

M

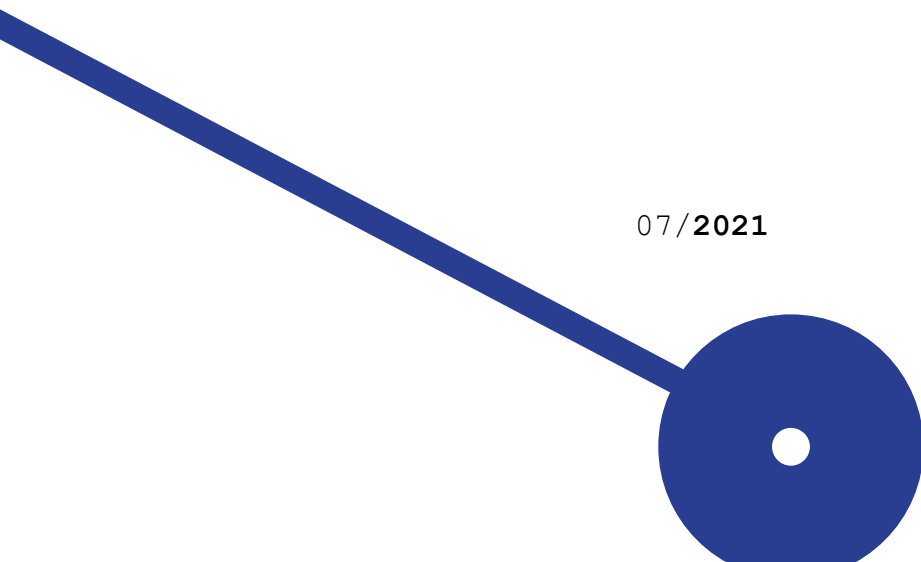
MESTRADO

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

**Práticas de promoção da  
leitura e de compreensão  
da leitura nos 1.º e 2.º  
CEB: desafios e  
oportunidades**

Ana Isabel Ribeiro Freitas  
Teixeira

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Ribeiro Freitas Teixeira

**Práticas de promoção da leitura e de compreensão da leitura nos  
1.º e 2.º CEB: desafios e oportunidades**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor José António Costa e Prof.<sup>a</sup> Doutora Celda Morgado

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Ribeiro Freitas Teixeira

**Práticas de promoção da leitura e de compreensão da leitura nos  
1.º e 2.º CEB: desafios e oportunidades**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor José António Ribeiro da Costa e Prof.<sup>a</sup> Doutora Celda Morgado

Porto, julho de 2021

Aos meus pais, Isabel e Manuel

## **AGRADECIMENTOS**

É com grande orgulho que chego ao final da mais longa e complexa jornada.

No término desta caminhada relembro com carinho todos aqueles que, de uma forma ou de outra, foram presenças fundamentais e de forma positiva fizeram parte deste percurso.

Certamente, este espaço, não me vai permitir agradecer a todas as pessoas que ao longo desta etapa do meu percurso académico me ajudaram a cumprir os meus objetivos. Desta forma, deixo apenas palavras de profundo agradecimento a algumas delas.

Primeiramente, quero expressar o meu reconhecimento muito especial para com os meus Orientadores Científicos da Escola Superior de Educação, Professor Doutor José António Costa e a Professora Doutora Celda Morgado pelo seu profissionalismo, orientação, dedicação, pelas suas palavras de alento e pela amizade que demonstraram ao longo do mestrado.

À Professora Maria Elisa Sousa, coordenadora da Prática de Ensino Supervisionada por todos os seus ensinamentos, pela sua compreensão, dedicação e frontalidade, e ainda pelo seu encorajamento.

À Professora Doutora Cristina Maia e à Professora Doutora Paula Flores, supervisoras da Prática, pela disponibilidade e contribuição efusiva, neste percurso, com importantes e decisivas aprendizagens.

Aos meus colegas de mestrado o apoio, em particular à Vânia, o meu par pedagógico, o amparo nos momentos mais delicados e o privilégio do seu companheirismo.

Por último, mas os que mais me auxiliaram e incentivaram, nesta etapa tão difícil de concluir: Aos meus queridos pais, Isabel e Manuel, aos meus irmãos, Alexandre e Filipe, e à minha prima, Ana Catarina, que me lembraram sempre a importância desta concretização, deste sonho, manifestaram sempre o maior apoio e um amor imensurável.

## **RESUMO ANALÍTICO**

O presente Relatório de Estágio constitui uma formalidade para admissão à prova pública e, por conseguinte, a obtenção do grau de Mestre. Este Relatório inclui-se na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrante do 2.º ano 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. Este tem como objetivo primordial apresentar e refletir sobre o processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e princípios proporcionados pela prática educativa desenvolvida pela mestranda.

Como primeira análise expõe-se a contextualização da prática educativa, realçando aspetos como os princípios organizativos e funcionais, a caracterização dos espaços da prática educativa e a descrição das turmas do 1.º e do 2.º CEB.

No período de observação da Prática de Ensino supervisionada, percebeu-se que a compreensão da leitura era uma componente com necessidades de intervenção pelo que se formulou um projeto de intervenção cuja questão de partida foi: “Leitura, como promover e como privilegiar a sua compreensão?”. De forma a responder eficazmente à questão-problema, elaboraram-se algumas atividades num projeto de intervenção e, posteriormente, analisaram-se os resultados obtidos. Considerou-se a importância de práticas de promoção e compreensão leitora, entendendo como objetivo principal o desenvolvimento dos aspetos motivacionais para a leitura. A leitura deverá estar no centro da atividade pedagógica, pois é, enquanto atividade, a mais eficiente e compreende competências presentes em todas as áreas do conhecimento, assumindo e mobilizando aptidões de compreensão. Num ângulo pedagógico-didático, retratam-se, neste documento, propostas de estratégias e práticas de promoção leitora e de compreensão da leitura, de forma a favorecer uma relação próxima do aluno-leitor com os livros e objetos de leitura.

Num último momento, descrevem-se as experiências vividas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no ano letivo 2017/2018, que foi concretizada numa turma do 3.º ano de escolaridade e numa do 6.º ano. Este estágio permitiu desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais compreendidas nas etapas de formação da PES: observação; cooperação; regência; participação e desenvolvimento de atividades e projetos no contexto educativo. As práticas de ensino e aprendizagem espelhadas neste Relatório procuraram a promoção de uma aprendizagem ativa e significativa para os alunos.

**Palavras-chave:** prática educativa supervisionada; ensino do 1.º CEB; ensino de Português e HGP no 2.º CEB; promoção da leitura; compreensão da leitura

## **ABSTRACT**

The present Report is a formality for admission to the public exam and, therefore, the attainment of a master's degree. This Report is included in the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, part of the 2nd year of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. Its primary objective is to present and reflect on the process of developing knowledge, skills and principles provided by the educational practice developed by the master's student.

As a first analysis, the contextualization of educational practice is presented, highlighting aspects such as organizational and functional principles, the characterization of the spaces of educational practice and the description of the 1st and 2nd CEB classes.

During the observation period of the Supervised Teaching Practice, it was realized that reading comprehension was a component with intervention needs, so an intervention project was formulated whose question was: "Reading, how to promote and how to privilege reading comprehension?". In order to effectively answer the problem-question, some activities were elaborated in an intervention project and, later, the obtained results were analyzed. The importance of promotion and reading comprehension practices was considered, with the main objective being the development of motivational aspects for reading. Reading should be at the center of the pedagogical activity, as it is, as an activity, the most efficient, comprising skills present in all areas of knowledge, assuming and mobilizing comprehension skills. From a pedagogical-didactic angle, this document portrays proposals for strategies and practices to promote reading and reading comprehension, in order to favor a close relationship between the student-reader and the books and reading objects.

At a last moment, the experiences lived during the Supervised Teaching Practice, developed in the 2017/2018 school year, which were implemented in a 3rd grade and a 6th grade class, are described. This internship allowed the development of personal, social and professional skills included in the stages of formation of the PES: observation; cooperation; regency; participation and development of activities and projects in the educational context. The teaching and learning practices reflected in this Report sought to promote active and meaningful learning for students.

**Keywords:** supervised educational practice; teaching of the 1st CEB; teaching Portuguese and HGP in the 2nd CEB; promotion of reading; reading comprehension

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

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico do Curso

EB – Educação Básica

EE – Encarregados de Educação

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PP – Politécnico do Porto

SD – Sequência Didática

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....</b>	<b>18</b>
1.1 PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS E FUNCIONAIS.....	18
1.1.1 <i>A articulação curricular como vetor da PES.....</i>	<i>20</i>
1.2 CARATERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS.....	21
1.2.1 <i>Espaço envolvente.....</i>	<i>21</i>
1.2.2 <i>Organização interna da instituição.....</i>	<i>22</i>
1.2.3 <i>Salas de Aula.....</i>	<i>25</i>
1.2.4 <i>Biblioteca escolar.....</i>	<i>28</i>
1.3 CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS .....	29
1.3.1 <i>Turma do 1.º CEB.....</i>	<i>29</i>
1.3.2 <i>Turmas do 2.º CEB .....</i>	<i>31</i>
1.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	32
<b>CAPÍTULO II – A PROMOÇÃO DA LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA – PROJETO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>33</b>
2.1 MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	33
2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	35
2.2.1 <i>Hábitos de promoção da leitura: estratégias, ambientes e finalidades da leitura .....</i>	<i>35</i>
2.2.2. <i>Compreensão da leitura: estratégias e atividades pedagógicas.....</i>	<i>41</i>
2.2.3 <i>Os documentos oficiais e os materiais pedagógicos no ensino da leitura .....</i>	<i>52</i>
2.3 METODOLOGIA.....	55
2.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
2.4.1 <i>Atividades de Promoção Leitora .....</i>	<i>59</i>
2.4.2 <i>Atividades de Compreensão Leitora.....</i>	<i>61</i>
2.5. SÍNTESE REFLEXIVA .....	63
<b>CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DOCENTE E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>64</b>
3.1 SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	66
3.1.1 <i>Perfil do professor.....</i>	<i>66</i>
3.1.2 <i>Prática educativa .....</i>	<i>69</i>
3.2. SER PROFESSOR DE 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	84
3.2.1. <i>Perfil do professor.....</i>	<i>84</i>
3.2.2. <i>Prática educativa .....</i>	<i>86</i>
3.3 PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES E PROJETOS DA COMUNIDADE EDUCATIVA .....	92
3.4 REFLEXÃO FINAL DE CAPÍTULO.....	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
REFERÊNCIAS .....	99
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS .....	105
APÊNDICES.....	106

