sendo que inicialmente a turma se mostrou pouco recetiva, já que gostavam somente de trabalhar com os amigos mais próximos e o clima de competição era notório. Neste momento da aula, era distribuído pelos alunos um guião com fontes históricas e um respetivo questionário, sendo que cada grupo ficava responsável por uma temática. Após analisarem as fontes históricas, respondiam ao questionário

e, no final, em conjunto, eram analisados todos os recursos e as respostas eram partilhadas e explicitadas em grande grupo.

O preenchimento de guiões de escuta ativa, a construção de esquemas e o registo de conceitos-chave também permitiram aos alunos construir o seu conhecimento e, assim, obterem aprendizagens significativas.

O último momento da aula procurava fortalecer os conhecimentos adquiridos no decorrer da mesma. A consolidação das aprendizagens ocorreu através de diferentes estratégias: a escrita de um slogan, o preenchimento de espaços em branco, a realização de jogos didáticos (*Quiz*, jogo da memória e sopa de letras), a resposta a uma questão-chave com tópicos de orientação e, ainda, a escrita de uma narrativa histórica.

A gestão de tempo consistiu num dos desafios encontrados nas regências de HGP, visto que nem sempre foi possível cumprir todas as atividades planificadas, principalmente as atividades de consolidação dos conhecimentos. Isto deveu-se não só pela demora dos alunos a entrar na sala de aula e a registar o sumário como também pela curiosidade dos alunos, que resultou em vários momentos de questionamento, e pela realização de trabalhos de grupo e respetivas apresentações que despenderam mais tempo do que o esperado.

Neste sentido, deve-se ensinar História como “forma de conhecimento”, preparando os alunos de modo que sejam capazes de “avaliarem afirmações”, “distinguirem explicações” e “debaterem a significância de acontecimentos nas narrativas históricas”. Sendo esta uma disciplina repleta de informações, é importante que os alunos aprendam a organizá-la, através de questões e com base em conteúdos (Pinto, 2011, pp. 68, 69).

Por fim, para que a Educação Histórica se traduza em aprendizagens significativas, o professor deve, portanto, ter em conta os conhecimentos prévios e deve selecionar os conceitos históricos que fazem “sentido para quem os vai aprender”, tendo em conta as vivências e as realidades sociais dos alunos (Pinto, 2011, p. 70).

3.4. ARTICULAÇÃO DE SABERES

Associada à monodocência surge a articulação de saberes, ou seja, uma ligação temática entre as diversas áreas abordadas anteriormente. Deste modo, todas as regências planejadas tiveram sempre em conta as áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática que, habitualmente, surgiam desta forma no seguimento das aulas. Assim sendo, o conteúdo de Estudo do Meio era estabelecido pela professora cooperante e partindo do mesmo era definida a temática central da aula, que fora sempre articulada com Português e Matemática, de forma a serem promovidas aprendizagens contextualizadas e significativas para os alunos, já que a contextualização é uma “condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar” (Leite, et al., 2011, p. 48).

Deste modo, na Unidade Didática “As atividades económicas que desenvolvemos” foram articuladas as três áreas do saber – Estudo do Meio, Matemática e Português –, cuja principal temática era relativa aos aglomerados populacionais. No que diz respeito à disciplina de Português, foi realizada a leitura e interpretação da obra *Ciclo da cortiça*, para que os alunos reconhecessem esta matéria-prima, a sua importância e utilização. A exploração desta obra promoveu a interdisciplinaridade entre as restantes áreas. Segundo Delattre (2006, p. 280), o principal objetivo da interdisciplinaridade consiste em “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas”.

A partir do local onde ocorre a transformação da cortiça (informação que está presente na obra), foram abordadas as várias atividades económicas, bem como os respetivos setores de atividade. No âmbito da Matemática, foi analisado um gráfico referente ao número de pessoas empregue em cada setor de atividade económica, tendo em conta o setor com mais e menos população empregue e relacionando essa informação com a diminuição de população nas aldeias e aumento nas cidades. Por fim, os alunos realizaram, em pequenos grupos, um trabalho de pesquisa relativo a uma atividade económica existente na localidade onde viviam.

A articulação de saberes foi também notória no 2.º CEB, nomeadamente entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, já que, nas várias unidades didáticas implementadas, a articulação horizontal foi um dos aspetos a destacar.

A UD “De que é feito Portugal?”, planificada em articulação disciplinar, apresentava como temática central Portugal e as suas diversas características. Assim sendo, na disciplina de Português, numa primeira regência, foi feita a interpretação da obra *Saudade – Um Conto para Sete Dias*, de Claudio Hochman, pois a palavra “saudade” é considerada “portuguesa”, no sentido em que não existe uma tradução literal. Na segunda regência, foi explorada a lenda *As amendoeiras em flor do Algarve*, de Gentil Marques, visto que a lenda consiste num vestígio histórico ligado ao passado de um determinado local. No âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos analisaram, primeiramente, o conteúdo de uma notícia acerca dos Censos e do conceito de recenseamento. Seguidamente, interpretaram diferentes fenómenos relacionados com a população, identificando diversos conceitos, como a natalidade, a mortalidade, a imigração, a emigração e a esperança média de vida.

Assentes numa perspetiva interdisciplinar, todas as planificações procuraram promover saberes holísticos. Segundo Delattre (2006, p. 280), o principal objetivo da interdisciplinaridade consiste em “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas”.

Desta forma, e de acordo com Teixeira (2016), (citado em Faria, 1984, p. 164), este modelo de ensino permite “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares”, tendo sido integrado no ensino “como forma de combater e inovar” a metodologia tradicional (Teixeira, 2016, p. 5).

3.5. PROJETOS NA COMUNIDADE

A aprendizagem dos alunos não deve ser restringida somente aos momentos em sala de aula, bem como ao currículo apresentado para cada ano de escolaridade. Pelo contrário, resulta das diversas interações que os mesmos estabelecem, quer na sala de aula, quer no exterior. De acordo o INCLUD-ED¹ (2017, p. 2), os alunos não são capazes de alcançar determinadas aprendizagens “se as famílias e a comunidade não forem incluídas no processo e se as experiências dos alunos não forem trazidas para o processo de ensino e aprendizagem”.

Já em 2008, o Decreto-Lei .º 75/2008 de 22 de abril visava a promoção da participação das famílias e comunidades no ensino, considerando “indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (preâmbulo).

O conceito de comunidade foi definido por Sergiovanni (2004, p. 78) como “grupos de indivíduos que estão ligados entre si de livre vontade e que estão por sua vez ligados a um conjunto de ideias e ideais partilhados”. Neste sentido, o núcleo de estágio do agrupamento de escolas de P., no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolveu um projeto intitulado *Dias que nos marcam*², implementado em duas escolas do Agrupamento.

Este projeto envolveu não só as turmas onde decorreu a PES como também a restante comunidade educativa: encarregados de educação, pais, família, docentes e funcionários não docentes.

Tendo em vista o dia Internacional do Brincar, assinalado na escola do 1.º Ciclo, o núcleo de estágio desenvolveu a atividade – *O brinquedo da nossa vida* – (Apêndice J), em que foi pedido a toda a comunidade educativa que levasse o brinquedo da sua vida, com a finalidade de realizar uma exposição.

¹ Projeto de Investigação das Ciências Sociais destacado pela Comissão Europeia, que pretende identificar Ações Educativas de Sucesso, melhorando o sucesso escolar e contribuindo para a coesão social de todas as crianças e comunidades da Europa.

² Portfólio Individual PES Raquel Costa.docx

Esta atividade teve como objetivo reforçar a importância do brincar, considerado um dos direitos das crianças, visto que “o tempo que os adultos disponibilizam para as crianças brincarem é fundamental para o seu desenvolvimento” e para a “construção do pensamento da própria criança” (Sousa P. R., 2015, p. 3).

Com a principal finalidade de alertar, não só os alunos, como toda a comunidade educativa, para a existência da violência infantil, promovemos uma ação didática relativa ao Dia Internacional das Crianças Inocentes Vítimas de Agressão, que intitulamos *O nosso STOP à violência infantil*.

Através da cooperação com todos os Diretores de Turma da escola sede do Agrupamento, a ação didática teve início ainda dentro da sala de aula, onde os alunos realizaram a leitura de um texto sobre a violência infantil, de Luísa Ducla Soares, e exploraram um *PowerPoint* que continha questões acerca desta temática. Posteriormente, cada aluno escreveu uma frase, um poema ou elaborou uma ilustração e colocou numa caixa, que se encontrava no átrio, junto a uma exposição relacionada com a temática.

Partindo deste projeto, as professoras em formação tencionavam provocar uma reflexão em cada um dos membros da comunidade educativa acerca da violência infantil que acontece, não só nos países mais pobres e menos desenvolvidos, mas também perto de nós. Tendo por base essa mesma reflexão, todos estariam mais sensibilizados para esta questão, para detetarem e apoiarem quem pudesse estar a passar por essa situação, bem como para evitarem praticar o mesmo erro, visto que os docentes ao transmitirem conhecimentos estão, simultaneamente, a difundir uma mensagem a cidadãos pertencentes a uma sociedade.

Por tudo o que foi anteriormente referido, os projetos desenvolvidos na comunidade educativa foram uma mais-valia, pois permitiram compreender, não só a sua organização, como também reconhecer a sua importância nos contextos educativos, uma vez que o desenvolvimento de uma “comunicação mental representada na partilha de valores, conceções e

³ Portfólio Individual PES Raquel Costa.docx

ideias sobre escolarização e natureza humana” (Branco, 2007, p. 152) é o resultado da promoção de uma comunidade educativa.

4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

De acordo com Freire (1967, p. 94), a educação “é uma tentativa constante de mudança de atitude”, sendo a investigação e a pesquisa a base para o desenvolvimento e para a mudança na educação (Pires, 2018). Assim, e considerando a investigação um elemento indispensável na prática docente, é apresentado neste capítulo o projeto de investigação desenvolvido no contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

De acordo com o Programme for International Student Assessment⁴ (PISA, 2018, p. 3), “ler requer a mobilização de vários *processos cognitivos* – localizar informação, compreender, avaliar e refletir”, sendo que, em Portugal, os alunos apresentam maior sucesso a “Avaliar e refletir”, comparativamente a “Localizar informação” ou a “Compreender”.

Assim sendo, esta investigação centrou-se na área do Português, concretamente na importância do trabalho de compreensão textual, já que, partindo da observação realizada durante o primeiro mês da PES, a mestranda verificou que, uma das maiores dificuldades constatadas se direcionava para o domínio da Leitura e da Educação Literária, em particular para a compreensão textual.

Deste modo, foi efetuada uma revisão da literatura, com o objetivo de “delimitar o problema de investigação”, “procurar novas linhas de investigação”, “evitar abordagens infrutíferas”, “ganhar perspetivas metodológicas” e, ainda, “identificar recomendações para investigações futuras” (Bento, 2012, pp. 42, 43). Neste sentido, apresentar-se-á, de seguida, a questão de investigação e os objetivos que nortearam este projeto.

⁴ Este programa é desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e tem como objetivo avaliar se os alunos na faixa etária dos 15 anos estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana, através da mobilização dos conhecimentos adquiridos na escola para a vida real.

4.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Esta investigação apresentou como finalidade dar resposta à questão de investigação – De que forma é que os verbos de instrução podiam influenciar a compreensão da leitura?

Segundo Ferraz & Belhot (2010, p. 421), “na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas”.

Neste âmbito, foram definidos três objetivos de investigação e dois objetivos pedagógicos. Relativamente aos objetivos de investigação, estes foram:

- i) perceber a importância dos verbos introdutores das perguntas para o desenvolvimento de competências de compreensão;
- ii) refletir sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas no âmbito da compreensão dos verbos de comando;
- iii) promover de forma sistemática um trabalho de análise e interpretação das perguntas de forma a acederem à sua compreensão.

Quanto aos objetivos pedagógicos, a professora em formação procurou desenvolver estratégias pedagógicas de compreensão do significado dos verbos de comando e ilustrar a importância de um trabalho de análise dos diferentes elementos da pergunta para aceder à compreensão da mesma.

Posto isto, apresentar-se-á o resultado das pesquisas teóricas realizadas que permitiram delinear as estratégias pedagógicas.

4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.3.1. COMPREENSÃO COMO COMPETÊNCIA DE LEITURA

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral de Educação – MEC, 2018I, p. 3), as aulas de Português no 6.º ano de escolaridade devem promover o desenvolvimento da “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados”, por isso, este projeto evoca uma das competências da leitura mais importante – a compreensão –, associada aos domínios cognitivos a ela intrínsecos.

“*Saber ler*” (Sim-Sim, 2007, p. 5) torna-se imperativo do ponto de vista do sucesso individual, não só na vida escolar, como também profissional, por isso, verifica-se que a linguagem escrita é imprescindível no dia a dia dos seres humanos.

A leitura pressupõe duas competências – a descodificação e a compreensão. A descodificação consiste no processo de identificar as palavras escritas e corresponde “ao primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 5). No entanto, podemos afirmar que a leitura é muito mais do que identificar símbolos gráficos e fazer a correspondência som/letra. De acordo com Sousa e Pereira (2021, p. 362), “ler é compreender” e a compreensão constitui o “objetivo final da leitura”. Neste sentido, a compreensão consiste em atribuir um significado ao que se lê, não só relativamente a um texto, mas também a palavras e frases (Sim-Sim, 2007).

Uma leitura considerada eficiente é o resultado da associação de três fatores importantes derivados do texto, do contexto e do leitor. Em primeiro lugar, “os textos são um fator que influencia substancialmente a compreensão da leitura” (Viana F. L., et al., 2018, p. 3)., visto que o desempenho e sucesso dos alunos depende do texto que lhes é dado. Tendo em conta que o texto narrativo compõe a tipologia textual mais abordada, esta será, portanto, a tipologia em que os alunos apresentam um melhor desempenho.

No que aos fatores derivados do contexto diz respeito, é importante referir que as condições psicológicas, sociais e físicas que o leitor apresenta contribuem para a compreensão do que fora lido, sendo necessário, para além disso, ter em atenção o interesse do leitor pelo tema, a motivação e os objetivos da leitura (Viana F. L., et al., 2018).

Relativamente aos fatores derivados do leitor, aqui são encontradas diversas variáveis, tais como “as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa”. Durante a leitura, o leitor “ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, ativa os processos e estratégias disponíveis (Viana F. L., et al., 2018, p. 8).

Deste modo, a fluência na leitura de textos, de acordo com Sim-Sim (2007), compreende o reconhecimento automático da palavra, o conhecimento da língua, a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo. Para isso, devem ser realizadas intervenções no ensino que fomentem a consciência fonológica e o desenvolvimento linguístico e desenvolvam as diversas estratégias de abordagem do texto e o conhecimento sobre o Mundo.

Tendo em vista tudo o que fora mencionado anteriormente, importa, ainda, adotar múltiplas estratégias e processos, com a finalidade de desenvolver as quatro componentes envolvidas na compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização.

A compreensão literal consiste no reconhecimento de ideias, informações ou acontecimentos, a sua compreensão e a resposta por palavras distintas. Por sua vez, a inferencial consiste na compreensão da informação presente no texto, de forma não explícita, ativando, deste modo, os conhecimentos prévios do leitor, formulando suposições acerca do conteúdo do texto, através dos indicadores que a leitura fornece. No que diz respeito à componente de reorganização, esta pressupõe a compreensão e a ordenação sequencial dos acontecimentos narrados e, por último, a compreensão crítica corresponde à expressão de “opiniões pessoais fundamentadas” (Viana F. L., et al., 2018, p. 14).

Deste modo, “a compreensão da leitura é, em simultâneo, um objetivo de aprendizagem e um meio de aceder ao conhecimento” (Viana & Ribeiro, 2020) e por esse motivo se torna imprescindível “ensinar explicitamente a compreender”, através da partilha de técnicas e estratégias que irá permitir aos alunos a abordagem eficaz de um texto, compreendendo, assim, o que neles está escrito e tornando-se leitores fluentes (Sim-Sim, 2007).