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1- Exemplo do marcador de livros elaborado pela estagiária sobre a biografia da escritora Luísa Ducla Soares .....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 2 - Atividade de realização de marcadores de livro, na Unidade Didática “Devoradora livrolober” .....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 3 - Maqueta construída pelos alunos sobre as formas de relevo.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 4 - Exemplo de uma aluna a tirar fotografias após ter encontrado alguns símbolos regionais. ....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 5- Álbum dos símbolos locais regionais e nacionais (Elaborado pela estagiária e preenchido pelos aluno) .....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 6 - Projeção e preenchimento do esquema sobre evolução dos meios de transporte..</i>	<i>81</i>
<i>Figura 7- Jogo dos meios de transporte construído pela estagiária.</i>	<i>82</i>
<i>Figura 8 - Exemplo de um aluno a retirar um cartão para responder à questão: O que é Agricultura? .....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 9- Projeção e preenchimento do esquema sobre técnicas de cultivo. estagiária) .....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 10- Exemplo de um trabalho realizado por um grupo de alunos na atividade de escrita. ....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 11- Exemplo de um marcador de livros elaborado pelo grupo de estagiários e distribuído aos alunos que participaram no projeto “Ler para oferecer e receber” .....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 12 - Exemplo de um caligrama realizado por um grupo de alunos. ....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 13- Projeção do esquema elaborado pela mestranda sobre o texto O Caçador de palavras de José Jorge Letria .....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 14 - Projeção e preenchimento por parte dos alunos de um esquema síntese da aula. ....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 15- Painel sobre o Dia Internacional dos museus construído por estagiárias, afixado na entrada da escola sede de Agrupamento. ....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 16- Marcador de livro com o poema “Museu” da obra Pequeno Livro das Coisas de João Pedro Mésseder, elaborado pelas estagiárias.....</i>	<i>95</i>

## ÍNDICE DE APÊNDICES

<i>Apêndice A- Calendário de Regências .....</i>	<i>106</i>
<i>Apêndice B- Guião de leitura para o 1.º CEB - Projeto de Intervenção .....</i>	<i>106</i>
<i>Apêndice C- Guião de leitura para o 2.º CEB - Projeto de Intervenção .....</i>	<i>106</i>
<i>Apêndice D - Texto de opinião .....</i>	<i>107</i>
<i>Apêndice E - Grelha de avaliação para o 1.º e 2.º CEB - Projeto de Intervenção .....</i>	<i>107</i>
<i>Apêndice F - Grelha de distribuição de textos do projeto “Ler para oferecer e receber” ....</i>	<i>108</i>
<i>Apêndice G - Planificação do “Dia internacional dos Museus” .....</i>	<i>108</i>
<i>Apêndice H - Registo fotográfico da visita de estudo ao Museu da Misericórdia de Matosinhos .....</i>	<i>109</i>
<i>Apêndice I - Unidade Didática " Florescer a Liberdade com abril" .....</i>	<i>110</i>
<i>Apêndice J - Unidade Didática "O menino quer um burrinho que devagar vá ao longe..." .</i>	<i>114</i>
<i>Apêndice K - Planificação " Os meios de comunicação" .....</i>	<i>117</i>
<i>Apêndice L - Sequência Didática "Mar à vista: contar, poetizar e folhear .....</i>	<i>125</i>
<i>Apêndice M - Sequência Didática "Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam" .....</i>	<i>131</i>
<i>Apêndice N- Planificação "Salazar e o Estado Novo" .....</i>	<i>138</i>

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito 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, da Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico do Porto (PP), integrando-se particularmente na Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º ano do plano de estudos.

Este Relatório compreende-se como um elemento essencial para a admissão à prova pública, a última etapa para a obtenção do grau de Mestre e a qualificação profissional de Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professora de Português e de Estudos Sociais/História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A preferência pelo Ensino prendeu-se, sobretudo, com o meu encanto e admiração pela ação didática. Inicialmente, foi imprescindível aprofundar e desenvolver os conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo de formação, seguindo a composição de um espírito crítico, apoiado nos instrumentos teórico-práticos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, pessoal, profissional, social e ético. A nível de perfil profissional, este mestrado assenta numa formação multidisciplinar, sendo que uma das características terá sido trabalhar a partir da sequenciação das aprendizagens, da sua articulação vertical e horizontal e dos modos de organização curricular diversificados, tendo sido estabelecido, por exemplo, a formação em espaços multidisciplinares. Estas características despertaram na mestranda um maior entusiasmo pelo ensino e dedicação ao longo da formação.

Uma das preocupações da mestranda, e que, de certa forma, se considera, também, uma motivação pelo gosto da docência, prende-se com o desafio de, num futuro próximo, definir e promover percursos e escolhas curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas.

A Prática de Ensino Supervisionada compõe um modelo de formação, na área das Ciências Sociais e Humanas, assim o método de formação contempla uma articulação entre a teoria e a prática, uma articulação e integração de saberes entre áreas de especialidade e ciclos de ensino, como se preconiza no artigo 3.º (Conceitos Orientadores) do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, possibilitando um perfil do agente de ensino mais atento, flexível e plural. Nesta perspetiva, a professora estagiária desenvolveu a sua prática educativa, podendo trabalhar no contexto de estágio a par com os dois níveis de escolaridade, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, designadamente numa turma do 3.º e outra do 6.º ano de escolaridade, no sentido de

adquirir e mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais essenciais à prática futura da docente em formação.

Para a composição deste Relatório foram definidas finalidades e objetivos essenciais para desenvolver um trabalho com intencionalidade, tendo como propósito basilar ilustrar o processo de evolução pessoal e profissional que ocorreu ao longo da PES, inscrito numa lógica reflexiva e investigativa, sustentado por um conjunto de experiências, memórias e reflexões.

No que diz respeito a outros momentos de supervisão pedagógica, comportados na UC PES, os seminários, efetuados pelos Supervisores Institucionais, possibilitaram a partilha de ideias, reflexões, projetos, em grande grupo, sobre as práticas e situações que ocorreram no contexto de estágio. Em momentos de pré e pós-observação, as relações e as partilhas entre o grupo de Estagiários, o Par Pedagógico, os Orientadores Cooperantes, os Supervisores Institucionais e a Comunidade Educativa resultaram num enorme desenvolvimento de identidade pessoal e profissional da docente em formação, que será notório ao longo deste documento. Sublinha-se, ainda, a importância de outras UC contempladas no plano de estudos deste mestrado que se tornaram um importante apoio/suporte à prática educativa.

Este documento reflexivo encontra-se estruturado em três capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências, a fim de clarificar todo este percurso.

Após esta introdução, apresentam-se, no primeiro capítulo, denominado *Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada*, os princípios organizativos e funcionais da prática, a caracterização dos espaços e, por último, a caracterização das turmas do 1.º e do 2.º CEB.

Num segundo capítulo, reservado à dimensão investigativa, a mestranda refletiu e investigou sobre um tema que considera importante ser implicado em momentos práticos de aprendizagem: *A promoção da leitura e a compreensão leitora – projeto de intervenção*.

No período de observação, foi possível identificar, a partir do diálogo entre os alunos, ou a partir de questões que a mestranda foi colocando aos alunos dos 1.º e do 2.º CEB, que os alunos num contexto extraescolar só folheavam os livros escolares, na maioria das vezes para fazer os trabalhos da escola ou para estudarem. Um reduzido número de alunos afirmou que, ao fim de semana, lia as suas revistas de banda desenhada e livros de histórias, incentivados pelos familiares.

A partir da observação da falta de interesse pela prática de leitura dos alunos que integravam as turmas de estágio da mestranda despontou numa reflexão e um entusiasmo da docente em formação por uma escolha de metodologias que viessem, de alguma forma, incentivar os alunos à prática de leitura.

A partir dessa constatação foram introduzidas nas planificações, na componente de Português, atividades para promover a leitura no plano de planificação/ação, abarcando formas e ou estratégias, e, ainda, instrumentos de ensino e aprendizagem adequados.

Neste projeto, com uma complexidade particularmente interventiva, perspetivou-se o tema deste relatório – *Práticas de promoção da leitura e de compreensão da leitura nos 1.º e 2.º CEB: desafios e oportunidades*. Procura-se desenvolver formas de conduzir os alunos à aprendizagem, levando-os a encarar a leitura como uma atividade prazerosa, anulando o entendimento da leitura como obrigação, bem como ajudar os alunos a ultrapassar problemas identificados na compreensão do escrito e alargar o vocabulário, o que, por conseguinte, torna o aluno mais criativo, seguro e preparado para o campo da escrita.

Em termos gerais, pretendeu-se, com este projeto, participar na construção de uma sociedade com leitores ativos e críticos, desenvolvidos a nível cognitivo, social, afetivo e intelectual.

No capítulo III, intitulado *Reflexão sobre o perfil docente e as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada*, primeiramente, apresenta-se uma reflexão sobre o papel e o perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino e do professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Em conformidade, desenvolve-se uma análise reflexiva das práticas educativas e descreve-se o processo organizativo da Prática, dando a conhecer os variados planos de ação, do momento de observação até à reflexão pós-ação. Este capítulo centra-se, essencialmente, na descrição das unidades e sequências didáticas desenvolvidas e nas reflexões e análises sobre algumas escolhas de estratégias de aprendizagem colocadas em prática. É também neste capítulo que se apresentam as intervenções em dois projetos educativos que prosperaram em colaboração entre o grupo de estagiários e os Docentes Cooperantes.

Este Relatório finda com as *Considerações Finais*, onde irão ser expostos os obstáculos ultrapassados, assim como uma análise geral das aprendizagens desenvolvidas ao longo deste decisivo percurso, e que se irão refletir, naturalmente, nas práticas futuras da mestranda.

# Capítulo I – Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se num Agrupamento de Escolas do Grande Porto, no ano letivo de 2017/2018, e obedeceu a um conjunto de princípios previamente definidos, tendo em vista a formação dos futuros professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

O primeiro momento da prática foi o de observar, primeiramente a instituição (classe, escola, comunidade) para intervir na instituição, observar seguidamente a criança para poder intervir na criança enquanto aluno.

No decorrer do capítulo, a mestranda apresenta de forma clara uma reflexão “sobre os seguintes parâmetros: gestão da instituição”, tanto no espaço exterior como no espaço interior.

Num segundo momento, apresenta-se uma caracterização dos espaços educativos e das turmas em que a PES foi desenvolvida.

## 1.1 Princípios organizativos e funcionais

Em primeiro lugar, importa apresentar os princípios organizativos e funcionais que conduziram a concretização da Prática de Ensino Supervisionada.

Um desses princípios centra-se numa prática constante de articulação entre os níveis de ensino. Ainda, releva a importância da integração da escola e das crianças que a frequentam no meio em que estão envolvidas, são estas as diretrizes que orientaram a Prática de Ensino Supervisionada (PES) experienciada.

Esta prática debruçou-se em aspetos como uma maior valorização das semelhanças institucionais entre os vários níveis de ensino e não se focou tanto nos aspetos organizacionais, curriculares e pedagógicos que os caracterizam, isto é, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB o professor tem liberdade para construir o currículo e planificar as suas aulas, não fechado em si mas, de forma coesa com outros ciclos, e com os anos do mesmo ciclo, para serem alcançados os objetivos e para que haja uma transição e progressão natural e positiva. As competências gerais só poderão ser atingidas se todas as áreas disciplinares e ciclos de ensino funcionarem de forma convergente. Na estrutura da PES enfatizou-se a articulação entre ciclos e fez-se referência à coerência e continuidade educativa.

Como ponto de partida, nesta inovadora formação de professores houve sobretudo um apelo à mudança de atitudes dos professores no sentido de que os professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tendem a centrarem a educação à volta das crianças e dos seus problemas, de modo a que se promova a interdisciplinaridade.

No contexto pedagógico poderá definir-se o conceito *interdisciplinaridade* como uma partilha de conhecimentos entre professores e entre professor e aluno relativamente aos currículos escolares, aos métodos de trabalho e a novas estruturas organizativas. A este conceito associam-se as articulações entre as diferentes áreas do currículo. Segundo Andler, citado por Pombo (2004), “a interdisciplinaridade traduz-se na abertura de cada disciplina a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das disciplinas envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras” (Pombo, 2004, p. 17).

Ao mesmo tempo, alivia os professores do 1.º CEB com possibilidades de coadjuvação em contexto de monodocência, de superação da tradicional marginalização deste nível de ensino e de resolução da sua fragilidade administrativa.

Numa perspetiva geral, a prática decorreu na procura de um sistema em que o Ensino Básico ao longo do estágio abrangesse os dois ciclos simultaneamente 1.º e 2.º CEB e na perspetiva de que a abordagem em cada ciclo aprofundasse e alargasse a abordagem no ciclo anterior devidamente interligados, com a função de se complementarem.

Esta organização da Prática de Ensino Supervisionada permitiu compreender que agrupar escolas de diferentes ciclos e níveis educativos implica e possibilita o envolvimento em torno de um projeto, um trabalho colaborativo e práticas conjuntas entre docentes, articulando curricularmente os níveis e ciclos que esta nova realidade congrega.

Contudo, entende-se que este trabalho só pode ser equacionado a partir da elaboração de documentos estruturantes comuns, reveladores de unidade de execução em prol de objetivos e metas conjuntas, com a criação de percursos sequenciais dentro da organização da PES, com a visão nas dificuldades que os alunos podem vir a sentir na transição entre ciclos de ensino, que mais uma vez esta especificidade de formação de professores poderá colmatar. Um professor do 1.º CEB, estando habilitado a lecionar igualmente no 2.º CEB, consegue antever e preparar o aluno para o ensino no 2.º CEB, tendo assim um papel preponderante nessa fase que é encarada por muitos como crucial, definindo e participando no percurso educativo do aluno.

Em vários momentos foi árduo o trabalho para conseguir responder à forma como a PES estava organizada, à exigência que é expectável nesta formação, em que devem ser tidos em conta vários pressupostos inerentes, porém complexos.

Do ponto de vista estrutural, com uma mudança dos programas específicos de formação de professores e em que a PES se sustentou, surge o conceito de Unidade Didática (UD).

No decorrer da PES, as unidades didáticas foram construídas a partir de um tema e/ou de um elemento integrador. Na elaboração das unidades didáticas considerou-se a relação entre o conhecimento específico de uma determinada área e as formas de abordagem pedagógico-didáticas, atendendo-se a que todos os componentes que interferem nos processos de ensino e aprendizagem se articulam. Em termos práticos, as unidades didáticas foram construídas e orientadas com a visão em aulas práticas, dinâmicas e adaptáveis às características dos alunos, não descurando as aprendizagens dos alunos. Na elaboração das unidades didáticas foram consideradas características como serem reais, isto é, partindo sempre que possível do contexto das crianças, procurando garantir vivências que incluíssem imaginar, ler, escrever, jogar, aprender, investigar e desafiar-se, e ainda que apresentassem com clareza os objetivos didáticos a alcançar, assim como as aprendizagens, que respeitassem os princípios educativos, as características programáticas de interação das áreas curriculares que as integram, que fossem motivadoras, envolvendo os alunos no seu desenvolvimento, e adequadas em relação à previsão do tempo necessário à sua aplicação (Pais, 2012, p. 4).

O processo de planificação foi complexo e trabalhoso, para estruturar as unidades didáticas teve-se em conta para todas uma breve descrição da UD e a justificação da mesma. Definiram-se os temas e os elementos

integradores, selecionaram-se os conteúdos programáticos e, por conseguinte, definiram-se os objetivos didáticos a partir dos descritores de desempenho e das metas de aprendizagem estabelecidas no Currículo Nacional, nos Programas Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e de turma.

No que se reporta à operacionalização da prática, constatou-se que a concatenação dos elementos da formação, a congruência das esferas de exigências, as normas e os estímulos e a coerência de todo o processo de ensino e de toda a ação educativa, resultaram num significativo desenvolvimento curricular, e por conseguinte numa base vigorosa de constante aprendizagem.

As dificuldades fizeram-se sentir ainda no pouco tempo que é disponibilizado para a observação das turmas, das aulas, de pensar com exatidão nas planificações, nos recursos e na concretização dos mesmos.

No fim, a sensação era de que há sempre algo a aprender, a procura pelo saber deve ser constante, os contextos em que são desenvolvidas as práticas são geradores de dinâmicas diferenciadas, que podem aproximar-se ou distanciar-se do planeado.

Nesta perspetiva, considera-se de extrema importância a dimensão humana da questão da articulação e da continuidade educativa.

### **1.1.1 A articulação curricular como vetor da PES**

O 1.º CEB inclui quatro anos de escolaridade, oferece um ensino globalizante, com um único professor (regime de monodocência), com recurso a professores especializados em determinadas áreas eventualmente, acompanhados por outros técnicos de educação para atividades específicas.

O 2.º CEB compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino estruturado por disciplinas e áreas de estudo pluridisciplinares, estando a cargo de um ou de vários professores.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino e de aprendizagem, de modo a que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.

Em conformidade com o artigo 43.º do Decreto-lei 137/2012 de 2 de julho, a articulação e gestão curricular devem catalisar a coadjuvação entre os professores do agrupamento de escolas, procurando apropriar o currículo às necessidades dos alunos. Foi precisamente a partir desta visão que a Prática de Ensino Supervisionada se sustentou.

Este documento de articulação vertical e horizontal de sequencialidade curricular promove a articulação entre os diferentes ciclos e/ou áreas disciplinares que o mesmo compreende. De acordo com esta diretriz, decorreu a prática pedagógica, nomeadamente nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino básico nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal.

Brites Ferreira (2001) ressalva que perspetivar a Educação Básica como um processo de formação ao longo da vida requer uma reorganização curricular, no sentido de fortificar a articulação entre os três ciclos, garantindo maior qualidade das aprendizagens, sem quebra de identidades e objetivos (Brites Ferreira, 2001). A continuidade educativa faz sentido na medida em que dota os estabelecimentos de ensino de uma base organizacional estável no processo formativo dos alunos e minimiza o impacto dos processos de transição

entre níveis, antecipando o impacto e as dificuldades que o aluno poderá encontrar entre o 1.º e o 2.º CEB. Sem acabar com as diferenças estruturais entre ciclos, atenua fortemente os riscos da transição.

Lembra Pacheco (2007) que a integração curricular não pressupõe a inexistência de uma estrutura curricular por disciplinas, mas preserva a construção do campo de conhecimento que é resultante da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, sem fragmentá-los (Pacheco J. , 2007).

Ao longo da Prática, foi sendo alvo de inquietação e por conseguinte de trabalho encontrar temas, textos, atividades que se adequassem tanto aos alunos do 1.º CEB como do 2.º CEB. Esta procura perspetivou sempre a planificação da atividade, o tempo a dispensar para a compreensão e execução, o grau de dificuldade, a adaptação do discurso, os recursos a utilizar, o desenvolvimento das competências e o objetivo predisposto.

No que diz respeito à articulação vertical, foi sendo pensado e assegurado o processo de ensino e de aprendizagem disciplinar sequencial e coeso nos vários níveis de ensino.

Os pressupostos da avaliação foram sempre convenientemente adequados, tendo em conta a apreciação das aprendizagens essenciais já homologadas. As conclusões retiradas a partir dos resultados foram sempre alvo de análise.

Neste sentido, assinalam-se como áreas e disciplinas envolvidas: Português (1.º e 2.º CEB), Matemática (1.º CEB), Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal, Expressões<sup>1</sup>.

Ainda, no que concerne à articulação horizontal, ao longo da prática foram tidas em conta como ponto de partida as relações entre os diversos temas de uma área curricular, ademais aspetos transversais a diversas áreas do saber.

Oberg (1991) confirma a teoria de Grundy, (1987) referido por Pacheco e Paraskeva que ao nível da aprendizagem, as decisões curriculares mais reveladoras são aquelas que os professores tomam, competindo-lhes não só a interpretação dos textos e práticas curriculares, bem como a consideração dos alunos como sujeitos e não como objetos da aprendizagem (Pacheco & Paraskeva, 1999).

## **1.2 Caraterização dos espaços**

### **1.2.1 Espaço envolvente**

“O meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados” (Ministério da Educação, 1997, p. 33).

---

<sup>1</sup> A PES foi desenvolvida num momento anterior à adoção das Aprendizagens Essenciais (2018), razão pela qual aqui se mantém a nomenclatura disciplinar em vigor na altura.

A rede de transportes satisfaz as necessidades da população na deslocação à sede do concelho e sobretudo dos alunos, nomeadamente o uso de autocarros e do metro que têm paragem perto do Centro Escolar.

### **1.2.2 Organização interna da instituição**

O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, define as condições necessárias à constituição e instalação dos agrupamentos de escolas previstos no regime de autonomia, administração e gestão criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alegando que importa garantir a coerência e a continuidade entre os diversos ciclos da Educação Básica, favorecendo claramente os agrupamentos verticais.

Mais tarde, é publicado o Despacho nº13313/2003 que vem estabelecer a distinção das orientações anteriores, centrado no objetivo de agrupar todas as escolas do território português em unidades de gestão, privilegiando os agrupamentos verticais, sendo apenas mantidos os agrupamentos horizontais em casos extraordinários, devidamente fundamentados pelo Diretor Regional.

O agrupamento é uma modalidade de articulação de estabelecimentos de ensino onde se desenvolve e se apresenta um projeto comum, e apresenta uma organização e direção unificadas. Compõe uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

Os Agrupamentos de Escolas (AE) são criados por decisão do Ministério da Educação, sob proposta da Direção Regional de Educação, com parecer consultivo da Câmara Municipal. Classificam-se em horizontais, caso englobem somente jardins-de-infância e escolas do 1º CEB, e verticais, caso abranjam estabelecimentos de mais do que um ciclo do Ensino Básico.

Os agrupamentos exercem a função de gestão dos recursos humanos e materiais precisos para o bom funcionamento dos jardins-de-infância e das escolas do 1º CEB, nomeadamente a administração das turmas, dos horários, a contratação dos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre outros assuntos.

Este agrupamento, escola sede, no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada do 1.º e 2.º CEB, onde estão agregadas três escolas do 1.º CEB, localiza-se num território económica e socialmente desfavorecido, onde existem casos de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Ademais, está inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Como estabelecimento público, este agrupamento cumpre os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, como está previsto no disposto do art.º 1º do Decreto-Lei n.137/2012 de 2 de Julho.