4.3.2. DOMÍNIOS COGNITIVOS E A SUA INTERFACE COM A COMPREENSÃO

Tal como suprarreferido, este projeto de investigação tem como um dos objetivos principais perceber a importância dos verbos introdutórios das questões para o desenvolvimento de competências de compreensão. Em primeiro lugar, Searle (1969), (citado em Rodrigues et al., 2018, p. 364), afirma que “as perguntas ou instruções [...] correspondem a atos diretivos ou injuntivos, que [...] se caracterizam como aqueles em que o locutor procura conseguir uma atuação futura do seu interlocutor”. Nos atos diretivos ou injuntivos, característicos dos enunciados, o professor especifica o que o seu aluno tem de fazer e é utilizado, frequentemente, o imperativo – caso trate o aluno por tu: “indica” – ou um conjuntivo com valor imperativo – no caso de tratar o aluno na 3.ª pessoa: “indique”. Para além disso, os verbos de instrução são, na sua maioria, transitivos diretos, ou seja, selecionam um sujeito e um complemento direto.

Nos momentos de compreensão, torna-se primordial a interpretação da instrução dada, em que o aluno necessita de atribuir o significado adequado dos termos, pois é-lhes dada uma instrução relativa ao “comportamento cognitivo-discursivo esperado” (Rodrigues et al., 2018, p. 366). Um estudo realizado por Duarte, Rodrigues, Machado, Guedes e Toriz (2016, p. 228) concluiu que os verbos “apresenta, assinala, associa, atribui, calcula, caracteriza, classifica, comenta, compara, completa, converte, corrige, dá um exemplo, descreve, determina, distingue, elabora, escreve, estabelece, explica, exprime, faz corresponder, identifica, indica, justifica, legenda, ordena, organiza, preenche, refere, relaciona e seleciona” surgem, de forma frequente, nos enunciados apresentados aos alunos, nomeadamente nos testes de avaliação. Posto isto, e com o principal objetivo de compreenderem a linguagem instrucional dos enunciados, são apresentados quadros taxonómicos “que [referem], através de termos operacionais, comportamentos e operações cognitivas e discursivas de diversos níveis de complexidade associados ao desenvolvimento global dos alunos” (Rodrigues, Duarte, & Silvano, 2018, p. 366). Desta forma, este quadro permite que os docentes explicitem os objetivos de aprendizagem aos alunos e estes sejam, assim, compreendidos por todos.

O termo “taxonomia” remete-nos para a “ciência de classificação, denominação e organização de um sistema pré-determinado e que tem como resultante um *framework* conceitual para discussões, análises e/ou recuperação de informação” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422) e, nesse

sentido, diversos investigadores utilizaram esta nomenclatura com o objetivo de serem definidas certas teorias instrucionais.

Dessa forma, verificaram-se diversos contributos da utilização da taxonomia no contexto da educação, sendo importante salientar que esta permite “a utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422).

Em 1948, Benjamin S. Bloom, psicólogo e pedagogo – considerado por Guskey (2001) uma das pessoas na história da educação que mais contribuiu para o desenvolvimento de novas políticas e práticas educacionais –, em conjunto com os seus colaboradores, definiram e criaram uma taxonomia dos objetivos de processos educacionais, conhecida como Taxonomia de Bloom ou Taxonomia de Objetivos Educacionais.

De acordo com Bloom & Krathwohl (1956) (citado em Trindade et al., 2015, p. 932), esta taxonomia consiste numa “sistematização de classificação de objetivos, atividades e avaliações das aprendizagens”, constituindo uma “estrutura organizadora do ensino aprendizagem”.

Assim, Bloom classificou os objetivos educacionais em três domínios: cognitivos, afetivos e psicomotores. Quanto aos cognitivos, estes relacionam-se com a aprendizagem, isto é, com a aquisição de um novo conhecimento, ao mesmo tempo que se verifica um desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Estes objetivos foram organizados em seis categorias, “apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência”. Seguidamente, o domínio afetivo está relacionado com os sentimentos e envolve o desenvolvimento das emoções e da afetividade, sendo que abrange comportamentos, atitudes, responsabilidades, respeito, emoções e valores. Em relação às categorias em que se organiza, estas são: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. Por último, o domínio psicomotor corresponde a habilidades físicas específicas e está dividido em quatro categorias: imitação, manipulação, articulação e naturalização. Em todas os domínios, para alcançar outra categoria, é necessário obter um bom desempenho na anterior, visto que “cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores” (Ferraz & Belhot, 2010, pp. 422, 423).

De acordo com Bloom, muitas pessoas afirmam que a capacidade humana de aprendizagem não é idêntica em todas as pessoas e julgava-se que alguns alunos apresentavam melhor sucesso relativamente a outros, devido às variáveis externas ao contexto educacional, e que, perante as mesmas condições de aprendizagem, todos aprenderiam os conteúdos, “com a mesma competência e profundidade”. No entanto, Bloom e os seus colaboradores concluíram que, não tendo em conta as variáveis externas e nas mesmas condições de aprendizagem, todos os alunos aprendiam, contudo diferenciavam-se no que diz respeito “ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido”. Isto acontece devido às diferentes estratégias utilizadas e ao modo como são organizados os processos de aprendizagem de forma a estimar o desenvolvimento cognitivo. Assim, “o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a definição do objetivo do processo de aprendizagem definiram o conceito de taxonomia (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423).

Quanto à sua organização, a Taxonomia de Bloom “é estruturada em níveis de complexidade crescente” (Ferraz & Belhot, p. 424), ou seja, para poder alcançar o nível seguinte, é pressuposto que o aluno tenha adquirido e dominado a habilidade anterior, sendo que, em primeiro lugar, é necessário conhecer um determinado assunto para, posteriormente, o compreender e aplicar.

Neste sentido, nesta Taxonomia são seis as categorias que constituem o domínio cognitivo: o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação.

Na base da pirâmide que ilustra a taxonomia de Bloom, encontra-se o domínio do conhecimento que consiste na capacidade de recordar informações e conteúdos anteriormente aprendidos, tais como palavras, métodos, regras, critérios, entre outros, e são apresentados diversos processos para alcançar esses mesmos objetivos, tais como definir, reconhecer e identificar (Ferraz & Belhot, 2010).

No domínio da compreensão, é pedido ao aluno que compreenda e atribua significado ao conteúdo, tendo por base o seu conhecimento prévio, sendo que a interpretação do conteúdo compreendido pode ser expressa através da oralidade, escrita ou outros e, posteriormente, utilizada em contextos vários. A compreensão implica, por isso, definir, descrever, classificar e traduzir.

No terceiro andar da pirâmide, está presente o domínio da aplicação, em que são utilizados informações e métodos aprendidos em novas situações concretas, sendo, por isso, aplicados regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias, através de diversas instruções, como: transcrever, desenvolver, explicitar e aplicar.

Seguidamente, o domínio da análise refere-se à capacidade de compreender, não só o conteúdo, como também a estrutura do mesmo, através da divisão do objeto de estudo em partes menores. Desta forma, é pedido ao aluno que distinga, classifique e relacione hipóteses ou evidências, partindo de operações como relacionar, analisar, justificar, ilustrar e delimitar.

No quinto nível da pirâmide, encontra-se o domínio da síntese, que corresponde à habilidade de juntar partes com o objetivo de dar origem a um todo e apresenta como verbos reescrever, resumir, traduzir, consolidar e sistematizar.

Por último, o topo da pirâmide é constituído pela avaliação, onde são julgados, avaliados e criticados os diversos materiais (propostas, pesquisas, projetos), em que os critérios de avaliação podem ser externos, pela relevância que apresentam, ou internos, perante a sua organização. Para isso, os alunos devem julgar, avaliar, concluir, defender e comentar.

Após o que foi referido anteriormente relativo ao enquadramento teórico da dimensão investigativa do RE e que esteve na base de toda a investigação, segue-se a abordagem à metodologia de investigação utilizada.

4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Relativamente às investigações desenvolvidas no âmbito da educação, existem inúmeras metodologias que podem ser utilizadas, sendo que devem ser selecionadas aquelas que melhor se adequem à temática em estudo. Assim, neste subcapítulo referente à metodologia de investigação, será abordada a metodologia utilizada – investigação-ação.

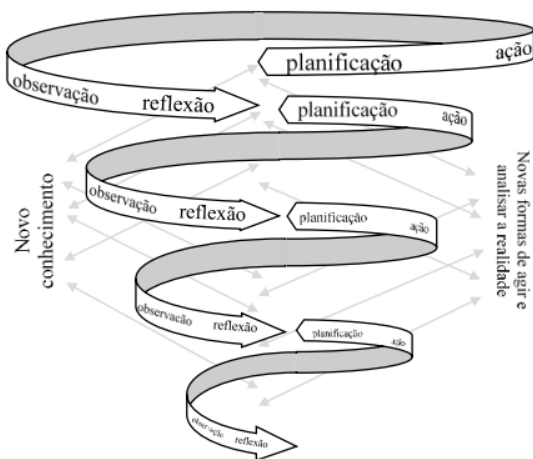
Segundo Latorre (2003, p. 20), (citado em Coutinho et al., 2009, p. 358), a investigação-ação é considerada a metodologia “que mais se aproxima do meio educativo” e é vista como a metodologia do professor-investigador. A investigação-ação procura “um processo

transformativo do contexto da investigação” (Moreira & Duarte, 2020, p. 611), sendo este um processo no qual os participantes avaliam as suas próprias práticas “de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Esta metodologia, que se divide entre o plano da ação e o plano da investigação (Santos, 2017), pretende que o professor reflita acerca das suas práticas sociais e educacionais, com o principal objetivo de compreender e alterar essa mesma prática. Desta forma, a investigação e a ação atuam simultaneamente, num processo cíclico, ocorrendo “uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca K., 2012, p. 18).

Para além disso, esta metodologia, que pretende resolver problemas reais, de acordo com Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999), (citado em Castro, 2012, p. 8) caracteriza-se como sendo:

- i) “Participativa e colaborativa”, pois todos os participantes são ativos no processo de investigação;
- ii) “Prática e interventiva”, visto que a prática está sempre presente e a ação encontra-se associada à mudança;
- iii) “Autoavaliativa”, pois as alterações estão sujeitas a avaliações, de forma a serem adaptadas, se necessário;
- iv) “Crítica”, porque os participantes atuam como “agentes de mudança, críticos e autocríticos” das transformações que ocorrem ao longo do processo;
- v) “Cíclica”, já que se verifica que a dinâmica desta metodologia envolve uma espiral de ciclos – planificação, ação, observação e reflexão (figura 8).

Figura 8 – Espiral cíclica de Investigação-Ação (Moreira & Duarte, 2020, p. 611)



Relativamente às finalidades da Investigação-Ação, Latorre (2003) (citado em Coutinho et al., 2009, p. 363) refere que o principal objetivo é “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática”. Deste modo é necessário “planear, atuar, observar e refletir” sobre as atitudes do dia-a-dia, para assim ser possível melhorar a prática e os conhecimentos sobre a mesma. Além disso, é fundamental associar, continuamente, a investigação, a ação e a formação.

Assim sendo, a metodologia de investigação-ação promove a consciência crítica dos professores, contribuindo para a melhoria das práticas educativas, pois “aproxima as partes envolvidas na investigação”, “favorece e implica o diálogo” e “desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha”, sendo considerada uma parte fundamental da prática docente. Tudo isto permite afirmar que a investigação-ação “não é uma forma de investigar sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, pp. 375, 376).

Tendo em consideração as especificidades da metodologia selecionada, apresentam-se, seguidamente, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Assim como em qualquer outra metodologia, a investigação-ação requer técnicas e instrumentos de recolha de dados, que permitam desenvolver e dar continuidade ao seu objeto de investigação. Segundo Lessard-Hébert (1994) (citado em Fonseca, 2012, p. 24) e Coutinho et al. (2009), existe um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados relativos às metodologias quantitativas:

- i) Técnicas baseadas na conversação – o inquérito, que pode ser realizado através de uma entrevista (oral) ou de um questionário (escrita);
- ii) Técnicas baseadas na observação – a observação, podendo ser direta, sistemática e participante;
- iii) Análise documental, que implica a pesquisa, leitura e análise de fontes privadas ou oficiais.

Relativamente a esta investigação, apresentada e desenvolvida pela professora em formação, foi utilizada uma das técnicas baseadas na conversação – o inquérito –, realizado a partir de questionários.

Assim sendo, foram aplicados dois questionários antes das sessões, um deles em dezembro (Apêndice K) e outro em fevereiro (Apêndice L) e, após as intervenções relativas ao projeto que se realizaram em março, foram aplicados os mesmos dois questionários. Estes eram constituídos por dez questões de escolha-múltipla, sendo que a cada questão correspondia um verbo de instrução diferente. Nestes inquéritos, participaram quinze alunos e a principal finalidade desta técnica de recolha de dados surge com a necessidade de verificar a existência, ou não, de alterações.

4.4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta metodologia investigativa foi desenvolvida numa escola sede de um Agrupamento de Escolas, numa turma de 6.º ano, constituída por dezoito alunos, dos quais onze do sexo feminino e sete do sexo masculino. A faixa etária dos alunos desta turma estava compreendida entre os dez e os dozes anos, sendo que cinco alunos possuem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Para além disso, doze alunos estavam sinalizados com MSAI Universais, dois alunos com MSAI

Seletivas e um aluno com MSAI Adicionais, que inicialmente iria estar presente nas aulas práticas, contudo não compareceu a nenhuma aula.

A mestranda acompanhava a turma durante dois dias por semana, constituindo um total de cento e cinquenta minutos semanais, salvo exceções. Tal como fora referido no capítulo relativo à caracterização da turma, o grupo era, no geral, pouco participativo, sendo que apresentava dificuldades nas aprendizagens, em consequência do reduzido interesse, empenho e motivação que os alunos demonstravam.

4.5. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

As sessões planificadas relativas ao Projeto de Investigação integraram uma unidade didática, entre as áreas de Português e História e Geografia de Portugal, que tinha como temática o reconhecimento da Educação e dos valores patriarcais, como forma de mudar o mundo (Apêndice M).

Na tabela abaixo (Tabela 6) é possível visualizar a planificação geral da intervenção educativa, onde se observa o número de sessões, a data em que se realizaram, a duração das mesmas, o título atribuído a cada sessão, bem como os objetivos e recursos utilizados.

Sessão e data	Duração	Título	Objetivos	Recursos
1.ª Sessão 17/03/2022	100 minutos	<i>O lápis mágico da compreensão</i>	Evidenciar o significado dos verbos de comando: identificar, descrever, explicitar e transcrever	Vídeo <i>Porque é que as crianças têm de ir à escola?</i> Obra <i>O lápis mágico de Malala</i>
2.ª Sessão 18/03/2022	50 minutos	<i>A luta pela educação</i>	Evidenciar o significado dos verbos de comando: delimitar, justificar e relacionar	Notícia <i>Malala e Kailash: unidos pelo Nobel e pelos direitos das crianças</i>
3.ª Sessão 21/03/2022	50 minutos	<i>Garantir a educação,</i>	Evidenciar o significado do verbo de	Discurso de Malala Yousafzai

		<i>mudar o mundo</i>	comando: comentar	
--	--	----------------------	-------------------	--

Tabela 6 – Planificação geral da intervenção educativa

1.ª SESSÃO

A sequência didática referente à intervenção educativa teve como ponto de partida a obra *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai.

Assim, a introdução à obra consistiu na visualização do vídeo *Porque é que as crianças têm de ir à escola?*, da Rádio Comercial, tendo-se seguido uma discussão em torno das questões “*Por que razão é importante ir à escola?*” e “*Poder ir à escola é um dos direitos das crianças. Açam que todas as crianças têm esse direito?*”.

Em seguida, após a discussão em torno do vídeo e das duas questões, foi distribuído um guião de leitura⁵, que compreendia a obra *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai, questões de compreensão do texto e, ainda, uma notícia e questões de análise da mesma, exploradas na aula seguinte.

Após a leitura da obra, a professora colocou no centro da sala, em cima de uma mesa, a Casa da Compreensão, tendo sido explicado aos alunos que este recurso seria utilizado ao longo das aulas seguintes, isto é, nas aulas de desenvolvimento do projeto. A implementação deste projeto teve por base a Taxonomia de Bloom, suprarreferida no subcapítulo 4.3.2., que organiza os diferentes verbos operativos em seis níveis do domínio cognitivo. Neste sentido, a Casa da Compreensão refletia a hierarquia presente na Taxonomia de Bloom, visto que a base da Casa correspondia aos domínios mais básicos e, o topo, aos domínios mais complexos. Desta forma, e tal como foi dito na explicação dada aos alunos, “*De divisão em divisão, enriquecerás a tua compreensão*”.

⁵ [Portfólio Individual_PES_Raquel Costa.docx](#)

Figura 9 – Casa da Compreensão

[Fonte: Registo fotográfico da professora em formação]



Tal como é possível observar na tabela 6, foi adotada a mesma metodologia de abordagem aos verbos introdutores das questões. Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que lessem a questão de compreensão referente ao verbo em análise. Seguidamente, foi analisada, em grande grupo, todos os elementos presentes na frase para identificação dos aspetos que são solicitados, realçando a importância de serem analisadas todas as palavras presentes na pergunta. Após essa análise, foi pedido que indicassem o que era solicitado na questão e, por fim, o significado do verbo presente na pergunta.

Para além disso, a Casa da Compreensão apresenta uma função avaliativa, particularmente, formativa. No final de cada aula de implementação do Projeto de Investigação foi entregue a cada aluno um número de cartões em branco correspondente ao número de verbos introdutores abordados em aula. Em cada cartão, o aluno escreveu uma frase ou apenas uma palavra acerca de cada verbo, por exemplo, uma breve explicação do seu significado ou um sinónimo.

Sessão	Verbo operativo	Domínio	Etapas
1. ^a	Identificar	Conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura da questão de compreensão; 2. Análise, em grande grupo, de todos os elementos presentes na pergunta; 3. Questionamento sobre o que é solicitado na questão; 4. Identificação, em conjunto com os alunos, do significado do verbo.
1. ^a	Descrever	Compreensão	
1. ^a	Explicitar	Aplicação	
1. ^a	Transcrever	Aplicação	
2. ^a	Delimitar	Análise	
2. ^a	Justificar	Análise	
2. ^a	Relacionar	Análise	
3. ^a	Comentar	Avaliação	

Tabela 7 – Metodologia de abordagem aos verbos operativos

Neste sentido, a compreensão do texto *O lápis mágico de Malala* compreendia quatro questões, iniciadas pelos verbos operativos “Identifica”, “Descreve”, “Explicita” e “Transcreve”, sendo que o verbo “Identificar” pertence ao domínio do Conhecimento, o verbo “Descrever” ao domínio da Compreensão e os verbos “Explicitar” e “Transcrever” ao domínio da Aplicação, de acordo com a Taxonomia de Bloom.

Primeiramente, foi pedido a um dos alunos que lesse a primeira questão e identificasse o verbo que introduzia a mesma, sendo que a resposta do aluno foi “*verbo Ser*”. Dado que a resposta não estava correta, outro aluno quis responder e identificou o verbo de forma correta. De seguida, a professora questionou os alunos sobre o que era pedido nesta questão e, por isso, qual o seu significado. Inicialmente, surgiram respostas como “*escrever*” e “*dizer*” e, posteriormente, apontaram o verbo “*indicar*” como sinónimo do verbo Identificar. Neste momento, a professora solicitou aos alunos que sublinhassem no texto a informação que correspondia ao que foi questionado e explicou que, se é pedido para identificar, significa que a informação está no texto e, por isso, sublinhar ajuda-nos, depois, a registar a resposta.

Este trajeto era repetido na análise de todos os verbos operativos: em primeiro lugar, os alunos liam a questão; em segundo lugar, identificavam o verbo; de seguida, reconheciam o seu significado; por último, davam resposta à questão. Deste modo, na segunda questão, após efetuarem a leitura da mesma e identificarem o verbo introdutor, a professora questionou acerca do significado do mesmo, surgindo respostas como “*voltar a responder*” e “*explicar*”. Visto que os alunos não estavam a conseguir compreender o seu significado, a professora pediu a um aluno para efetuar a descrição de um colega da turma e, no final, questionou “*Para fazermos uma descrição, o que enumeramos?*” e um aluno respondeu “*características*”. Partindo desta palavra, rapidamente enunciaram o verbo “*Caracterizar*” como um sinónimo do verbo “*Descrever*”.

No que diz respeito à terceira questão de compreensão, após a leitura e identificação do verbo, um aluno indicou, incorretamente, o verbo *“citar”* como sinónimo do verbo *“Explicitar”* e, posteriormente, outro aluno apontou, de forma correta, o verbo *“explicar”*. De seguida, a professora esclareceu que, primeiramente, era necessário identificar os motivos para depois poder explicá-los, uma vez que muitos alunos sentiram dificuldades na concretização da resposta.

O verbo *“Transcrever”* correspondeu, assim, ao último verbo operativo abordado nesta aula e, prontamente, os alunos identificaram como sinónimo o verbo *“copiar”*. Durante a composição da resposta, a professora lembrou as regras relativas à transcrição, nomeadamente a colocação das aspas e as reticências, caso haja supressão de alguma parte da frase.

Finalmente, os alunos escreveram nos cartões em branco uma frase ou um sinónimo referente a cada verbo operativo, cujos produtos foram organizados em tabelas (Apêndice N).

2.^a SESSÃO

Na segunda aula de implementação do Projeto de Investigação, intitulada *A luta pela educação*, realizou-se a leitura e análise da notícia *Malala e Kailash: unidos pelo Nobel e pelos direitos das crianças*, constituída por três questões iniciadas pelos verbos *“Delimitar”*, *“Justificar”* e *“Relacionar”*, ambos pertencentes ao domínio da Análise.

Em primeiro lugar, foi feita a exploração do título da notícia, através das questões *“Tendo em conta o título, qual será o assunto desta notícia?”*, *“Reconhecem o nome de alguma das pessoas que se encontra no título?”* e *“Há alguma palavra neste título que desconheçam? Qual?”*, com o objetivo de antecipar o conteúdo da mesma.

Logo após a leitura da notícia, os alunos, à semelhança das primeiras duas aulas, identificaram o primeiro verbo de instrução, no entanto não reconheceram o seu significado, tendo sido dada, por um aluno, a resposta *“explicar”* como sinónimo. Neste sentido, a professora explicou o seu significado e pediu a um aluno que, em primeiro lugar, sublinhasse, no quadro, a passagem textual a que se referia a questão. Seguidamente, a professora explicitou que a resposta podia ser dada

de diversas formas, como por exemplo, identificando o número da linha em que iniciavam e terminavam o parágrafo ou escrevendo as palavras que iniciam e terminam o mesmo.

Relativamente à segunda questão de compreensão, em que era pedido para justificar uma afirmação presente na notícia, os alunos facilmente identificaram e acederam ao significado do verbo introdutor.

A última questão era introduzida pelo verbo “Relacionar” e, apesar de os alunos terem conseguido identificar o verbo “comparar” como sinónimo, revelaram algumas dificuldades na preparação da resposta, por isso, a professora explicou o que era necessário conter na resposta para esta ser considerada completa – “O que temos de comparar? Se estão a relacionar, isto é, a comparar dois elementos, têm de estar os dois presentes na resposta, e não apenas um”.

À semelhança da aula anterior, foram entregues aos alunos três cartões em branco, correspondentes a cada verbo operativo abordado, cujas intervenções foram organizadas em tabelas (Apêndice N).

3.ª SESSÃO

A última aula de intervenção, denominada *Garantir a educação, mudar o mundo*⁶, consistiu numa aula do domínio da oralidade, no âmbito da compreensão e expressão, e o verbo operativo abordado – “Comentar” – pertencia, portanto, ao último nível da Taxonomia de Bloom – Avaliação.

No início da aula, os alunos visualizaram um vídeo relativo a um discurso de Malala Yousafzai e, partindo da última frase do discurso – “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo” –, os alunos elaboraram um comentário acerca da mesma, com o auxílio de um guião de orientação de expressão oral.

⁶ Portfólio Individual PES Raquel Costa.docx

Tal como nas aulas anteriores, a professora pediu aos alunos para identificarem o verbo e, de seguida, o significado da mesma. Como os alunos mostraram algumas dificuldades na explicação do seu significado, foi explicitado pela professora que a resposta à questão compreendia duas etapas: a interpretação de algo, neste caso, de uma frase do discurso de Malala Yousafzai, e a formulação de uma opinião pessoal fundamentada, através da apresentação de argumentos que a validassem, sejam estes a favor ou contra.

Após a apresentação de cada grupo, cada aluno preencheu um cartão em branco, correspondente ao significado do verbo introdutor abordado em aula (Apêndice N).

4.6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após a seleção da temática e definição da questão-problema, foram selecionados dez verbos operativos e, tal como referido no subcapítulo das técnicas e instrumentos de recolha de dados, foi formulado um primeiro pré-teste composto por dez questões de compreensão, relativas a dez textos distintos. Posteriormente, foi aplicado um segundo pré-teste constituído por dez questões acerca do significado dos verbos de instrução presentes no primeiro pré-teste, cujos resultados são apresentados no gráfico abaixo.

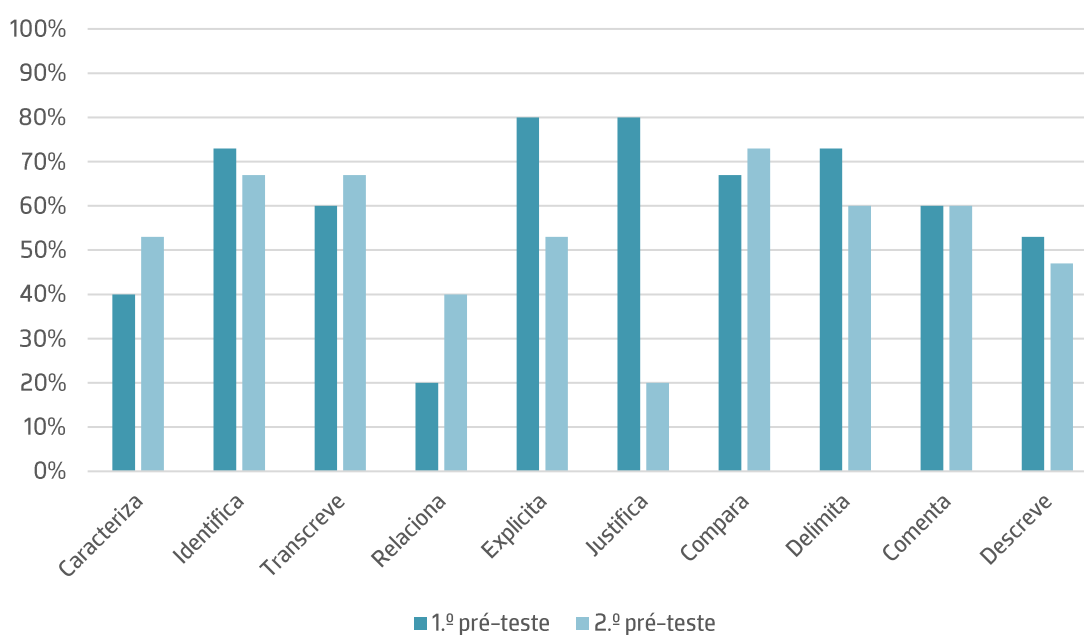


Gráfico 1 – Respostas corretas no 1.º e 2.º Pré-testes

Tal como foi possível verificar no gráfico acima, os verbos “Caracteriza” e “Relaciona” apresentavam as percentagens mais baixas de respostas corretas no primeiro pré-teste (40% e 20%, respetivamente) e, quanto ao segundo pré-teste, apenas 20% dos alunos assinalaram corretamente o significado do verbo “Justificar”. Para além disso, os verbos “Explicita” e “Justifica” representaram a maior discrepância entre as percentagens de respostas corretas entre os dois pré-testes.

Perante a análise realizada ao segundo pré-teste, em que foram questionados os significados dos verbos operativos através da escolha de um sinónimo para cada um dos verbos, são agora evidenciados os sinónimos que os alunos mais identificaram nas respostas, de forma incorreta. Assim sendo, o verbo “Explicar” foi identificado como sinónimo dos verbos “Caracterizar”, “Transcrever”, “Justificar” e “Descrever” e o verbo “Referir” foi apontado pelos alunos como sinónimo dos verbos “Explicitar”, “Delimitar” e “Descrever”.

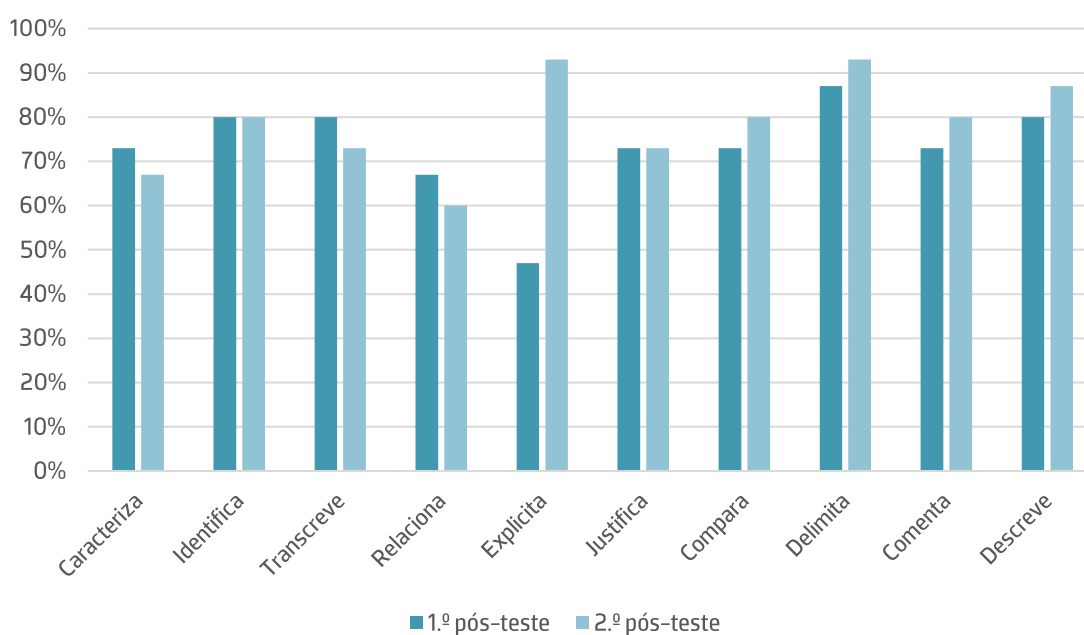


Gráfico 2 – Respostas corretas no 1.º e 2.º Pós-testes

A partir da análise do gráfico 2, foi possível observar que os alunos obtiveram uma percentagem de respostas corretas superior nos pós-testes, relativamente aos pré-testes. Além

disso, foi notória a disparidade bastante mais reduzida que se verifica entre a percentagem do primeiro pós-teste e do segundo pós-teste, à exceção do verbo “Explicitar”, já que nos pré-testes a diferença entre ambos era significativa.

Após ter sido realizada uma interpretação global dos inquéritos, torna-se fundamental analisar cada verbo de instrução, relacionando os resultados com a Taxonomia de Bloom, que sustenta teoricamente este projeto de investigação. Relativamente aos domínios cognitivos apresentados e distinguidos na Taxonomia de Bloom, referidos anteriormente, o verbo de instrução “Identifica” insere-se no primeiro domínio da pirâmide – o conhecimento –, constituindo, deste modo, o nível cognitivo menos complexo. Não só nos questionários realizados após as sessões e na avaliação formativa, como também na primeira sessão, foi possível concluir que este verbo operatório tinha sido compreendido pela maioria da turma. Isto sucedia, pois este é o verbo mais objetivo de todos e a informação que devia constituir a resposta estava sempre presente no recurso que estavam a compreender, de forma direta.

No que se refere ao verbo “Descrever” – domínio da compreensão –, os alunos evidenciaram algumas dificuldades durante a sessão, pois mostraram dificuldade a selecionar a informação que devia estar contida na resposta: tanto selecionavam informação insuficiente, como em demasia, e não entendiam se a resposta consistia, ou não, numa transcrição. Através do segundo pré-teste, a mestrande pôde perceber que apenas 47% dos alunos identificava, corretamente, um sinónimo deste verbo, ou seja, uma parte significativa da turma não reconhecia o seu significado e, portanto, não era capaz de responder, de forma correta, à questão de compreensão do texto. No segundo pós-teste, verificou-se um aumento de quarenta pontos percentuais.