Contempla as linhas gerais organizativas da administração educativa, centrada na escola e nos respetivos territórios educativos, convencionando um equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos e na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente Professores, Encarregados de Educação (EE), Pessoal Não Docente e Representantes do Poder Local. Entre essas linhas gerais, contam-

se o regime de funcionamento, os objetivos, os órgãos especificamente definidos, suas composições e competências, formas de provimento, regulação dos processos eleitorais, direitos, deveres dos seus membros e gestão dos espaços e da carga horária.

Além disso, apoia-se e rege-se segundo um Regulamento Interno estruturado de acordo com os princípios estabelecidos no Regime de Autonomia, Administração e Gestão, aprovado pelo Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, que compreende o regime de funcionamento deste agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar, bem como a regulamentação de modos de intervenção da comunidade educativa no meio escolar.

O Regulamento Interno aplica-se a todos os elementos da comunidade educativa: alunos, pessoal docente e não docente, Pais e Encarregados de educação, representantes da autarquia local, visitantes e utilizadores das instalações e espaços escolares.

Segundo o regulamento interno deste agrupamento, que é possível consultar na plataforma, a escola sede e as escolas agregadas regulam-se pelas seguintes finalidades: promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; promover a qualidade do sucesso educativo e elevar as expectativas da comunidade escolar; favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos que integram este Agrupamento; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos.

As estruturas organizativas, assembleia de escola, conselho executivo, conselho pedagógico e conselho administrativo, no que respeita à sua composição, participação, democraticidade, respeitam a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, que está consignado no Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho.

O Conselho Geral é composto por 21 elementos, assim distribuídos: sete Representantes do Pessoal Docente, dois Representantes do Pessoal Não Docente, seis Representantes dos Pais e Encarregados de Educação, três Representantes do Município a designar pela autarquia e três Representantes da Comunidade Local. O Diretor participa das reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto. É um órgão deliberativo na medida que representa toda a comunidade escolar, definindo as linhas orientadoras da atividade do agrupamento.

O relacionamento estrutural é funcional, permite a todos cumprir e assumir as competências inerentes a cada uma das estruturas. As competências estão bem definidas, existindo uma perfeita interação entre todos. Não há, por isso, qualquer conflito ou constrangimento. Não se detetam zonas de fragilidade por omissão de competências ou de responsabilidades.

Quanto a opções de gestão pedagógica, assegura-se a gestão da individualidade, e diversidade de cada conselho de turma através dos projetos diferenciados. Os resultados são objeto de análise pelos conselhos de turma e conselho pedagógico. A supervisão pedagógica e a monitorização dos resultados são asseguradas numa primeira instância pelos coordenadores dos órgãos da gestão pedagógica intermédia, e, em segunda, instância pelo conselho pedagógico, o órgão por excelência.

Estes órgãos reúnem regularmente e elaboram projetos de desenvolvimento curricular, formas de implementação e avaliação dos resultados. Ainda no âmbito do projeto curricular de cada departamento, são

elaborados planos de formação destinados a colmatar as carências manifestadas pelos docentes. Ainda, ao fim de cada período, o diretor de turma reúne com os restantes professores para dialogarem sobre o trajeto e o desenvolvimento de cada aluno. A convite dos Professores Cooperantes, foi possível presenciar uma reunião de avaliação das turmas do 2.º CEB. Esta experiência constitui, naturalmente, uma aprendizagem significativa, nomeadamente pela dinâmica e por alguns pontos que são tidos em conta para a construção de saberes do aluno e para a sua avaliação.

De acordo com Ferreira (2008), “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Ferreira, 2008, p. 9).

Estes processos de avaliação consomem grande parte do tempo do professor e são de máxima importância para os alunos.

A avaliação é uma forma de informação permanente ou periódica sobre a progressão escolar de cada educando, a fim de autorregular o seu esforço o melhor possível e de melhorar o conhecimento de si próprio. É fundamental que o debate sobre a avaliação se faça no contexto das conceções atuais sobre o currículo e a gestão curricular, o que implica considerar, entre outros aspetos, o modo como o currículo nacional é expresso em termos de competências e experiências de aprendizagem e o papel conferido às escolas na construção dos seus próprios projetos curriculares.

Ao longo do ano, os pais acompanham a evolução dos seus filhos nas reuniões gerais de pais e em encontros com a Professora.

O aluno não possui um papel ativo na sua própria avaliação, dado que a sua avaliação existe, principalmente, através das fichas de avaliação.

Neste aspeto, a avaliação tem um carácter essencialmente formador e formativo, na qual os alunos são confrontados com o seu próprio projeto de formação que constituem ocasiões fundamentais para a construção de novos saberes e para o alargamento de competências.

Esta escola era constituída por um bloco central onde se localizam os serviços de administração/gestão e ainda com salas de aula para o jardim-de-infância, 1.º, 2.º, 3.º CEB e ainda para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As salas do pré-escolar, de NEE e do 1.º CEB situavam-se no 1.º andar do edifício, e para o 2.º CEB e 3.º CEB estavam ao serviço as restantes, sendo todas devidamente numeradas. Ainda ao dispor era possível encontrar um centro de cópias e de venda de material escolar, uma cantina, um bar, uma sala para os professores e por último uma distinta biblioteca.

Quanto ao recreio, a área circundante era vasta e incluía zonas arborizadas, campos de jogos e ainda espaços de recreio e circulação. É adequado referir que os alunos do 1.º CEB e do pré-escolar usufruíam de um espaço diferente dos alunos do 2.º e 3.º ciclos. Ambos os recreios podem ser considerados espaçosos e agradáveis, o que permitia uma fácil mobilidade por parte das crianças. O recreio pertencente os alunos do pré-escolar e do 1.º CEB apresentava um pavimento sintético, contudo em dias de chuva os alunos ficavam dentro de uma outra sala ou no polivalente.

O espaço coberto na escola não abrangia nenhum local para as brincadeiras dos alunos, existindo apenas um polivalente que não tinha equipamentos suficientes para que os alunos pudessem brincar na hora do recreio. É de salientar que existia segurança na escola, visto o portão ser vigiado por um responsável que o mantém sempre fechado, não permitindo deste modo a entrada de pessoas estranhas na escola.

A sala de Professores ficava do lado oposto ao recreio, era de pequenas dimensões, perante a afluência diária de Professores. Esta sala possuía um pequeno bar, algumas mesas, sofás e mesas de apoio, e ainda os armários para os Professores do 2.º e 3.º CEB guardarem os seus livros, o seu material.

A cantina da escola era destinada ao uso dos alunos que necessitavam de almoçar lá. Esta possuía dimensões precisas, para albergar a quantidade de alunos que usufruem desta, contudo os horários de almoço diferem tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB para que haja lugar para todos.

Existia ainda um bar junto da cantina para os alunos.

Este edifício possuía algumas salas com a finalidade de arrumações, existe também saneamento básico, esgotos e ainda a água potável.

De um modo geral o edifício encontrava-se num estado de conservação razoável.

Quanto aos horários exercidos nesta instituição, no 1.º CEB decorria no turno da manhã, das 9h ao 12h e da parte da tarde das 13:30 às 17:30. Todavia, para este horário estavam abarcadas as áreas curriculares e não curriculares. O 3.ºD desfrutava semanalmente de sete horas de Matemática e de Português, três horas para o Estudo do Meio, três horas de Expressões e uma hora e meia de Apoio ao Estudo. No horário da docente estava ainda incluído como componente não letiva o atendimento aos Encarregados de Educação, 30 minutos marcados para todas as quartas-feiras, e ainda a vigilância do recreio, duas horas e trinta minutos semanais. No 2.º CEB os horários diferiam, sendo que, no que diz respeito à disciplina de Português, os alunos usufruíam de cinco horas semanais e, para a disciplina História e Geografia de Portugal, estavam reservadas duas horas e meia.

### **1.2.3 Salas de Aula**

“A sala de aula é o centro das atividades educativas. Nela permanece a criança a maior parte do tempo consagrado ao trabalho escolar. Daí a necessidade de que a construção, o asseio, o mobiliário e a ornamentação da sala de aula obedeça a rigorosos preceitos de higiene e estética. Por isso, a iluminação, a ventilação, o tipo e a disposição do mobiliário escolar, a limpeza, etc., devem ser objeto de cuidadoso estudo” (Santos M. , 1951, p. 67).

A sala de aula é um recurso importante, gerido pelo Professor. A principal preocupação do Professor é criar ambientes de aprendizagem produtivos.

O primeiro dia da prática iniciou-se a partir da sala do 1.º CEB, um lugar em que pairavam expectativas. A sala de aula do 3º ano, turma D, possuía as dimensões necessárias para o número de alunos (25 alunos) que a frequentam, porém era pouco ampla, com franca dificuldade para que os alunos circulassem.

Uma sala com boa luminosidade, pois, para além da existência da iluminação artificial por várias lâmpadas fluorescentes, existiam também janelas de grandes dimensões, facto este que, por outro lado, era prejudicial, pois, havendo muita luminosidade, esta impossibilita os alunos de verem para o quadro. E ainda, a Professora da turma teve de forrar parte dessas janelas, para que os alunos não se distraíssem a olhar sempre que os alunos do 2.º CEB estavam no recreio.

No que diz respeito à temperatura, a sala era bastante quente, uma vez que o sol incidia diretamente nas janelas durante toda a manhã e ainda era aquecida por radiadores.

Em relação à limpeza, foi notório que esta sala se encontrava sempre aprumada, visto que existe preocupação por parte dos alunos, da docente e claro das auxiliares que regem o asseio da mesma antes de se iniciar o dia.

No que diz respeito ao espaço “vertical”, é legítimo afirmar que este é um espaço ativo e dinâmico. Este espaço tem como funções pedagógicas expor nas paredes as atividades escolares, tendo como função relembrar as atividades realizadas e a realizar.

É um espaço de aprendizagem e de trabalho onde se encontravam os registos e alguns instrumentos de aprendizagem. Não existia uma organização neste campo, isto é, cada painel era colocado na parede onde houvesse espaço livre. No fundo da sala, começaram a ser colocados os trabalhos que os alunos foram construindo nas aulas lecionadas pelas Estagiárias.

Dos painéis do exterior da sala faziam parte os trabalhos que a turma queria dar a conhecer aos colegas de escola, nomeadamente feito por temáticas, como o Halloween, o Natal, a Páscoa, etc. Uma dinâmica vista em quase todas as salas do 1.º CEB. Ademais, nos placares dentro da sala estavam presentes as datas dos aniversários dos alunos e um quadro do comportamento semanal de cada aluno.