Em relação ao terceiro domínio da pirâmide – a aplicação –, foram abordados dois verbos de comando: “Transcrever” e “Explicitar”. Tal como fora referido anteriormente, estes verbos de instrução exigiam algumas regras, como por exemplo: o verbo “Transcrever” pressupunha a cópia, com exatidão, de uma frase, expressão ou palavra, sendo obrigatória a utilização de aspas, no início e no fim da citação. Por sua vez, o verbo “Explicitar” exigia a apresentação de razões, sendo estas mostradas por palavras próprias. No verbo “Transcrever”, o primeiro pós-teste apresentou um aumento de vinte pontos percentuais e o segundo pós-teste, relativo ao significado do mesmo, um acréscimo de seis percentuais. Por outro lado, e apesar de, no segundo pós-teste ter registado um aumento de quarenta pontos percentuais, o verbo “Explicitar” apresentou uma

descida de trinta e três pontos percentuais no primeiro pós-teste, isto é, apenas sete alunos responderam corretamente à questão.

Tal como suprarreferido, o nível de complexidade da taxonomia está estruturado de forma crescente, o que justifica a menor percentagem de respostas corretas (20%) no primeiro pré-teste do verbo "Relacionar", que ocupa o quarto nível da pirâmide, relativo ao domínio da análise. Esta instrução foi considerada complexa, visto que exigia a referência a dois aspetos para ser estabelecida uma ligação entre ambos, e, além disso, não era frequentemente utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, e apesar de ser igualmente uma instrução pouco frequente, o verbo "Delimitar" apresentava 73% de respostas corretas, no primeiro pré-teste, e 87% no segundo pós-teste. Quanto ao verbo "Justificar", ainda que seja considerado complexo, 80% dos alunos responderam corretamente no primeiro pré-teste, o que pode ser motivado pela predominância deste verbo nas questões de compreensão.

O último verbo abordado – "Comentar" – encontrava-se no topo da pirâmide e, por isso, consiste na instrução que apresentava o maior nível de complexidade. Nos questionários realizados antes da intervenção educativa, apenas nove alunos compreendiam o significado do verbo e mostraram ser capazes de responder corretamente à questão de compreensão. De todas as sessões, este foi o verbo mais exigente de todos e o que os alunos mostraram mais dificuldades, não só na preparação da resposta, que solicitava a análise de vários tópicos, como também na apresentação da mesma.

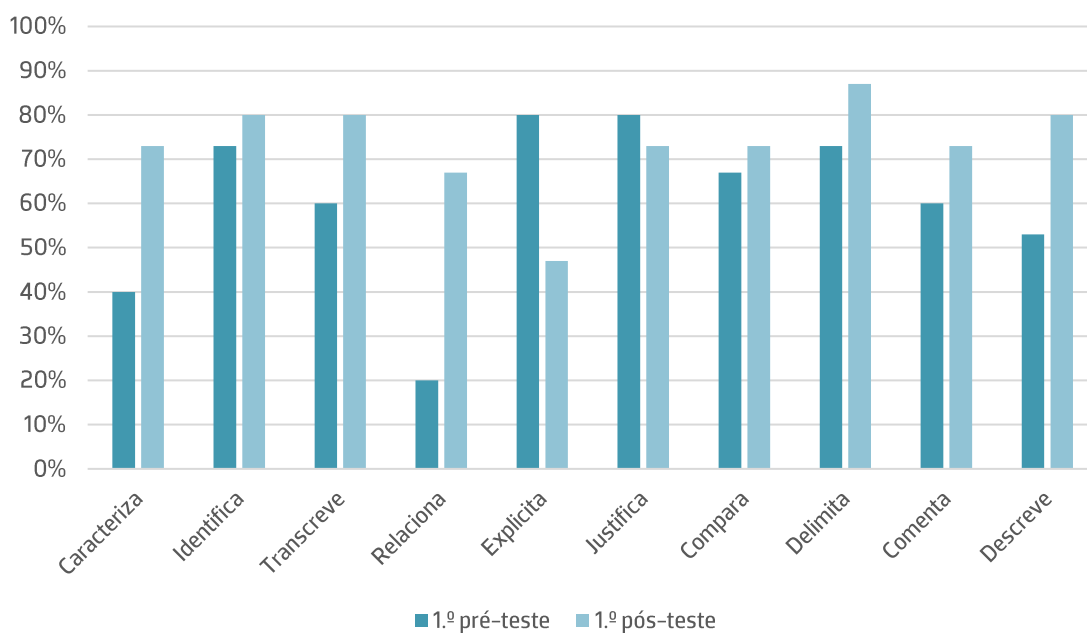


Gráfico 3 – Comparação entre os questionários de compreensão de texto



Gráfico 4 – Comparação entre os questionários de compreensão dos verbos de instrução

4.7. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO

Este projeto constituiu um dos elementos mais importantes da Prática de Ensino Supervisionada, sendo que todas as sessões, objetivos, estratégias e recursos foram delineados tendo por base o contexto da turma de Português, onde foi realizada a intervenção educativa.

Assim sendo, após a apresentação dos dados e a respetiva análise, tornou-se fundamental revistar todos os objetivos definidos no início do projeto.

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação – “Perceber a importância dos verbos introdutores das perguntas para o desenvolvimento de competências de compreensão” –, verificou-se, durante os primeiros momentos de observação, observação/cooperação, regências e, ainda, nas intervenções relativas ao projeto, que, efetivamente, os alunos não compreendiam o significado dos verbos introdutores, isto é, não conseguiam identificar a instrução que lhes era dada, o que se refletia na compreensão textual. Neste sentido, foi necessário refletir acerca das estratégias que pudessem ser desenvolvidas no âmbito da compreensão dos verbos de comando (segundo objetivo de investigação), a fim de ser promovido um trabalho de análise e interpretação das perguntas de forma a acederem à sua compreensão (terceiro objetivo de investigação).

Para isso, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas de compreensão do significado dos verbos de comando (primeiro objetivo pedagógico), tal como suprarreferido na descrição das sessões, e foi, ainda, realizado um trabalho de análise dos diferentes elementos da pergunta para ser possível aceder à compreensão da mesma (segundo objetivo pedagógico).

Relativamente às limitações encontradas, a professora em formação constatou que o primeiro pré e pós-teste, alusivo às dez questões de compreensão relativas a dez textos diversificados, gerou uma certa confusão no pensamento dos alunos, visto que surgiram, no momento, diversas questões, como por exemplo: *“Como vou responder sem ter o texto?”*, *“Em que página do manual está o texto?”*. Em vez disso, o questionário poderia ter contido, em primeiro lugar, um excerto de um texto e, de seguida, dez questões relativas a esse mesmo texto.

Além disso, o primeiro pré-teste foi aplicado em novembro, enquanto o segundo pré-teste foi apenas aplicado em março. Isto deveu-se, não só à pandemia da Covid-19, que colocou a turma em isolamento, como também à calendarização das regências do par pedagógico, bem como da professora cooperante, que não permitiu a sua aplicação antecipadamente.

Ainda referente aos questionários, importa salientar que estes continham apenas respostas de escolha múltipla, o que pode ter gerado nos resultados e na respetiva análise algumas imprecisões, já que os alunos poderiam ter selecionado as respostas de forma aleatória. À vista disso, os inquéritos poderiam ter sido constituídos por respostas de escolha múltipla e respostas diretas.

Apesar de tudo isto, o balanço das intervenções educativas realizadas foi bastante positivo, na medida em que foram cumpridos todos os objetivos definidos e todas as sessões foram realizadas conforme planificadas.

No que às sessões diz respeito, é importante realçar, em primeiro lugar, a temática selecionada para esta sequência didática. Esta tinha como obra central *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai. Por conseguinte, a temática abordada relacionava-se com os Direitos das Crianças, nomeadamente o direito de ir à escola, que, muitas das vezes, não é respeitado por todos os países e culturas. Deste modo, ao longo das quatro aulas, os alunos puderam refletir acerca deste direito tão importante na vida das crianças e que eles, não raras vezes, o desvalorizam. A par disto, foram debatidas diversas conceções, tais como o respeito, o sonho, a vontade de mudar o mundo, bem como a necessidade de o fazer, e a importância da educação na vida de todas as pessoas.

Perante a crise de valores que se tem verificado nas escolas, notada pela ausência significativa de respeito, entreajuda e empatia, entre alunos, docentes e restante comunidade educativa, urge refletir acerca desta questão tão importante, que está presente no nosso quotidiano. Assim, estaremos a contribuir para um ensino de valores, que se irá refletir, não só na escola, como também no contexto exterior à mesma.

Por fim, os resultados obtidos nos questionários efetuados no âmbito deste projeto comprovaram que a compreensão dos verbos de instrução influenciava a compreensão do texto, justificando-se pela reduzida discrepância entre a média de respostas corretas no questionário acerca da compreensão do texto e do significado do verbo de instrução, por oposição à média de respostas corretas nos inquéritos realizados previamente às intervenções.

Compreensão do texto	Significado do verbo de instrução
----------------------	-----------------------------------

Pré-teste	60,6%	54%
Pós-teste	73,3%	78,6%

Tabela 8 – Média de respostas corretas nos pré e pós-testes

Como se verificou na tabela acima, a percentagem de respostas corretas no 1.º pré-teste teve uma média de 60,6% e, no 2.º pré-teste, de 54%. No que diz respeito aos questionários realizados após as intervenções educativas, o primeiro pós-teste apresentou uma média de 73,3% de respostas certas e o segundo pós-teste de 78,6%. Deste modo, quanto à compreensão do texto, após as sessões relativas ao projeto, observou-se um acréscimo de 12,7 pontos percentuais de respostas corretas e de 24,6 pontos percentuais relativamente ao significado do verbo de instrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório, constituindo um requisito fundamental para a culminação desta etapa iniciada na licenciatura, teve como finalidade refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada da professora em formação.

A Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma parte essencial na formação da mestrandia já que permitiu aplicar em contexto de sala de aula, nomeadamente nos 4.º e 6.º anos de escolaridade, diversas metodologias, recursos, estratégias e conceitos aprendidos nas aulas teóricas. Além disso, a PES possibilitou desenvolver variadas competências, nomeadamente a planificação das aulas e a gestão de sala de aula.

A elaboração das planificações esteve sempre ancorada pelos documentos curriculares, as *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral da Educação- MEC, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e atendendo às especificidades da turma, os seus interesses e motivações. Nas unidades didáticas, houve sempre a preocupação de realizar

diferentes articulações (vertical e horizontal), que proporcionaram um caráter transversal entre as mesmas e se traduziram em aprendizagens significativas para os alunos.

No que concerne à relação aluno-docente, foi essencial construir uma relação de confiança com os alunos, para que sentissem que o ambiente de aprendizagem estava disponível para escutar todas as suas partilhas, curiosidades e dúvidas. Para isso, tornou-se necessário, não só saber comunicar com os alunos, nomeadamente através de críticas construtivas e do reforço positivo, como também potenciar diálogos acerca das suas realidades. É por intermédio desta relação que, muitas das vezes, depende o sucesso dos alunos, sendo por isso importante despertar o seu interesse pela escola.

Por sua vez, a supervisão das regências consistiu numa avaliação construtiva que contribuiu para o crescimento enquanto futura professora, pois permitiu conhecer os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

A dimensão investigativa deste Relatório de Estágio revelou-se também fundamental, já que possibilitou à mestranda desempenhar na prática o papel de professora-investigadora, sendo esta uma característica bastante importante, não só na formação, mas ao longo de toda a caminhada enquanto docente.

Deste modo, a investigação realizada no âmbito da PES consistiu num dos seus elementos mais importantes. Apesar dos desafios e limitações que surgiram, sobretudo no que diz respeito à estrutura dos questionários e aos momentos de implementação dos mesmos, os objetivos estabelecidos foram alcançados e a implementação das aulas planificadas em redor deste projeto destacaram-se de forma positiva.

Os projetos desenvolvidos na comunidade apresentaram vantagens, não só para as professoras em formação, como também para as comunidades envolvidas e para os alunos. O clima de cooperação existente promoveu experiências enriquecedoras, já que a partilha de conhecimentos, a resolução de problemas e a comunicação contribuíram para o desenvolvimento individual e profissional e potenciaram o crescimento enquanto cidadãs pertencentes a uma sociedade.

A cooperação com o par pedagógico enriqueceu esta fase de aprendizagem, por meio da partilha de experiências e conhecimentos. A entreaajuda foi, sem dúvida, um aspeto importante presente ao longo de toda a PES, sendo que a partilha de medos e dificuldades ajudaram a superar desafios que surgiram.

Torna-se importante referir que a formação do professor deve ser contínua para que esteja sempre atualizado relativamente a novas estratégias, recursos, metodologias e teorias de ensino, a fim de que possa promover um ensino contextualizado e de qualidade aos alunos.

Por tudo o que foi dito, a PES revelou-se uma etapa fundamental na formação enquanto futura professora reflexiva, crítica, investigadora e criativa.

Tal como disse Malala Yousafzai, “a magia está em toda a parte: no conhecimento, na beleza, no amor, na paz. A magia está dentro de vocês, nas vossas palavras, na vossa voz”. Portanto, o desafio que se inicia neste momento, a instantes de ser professora, é o de espalhar toda esta magia, através do meu conhecimento, das minhas palavras e atitudes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, I. (2015). O manual escolar em educação histórica: perspetiva de alunos e professores portugueses do ensino secundário. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, pp. 261–274.
- Afonso, I. (2016). O manual escolar em educação histórica: conceções de alunos do Ensino Secundário. *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional/ XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 11–21.
- Agrupamento de Escolas de P. (2021). *Apresentação do Agrupamento e Enquadramento EQAVET*. Obtido de http://escolasdepedroucos.com/httpdocs/Docs/2020_21/eqavet/EQAVET_AEP04032021.pdf
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. *Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*, pp. 15–29.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21–30.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, S. I. (2017). "Só se ama o que se conhece...": *Contributos da História local no Ensino da História*. Porto.
- Arzileiro, A. C. (2022). *A importância da promoção da leitura no Jardim de Infância e no respetivo ambiente familiar*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Azevedo, F. (2018). *Formar leitores literário. Ideias e estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Azevedo, F., & Balça, A. (jan/mar. de 2019). Práticas de Educação Literária e de promoção da Literatura. *textura*, 21(45), pp. 6–29.

- Barbeiro, L. P. (2001). Profundidade do Processo de Escrita. *Educação & Comunicação*, pp. 64-76.
- Batista, R. H. (2012). *A docência nas Atividades de Enriquecimento Curricular – dificuldades sentidas e processos de supervisão*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Belo, M., & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. (maio de 2012). Como fazer uma revisão de literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*(65), pp. 42-44.
- Bloom, B., & Krathwolh, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of education goals, by a committee of college and university examiners*. New York: Longmans.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 253-286.
- Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caballero de Rodas, B., Escobar, C., & Masats, D. (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CMM. (2018). *Relatório sobre o Estado de Ordenamento do Território*. Obtido de <https://www.cm-maia.pt/p/educacao>.
- CMM. (s.d.). *Educação e Ciência*. Obtido de <https://www.cm-maia.pt/educacao-e-ciencia/projetos-programas>
- Coelho, P. S. (2018). *Ensinar e aprender História e Geografia de Portugal. A componente local e regional do currículo*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coradinho, C. C. (2020). *A leitura em voz alta: contributos da leitura em voz alta para a aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia*, pp. 7-22.
- Costa, P. (2017). *A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática: o uso do laboratório gramatical*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.
- D., I. M., Rodrigues, S. V., Machado, A. P., Guedes, M. M., & Toriz, M. H. (2016). Livros de Atas de Conferência Internacional. *A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo*, pp. 219-232.
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. pp. 112-126.
- Damar, M. (2009). Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. *Pratiques d'enseignement gramatical*, pp. 289-313.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades. *Interdisciplinaridade: antologia*, pp. 279-298.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham: Open University Press.