Este quadro pretende desenvolver a competência de responsabilidade, na medida em que as crianças têm de estar conscientes sobre o trabalho que desenvolveram durante a semana e o comportamento que apresentaram. À sexta-feira, era feita a avaliação de cada plano individual, pelas próprias crianças, pelas opiniões dos colegas e ainda da Professora. Este planeamento e avaliação “são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Quanto ao espaço “horizontal”, cada mesa era ocupada por dois alunos, estavam colocadas, em forma de “U”, apenas num dos lados. No centro estavam carteiras duas a duas e na outra ponta estavam dispostas da mesma forma. Esta disposição das mesas não era fixa, pois alterava-se com a realização de algumas atividades.

A arrumação e a disposição das mesas variavam, dependendo do tipo de trabalho que se estava a realizar. Esta exposição permite uma maior mobilidade, contempla o trabalho de grupo e as atividades a realizar, estimula a discussão e a interação entre os alunos.

Os alunos tinham lugares fixos, estando distribuídos segundo critérios físicos (mais altos atrás, os que veem e ouvem mal à frente), segundo critérios comportamentais e também segundo estratégias de trabalho de pares em que os alunos com maiores capacidades na aprendizagem contribuem para o desenvolvimento e progressão na aprendizagem de alunos com mais dificuldades.

No que diz respeito aos recursos audiovisuais, esta sala dispunha de um projetor que inicialmente tinha fraca luminosidade e dificultava a perceção do que era projetado, contudo por iniciativa do Agrupamento, fora

reparado e passara a funcionar convenientemente. Havia, ainda, umas colunas e um computador que eram, mormente, para o uso diário da Docente. É de salientar que não existia qualquer regra na organização, quer no que se refere ao espaço vertical, quer no que se refere ao espaço horizontal, por exemplo, os materiais produzidos pelos alunos eram afixados no placar ou na parede que se encontrava livre.

Por último, no lado direito da sala, encontrava-se uma bancada que os alunos usavam para colocar as suas mochilas, por vezes, mas deveria ser usada, essencialmente, para os alunos lavarem as mãos, visto ter duas torneiras.

De referir que é importante que a sala seja conduzida sob uma certa organização, esta revelava os mínimos de organização e não era um entrave às aprendizagens.

No que diz respeito às salas do 2.º CEB, o espaço da sala de aula está relacionado com a colocação dos materiais, das carteiras e dos alunos. A forma como este é utilizado afeta o ambiente de aprendizagem da sala de aula e influencia o diálogo e a comunicação, tendo efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos.

Com a distribuição dos alunos pelas carteiras, a professora pretende adquirir uma maior visibilidade sobre o ambiente físico, proporcionando aos alunos um maior acesso a todos os recursos educativos, uma maior acessibilidade para que todos possam circular livremente pela sala e evitar as distrações por parte dos alunos. A distribuição feita pela Professora, que no caso tinha sido pensada pela Diretora de turma e se aplicava às restantes disciplinas, teve em conta as dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada aluno, proporcionando um melhor ambiente, acolhedor e propício à aprendizagem.

No que se refere aos recursos educativos, pode-se dizer que eles desempenham um papel de grande importância no auxílio do professor no decorrer da aula.

Para qualquer tipo de atividade, não havia carência dos recursos e meios frequentes.

Existem certos recursos que se deve privilegiar, tais como: os materiais escolares, a biblioteca, os equipamentos laboratoriais e oficinas, os equipamentos para a educação musical e plástica, os equipamentos para a educação física e desporto e os centros regionais de recursos educativos. Neste Agrupamento existiam, inclusive, salas para se guardar o material didático.

As salas de aula para o 2.º CEB, no geral, desfrutavam de uma boa luminosidade devido ao facto de terem janelas de grandes dimensões, para além disso, disponham de uma boa iluminação. Porém, quando batia o sol, a claridade sobre o quadro condicionava a visualização do que era projetado ou do que era escrito.

Sendo que estes espaços de aprendizagem eram do uso de várias turmas, a organização da sala, sobretudo a arrumação, ficava a cargo, para além dos alunos e dos professores, que tentavam por norma não fazer muito lixo, do grupo de auxiliares. Diariamente, várias auxiliares garantiam, antes do começo das aulas, que as salas ficassem incrivelmente arrumadas e asseadas para a chegada dos alunos.

A temperatura da sala apresentava-se, usualmente, amena, pois possuía radiadores para o aquecimento, e no tempo mais quente as janelas eram abertas para circular uma brisa.

O espaço “vertical” foi alterado, foram sendo colocados nas paredes os trabalhos que os alunos faziam nas aulas dos Estagiários e ainda trabalhos relacionados com a alimentação e outras temáticas, concretizados em diferentes disciplinas.

No espaço “horizontal”, as mesas eram ocupadas por cada dois alunos. Estas estavam colocadas em quatro filas, sendo fixas, maioritariamente. Os lugares dos alunos também se mantinham fixos. Existia apenas um armário no fundo da sala, mas este não continha material. Nas salas existia um pequeno bengaleiro para os alunos pendurarem as mochilas e os casacos de forma a não perturbar a circulação, de todos, dentro da sala. Não existia qualquer regra na organização da sala de aula, visto que esta era ocupada por outros professores e outras turmas.

A importância da organização do espaço e dos materiais é necessária para que haja um bom rendimento de ensino e de aprendizagem.

A relação educativa e a interação na sala de aula são muitas vezes influenciadas pelas expectativas de parte a parte. Com o primeiro contacto entre o professor e alunos vão surgir as primeiras impressões, quer dos alunos, quer do professor. Estas impressões vão influenciar a forma como os alunos se envolvem nas tarefas da sala de aula.

O espaço escolar deve privilegiar as necessidades dos seus alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

#### **1.2.4 Biblioteca escolar**

Esta escola apresentava uma singular biblioteca escolar. Bem situada e ao total dispor dos alunos, albergava livros dos mais diversificados temas, com uma organização exímia a cargo de funcionárias escaladas para esse cargo. Ainda, no planeamento diário da Biblioteca, participavam outros Professores destacados, das mais diversas áreas, e uma Professora que se encontrava a tempo inteiro.

Neste espaço escolar eram dinamizadas várias atividades, promovidas desde os Educadores de Infância até aos Professores do 3.º CEB. Existia inclusive um espaço reservado aos contadores de histórias. Neste lugar, os alunos escutavam confortavelmente as mais variadas histórias, aplaudiam as dramatizações, teatros e ainda as apresentações de alguns livros, dinamizada por escritores que iam sendo convidados, pontualmente, a visitar o Agrupamento.

Para este tipo de atividade, a visita de um escritor, os alunos tinham um determinante contributo sob a supervisão dos Professores, pois ornamentavam a biblioteca para a chegada do escritor, com cartazes, quadros e outros, criados especialmente pelos alunos.

A biblioteca apresentava uma área considerável e necessária para receber o núcleo de alunos que pertencem a este Agrupamento.

Importa salientar que, neste espaço, eram ainda promovidas atividades de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, os alunos podiam usufruir de uma área específica onde estavam os computadores que podiam ser requisitados para os alunos trabalharem ou mesmo para uso lúdico, monitorizado sempre por um funcionário presente.

A organização, a luminosidade, a disposição do espaço e a conexão dos materiais deste espaço era essencialmente encantadora, cativante, convidando, por isso, à prática da leitura.

### **1.3 Caracterização das turmas**

#### **1.3.1 Turma do 1.º CEB**

A turma era constituída por 25 crianças, sendo maioritariamente alunos do sexo masculino (15). Lima (1988) afirma que “o número de alunos por turma é, sem dúvida um outro fator que influencia o processo de ensino e aprendizagem. À medida que esse número vai aumentando, a possibilidade de o professor assistir, ajudar a controlar o que vai acontecendo vai por seu lado, diminuindo” (Lima, 1988, p. 127).

Quanto à assiduidade e pontualidade, pode-se afirmar que este grupo era exemplar, pois “criar na escola um ambiente de vida e de alegria, tornando-a atraente para os alunos, é uma medida de grande eficácia para a frequência. É preciso despertar na criança o amor e o interesse pelo trabalho escolar” (Santos M. , 1951, p. 52).

A partir da observação e do diálogo que foi sendo estabelecido com a Professora Cooperante, pode-se concluir que os alunos eram assíduos, com a exceção de um aluno que faltava algumas vezes, e por conseguinte, esta situação estava a condicionar e atrasar, determinadamente, as suas aprendizagens.

A turma revelava alguma agitação quando estava em atividade. Era um pouco “barulhenta” o que provocava algumas atitudes menos adequadas por parte de alguns alunos que estabeleciam conversas paralelas e constantemente formulavam questões muitas vezes sem sentido de oportunidade.

Não se verificaram situações de indisciplina na sala de aula, dado que os alunos eram controlados quando chamados à responsabilidade.

Dos 25 alunos, dois, por vezes, revelavam atitudes menos ponderadas. Caracterizavam-se por serem muito espontâneos, extrovertidos e conversadores. No entanto, há um conjunto de regras que necessitam de ser apreendidas, nomeadamente, o saber ouvir e o saber falar com sentido de oportunidade, respeitando a vez dos colegas e assim proporcionar um ambiente agradável e propício para aprendizagem.

Com a respetiva relevância às aprendizagens, grande parte dos alunos revelava competências satisfatórias no domínio da organização das ideias, no tratamento de texto, na expressão oral e na leitura, mas apresentavam algumas lacunas na escrita.

No âmbito da Matemática, na globalidade, os alunos apresentavam poucas dificuldades de raciocínio matemático, na operacionalização e na resolução de situações problemáticas.

No Estudo do Meio, mostraram poucas dificuldades de localização no espaço/tempo e conhecimentos suficientes ao nível do ambiente natural e do ambiente social, no entanto talvez fosse necessário trabalhar mais a interação entre o ambiente natural e social.

Na turma existiam quatro alunos que apresentavam dificuldades mais relevantes quer ao nível da Língua Portuguesa, quer ao nível da Matemática, factos que foram visíveis na ausência da participação das tarefas, na resolução dos trabalhos e ainda nas fichas de avaliação.

No domínio das Expressões verificou-se muita heterogeneidade, especialmente no gosto pelo desenho e pintura, sendo assim, a grande maioria da turma ostentava bastante interesse em realizar atividades relacionadas com as expressões, fazendo-o com perfeição e correção. Pela área do desporto mostravam-se bastante empenhados, entusiastas até, em especial os rapazes, que estavam, na sua grande maioria, inscritos em clubes e/ou praticavam futebol.

Em diálogo com a Professora Cooperante os alunos partilhavam as atividades que faziam ao fim de semana com a família e acabavam por ser poucos os alunos que verbalizaram ter lido um livro, uma história, ou folheado um livro que não fosse o manual escolar.

No que diz respeito ao comportamento, dentro e fora da sala, verificou-se que as crianças não eram conflituosas, tinham um bom relacionamento com os colegas e com os professores. Não se verificou ao longo da PES um comportamento inadequado. Os alunos estavam à vontade dentro da sala, colaboraram e mostraram-se participativos, nunca perderam o respeito pela Professora. Notou-se, ainda, que existia uma relação de entreajuda no trabalho.

No que se refere à acusação de comportamentos desadequados de colegas dentro da sala de aula e no recreio, confirmou-se que não existia nenhum aluno que o tenha feito de forma regular, havia porém uma aluna que, por vezes, se esquecia das regras de sala de aula e chegava mesmo a desestabilizar os restantes colegas, apresentava um comportamento mais imaturo em relação aos colegas.

Quanto à rejeição/afastamento de colegas em relação a outros, não existia, a não ser nas brincadeiras porque, naturalmente, gostavam todos de coisas diferentes. Ao longo da Prática foi possível analisar que, quando algum colega não tinha material, o grupo se oferecia desde logo para emprestar.

Uma das principais preocupações da mestrandia ao longo da PES foi o de assegurar a autonomia e o controlo dos alunos, pois tal proporciona um clima de trabalho estimulante, promove formas eficazes de comunicação na sala de aula e garante uma maior concentração dos alunos para os trabalhos realizados em sala de aula.

Por vezes, acontecia que os alunos também realizavam trabalhos com vista aos interesses dos mesmos, isto é, conhecimentos que vão para além do exigido. Aqui, são as suas ideias e o seu próprio esforço que levam à construção de aprendizagens significativas. O grupo mostrava grande interesse, tanto pela aprendizagem em si, como por todas as atividades que iam sendo sugeridas.

Quando era proposto aos alunos um trabalho extra, estes mostravam-se efusivos e prontos para a tarefa que se avistava, executando-a, geralmente, com êxito. É a partir daqui que se nota a curiosidade, o interesse e a procura pela opinião.

É na escola do 1º CEB que as amizades mais intensas se geram, é ao longo dos quatro anos que se estabelecem amizades que poderão durar pela vida fora. Nesse sentido, relativamente a este grupo de alunos, apurou-se que há uma tendência para a tentativa de ajuda entre colegas quando algum deles demonstrava uma certa dificuldade.

Assim sendo, é de louvar a ótima relação entre este grupo de crianças que, segundo a Docente, se criou ao longo dos três anos.

Em relação ao intervalo, percebeu-se que existiam crianças interessadas em jogar à bola, os rapazes, enquanto que as meninas levavam o elástico e brincavam fazendo outros jogos, mas por vezes eram interpeladas pelas brincadeiras dos restantes colegas.

Por fim, é importante referir que os alunos davam opiniões e decidiam sobre os problemas surgidos na vida escolar juntamente com a Docente e por vezes propunham novas regras.

Os alunos do primeiro ciclo espelharam um exemplo de empenho e manifestaram sempre uma grande vontade em aprender mais.

### **1.3.2 Turmas do 2.º CEB**

A turma do 6.º I era constituída por 21 alunos, sendo maioritariamente alunos do sexo feminino (doze). Com esta turma foi trabalhada a disciplina de Português. Grande parte dos alunos demonstrava grandes aptidões, mostrando um enorme interesse nas aulas e grande curiosidade em adquirir novos conhecimentos.

A nível de conhecimentos, nomeadamente no que diz respeito ao Português, os alunos desenvolveram competências satisfatórias na esfera da compreensão oral, da leitura e da escrita.

A turma mostrou-se sempre muito comunicativa, com personalidades muito peculiares, bastante agitada, contudo não se verificaram atitudes menos adequadas, apenas três alunos mostravam uma atitude de desinteresse pela aprendizagem e, por conseguinte, tinham pouco rendimento escolar. Todavia, estes mesmos alunos foram integrados numa turma para apoio no âmbito do Português.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada não se registaram situações de indisciplina dentro da sala de aula, pois, sempre que existiam conversas paralelas, o que acontecia de forma frequente, os alunos eram chamados à atenção e voltavam a concentrar-se.

Ao longo das observações em sala de aula não se verificaram momentos e diálogos sobre a partilha de livros, histórias, textos que os alunos tivessem feito por livre iniciativa, entre a Professora Cooperante e o grupo. Mais tarde, esse tema surgiu, a mestranda questionou os alunos sobre as suas leituras mais recentes, qual o livro que mais gostaram de ler, se já tinham selecionado a sua próxima leitura, e o porquê dessa escolha. Este foi um dos momentos de preparação para o projeto de intervenção, que estará descrito no capítulo seguinte.

Na memória ficaram, apenas, os momentos de prazer em trabalhar com a turma do 6.º I, e sobretudo se avivam os momentos de importantes aprendizagens da mestranda com este grupo de alunos.

A turma do 6.º J era composta por 27 alunos, 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Nesta turma foram desenvolvidas competências relacionadas com a disciplina de História e Geografia de Portugal. A Professora Cooperante referiu que havia neste grupo alunos um pouco faladores e com algumas dificuldades de concentração. Ainda, existia um aluno que demonstrava total desinteresse pela disciplina, no entanto era encarado pelos colegas como um exemplo, nomeadamente para tudo o que se distanciava das aprendizagens dentro da sala de aula. Essa situação espoletou, algumas vezes, chamadas de atenção a esse aluno e a quem

alinhava com este. Tornou-se um desafio motivar especialmente esse aluno, mas no fim resultou num aluno com outro interesse e outra postura em sala de aula.

Sendo uma turma com bastantes alunos, foi sendo necessário ter em atenção os momentos para debater as ideias, isto porque, quando era dado espaço para esses momentos, os alunos dispersavam e ficava difícil voltar de novo as atenções para a aprendizagem.

Com esta turma, desde o primeiro minuto de observação, conclui-se que o desafio iria elevar-se, os alunos eram mais agitados e com francas dificuldades de concentração. Contudo, no final do ano foi notório o sentido de dever cumprido, os alunos estavam muito mais disciplinados, concentrados, motivados e interessados por uma área que até então era olhada pelos mesmos como aborrecida.

## **1.4 Síntese do capítulo**

Ao longo do capítulo a mestranda debruçou-se sobre os princípios organizativos e funcionais em que a prática educativa se sustentou e sobre a organização interna da instituição em que decorreu a PES; por último, foram descritas características dos espaços educativos e das turmas selecionadas para a prática.

Em jeito de conclusão, torna-se pertinente referir que nos primeiros dias de observação foi notório que, no geral, os alunos da turma do 3.º ano e das turmas do 6.º ano não tinham hábitos de leitura, e alguns tinham inclusive grandes dificuldades na compreensão de leituras de textos e nos enunciados de alguns trabalhos. Num diálogo informal com os alunos tanto do 1.º CEB como do 2.º CEB, foi possível inferir que o contacto com os livros, com histórias, era apenas criado no contexto escolar e apenas com textos presentes nos manuais escolares.

A partir desta constatação, revelou-se ainda um maior interesse pelo tema do projeto de intervenção que se apresenta no capítulo seguinte tendo como questão de partida: Leitura, como promover e como privilegiar a sua compreensão?

Assim sendo, foram delineadas e postas em prática ao longo da PES atividades de leitura e compreensão, valorizando exercícios que motivassem para a leitura e ainda que colmatassem dificuldades de compreensão evidentes, anteriormente, em alguns alunos.

## **Capítulo II – A promoção da leitura e a compreensão leitora – projeto de intervenção**

Neste capítulo será apresentado um projeto de intervenção desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e que pretende avaliar formas de promover a leitura e de desenvolver estratégias de compreensão da leitura em alunos que não têm hábitos de ler com regularidade.

Inicialmente, serão apresentadas as motivações do estudo, as questões de partida e os objetivos da intervenção desenvolvida. Posteriormente, será exposto o enquadramento teórico, envolvendo tanto a promoção da leitura quanto a compreensão leitora. Seguidamente, apresenta-se a metodologia adotada neste trabalho, nomeadamente as fases da intervenção pedagógica e os instrumentos de recolha de dados. Por fim, apresenta-se e analisa-se a informação recolhida, bem como as conclusões, sustentadas pelo quadro teórico, de forma a responder às questões orientadoras, no sentido de perceber até que ponto as atividades propostas corresponderam às expectativas inicialmente construídas.

### **2.1 Motivação, questão de partida e objetivos**

A escolha desta problemática como alvo de investigação e posterior base de ação surgiu, sobretudo, pelo gosto que a leitura desperta quando incentivada e pela importância que a mesma detém nas mais variadas áreas. Verificou-se, também, a ausência de hábitos de leituras nas turmas trabalhadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tanto nos alunos do 3.º ano, como nos alunos das turmas de 6.º ano.

Rui veloso (2006) faz referência ao grande psicolinguista José Morais (1997), que afirma que:

ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si. (Veloso, 2006, p. 7)

Aprender a ler significa poder ter acesso à cultura, a tudo que os seres humanos têm conseguido recuperar da história, que de uma forma ou de outra, é a nossa maneira de ver o mundo e de o interpretar (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

A leitura é uma atividade indispensável à vida em sociedade, ler é antes de tudo uma atividade humana e como atividade humana tem uma dimensão histórica, social e biográfica.

A sua aprendizagem exige o ensino direto, que não cessa com o domínio da correspondência grafema-fonema, estende-se, sobretudo, por toda a vida (Sim-Sim, Ferraz, & Duarte, 1998).

Assim sendo, numa atividade social, lemos sempre com ajuda de alguém. A leitura, além de ser um empreendimento colaborativo porque é uma forma de diálogo humano, tem uma dimensão social se olharmos para o que significou como um sinal de hierarquia, para o prestígio que teve em diferentes momentos e ainda vem tendo.

E, ainda, como não podia deixar de ser, ler é um facto da biografia humana, lemos durante toda a vida.

Para a dimensão leitora importa referir que a leitura não é uma simples recitação de significantes, mas a revelação de significados (Cerrilho, Padrino, & Arroyo, 1996). Por isso, ao definir a leitura como um esforço para compreender um texto, permanecemos numa modesta aspiração, não há leitura sem perceção de significado.

Constatamos, assim, que atividade de leitura está relacionada com praticamente todas as matérias escolares (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010). Perspetiva-se dessa forma que formar leitores é incentivar a formação de seres mais exigentes, mais informados e mais críticos. Será em algum momento uma forma de ensinar e aprender a dizer não à indiferença (Sousa & Gomes, 2007).

Para o estudo efetuado no âmbito deste projeto de intervenção, foi essencial que a mestranda procedesse a uma revisão da literatura, destacando ao longo deste capítulo, sobretudo, o papel fundamental que a prática da leitura tem quando incentivada, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, na vida do ser humano. Tal como nos dizem Veloso e Riscado (2002), “não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos, e amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas” (Veloso & Riscado, 2002, p. 29).

Num primeiro instante, refleti, investiguei para responder às seguintes problemáticas: Como promover hábitos de leitura?; Quais as estratégias a usar em sala de aula para promover a leitura?; Quais poderão ser as estratégias adequadas para a compreensão leitora?.

Os objetivos deste plano de intervenção prenderam-se, desde o primeiro momento, com criar e incentivar o hábito da leitura nos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB, justamente nas turmas do 3.ºD e do 6.º I. O objetivo é conseguir que as crianças leiam, que colham o prazer daquilo que leem e, a partir dessa iniciativa, deve-se promover o gosto da leitura voluntária (Sobrino, et al., 2000).