- Dromundo, R. (2006). Enfoques teóricos, lengua, literatura y docente. pp. 131-146.
- Educação, E. S. (setembro de 2022). Complemento Regulamentar Específico de Curso.
- Esteves, M. (2007). Desafio do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento. (C. -U. Paulo, Ed.)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria. (1984). A interdisciplinaridade. *Separata da Revista da Faculdade de Letras, 5.ª Série(2)*, p. 164.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica .
- Ferraz, A. C., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. *Gest. Prod., 17(2)*, pp. 421-431.
- Fonseca, I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *MÁTHESIS*, pp. 223-251.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência, 1(2)*.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz Terra.
- Gil, H., & Farinha, C. (2014). *As TIC na Prática de Ensino Supervisionada: Utilização do softwareducativo «Escola Virtual» no 3.º ano do 1.º CEB*.
- Gonçalves, A. C. (2012). *O Papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação*. Lisboa.
- Gonçalves, D. (2013). *A importância da Leitura nos Anos Iniciais Escolares*. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Gonçalves, D., & Martins, F. (s.d.). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. pp. 606–613.
- Guskey, T. R. (2001). Benjamin S. Bloom's contributions to curriculum, instruction, and school learning. (AERA, Ed.) *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- INCLUD-ED. (2017). Participação educativa da comunidade. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e constrangimentos? *Educação*, 33(3), pp. 198–204. Obtido de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076>
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J. C., Esteves, M. M., Rodrigues, M. Â., & Figueiredo, C. (julho de 2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 147–152.
- Leite, S. (19 de maio de 2015). A LEITURA EXPRESSIVA: UM DESAFIO COMPENSADOR. pp. 1–7.
- Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. Lisboa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mateus, M. N. (2001). O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra*, pp. 71–75.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Miranda, H. C. (2022). *A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Morais, E. C. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Porto: LIVPSIC.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). *Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio*. Bragança.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (setembro de 2019). O professor do século XXI, que competências e desafios? As perceções das alunas de 1.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *O Professor do Século XXI: em Perspetiva Comparada. Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis*, pp. 600-623.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinheiro, R. D. (junho de 2017). A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem de línguas (Português e Espanhol). pp. 1-118.
- Pinto, M. H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*.
- Pires, A. L. (2018). A investigação na formação de educadores e professores: contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial. *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitando o pensamento de Teresa Ambrósio*, pp. 17-34.
- PISA. (2018). *Literacia de Leitura*. Obtido de https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/LiteraciaLeitura_Resultados.pdf

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Obtido de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Rodrigues, S. V., Duarte, I. M., & Silvano, P. (2018). *O verbo Explicar em enunciados de testes de avaliação do Ensino Básico: Estudo de Valores Semânticos e Pragmáticos*. Porto: Universidade do Porto.
- Sampaio, E. C. (2011). *Estratégias e atividades de motivação para a aula: Importância das mesmas para o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Santos, R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança emocional conducentes à eficácia nas escolas. *Investigação-ação em práticas de liderança educacional*, pp. 123-138.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sergiovanni, J. S. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, C. R. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M., & Silva, K. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. (s/d). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, O., & Pereira, T. C. (abril de 2021). Alfabetização baseada na Ciência. *Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino*.
- Sousa, P. R. (2015). *A importância do brincar: brincar e jogar na infância*.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Valente, A. B. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Compreensão da leitura*. Obtido de LER (Leitura, Escrita, Recursos): <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/compreensao-da-leitura>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica – Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S. A.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral de Educação – MEC. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio no 4.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática no 4.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento para o Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Dança para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática para o 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018g). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal para o 6.º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018h). *Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 4.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018i). *Aprendizagens Essenciais de Música para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018j). *Aprendizagens Essenciais de Português no 4.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018k). *Aprendizagens Essenciais de Tecnologias de Informação e Comunicação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Geral de Educação – MEC. (2018l). *Aprendizagens Essenciais de Português para o 6.º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, G. O, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L. , Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A, Horta, M. J. V. C, Calçada, M. T. C. S. Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República nº 92 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República nº 129 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República nº 234 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República nº 38 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República nº 92 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República nº 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

APÊNDICES⁷

Apêndice A: Mapa da calendarização das regências

Calendarização das Regências							
	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.
1							
2				4.º H (dia)			HGP 6.º G
3							
4						HGP 6.º G	HGP 6.º G
5						HGP 6.º G	POR 6.º G POR 6.º G
6		HGP 6.º G				HGP 6.º G	
7		4.º H (manhã)			POR 6.º E HGP 6.º G		
8					HGP 6.º G		
9	4.º H (manhã)	POR 6.º E POR 6.º E					HGP 6.º G
10				POR 6.º E	POR 6.º E POR 6.º E		
11							
12							
13		POR 6.º E HGP 6.º G HGP 6.º G					
14							
15	POR 6.º E						
16	HGP 6.º G	POR 6.º E			4.º H (dia)		HGP 6.º G
17			HGP 6.º G		POR 6.º E POR 6.º E		HGP 6.º G
18	POR 6.º E		HGP 6.º G		POR 6.º E		4.º H (dia)
19						HGP 6.º G	POR 6.º E POR 6.º E
20						4.º H (dia) HGP 6.º G	
21					POR 6.º E	POR 6.º E POR 6.º E	
22	POR 6.º E						
23	4.º H (manhã)						HGP 6.º G
24							HGP 6.º G
25							POR 6.º E 4.º H (dia)
26						HGP 6.º G	POR 6.º E POR 6.º E
27						HGP 6.º G	POR 6.º E
28					POR 6.º G HGP 6.º G		
29	HGP 6.º G				HGP 6.º G		
30	HGP 6.º G				HGP 6.º G		POR 6.º G HGP 6.º G
31					POR 6.º G 4.º H (dia)		4.º H (dia)

⁷ Todas as Regências e Unidades Didáticas referidas neste capítulo encontram-se no Portfólio Individual da professora em formação: Portfólio Individual_PES_Raquel Costa.docx

Legenda:	Horário:
Par Pedagógico	1.ºCEB (3.ºf): 9h10m – 10h30m / 11h – 12h10m
Raquel	1.ºCEB (4.ºf): 9h10m – 10h30 / 11h – 12h10m / 14h – 16h
Rita	POR (2.ºf): 8h15m – 9h05m
Supervisionada – Prof. Paula Flores	POR (5.ºf): 8h15m – 9h05m e 9h15m – 10h05m
Supervisionada – Prof. Paula Flores + Prof. Cristina Maia	HGP (2.ºf): 10h15m – 11h05m
Supervisionada – Prof. Paula Flores + Prof. Cristina Maia + Prof. Inês Oliveira	HGP (3.ºf): 14h20m – 15h10m
Supervisionada – Prof. Paula Flores + Prof. Inês Oliveira	
Supervisionada – Prof. Cristina Maia	
Supervisionada – Prof. Inês Oliveira	
Sessões do Projeto de Investigação	

Apêndice B: Exercícios de escuta ativa

a) Exercício de escuta ativa da música *Mar Adentro* (Atividade inserida na UD “Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?”)

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos
9h10m – 9h30m	<p>- Escrever o plano do dia;</p> <p>Motivação para a aula:</p> <p>- Entrega do roteiro da aula “Assim se começa a descobrir”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são informados que hoje vão aprender a ser navegadores e que, por isso mesmo, têm de embarcar connosco numa viagem para no final da aula serem aprovados como navegadores; <p>- Os alunos preenchem a identificação do roteiro;</p> <p>- Explicação de que, à semelhança de nós na atualidade, também os povos mais antigos quiseram construir um mundo novo e melhor e que, por isso mesmo, irão saber mais sobre o mundo que os portugueses na II Dinastia quiseram construir;</p> <p>- Exercício de escuta ativa da música <i>Mar Adentro</i> de Maria Vasconcelos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição da música <i>Mar Adentro</i>; • Audição da música <i>Mar Adentro</i>, com o objetivo de os alunos completarem os espaços em branco no seu roteiro, que constituem palavras-chave para a identificação do tema da aula; • Correção dos espaços preenchidos pelos alunos; • Discussão em grande grupo em torno da questão “A música que escutamos chama-se <i>Mar Adentro</i>. Agora que a ouvimos porque é que acham que tem esse título?”; • Pedir aos alunos que identifiquem o tema da aula, tendo por base o exercício de escuta ativa. 	<p>Plano do Dia Roteiro Astrolábios Computadores ou tablets Internet Quadro interativo Grelha de Avaliação</p>
9h30m – 10h30m	<p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>- Leitura e interpretação do livro <i>Séc. XV: Não deem cabo da esperança</i>, da coleção 10 séculos, 10 histórias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de pré-leitura em redor do título do livro: discussão em grande grupo partindo das seguintes questões: “Já ouviram dizer que a esperança é a última a morrer?” e “O que é para vocês a esperança?” (registo das ideias no roteiro); • Leitura da obra: em primeiro lugar escutada pelo CD e, depois, em voz alta por parte dos alunos; • Interpretação da obra, em grande grupo, através de questões presentes no roteiro; <p>- Visualização de dois vídeos relativos às motivações de cada grupo social e às condições dos portugueses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão com os alunos sobre um excerto do texto através das seguintes questões: “Portugal estava bem economicamente?”; “Os navegadores foram para o mundo já conhecido?”; “Se era assim tão complicado, porque é que acham que os homens partiram na mesma?”; 	

b) Exercício de escuta sobre as características dos lugares, aldeias, vilas e cidades (Atividade inserida na UD “As atividades económicas que desenvolvemos”)

<p>10h15 – 10h30</p> <p>11h00 – 11h15</p>	<p>Diálogo com os alunos acerca da evolução das localidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão em torno da questão “Tendo em conta esta fábula e o que já conhecem, consideram que as localidades são todas iguais? Estão desenvolvidas de igual forma?”; <p>Análise de um mapa de Portugal relativo à densidade populacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetar um mapa de Portugal, relativo à densidade populacional, e pedir aos alunos que o analisem, partindo das seguintes questões: “O que significa a legenda?”; “Onde está mais concentrada a população portuguesa?”; “Quais são as zonas do país menos povoadas?”; “Em relação às Regiões Autónomas, quais são as ilhas mais e menos povoadas?”; “Será que a concentração desigual da população influencia o desenvolvimento desses locais?”; “Nos locais onde existe uma maior concentração da população, será que o desenvolvimento nesses locais será maior?”; 	<p>Mapa</p> <p>Densidade populacional em Portugal</p>
<p>11h15 – 11h35</p>	<p>Exercícios matemáticos sobre a densidade populacional na Área Metropolitana do Porto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção de um gráfico circular relativo à densidade populacional na Área Metropolitana do Porto; - Análise desse mesmo gráfico circular, tendo por base as seguintes questões: “Qual o concelho da AMP que possui a maior percentagem de densidade populacional? É a menor?”; “Ordena, de forma crescente, os seguintes concelhos: Maia, Arouca, Espinho, Trofa, Valongo e Paredes”. - Projeção e análise de uma tabela relativa à evolução da densidade populacional nos concelhos de Gondomar, Póvoa de Varzim, Vale de Cambra e Vila Nova de Gaia (dados referentes ao ano de 1991 e 2017); 	<p>Gráfico circular</p> <p>Densidade populacional na AMP</p>
<p>11h35 – 12h10</p>	<p>Exercício de escuta ativa sobre as características dos lugares, aldeias, vilas e cidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização, pela primeira vez, do vídeo <i>Lugar, aldeia, vila e cidade</i>, da Escola Virtual; - Distribuição de um guião de escuta ativa; - Visualização, pela segunda vez, do vídeo, pausando no final da caracterização de cada um dos aglomerados, para que os alunos possam dar resposta às questões; - Depois de conhecerem as características de cada aglomerado populacional, é pedido aos alunos que descrevam a localidade onde vivem, com o apoio de questões orientadoras, que estão projetadas no quadro; <p>Consolidação:</p>	<p>Tabela</p> <p>Densidade populacional</p> <p>Vídeo</p> <p><i>Lugar, aldeia, vila e cidade</i></p> <p>https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externalleesson/4033312/E/?seType=&colId=&area=search</p> <p>Guião de escuta ativa</p>
<p>14h00 – 15h00</p>	<p>Entrevista – “Do campo à cidade: vantagens e desvantagens”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É dada a indicação aos alunos de que irão realizar, em pequenos grupos, uma entrevista, sendo que um dos elementos do grupo será o entrevistador, outro um habitante da cidade e outro um habitante da aldeia; 	

Apêndice C: Planificação da regência “A História aqui tão perto”

Temática da Semana: Tradições e História Local		
Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos
9h10m – 10h30m	<p>Desafio inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma fonte histórica? <p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da tarefa diária da rotina dos alunos: escrever a data, o dia da semana e o plano do dia. - Entrega de um cartão com o desafio que será preenchido no início e no final da aula; - Projeção de uma imagem da cidade da Maia e diálogo sobre a seguinte questão: “Reconhecem este lugar?” - Discussão sobre as fontes históricas partindo da questão: “Como chega até nós a História da cidade da Maia?”. Registo no quadro das ideias dos alunos. <p>Aplicação dos conhecimentos construídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de uma roleta virtual para distribuição de diferentes fontes históricas pelos cinco grupos previamente organizados desde o início do ano letivo; - Preenchimento em grupo do B.I. da fonte histórica com base na pesquisa virtual no site oficial da Câmara Municipal da Maia. - Apresentação do trabalho realizado em pequenos grupos ao grupo turma. <p>Sistematização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de um esquema incompleto intitulado “Fontes Históricas” que será colado no caderno diário; - Preenchimento, em grande grupo, do esquema; - Resposta final ao desafio inicial. 	<p>Plano do dia Cartão Desafio Imagem da Cidade da Maia</p> <p>Roleta Virtual Fontes Históricas Tablets ou PC nos diferentes grupos B.I. das Fontes Históricas Esquema “Fontes Históricas”</p>
11h – 12h10m	<p>Desafio inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que sabem vocês sobre o São Martinho? <p>Aplicação dos conhecimentos construídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão do conceito de lenda já falado anteriormente; - Diálogo sobre como a lenda é um exemplo de fonte histórica e tendo em conta a festividade que se aproxima, seguir-se-á a exploração da lenda de São Martinho; <p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstração da imagem de São Martinho e questionamento se os alunos reconhecem; 	<p>Imagem de São Martinho</p>

	<p>- <i>Mentimeter</i> com o desafio inicial e com uma imagem de São Martinho com o objetivo de recolhermos as ideias prévias dos alunos sobre o tema e a festividade; (pré-leitura)</p> <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de fotocópias com a lenda de São Martinho; - Leitura individualizada e silenciosa da lenda; - Leitura em voz alta pelos alunos; <p>Sistematização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação com a “Lenda de São Martinho” do Livro de Datas de Luísa Ducla Soares para compreensão do cariz de transmissão oral das lendas; - Recurso à aplicação <i>WordWall</i> para resposta em grupo a perguntas de interpretação sobre a lenda em grande grupo: <i>Quizz Show</i>; <p>Escrita:</p> <p><u>Planificação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um modelo de convite para identificação das características; - Identificação das informações a constar no convite; - Textualização: - Escrita, pela professora, do convite, seguindo as indicações dos alunos; <p><u>Revisão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confronto da planificação com a produção escrita; - Escrita pelos alunos do convite. 	<p><i>Mentimeter</i> do São Martinho</p> <p>Fotocópias da lenda de São Martinho em formato livrete</p> <p><i>Lenda de São Martinho</i>, Livro de Datas – Luísa Ducla Soares</p> <p><i>Quizz Show</i> de interpretação do texto</p> <p>Estrutura do Convite</p> <p>Convite</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a cidade da Maia; - Inferir sobre como chega a História até aos nossos dias; - Analisar fontes históricas relacionadas com o meio local; - Apresentar uma fonte histórica ao grupo turma; - Distinguir os diferentes tipos de fontes históricas primárias (orais, materiais e escritas); - Concetualizar fonte histórica; - Fazer inferências acerca do São Martinho e da festividade envolvente; - Identificar aspetos principais do texto lido; - Identificar a estrutura de um convite; - Criar um convite; - Cumprir as regras de formação de um convite. 	

Apêndice D: Atividades de pré-leitura no 1.º CEB

a) Exploração do título da obra (Atividade inserida na UD “Entre igualdades e diferenças: que Mundo queremos construir?”)