Importa referir que, no final deste capítulo, são expostas atividades, colocadas em prática, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, que objetivamente e fundamentalmente foram pensadas de forma a responder às problemáticas acima referidas.

## **2.2. Enquadramento teórico**

### **2.2.1 Hábitos de promoção da leitura: estratégias, ambientes e finalidades da leitura**

A atividade leitora é uma das atividades intelectuais mais completas e requer em muitos momentos uma atitude criativa, sensível, comunicativa, entre outras.

Para incentivar a criatividade é necessário escapar a planeamentos lineares, dotados de respostas unívocas e oferecer situações que propiciem múltiplas respostas, onde será necessário distinguir o principal do secundário e encontrar diversas soluções a um problema.

Esta atitude criativa que podemos despertar em sala de aula servirá também para a leitura.

Quanto à atitude sensível, o leitor deverá, através de algumas leituras, nomeadamente no centro escolar, compreender e sensibilizar-se para algumas mensagens que implicitamente são transmitidas através dessas leituras.

Relativamente a uma atitude mais comunicativa, a leitura despertará, em muitos casos, discussão de ideias, comunicação entre leitores sobre o mesmo texto ou textos que se poderão relacionar. Para Leonor Riscado (2003), é de extrema importância a Literatura Infantil na formação das crianças, revela-se “um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos” (Riscado, 2003, p. 120).

O processo de leitura deve assegurar que o leitor vá construindo uma ideia do seu conteúdo, e que pode obter o que lhe interessa em função dos seus objetivos.

Este processo só se poderá fazer mediante uma leitura individual que permita avançar e retroceder, parar para pensar, relacionar a informação com os conhecimentos prévios, considerando perguntas, separando o que considera importante do secundário. Tudo isto implica um processo interno que muitas vezes é inconsciente, porém a escola deve assegurar esse ensinamento e formar bons leitores (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

O processo é simultâneo e ainda antes de decodificar a criança já ensaia momentos de atribuição de sentido ao material escrito.

Segundo alguns estudos, no processo de leitura, identifica-se um leitor fluente como aquele que conhece a sua língua suficientemente para ser capaz de obter o significado das frases ou textos, relacionando com a informação que foi captando sobre o mundo que o rodeia. Assim, conforme Kleiman (2000) e Matêncio (1994), no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita deve favorecer-se o avanço do conhecimento do aluno, que, conseqüentemente tenderá a diminuir as dificuldades do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Aludem ainda que os alunos não se devem limitar a serem apenas meros decodificadores de letras. (Kleiman, 2000).

A leitura deve ser trabalhada de diversas formas, nessa perspetiva, Freire (1986) afirma que “ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É

descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/ contexto com meu contexto, o contexto do leitor” (Freire & Shor, 1986, p. 22).

Desse modo, Matêncio (1994) considera que se deve trabalhar a leitura em um sentido de construir significados e não somente buscar significados, através de atividades de leitura em que a participação do aluno seja essencial, observando o grau de dificuldade tanto gramatical quanto a compreensão que eles apresentam, pois dessa forma haverá tanto um desenvolvimento do conhecimento cognitivo como linguístico. (Matêncio, 1994).

Os processos que envolvem tanto a leitura como a sua aprendizagem, são processos sobretudo linguísticos, Ehri (1995), e ambos antevêm um processo que não ocorre de forma espontânea, mas exige um contexto educativo no qual o professor tem um papel fulcral e de enorme responsabilidade (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

Sousa e Gomes (2007) referem que:

Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas” (programa de Língua Portuguesa, 2.º ciclo do Ensino Básico) citado em (Sousa & Gomes, 2007, pp. 5,6)

Assim, para qualquer sala deveria haver uma estante com livros contendo temas que se costumam trabalhar ao longo do ano ou mesmo aqueles que giram em torno dos interesses e segundo a idade dos alunos.

Porém, para dar mais amplitude à consulta de livros, seria interessante apresentar a biblioteca geral da escola como um espaço de descobrimento, explicar qual o sistema com que está ordenada e por que temas está distribuída, para posteriormente ser ordenada.

Em todo o processo de descoberta o trabalho do professor é indispensável. Deste modo, “o mediador é a ponte de ligação entre os livros e os primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos” (Cerrillo & Padrino, 1999, p. 29).

O professor deve ajudar a descobrir a biblioteca e como fazer a consulta dos livros, encontrar a informação a partir do índice, entre outros pontos importantes dependendo do objetivo pretendido (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Existe ainda uma outra dimensão que deve ser analisada, incentivar os alunos à procura de leituras de interesse pessoal e que se adequem à sua idade. Para isso, o professor poderá promover atividades/momentos em que os alunos partilhem as suas leituras e o porquê das suas escolhas de forma a despertar nos colegas a vontade de conhecer essas mesmas leituras.

Ainda, sugerir aos alunos que se desafiem nas apresentações das suas leituras será mais uma forma de cativar os seus colegas a querer ler as mesmas obras e quem sabe a retirar dessas leituras uma outra interpretação e proporcionar em sala de aula uma discussão de ideias para essa mesma leitura, pois um autor que escreve um texto narrativo tem como objetivo influenciar os sentimentos do leitor e vice-versa. A resposta afetiva faz parte do processo de leitura, um leitor que se envolve emotivamente na leitura de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve e por esse motivo tem mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida no texto.

Segundo diversos autores, Herman et al (1987), Jenkins et al (1984) e Nagy et al (1985), o contributo das leituras pessoais é, precisamente, o fator mais suscetível de explicar a rapidez da aquisição de vocabulário e a disparidade desta aquisição dos alunos. Porém não se devia deixar de lado o ensino do vocabulário específico que se faz na aula (Giasson, 2000).

Desta forma, define-se a leitura literária pessoal como aquela leitura de livre escolha, em que se entra em comunicação com a expressividade do autor.

Uma outra atividade, que pode estar incluída dentro da atividade de leitura partilhada, chamemos-lhe assim, será na apresentação que o aluno faz com a turma da sua leitura escolhida, incluindo a referência de algum vocabulário que desconhecia. Para isso, poderia espicaçar os colegas lendo o contexto em que se inserem para que eles identifiquem o seu significado. Seria uma forma de os alunos alargarem o seu vocabulário.

Num primeiro contacto, as crianças deverão desfrutar de livros com as mais diversas ilustrações, que os possa remeter ao imaginário, ao sonho, à fantasia, e em que a família, os amigos poderão fazê-las viajar através das mais invulgares histórias, Mercedes Manzano (1988) fortalece esta ideia ao afirmar que “ a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (Manzano, 1988, p. 113).

Será pertinente referir que, alguns alunos são ou deverão ser incentivados pela família, amigos, a ler desde jornais/revistas a livros com os ínfimos temas, mas que sejam adequados à sua idade para que o leitor não fique indiferente perante o livro, o autor e o próprio ato em si, ler.

A ligação entre criança/livro espera-se que comece no seio familiar, deverá ser continuada a partir do pré-escolar e intensificada na escola, e poder-se-á afirmar que é o pilar da formação ao longo da vida. Assim, segundo Santos (2000), “são a família e a escola que desempenham os papéis fundamentais no fomento tanto da aprendizagem como do hábito de ler” (Santos E. M., 2000, p. 75).

Num primeiro contacto, as crianças deverão desfrutar de livros com as mais diversas ilustrações, que possam estimular o imaginário, o sonho, a fantasia, e em que a família, os amigos poderão fazê-las viajar através das mais invulgares histórias.

Mais tarde, os livros, que vão dos temas mais básicos aos mais complexos, adequados ao interesse do aluno, permitem ampliar e ilustrar com mais riqueza temas de ciências naturais e sociais, tecnologia, entre outros que podem iniciar-se como unidades didáticas, surgem, geralmente, do interesse de um ou mais alunos, nomeadamente fazer um trabalho sobre um tema de interesse pessoal nas suas horas livres. Esta iniciativa despoleta nas crianças uma atitude multidisciplinar, preponderante para aquisição de conhecimentos.

Tudo isto requer um percurso de aprendizagem longo, porém bastante gratificante, tanto por partes dos alunos como por parte do próprio professor.

Foi já evidenciada, neste texto introdutório da secção, a importância das estratégias que poderão contribuir para promover a leitura, razão pela qual, seguidamente, serão apresentados outros exemplos relevantes.

### *Estratégias de promoção de leitura*

Em sala de aula e ao longo de toda a escolaridade, é necessário que os alunos leiam diferentes tipos de textos, com diferentes intenções e funções, cabe ao professor ter um papel preponderante para a escolha das primeiras leituras.

Desde o 1.º ano num contexto de sala de aula, de biblioteca escolar, os alunos deverão ter a oportunidade de manusear os mais variados livros. Torna-se necessário que o professor conheça os livros a fim de poder recomendá-los aos alunos.

Nesse sentido, é necessário que o professor faça uma triagem da vasta oferta do mercado livreiro, para que possa selecionar e conhecer melhor os livros, através de observação e leitura, e mesmo da comparação com outros textos e ilustrações.

Leonor Riscado (2003) exalta o contributo conjunto entre o Ministério da Cultura e o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, com a publicação de “Sugestões de Leitura” para crianças e jovens dos três aos 13 anos (Riscado, 2003).

Uma das atividades mais dinamizadas em sala de aula, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade, é a partilha de uma leitura por parte do professor da turma que opta por ler cada dia um pequeno excerto de um livro, durante cinco ou dez minutos.

O modelo de leitura oferecido pelo professor dá padrões de expressividade, dicção e pode influenciar muito o desejo de realizar a leitura.

Um dos métodos que mais estimula a leitura é reservar um horário previamente acordado, para que as próprias crianças recomendem os livros de que mais gostaram.

Geralmente, são os próprios leitores que transmitem o seu entusiasmo, contaminam o riso com as passagens mais engraçadas e, quando deixam o final do livro inacabado, dão fortes razões a que muitos outros fiquem com vontade de prosseguir a leitura.

A ideia anterior pode completar-se com uma biblioteca de troca de livros dentro da sala de aula, promovida pela professora, porém organizada e gerida pelos próprios alunos, estando a professora apenas a supervisionar o processo. E como poderia ser dinamizada? Cada aluno traz de sua casa aqueles livros que mais o interessaram e que mais gosto tiveram de ler, numa folha faz-se o registo com o nome do livro, a que aluno pertence o livro e quais os alunos que requisitaram o livro. No final do ano, todos os alunos recuperam os seus livros, mas, durante o ano, todos os outros alunos puderam aproveitá-los, e pode inclusive haver espaço em aula para falarem sobre as suas leituras.

E o pensamento será um livro que o meu amigo trouxe para podermos ler, pois recomenda-o, e também eu, provavelmente, gostarei de ler e cuidarei dos livros dos outros, como espero que cuidem dos meus (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Para dar a conhecer aos alunos alguns livros, não há melhor forma de o conseguir que não seja, primeiramente, dar a conhecer o autor desses livros. Hoje em dia, é comum os escritores serem convidados pelas escolas para dar a conhecer aos alunos e aos professores as suas incríveis histórias.