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos
9h10m – 9h30m	<p>- Escrever o plano do dia;</p> <p>Motivação para a aula:</p> <p>- Entrega do roteiro da aula “Assim se começa a descobrir”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são informados que hoje vão aprender a ser navegadores e que, por isso mesmo, têm de embarcar connosco numa viagem para no final da aula serem aprovados como navegadores; <p>- Os alunos preenchem a identificação do roteiro;</p> <p>- Explicação de que, à semelhança de nós na atualidade, também os povos mais antigos quiseram construir um mundo novo e melhor e que, por isso mesmo, irão saber mais sobre o mundo que os portugueses na II Dinastia quiseram construir;</p> <p>- Exercício de escuta ativa da música <i>Mar Adentro</i> de Maria Vasconcelos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição da música <i>Mar Adentro</i>; • Audição da música <i>Mar Adentro</i>, com o objetivo de os alunos completarem os espaços em branco no seu roteiro, que constituem palavras-chave para a identificação do tema da aula; • Correção dos espaços preenchidos pelos alunos; • Discussão em grande grupo em torno da questão “A música que escutamos chama-se <i>Mar Adentro</i>. Agora que a ouvimos porque é que acham que tem esse título?”; • Pedir aos alunos que identifiquem o tema da aula, tendo por base o exercício de escuta ativa. 	<p>Plano do Dia Roteiro Astrolábios Computadores ou tablets Internet Quadro interativo Grelha de Avaliação</p>
9h30m – 10h30m	<p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>- Leitura e interpretação do livro <i>Séc. XV: Não deem cabo da esperança</i>, da coleção 10 séculos, 10 histórias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de pré-leitura em redor do título do livro: discussão em grande grupo partindo das seguintes questões: “Já ouviram dizer que a esperança é a última a morrer?” e “O que é para vocês a esperança?” (registo das ideias no roteiro); • Leitura da obra: em primeiro lugar escutada pelo CD e, depois, em voz alta por parte dos alunos; • Interpretação da obra, em grande grupo, através de questões presentes no roteiro; <p>- Visualização de dois vídeos relativos às motivações de cada grupo social e às condições dos portugueses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão com os alunos sobre um excerto do texto através das seguintes questões: “Portugal estava bem economicamente?”; “Os navegadores foram para o mundo já conhecido?”; “Se era assim tão complicado, porque é que acham que os homens partiram na mesma?”; 	

b) Leitura e análise de uma lengalenga (Atividade inserida na UD “As atividades económicas que desenvolvemos”)

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos
09h10 – 09h30	- Plano do dia.	Guião
09h30-09h40	<p>Motivação:</p> <p>- Espalhar em cima de uma mesa alguns materiais que têm como principal matéria-prima a cortiça; - Questionar os alunos se reconhecem a matéria-prima de que são feitos aqueles materiais.</p> <p>Desenvolvimento de conteúdos:</p> <p>Leitura e interpretação do livro <i>Ciclo da cortiça</i>, de Cristina Quental e Mariana Magalhães:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura: 	Materiais feitos de cortiça
09h40-09h50	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de uma lengalenga, intitulada <i>Coisas de cortiça</i>, sobre a utilização e versatilidade da cortiça; - Questionar os alunos sobre o que significa matéria-prima, por que razão a cortiça é importante no nosso país, por que motivos a cortiça é uma matéria-prima versátil, para que é utilizada, que outras indústrias conhecem; - Explicar aos alunos que as indústrias consistem numa atividade económica e que, ao longo da aula, irão conhecer diversas atividades, sendo pedido aos alunos que relembrem os conteúdos do ano anterior e enumerem algumas; - Registo no quadro, por parte da professora, das respostas dos alunos. 	Lengalenga <i>Coisas de cortiça</i>
09h50-10h30 11h00 – 11h15	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos fazem inferências acerca do conteúdo da obra. <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: - Distribuição de fotocópias com o texto <i>Ciclo da cortiça</i>; - Leitura silenciosa, por parte dos alunos, com o objetivo de identificarem o narrador e as personagens; - Leitura, em voz alta, por parte dos alunos; - A professora pede aos alunos que façam um breve resumo do que ouviram e leram; - Realização, individualmente, dos exercícios de compreensão do texto; - Correção dos exercícios. <ul style="list-style-type: none"> • Pós-leitura: 	<p>Texto <i>Ciclo da cortiça</i></p> <p>Questões de compreensão do texto</p>

Apêndice E: Atividades de pós-leitura no 1.º CEB

a) Sistematização do conteúdo da fábula (Atividade inserida na regência “Um país plural: entre o campo e a cidade”)

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos
<p>09h10 – 09h25</p> <p>09h25 – 09h35</p> <p>09h35 – 10h15</p>	<p>- Plano do dia.</p> <p>Motivação para a aula:</p> <p>- Distribuição de um puzzle por cada aluno, sendo que uma metade dos alunos tem de descobrir uma imagem da cidade e outra metade uma imagem da aldeia;</p> <p>- Após todos os alunos terem descoberto as imagens, pedir que identifiquem as diferenças entre as duas imagens;</p> <p>- Explicar aos alunos que, ao longo do dia, vão conhecer as características das zonas rurais, como a aldeia, e das zonas urbanas, como as cidades e que, por isso, a aula inicia com a leitura da fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i>.</p> <p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>Leitura e interpretação da fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré-leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do título e de uma ilustração da fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i>; - Os alunos fazem inferências acerca do conteúdo da obra. • Leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição da fábula e de um guião de compreensão da mesma; - Audição de uma gravação da leitura da fábula; - Leitura, em voz alta, por parte de três alunos; - A professora pede aos alunos que façam um breve resumo do que ouviram e leram; - Realização, em pares, do primeiro exercício de compreensão da fábula; - Correção, em grande grupo, do primeiro exercício; - Este momento é repetido até terem sido realizadas e corrigidas todas as questões. • Pós-leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Sistematização, em diálogo com os alunos, do conteúdo da fábula. 	<p>Plano do dia</p> <p>Puzzle cidade Puzzle aldeia</p> <p>Título e ilustração da fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i></p> <p>Fábula Áudio leitura Guião de compreensão</p>

b) Escrita de acrósticos com palavras-chave da obra e confronto das ideias prévias com as ideias do texto (Atividade inserida na regência “O segredo dos nossos rios”)

<p>11h – 12h10m</p>	<p>- Correção das questões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pós-leitura: <p>- Os alunos escrevem acrósticos com as palavras “rio”, “menino” e “segredo”;</p> <p>- Partilha do segredo do rio que os alunos escreveram no guião na atividade de pré-leitura;</p> <p>- Confronto com as ideias do texto.</p> <p>Realização de um trabalho em grupo acerca dos principais rios de Portugal:</p> <p>- Análise de um mapa com os principais rios de Portugal;</p> <p>- Organização da turma em pequenos grupos;</p> <p>- Através de uma roleta virtual, distribuir o nome de um rio por cada grupo;</p> <p>- Entrega de um guião com questões orientadoras;</p> <p>- Os alunos pesquisam nos computadores/tablets as informações pedidas no guião;</p> <p>- Apresentação das pesquisas realizadas, sendo que todos os alunos ficam com as informações acerca dos principais rios de Portugal.</p>	<p>Mapa com os principais rios de Portugal</p> <p>Roleta virtual</p> <p>https://wordwall.net/resource/32055505/os-principais-rios-de-portugal</p> <p>Guião orientador</p>
<p>14h – 14h45m</p>	<p>Realização de uma atividade intitulada “Que peixes vivem nos rios de Portugal?”</p> <p>- Partindo da aplicação <i>Google Earth</i>, os alunos, em pares, exploram os rios de Portugal, nomeadamente os diferentes peixes que lá vivem, bem como os seus tamanhos;</p> <p>- Preenchimento de uma tabela com os dados que descobriram;</p> <p>- Correção da tabela em grande grupo;</p> <p>- Em pares, os alunos organizam os diferentes tamanhos dos peixes num diagrama de caule-e-folhas, através da plataforma <i>Geogebra</i>;</p> <p>- Análise do diagrama, em grande grupo.</p>	<p>Aplicação <i>Google Earth</i></p> <p>https://earth.google.com/earth/d/1TJCeNQAmerdfMFY9qmKpizjt5qn2YCan?usp=sharing</p> <p>Plataforma Geogebra</p> <p>https://www.geogebra.org/m/zyvkv97w</p>
<p>14h45m – 15h15m</p>	<p>Construção de um mapa com os principais rios de Portugal:</p> <p>- As professoras levam um mapa de Portugal em papel cenário, com os limites dos principais rios;</p> <p>- Cada grupo preenche quatro cartões, referentes ao nome do rio, a sua nascente, foz e extensão;</p> <p>- No final, cada grupo escreve o nome do rio no mapa em papel cenário e cola os cartões.</p>	<p>Mapa de Portugal em papel cenário</p>

Apêndice F: Atividades realizadas no âmbito do domínio da escrita no 1.º CEB

a) Escrita de um convite (Atividade inserida na regência “A História aqui tão perto!”)

	<p>- <i>Mentimeter</i> com o desafio inicial e com uma imagem de São Martinho com o objetivo de recolhermos as ideias prévias dos alunos sobre o tema e a festividade; (pré-leitura)</p> <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de fotocópias com a lenda de São Martinho; - Leitura individualizada e silenciosa da lenda; - Leitura em voz alta pelos alunos; <p>Sistematização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação com a “Lenda de São Martinho” do Livro de Datas de Luísa Ducla Soares para compreensão do cariz de transmissão oral das lendas; - Recurso à aplicação <i>WordWall</i> para resposta em grupo a perguntas de interpretação sobre a lenda em grande grupo: <i>Quizz Show</i>; <p>Escrita:</p> <p><u>Planificação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um modelo de convite para identificação das características; - Identificação das informações a constar no convite; - Textualização: - Escrita, pela professora, do convite, seguindo as indicações dos alunos; <p><u>Revisão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confronto da planificação com a produção escrita; - Escrita pelos alunos do convite. 	<p><i>Mentimeter</i> do São Martinho Fotocópias da lenda de São Martinho em formato livrete <i>Lenda de São Martinho</i>, Livro de Datas – Luísa Ducla Soares <i>Quizz Show</i> de interpretação do texto Estrutura do Convite Convite</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>CrITÉRIOS de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a cidade da Maia; - Inferir sobre como chega a História até aos nossos dias; - Analisar fontes históricas relacionadas com o meio local; - Apresentar uma fonte histórica ao grupo turma; - Distinguir os diferentes tipos de fontes históricas primárias (orais, materiais e escritas); - Concetualizar fonte histórica; - Fazer inferências acerca do São Martinho e da festividade envolvente; - Identificar aspetos principais do texto lido; - Identificar a estrutura de um convite; - Criar um convite; - Cumprir as regras de formação de um convite. 	

Convite

Cara Cegonha,

Convido-te para um jantar na minha casa, a realizar no Dia da Santa Raposa, às horas em que as cigarras deixam de cantar. O meu endereço é: Rua da Raposa Salta-Pocinhas, Toca n.º 3, no Bosque Verde às Bolinhas.

Caso precises de contactar-me, podes mandar mensagem pelo Mocho Diz-Tudo.

A ementa consiste em papas à moda da toca.

Conto contigo.
A Raposa



b) Escrita de um texto descritivo (Atividade inserida na regência “A Península a que pertencemos”)

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos
	<p>Desafio inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um mapa com os contornos da Península Ibérica e questionar os alunos se conhecem e se sabem a que continente pertence. <p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um mapa do mundo sem legenda, onde está destacada a Península Ibérica; - Questionar os alunos se sabem que países compreende a “Península Ibérica” e por que razão se designa dessa forma (explicar o significado de cada palavra); - Pedir aos alunos que completem o mapa (oceanos e continentes); - Entrega de um guião aos alunos que irá ser completado ao longo da aula; - Pedir aos alunos que situem a Península Ibérica no Mundo, partindo de uma rosa dos ventos; - Visualização de uma pequena animação intitulada “O boletim meteorológico da Península Ibérica”; - Partindo da última questão presente na animação – “Sabias que a Península Ibérica tem regiões com características climáticas diferentes?” -, abordar as características naturais da Península Ibérica – o clima e o relevo – através de dois mapas, e os rios, oceanos e a vegetação através de uma animação; - Analisar um mapa dos principais rios da Península Ibérica, tendo por base as seguintes orientações: questionar “Qual é o maior rio?”, “Qual é o rio de menor dimensão?”, “Qual a diferença entre o maior e o menor?”; pedir aos alunos para ordenarem de forma crescente, (...). <p>Sistematização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendo por base o guião preenchido anteriormente, os alunos escrevem, individualmente, um texto descritivo (perguntar o que é um texto descritivo e as suas características, que classe de palavras é bastante utilizada na escrita do mesmo, (...)). 	<p>Mapa da Península Ibérica</p> <p>Mapa do mundo</p> <p>Fotocópias guião</p> <p>Animação “O boletim meteorológico da Península Ibérica”</p> <p>Animação “Características naturais da Península Ibérica”</p> <p>Mapa dos principais rios da Península Ibérica</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>CrITÉrios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a Península Ibérica; - Identificar no mapa os continentes e oceanos; - Localizar a Península Ibérica no mundo; 	

Apêndice G: Exercício realizado no âmbito do domínio da gramática no 1.º CEB

<p>11h15 – 11h30</p>	<p>- Sistematização, em diálogo com os alunos, do conteúdo do livro.</p> <p>Realização de um exercício relacionado com o sujeito e o predicado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizando as frases utilizadas no último exercício de compreensão – ordenação dos vários acontecimentos da história -, projeção das mesmas, na plataforma <i>Jambord</i>, que se encontram divididas entre sujeito e predicado e misturadas, sendo que o sujeito corresponde à cor amarela e o predicado à cor azul; - É pedido aos alunos que ordenem as frases e identifiquem o que têm em comum as partes a laranja e as partes a verde; - Os alunos recordam os conceitos de sujeito e predicado; - Distribuição de dois post-its por cada aluno, um amarelo e outro azul; - Os alunos escrevem uma frase, escrevendo o sujeito num post-it e o predicado noutra post-it; - Os alunos partilham, em grande grupo, as frases escritas. 	<p><u><i>Jambord</i></u> https://jamboard.google.com/d/16FYQezmVdv6qjkcPNwrpy1hSdR-gaHlf27qa_anNj4/edit?usp=sharing</p> <p>Post-its amarelos e azuis</p>
<p>11h30 – 11h50</p>		<p>Esquema Video Escola Virtual</p>
<p>11h50 – 12h10</p>	<p>Realização de um trabalho em grupo sobre as atividades económicas:</p>	<p>https://app.escolavirtual.pt/lms/plyavteacher/externallesson/4033350/E/?seType=&coId=&area=se</p>
<p>14h00 – 14h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo do livro lido anteriormente, questionando os alunos sobre o local onde era transformada a cortiça; - Distribuição de um esquema incompleto relativo às atividades económicas e respetivos setores; - Visualização do vídeo <i>Atividades económicas nacionais</i>, da Escola Virtual; - Preenchimento do esquema; - Distribuição de uma atividade económica por cada grupo; - Cada grupo visualiza um vídeo referente à atividade económica atribuída, preenchem os espaços em branco e respondem às questões; - Correção, em grande grupo, dos exercícios, sendo que todos os alunos escrevem no seu guião as respostas. 	<p>Computadores/tablets Vídeos Guião</p>
<p>14h30 – 14h50</p>	<p>Exercícios matemáticos sobre a população empregue em cada setor de atividade económica:</p>	<p>Gráfico <i>Pordata</i> https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+empregada+total+e+por+grandes+setores+de+atividade+econ%C3%B3mica-32-2745</p>
<p>14h50 – 16h00</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de um gráfico da <i>Pordata</i> referente ao número de pessoas empregue em cada setor de atividade económica; - Análise da evolução do respetivo gráfico; - É pedido aos alunos que identifiquem o setor com mais e menos população empregue e relacionem com a diminuição de população nas aldeias e aumento nas cidades. 	

Laboratório gramatical – Discurso direto e indireto

Nome: _____ Data: ___/___/___

A proposta de
hoje é que
construas o teu



A tua missão é
encontrares as
diferenças entre o

1. No texto narrativo, existem algumas características que nos permitem identificar a fala de uma personagem. Observa o seguinte excerto da obra *O Príncipezinho* e indica-as.

“O príncipezinho não evitou um sorriso:

- Não pareces assim tão poderosa... Nem sequer tens patas... Nem sequer podes viajar...”

2. Rodeia nas frases seguintes as características inerentes à fala de uma personagem que identificaste no excerto anterior.

“Voltou então para junto da raposa:

- Adeus – disse o príncipezinho.”

“As palavras do príncipezinho ficaram a dançar na minha mente:

- Quer dizer que afinal também tens sede? – perguntei-lhe.”

“Após uma pausa, afirmou:

- As estrelas são belas por causa de uma flor que nem se vê...”

3. Partindo da análise dos excertos anteriores, consigo concluir que:

o _____, os _____ e a _____ indicam a fala de uma personagem e, por isso, estas frases encontram-se no **discurso direto**.

4. Observa a seguinte frase.

O principezinho não evitou um sorriso e disse que ela não parecia assim tão poderosa, pois nem sequer tinha patas e nem sequer podia viajar.

4.1. Que diferenças encontras comparativamente ao primeiro excerto?

5. Partindo da análise do excerto anterior, consigo concluir que:

O **discurso direto** consiste na reprodução escrita das falas das pessoas ou personagens tal como foram ditas e que o **discurso** _____ consiste num relato daquilo que foi dito por alguém, por isso, as palavras não são reproduzidas tal e qual como foram ditas.

6. Atenta no seguinte exemplo.

Discurso _____	Discurso _____
“Após um silêncio, o principezinho tornou a falar: - E o teu veneno é bom? De certeza que não me vais fazer sofrer muito tempo?”	Após um silêncio, o principezinho tornara a falar e perguntou se o veneno dele era bom e se tinha a certeza que não lhe ia fazer sofrer muito.

6.1. Compara as duas colunas e regista as transformações que ocorreram na passagem do discurso direto para o discurso indireto.

**A tua missão está quase completa,
mas falta ainda uma etapa muito importante!**

TREINA

1. Identifica o discurso utilizado em cada enunciado como direto ou indireto.

Enunciado	Discurso	
	Direto	Indireto
Analisou com atenção e disse que não, pois essa já estava muito doente e pediu para fazer outra.		
Decerto que uma outra voz respondeu, pois o príncipezinho teve de insistir: - Sim! Sim! Não tenho dúvida: o dia é este, o sítio é que não.		
O príncipezinho indagou, timidamente, se se podia sentar.		
- Bom dia – disse o príncipezinho. – Tens um chapéu muito cómico.		

2. Reescreve as seguintes frases no discurso indireto.

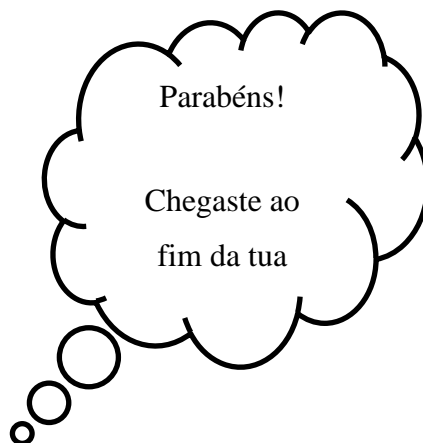
Passados cinco minutos deste exercício, o príncipezinho fartou-se da monotonia do jogo:

- O planeta Terra – indicou o geógrafo. – Tem ótima reputação...

3. Reescreve as seguintes frases no discurso direto.

O príncipezinho disse que começava a compreender que existia uma flor e que achava que ela o tinha cativado.

O principezinho perguntou à raposa o que era um ritual e ela respondeu-lhe que também era outra coisa muito esquecida e que era aquilo que tornava certos dias diferentes dos outros dias e certas horas diferentes das outras horas.



1. Ações didático-pedagógicas

1.1. Dia Internacional do Brincar (28 de maio): *O brinquedo da nossa vida*

Tal como já tivemos a oportunidade de mencionar, anteriormente, neste documento, o público-alvo de um dos momentos do projeto é a comunidade escolar que integra a escola onde está desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que compete a este momento, com o intuito de assinalar o Dia Internacional do Brincar, que se celebra no dia 28 de maio, a equipa pedagógica tomou a iniciativa de propor a atividade *O brinquedo da nossa vida*. Como parte integrante do projeto *Dias que nos marcam*, a partir desta proposta pretendemos alertar para a importância do brincar, em especial nestas novas gerações, em que as brincadeiras se resumem, muitas das vezes, apenas, ao digital.

O brincar, muito mais que uma atividade lúdica, promove o desenvolvimento e o conhecimento da criança, não só do mundo que a rodeia, como, também, do autoconhecimento, através das suas interações. A brincadeira exige, por normal, um grande nível de concentração, e, por isso, requer da criança esforço e dedicação. Tal como afirmou o pedagogo suíço Jean Piaget, muito mais que brincar, este tipo de atividades possibilita o desenvolvimento ao nível físico, cognitivo, moral e afetivo.

De modo a convocar para esta reflexão acerca da importância do brincar, evidenciando o quão imprescindível são as atividades lúdicas no desenvolvimento integral, a equipa pedagógica perspetivou a criação de uma exposição. Para esta iniciativa, convidaremos toda a comunidade escolar a abraçar o projeto, contribuindo para a sua concretização e respetivo sucesso. Para isto

será solicitado a todos os alunos, professores, pais, encarregados de educação, familiares e funcionários que tragam o brinquedo da sua vida. Além do brinquedo, será solicitado que, juntamente com este, seja enviado um inquérito, quer seja em formato físico como digital, devidamente, criado para o efeito. Neste inquérito, a equipa pedagógica, responsável por este projeto, pretende que o tutor mencione, além da sua identificação, o nome atribuído ao objeto lúdico e num breve texto a indicar a justificação para aquele ser o brinquedo da sua vida, isto é, aquele que mais lhe marcou até aos dias de hoje. O inquérito será concretizado a partir da plataforma Google Forms, disponibilizado pelo link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe5cPNTx3s8YEM1CwpC_oqevFrAFD6gVbqLSyeno7r0Aoa4trA/viewform?usp=sf_link

(apresentado, neste documento, em anexo). Tal como foi, também, indicado, o mesmo questionário será, previamente, distribuído em formato de papel, para que os membros da comunidade escolar que não tenham a possibilidade de responder online, possam, igualmente, contribuir nesta iniciativa. Apesar de, nesta unidade educativa, o estágio estar a ser somente realizado no 2.º e 4.º ano de escolaridade, neste projeto o objetivo é que, também, participem as restantes turmas, assim como os grupos do pré-escolar que integram a escola.

Uma vez que o dia a assinalar coincide este ano com um domingo, a equipa pedagógica, tendo em consideração as opiniões dos professores que integram a escolar, realizará a exposição *O brinquedo da nossa vida* no dia 31 de maio, dia anterior ao Dia Mundial da Criança. Esta exposição estará disponível durante dois dias, uma vez que, também, a conseguimos relacionar com a data a comemorar no dia 1 de junho. No dia 31 de maio, entre as quinze horas e trinta minutos e as dezoito horas, a exposição estará aberta a toda a comunidade educativa que queira colecionar memórias e, assim, poder visualizar diferentes brinquedos, de diversas gerações. No

dia 1 de junho, os professores e educadores com o respetivo grupo, terão, de igual modo, a oportunidade de visitar a exposição presente na escola. Assim, todos terão oportunidade de ver diferentes brinquedos, de épocas distintas e, conseqüentemente, relembrar memórias de tempos de infância e/ou, então, alargar o seu leque de conhecimento ao visualizar a variedade de objetos lúdicos com as mais diversas finalidades. Interessante será, graças a esta exposição, ver o porquê de aquele ser o brinquedo que mais marcou a vida de alguém, isto é, qual a sua importância, conhecendo as histórias e sentimentos que neles estão escondidas.

Por fim, tona-se importante, também, mencionar que serão criados dois cartazes para a exposição *O brinquedo da nossa vida* (disponíveis em anexo). Um dos cartazes será de divulgação, em que estará o local e o horário em que a exposição estará disponível para a população, assim como os logótipos do Agrupamento de Escolas, onde está a ser desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada e o presente projeto, e o da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No que compete ao segundo cartaz, este será construído com o objetivo de apresentar ao público-alvo a exposição. Neste último, a equipa educativa transcreveu um dos poemas da autora Matilde Rosa Araújo, intitulado de *Cavalinho, cavalinho*, que integra a obra “O Livro da Tila – Cantigas Pequenas”. A seleção do poema, pela equipa educativa, centrar-se-á com o facto de este nos remeter para um brinquedo de infância, que marca a vida do sujeito poético. Estas lembranças, estão associadas às memórias, ao crescimento do sujeito poético e às saudades associadas à infância, evidenciando as boas recordações que o *cavalinho* lhe transmite, tal como desejamos que acontece com os intervenientes do projeto. Os dois cartazes, que serão preparados para a exposição, contemplarão o nome atribuído ao projeto e, ainda, estão decorados com diferentes

brinquedos, de diversas épocas, alusivos à temática e objetivo do mesmo.

Em síntese, tal como é sugerido pelo documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, espera-se que os destinatários, em especial os alunos da escola, fora do contexto de sala de aula, tenham um contacto direto com o mundo que os rodeia, isto é, com a realidade, desenvolvendo o seu conhecimento e motivando-os para as tarefas propostas.

A. Lê com atenção cada pergunta e identifica a resposta que melhor se adequa ao que é questionado.

1. A partir das didascálias, caracteriza o ambiente atmosférico ao longo de toda a cena.

- a) Estava um “dia de tempestade”.
- b) O ambiente atmosférico era de tempestade, a chuva batia furiosamente na janela, o vento agitava as cortinas e ouvia-se o ruído do mar embravecido ao fundo.
- c) “Dia de tempestade. A chuva bate furiosamente na janela, o vento agita as cortinas. O ruído do mar embravecido ao fundo.”

Palavras, para que vos quero, Manual de Português 6.º ano, p. 142

2. Há um grupo que sai na última paragem da camioneta. Identifica os seus elementos.

- a) O narrador, o Nicolau, a Rita, a Joana e o Martinho.
- b) “Quando eu e o Nicolau, e também a Rita, a Joana e o Martinho, descemos, o motorista tem a acompanhá-lo apenas o silêncio da camioneta”.
- c) O motorista ficou sozinho.

Palavras, para que vos quero, Manual de Português
6.º ano, p. 56

3. Transcreve do texto uma frase ou expressão que prove que naquela época se desconhecia a cura para o escorbuto.

- a) “Rezámos por eles, porque mais nada podíamos fazer [...]”.
- b) O comandante afirmou que rezam por eles, pois não podem fazer mais nada.
- c) Morreram “com uma doença grave e estranha”.

4. Relaciona a maneira de ser do pirata com o uso predominante de frases imperativas.

- a) O capitão utiliza frases imperativas para dar ordens e ameaçar, o que é revelador do seu carácter agressivo.
- b) O capitão gritou “Mexam essas pernas, suas bestas, ou enforco um!”.
- c) O capitão é agressivo.

Livro Aberto, Manual de Português 6.º ano, p. 156

5. O Rei deu ordens contraditórias ao principezinho. Explicita, por palavras tuas, por que razão o fez.

- a) “O rei fazia sobretudo questão de que a sua autoridade fosse respeitada”.
- b) O rei “era um monarca absoluto”.
- c) Para garantir que não havia desobediência às suas ordens, o rei dava ordens razoáveis, para que fossem respeitadas.

Livro Aberto, Manual de Português 6.º ano, p. 71

6. Consegues localizar com precisão *quando* e *onde* se desenrola a ação? Justifica a tua resposta.

- a) Não, o tempo e o espaço são indefinidos.
- b) Não, o tempo e o espaço são indefinidos, pois não sabemos qual é o país ou a terra, nem o século ou a época em que se passa a ação.
- c) Não sabemos onde se desenrola a ação.

Livro Aberto, Manual de Português 6.º ano, p. 44

7. Compara a atitude da Raposa da fábula com a do Sr. Raposo.

- a) Na fábula, a Raposa engana o bode e deixa-o preso dentro do poço.
- b) Na fábula, a Raposa engana o bode e deixa-o preso dentro do poço. Por outro lado, o Sr. Raposo, estando preso na toca com a família, só queria encontrar uma solução para todos conseguirem sair desse local em segurança.
- c) O Sr. Raposo, para se salvar e salvar os seus, só pretende enganar seres humanos.

Volta e meia 6, Manual de Português 6.º ano, p. 133

8. Delimita o terceiro parágrafo, identificando o número das linhas.

- a) O terceiro parágrafo inicia-se na linha 13.
- b) O terceiro parágrafo termina na linha 17.
- c) O terceiro parágrafo inicia-se na linha 13 e termina na linha 17.

9. Comenta a última frase do texto, indicando a causa do estado de espírito de Mariana.

- a) Como a irmã de Mariana nasceu apenas há quatro dias, ela ainda não sabe se gosta realmente dela de maneira que possa afirmar que ela pertence mesmo à sua família, por isso, ela sentia-se confusa.
- b) A Mariana sentia-se confusa.
- c) A Mariana ainda não sabia se a irmã ia pertencer à sua família.

Volta e meia 6, Manual de Português 6.º ano, p. 68

10. Descreve o banco Gringotts, de acordo com as informações do texto.

- a) Harry e os seus amigos tinham chegado junto do banco de Gringotts.
- b) Gringotts era um banco.
- c) Gringotts ficava sob o chão de Londres e era um edifício branco com portas brilhantes de bronze e de prata, com palavras gravadas. Tinha um vestíbulo todo em mármore, um grande balcão com bancos altos e balanças de cobre.

Volta e meia 6, Manual de Português 6.º ano, p. 57

Lê com atenção as seguintes perguntas. Em cada uma encontrarás um verbo. Assinala a alínea que corresponde ao significado do mesmo.

- 1. Caracterizar** o ambiente atmosférico.
 - a) Transcrever a passagem do texto referente ao ambiente atmosférico.
 - b) Descrever, por palavras tuas, o ambiente atmosférico.
 - c) Explicar, por palavras tuas, o ambiente atmosférico.

- 2. Identificar** um grupo de alunos que saiu da camioneta.
 - a) Reconhecer o grupo de alunos que saiu da camioneta.
 - b) Caracterizar o grupo de alunos.
 - c) Provar que grupo de alunos saiu da camioneta.

- 3. Transcrever** do texto uma frase ou expressão que comprove uma determinada situação.
 - a) Mostrar, por palavras tuas, uma determinada situação.
 - b) Explicar uma determinada situação.
 - c) Copiar a frase ou expressão do texto.

- 4. Relacionar** a maneira de ser da personagem com a linguagem usada.
 - a) Comparar a maneira de ser da personagem com a linguagem usada.
 - b) Identificar a maneira de ser da personagem com a linguagem usada.
 - c) Apresentar a maneira de ser da personagem.

- 5. Explicitar** as razões das ordens contraditórias do Rei.
 - a) Identificar as ordens contraditórias do Rei.
 - b) Apresentar as ordens contraditórias do Rei.
 - c) Referir as ordens contraditórias do Rei.

- 6. Justificar** o espaço e o tempo da ação.
 - a) Fundamentar com passagens do texto o espaço e o tempo da ação.
 - b) Explicar com passagens do texto o espaço e o tempo da ação.
 - c) Identificar com passagens do texto o espaço e o tempo da ação.

- 7. Comparar** a atitude da Raposa com a do Sr. Raposo.

- a) Identificar a atitude da Raposa e a do Sr. Raposo.
- b) Relacionar a atitude da Raposa com a do Sr. Raposo.
- c) Apresentar a atitude da Raposa com a do Sr. Raposo.

8. Delimitar um determinado parágrafo, identificando o número das linhas.

- a) Destacar o início e o fim de um determinado parágrafo.
- b) Referir o início de um determinado parágrafo.
- c) Copiar um determinado parágrafo.

9. Comentar uma passagem do texto, indicando a causa do estado de espírito da personagem.

- a) Transmitir uma opinião sobre uma passagem do texto, indicando a causa do estado de espírito da personagem.
- b) Apresentar uma passagem do texto que refere a causa do estado de espírito da personagem.
- c) Reconhecer uma passagem do texto que refere a causa do estado de espírito da personagem.

10. Descrever um banco.

- a) Explicar o aspeto de um banco.
- b) Referir o aspeto de um banco.
- c) Caracterizar o aspeto de um banco.

Apêndice M: Planificações relativas às sessões do projeto de investigação

1.ª SESSÃO

Plano de aula n.º 1 – 17 de março de 2022
O lápis mágico da compreensão

Sumário (aula oficina):

- Introdução à obra *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai.

Sumário (aula):

- Leitura e compreensão da obra *O lápis mágico de Malala*.

- Exercício de escrita à maneira de Malala Yousafzai.

DOMÍNIOS / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO / ATIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS	TEMPO
<p>Leitura</p> <p>- Antecipação do conteúdo</p> <p>Educação Literária/ Leitura</p> <p>- Compreensão do texto narrativo: sequência da ação;</p> <p>- Fluência de leitura</p>	<p>- Lê, fluentemente, um texto</p>	<p>1. Introdução à obra <i>O lápis mágico de Malala</i>, de Malala Yousafzai.</p> <p>1.1. Visualização de um vídeo <i>Porque é que as crianças têm de ir à escola?</i>, da Rádio Comercial, da rubrica “Eu é que Sei! O mundo visto pelas crianças”;</p> <p>1.2. Discussão acerca do vídeo em torno das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Qual foi a pergunta feita às crianças no início do vídeo?” • “Que respostas foram dadas pelas crianças?” • “Qual a vossa opinião? Por que razões é importante irem à escola?” • “Poder ir à escola é um dos direitos das crianças. Acham que todas as crianças têm esse direito?” <p>1.3. Explicar aos alunos que vão conhecer a história de uma menina que lutou para que pudesse ir à escola, pois no país onde vivia não tinha esse direito.</p> <p>2. Leitura da obra <i>O lápis mágico de Malala</i>, de Malala Yousafzai.</p> <p>2.1. Distribuição de um guião que será utilizado e preenchido ao longo das três aulas;</p>	<p>Vídeo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=rGb67S6FRKQ</p> <p>Obra</p> <p><i>O lápis mágico de Malala</i></p> <p>Guião</p>	<p>10 min</p> <p>15 min</p>

<p>Escrita - Produção de texto</p>	<p>- Responde a questões relacionadas com o texto lido</p> <p>- Apresenta pontos de vista - Completa espaços em branco</p>	<p>2.2. Leitura silenciosa da obra; 2.3. Leitura em voz alta, por parte de três alunos.</p> <p>3. Compreensão do texto.</p> <p>3.1. A professora coloca no centro da sala a Casa da Compreensão, que irá estar presente nas próximas aulas, e explica à turma que esta casa tem como objetivo ajudá-los a enriquecer a compreensão do texto e, por isso, foi-lhe dada o nome de “De divisão em divisão, enriquecerás a tua compreensão”;</p> <p>3.2. É pedido a um dos alunos para ler a primeira questão de compreensão do texto lido e para identificar o verbo que introduz a questão, sendo feita uma abordagem ao significado do verbo introdutor (“Identificar”), partindo das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Qual era o verbo que introduzia a questão?” • “O que era pedido nesta primeira questão?” • “Então, o que esse verbo significa?” <p>3.3. Os alunos dão resposta à questão; 3.4. Este momento é repetido até serem respondidas todas as questões de compreensão; 3.5. Projeção de algumas passagens do texto, em que os alunos têm de criar uma questão para cada verbo introdutor abordado durante a aula.</p> <p>4. Escrita à maneira de... Malala Yousafzai.</p> <p>4.1. Exercício de escrita à maneira de Malala Yousafzai, em que os alunos completam a frase “Se eu tivesse um lápis mágico...”, num lápis em cartolina distribuído pela professora; 4.2. Partilha, em grande grupo, do exercício de escrita realizado pelos alunos.</p> <p>5. Avaliação formativa dos verbos introdutores abordados nesta aula.</p> <p>5.1. Distribuição de quatro cartões, em branco, por cada aluno; 5.2. A professora explica que, no final de cada aula, irão escrever em cada papel o que aprenderam sobre o significado dos</p>	<p>Casa da Compreensão</p> <p>Lápis</p> <p>Cartões Casa da Compreensão</p>	<p>65 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p>
--	--	--	--	---

		verbos abordados nessa aula e é pedido que o coloquem no respectivo frasquinho da Casa da Compreensão.		
--	--	--	--	--

2.ª SESSÃO

Plano de aula n.º 2 – 18 de março de 2022

A luta pela educação

Sumário:

- Leitura e análise da notícia *Malala e Kailash: unidos pelo Nobel e pelos direitos das crianças*.

DOMÍNIOS / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO / ATIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS	TEMPO
<p>Leitura - Antecipação do conteúdo</p> <p>Leitura - Compreensão do texto</p>	<p>- Lê, fluentemente, um texto</p> <p>- Responde a questões relacionadas com o texto lido</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura da notícia <i>Malala e Kailash: unidos pelo Nobel e pelos direitos das crianças</i>. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Exploração do título da notícia, através das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> • “Tendo em conta o título, qual será o assunto desta notícia?” • “Reconhecem o nome de alguma pessoa que se encontra no título?” • “Há alguma palavra neste título que desconheçam? Qual?” 1.2. Leitura da notícia, em voz alta, por parte de um aluno, presente no guião distribuído na aula anterior; 2. Análise da notícia. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. É pedido a um dos alunos para ler a primeira questão de análise da notícia lida e para identificar o verbo que introduz a questão, sendo feita uma abordagem ao significado do verbo introdutor (“Delimitar”), partindo das questões: <ul style="list-style-type: none"> • “Qual era o verbo que introduzia a questão?” • “O que era pedido nesta primeira questão?” • “Então, o que esse verbo significa?” 2.2. Os alunos dão resposta à questão; 2.3. Este momento é repetido até serem respondidas todas as questões de compreensão; 2.4. Projeção de algumas passagens da notícia, em que os alunos têm de criar uma questão para cada verbo introdutor abordado durante a aula. 3. Avaliação formativa dos verbos introdutores abordados nesta aula. 	<p>Notícia <i>Malala e Kailash: unidos pelo Nobel e pelos direitos das crianças</i>.</p> <p>Guião</p>	<p>10 min</p> <p>35 min</p>

		<p>3.1. Distribuição de quatro cartões, em branco, por cada aluno;</p> <p>3.2. Os alunos escrevem o que aprenderam sobre o significado dos verbos abordados na aula e colocam os cartões no respectivo frasquinho da Casa da Compreensão.</p>	<p>Cartões Casa da Compreensão</p>	<p>5 min</p>
<p>Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empenho na realização das tarefas; - Participação dos alunos nas tarefas propostas; - Respostas dadas nas tarefas propostas ao longo da aula. 				

3.ª SESSÃO

Plano de aula n.º 3 – 21 de março de 2022

Garantir a educação, mudar o mundo

Sumário:

- Exercício de escuta ativa – O discurso de Malala Yousafzai.

- Expressão oral – elaboração de um comentário.

DOMÍNIOS / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	PERCURSO / ATIVIDADES	MATERIAIS / RECURSOS	TEMPO
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta ativa - Retenção de informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Retira informação de um documento oral (discurso) - Preenche um guião de escuta 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercício de escuta ativa – O discurso de Malala Yousafzai. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. <u>Pré-audição</u> <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. A professora dá indicações aos alunos sobre o tema do que se vai ouvir, bem como são indicados os objetivos da tarefa de ouvir; 1.2. <u>Audição</u> <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. Os alunos visualizam, pela primeira vez, o conteúdo do vídeo; 1.2.2. Distribuição, pelos alunos, do guião de escuta ativa, sendo pedido aos alunos que leiam as questões presentes no guião; 1.2.3. Visualização, pela segunda vez, do conteúdo do vídeo; 1.3. <u>Pós-audição</u> <ol style="list-style-type: none"> 1.3.1. Os alunos dão resposta ao guião de escuta; 1.3.2. Correção do exercício de escuta ativa. 2. Apresentação oral de um comentário acerca da última frase do discurso de Malala Yousafzai – “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Organização da turma em pequenos grupos; 2.2. Identificação da última frase do discurso de Malala Yousafzai; 2.3. Em pequenos grupos, os alunos realizam um comentário acerca da última frase, partindo de uma questão-problema: 	<p>Vídeo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-blSbxoXyg</p> <p>Guião de escuta ativa</p>	<p>10 min</p>

Apêndice N: Respostas dos alunos acerca dos significados dos verbos de instrução

Verbo Identificar
Identificar para mim é dizer uma coisa
Identificar é indicar quem é ou qual é
Hoje aprendi que identificar é escrever as palavras ou frases que são pedidas nas perguntas
Eu aprendi que identificar também significa indicar
Identificar - indicar
Identificar - indicar
Hoje aprendi que identificar é um verbo e significa indicar
Identificar é para indicar uma coisa que temos que fazer
Identificar - onde temos que indicar qualquer coisa
O que eu aprendi é que identificar é indicar
Identificar significa indicar
Indica - significa dizer uma coisa, dizer o que é ou onde está
Identificar significa uma coisa que temos que indicar
Identificar - indicar
Identificar aprendi que é um verbo para identificar algo por exemplo um objeto
Identifica - significa que temos que indicar alguma coisa que o texto dá a entender
Identificação - indicar

Verbo Descrever
<i>Descrever é para caracterizar</i>
<i>Hoje aprendi que descrever é descrever uma frase, objetos ou frases, etc.</i>
<i>Hoje aprendi que descrever é demonstrar as características de pessoas, objetos, animais...</i>
<i>Eu aprendi que descrever significa também caracterizar</i>
<i>Descrever - caracterizar</i>
<i>Onde temos que caracterizar alguma coisa</i>
<i>Descrever é contar cenas</i>
<i>Descrever significa caracterizar</i>
<i>Descrever significa caracterizar alguma coisa</i>
<i>Descrever aprendi que é para descrever um lugar etc...</i>
<i>Descreve - caracteriza</i>
<i>Descrever é caracterizar uma pessoa por exemplo</i>
<i>Descrever significa caracterizar alguma coisa, lugar, pessoa...</i>
<i>Descrever é dizer coisas de alguma pessoa</i>
<i>Descrever algo ou alguém pelas suas características</i>
<i>Descrever</i>
<i>Caracterizar uma pessoa, uma coisa, dizer como ela é</i>

Verbo Explicitar
<i>Eu aprendi que explicitar também significa explicar</i>
<i>Eu aprendi que explicitar também significa explicar</i>
<i>Explicar algo</i>
<i>Explicar</i>
<i>Explicar</i>
<i>Hoje aprendi que explicitar é explicar uma frase ou pergunta</i>
<i>Hoje aprendi que explicitar é explicar uma frase ou pergunta</i>
<i>Explicitar é explicar alguma coisa</i>
<i>Significa dizer o que é uma coisa</i>
<i>Explicar algo</i>
<i>Explicar</i>
<i>Explicitar significa explicar alguma coisa</i>
<i>Explicitar significa explicar</i>
<i>Explicar</i>
<i>Explicar o que é</i>
<i>Aprendi que é explicar algo</i>
<i>Explicar</i>

Verbo Transcrever
<i>Aprendi também que transcrever significa copiar</i>
<i>Transcrever é retirar do texto</i>
<i>Transcrever significa que temos que copiar passagens do texto</i>
<i>Copiar</i>
<i>Transcrever é ir ao texto e pegar numa frase do texto</i>
<i>Copiar</i>
<i>Hoje aprendi que transcrever é copiar de um texto uma resposta</i>
<i>Hoje aprendi que transcrever é copiar de um texto uma resposta</i>
<i>É copiar uma frase de um texto, poema, etc.</i>
<i>Transcrever significa copiar uma frase do texto</i>
<i>Copiar algo</i>
<i>Transcrever é voltar a escrever que é uma cópia</i>
<i>Transcrever significa copiar uma frase do texto</i>
<i>Copiar</i>
<i>Transcrever aprendi que é retirar uma frase dita por alguém</i>
<i>Descrever alguma coisa</i>
<i>Copiar</i>

Verbo Delimitar
<i>Temos que dizer onde fica no texto</i>
<i>Aprendi hoje que delimitar é mostrar em que parágrafo fica</i>
<i>Delimitar – localizar</i>
<i>Delimitar é dizer onde está na frase</i>
<i>Eu hoje aprendi que delimitar é dizer onde começa e onde acaba</i>
<i>Delimitar aprendi que é procurar nas alíneas dos parágrafos</i>
<i>Delimitar – temos que dizer onde fica no texto a resposta</i>
<i>Delimitar – localizar parágrafo</i>
<i>Delimitar – indicar parágrafo</i>
<i>Delimitar para mim é ir ao texto e escrever de onde tiramos</i>
<i>Delimitar é localizar</i>
<i>Delimitar é localizar</i>
<i>Hoje aprendi a delimitar uma frase</i>
<i>Delimitar – onde começa e onde acaba</i>
<i>Delimitar significa identificar onde está sendo referido</i>

Verbo Justificar
<i>Justificar é para dizer o porquê de uma resposta</i>
<i>Aprendi que é dar motivos para explicar algo</i>
<i>Justificar – explicar</i>
<i>Temos que dar a resposta e justificá-la</i>
<i>Explicar a pergunta</i>
<i>Explicar a pergunta</i>
<i>Justificar é justificar o motivo de alguma frase</i>
<i>É explicar o porquê daquela resposta</i>
<i>Hoje aprendi que justificar é dizer o porquê daquela resposta</i>
<i>Justificar é dizer o porquê daquela resposta</i>
<i>Hoje aprendi a justificar uma frase</i>
<i>Justificar significa justificar a razão de alguma coisa</i>
<i>Justificar – explicar</i>
<i>Justificar – ter uma razão</i>
<i>Justificar – dizer porquê</i>
<i>Eu hoje aprendi que justificar é dizer o acontecimento por nossas palavras</i>
<i>Aprendi hoje que justificar é dizer o que é</i>
<i>Justificar – dizer porquê</i>

Verbo Relacionar
<i>Relacionar é comparar uma coisa a outra</i>
<i>Hoje aprendi que relacionar é comparar</i>
<i>Aprendi que é comparar duas coisas</i>
<i>Comparar</i>
<i>Relacionar quer dizer comparar com outra coisa</i>
<i>Comparar</i>
<i>Comparar uma frase do texto</i>
<i>Comparar</i>
<i>Relacionar é comparar um jornal e um livro</i>
<i>Relacionar é comparar</i>
<i>Eu hoje aprendi que relacionar é comparar</i>
<i>Hoje aprendi a relacionar uma frase</i>
<i>Relacionar significa comparar alguma coisa com a outra</i>
<i>Relacionar - comparar</i>
<i>Relacionar - comparar</i>
<i>Relacionar - comparar</i>
<i>Relacionar - comparar</i>
<i>Aprendi hoje que relacionar também quer dizer comparar</i>

Verbo Comentar
<i>Dizer a sua opinião</i>
<i>Descobri que é comentar sobre algo</i>
<i>Falar, entender de uma coisa; dar a sua opinião</i>
<i>Foram muito úteis</i>
<i>O significado de comentar é falar sobre alguma coisa que aconteceu</i>
<i>Comentar é dar a tua opinião</i>
<i>Comentar = dar a minha opinião</i>
<i>Comentar: o significado é falar sobre alguma coisa ou até uma frase</i>
<i>Eu aprendi hoje que o verbo comentar também significa dar a opinião</i>
<i>Eu aprendi que comentar é dar a minha opinião</i>
<i>Comentar para mim é falar a nossa opinião</i>
<i>Comentar - dar opinião sobre alguma coisa</i>
<i>Comentar é por exemplo dar a tua opinião</i>
<i>Eu aprendi que comentar é dar a nossa opinião sobre algo</i>
<i>Comentar - dar a nossa opinião de um objeto, alguém ou algo</i>
<i>Dizer, esclarecer</i>

M

MESTRADO

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

**Uma harmonia entre o saber e o ser: o
início da caminhada pelos 1.º e 2.º
Ciclos do Ensino Básico**
Raquel Santos Costa