Tal como nos referem Sousa e Gomes (2007),

O contacto com o escritor em contexto escolar se afigura de considerável importância podendo ser um contributo inestimável para a conquista de leitor. (...) levar o escritor à escola poderá contribuir para esbater mitos e sobretudo para” criar laços afetivos com o ato de ler. (cf. Programas de Língua Portuguesa. Lisboa; Ministério da Educação. 1991) em (Sousa & Gomes, 2007, p. 5).

Uma outra estratégia que poderá captar atenção dos alunos poderá ser o professor apresentar uma sinopse da história que inclui a personagem principal, a situação inicial e as grandes linhas de intriga até ao momento culminante da ação. Seguidamente, o professor faz perguntas que encorajam os alunos a prever a continuação da história. Todavia, numa história simples não haverá a necessidade de uma preparação destas antes da leitura. Mas, quando o texto é muito difícil, esta técnica torna-se pertinente e é muito apreciada pelos alunos (Giasson, 2000).

O facto de terem feito previsões e de as terem justificado motivará os alunos para lerem o texto, ou a escutarem com a máxima atenção, de modo a verem até que ponto as suas previsões coincidem com o conteúdo do texto. Antes de apresentar a leitura, será importante estimular o conhecimento prévio, sobre o que envolve, expor como o último capítulo termina, o que os alunos preveem que acontecerá, as suas convicções sobre o comportamento dos personagens. Tal ajuda de forma substancial a resumir o significado global do livro até então. Esta tarefa proporcionará à criança um maior interesse pela leitura, a sentir-se parte integrante da mesma e da ação, permitindo que adote uma atitude mais viva e por sua vez a sua atividade mental será mais intensa (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

As razões pelas quais algumas crianças não se entusiasмам com atividades de leitura poderão estar relacionadas com a leitura de histórias demasiado extensas, ou porque foi difícil retirar alguns significados nessas leituras, o que acaba assim por desencorajar para novas leituras e, naturalmente, a criança poderá tornar-se num mau leitor. Além disso, apresenta geralmente um significado imaturo das histórias, acreditando por vezes que os factos ficcionais são reais. Ainda, revela dificuldades em retirar informação a partir de um título ou do início da história. Este facto vai, espontaneamente, condicionar a sua representação mental da narrativa. Ademais, as dificuldades dos maus leitores não se fazem sentir apenas nos textos narrativos, é notória a dificuldade de compreensão leitora ao nível da aprendizagem exigida por outras disciplinas. A partir das dificuldades de compreensão leitora advêm as dificuldades da aprendizagem em geral, o que pressupõe um acompanhamento necessário para o aluno.

Para fortalecer as estratégias de promoção leitora, será relevante ter em conta um outro aspeto, a criação de ambientes de leitura. Seguidamente, serão descritos alguns exemplos que poderão ser implementados num contexto escolar.

### *Criação de ambientes de leitura*

É na escola, com uma intencionalidade educativa e procedimentos institucionais específicos, que se cria um ambiente favorável à “aprendizagem” da leitura. Porém, a criança que aprende a ler deverá passar por uma experiência social e escolar do escrito (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

Quando o professor apresenta uma história ao grupo de alunos será fundamental dar a conhecer o final da mesma, pois será complexo maravilhar, alimentar o imaginário, estimular o gosto pela leitura, a partir de um

texto bruscamente embargado, truncado, isolado do restante texto, tal como nos é referido no livro *A voz e a vez do autor* (Sousa & Gomes, 2007).

Quando se está perante um texto integral, a obra é mais audível, mais questionável e questionada, as atenções dos alunos só se fazem numa única direção para a total compreensão da mesma (Sousa & Gomes, 2007).

Segundo Elisa Sousa e José António Gomes (2007) entende-se que:

O excerto não permite ter uma visão global da obra, perceber a teia de relações que se tece entre as várias personagens, conhecer o contexto de produção, estabelecer com facilidade e oportunidade uma eventual relação com outras obras, outros textos (Sousa & Gomes, 2007, p. 6).

Os mesmos autores, Sousa e Gomes (2007), referem ainda:

A obra integral poderá desempenhar um papel crucial, mas apenas se a sua abordagem se tornar rica, motivadora e plural, se as propostas de abordagem funcionarem como auxiliares significativos, se constituírem elementos de ajuda à compreensão (...), se orientarem no sentido de abrir caminhos, (...) para que a leitura não se transforme em mais um momento pesado e monótono. (Sousa & Gomes, 2007, pp. 8,9)

Nas fases de leitura será fulcral que a preparação para a leitura comece sempre com uma parte destinada a atrair atenção dos alunos e ativar os seus conhecimentos sobre o assunto (Giasson, 2000).

Existem as mais variadas formas de atrair os alunos para a leitura, usando ferramentas e materiais didáticos, nomeadamente material tecnológico que proporciona leituras mais emotivas e permite captar a atenção do grupo de alunos desde o primeiro minuto.

Ainda o uso de cenários, de material de som, de fantoches, de jogos, desencadeia a uma maior entrega e predisposição do aluno para escutar e, posteriormente, a participação no diálogo após a leitura. Todos estes fatores deverão ser pensados e preparados pelo professor e ainda experienciados pelo mesmo, para perceber se a atividade resulta e se os objetivos predefinidos se cumprem.

Uma leitura comum, isto é, em que o professor lê o texto e que os alunos acompanham a sua leitura, resulta, geralmente, na perda da atenção de alunos que têm mais dificuldades de concentração. Para contrapor estes momentos, o professor deverá diversificar o planeamento das atividades de leitura, não descurando o objetivo proposto para a mesma.

Assim, coloca-se a seguinte questão: Que tipos de leituras existem? A resposta a esta questão permite equacionar as modalidades de leitura em diálogo com as suas finalidades.

### *Finalidades e modalidades de leitura*

Crê-se que a leitura coletiva é pouco eficaz, em que todos os alunos leem juntos o mesmo livro, com o mesmo ritmo, sendo que o nível de leitura dentro da mesma classe difere geralmente.

Assim, é importante distribuir livros segundo o nível de leitura adequado para cada aluno, com a possibilidade de o professor incidir de forma mais direta, ajudando a trabalhar aspetos semânticos, linguísticos e os ideais que são necessários para uma boa compreensão.

A leitura em voz alta em turma afirma-se como um ato social, com uma certa dramatização que é necessário preparar previamente, proporcionando ao aluno uma maior segurança e dessa forma uma melhor prestação (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Quanto a sínteses, resumos, notícias, poesia, canções, entre outros géneros textuais e discursivos, dependerá da maneira como o texto for lido. É fundamental sensibilizar os alunos para o facto de que os textos narrativos e os textos informativos não deverão ser lidos do mesmo modo (Giasson, 2000), até porque a leitura apresenta finalidades diversas: informar, entreter, refletir, efetuar pesquisas ou procurar instruções para a ação.

Ao longo das leituras, o professor e mesmo os colegas devem encorajar as reações emotivas dos alunos na leitura, mas, também, sensibilizá-los para o facto de que uma reação emotiva não é apropriada a todas as leituras (Giasson, 2000).

Desde o início da escolaridade, o professor deve insistir no facto de que uma só leitura não basta para fazer um bom resumo, ou mesmo para compreender o texto (Giasson, 2000).

O aluno deverá ler as vezes que forem necessárias até compreender o lido, usando estratégias como retirar de cada parágrafo o resumo do mesmo, identificar palavras-chave, entre outras.

Nos últimos anos, certas pesquisas revelaram que a aquisição de vocabulário se efetua por etapas através da leitura de numerosos textos. Quando um leitor encontra uma palavra nova pela primeira vez, só aprende habitualmente uma parte da sua significação; terá que encontrar essa palavra diversas vezes até ter uma visão de conjunto da sua significação (Giasson, 2000).

Exatamente a partir desta preocupação surge a reflexão seguinte: para compreender o que se lê é fundamental a prática frequente da leitura, e por conseguinte aquisição de vocabulário.

### **2.2.2. Compreensão da leitura: estratégias e atividades pedagógicas**

A compreensão da leitura é não só basilar para a aprendizagem escolar em todas as áreas, como também para tornar o indivíduo como elemento integrante da sociedade.

Jocelyne Giasson (2000) refere que os interesses dos leitores e as suas atitudes perante a leitura ocorrem igualmente associados à compreensão leitora. Desta forma, as atitudes de um aluno perante a leitura podem influenciar a compreensão de um texto (Giasson, 2000).

As dificuldades de compreensão leitora têm implicações a vários níveis e dependem, muitas vezes, do nível de iliteracia de um povo, na medida em que impossibilitam a autonomia do aluno enquanto leito, impedindo o aluno de adquirir a capacidade de processar de forma hábil e natural qualquer tipo de informação escrita, e por conseguinte adquirir o gosto pela leitura (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

Ora, as dificuldades podem fazer sentir-se tanto na compreensão como na descodificação, embora tenham características e sejam de naturezas diferentes. Ambas pressupõem distintas estratégias de ensino e aprendizagem.

Quanto ao processo de compreensão, precisamente aquele que é o foco deste projeto, as dificuldades podem fazer notar-se a partir da palavra, da sintaxe, da memória, e do processamento de texto.

No entanto, para Perfetti e Hogaboam (1975), citados por Trindade (2001), a compreensão é condicionada pela rapidez a nível da descodificação, ou seja, do reconhecimento de palavras (Trindade, 2001).

Perfetti e Hogaboam (1975), mencionados por Trindade (2001), agrupam as competências ligadas à compreensão em duas categorias: processos e conhecimentos: a) Processos: lexical, memória operativa, elaboração de inferências e controlo da compreensão; b) Conhecimentos: significado das palavras, conhecimento do domínio (Trindade, 2001).

Cornoldi et al. (1996), referido por Maria Trindade (2001), refere que as causas que a literatura da especialidade considera a nível das dificuldades de compreensão são o vocabulário, o acesso lexical, a recuperação de informação da memória a longo prazo, o processamento sintático, as inferências, a integração textual, a memória operativa, a metacognição, a consciência linguística, a produção linguística e a compreensão e produção de narrativas, entre outras. Concluíram ainda que as crianças com dificuldades de compreensão leitora demonstravam incapacidade a nível da compreensão oral, da memória operativa e da capacidade metacognitiva, nomeadamente a nível do controlo da compreensão das estratégias e do conhecimento dos objetivos da leitura (Trindade, 2001).

O que foi sendo referido são componentes que fazem parte do processo de descodificação, assim algumas situações que ocorrem na descodificação podem, por conseguinte, condicionar a compreensão, o que mais uma vez confirma que a descodificação e a compreensão se relacionam.

Ora, refletindo a partir do ponto acima referido, pode afirmar-se que são essenciais as competências ligadas à descodificação, todavia não serão suficientes para garantir a compreensão.

Para Oakhill (1991), mencionado por Maria de Nazaret (2001), a compreensão leitora apoia-se em três áreas bem definidas: i) a elaboração de inferências; ii) a compreensão da estrutura do texto; e iii) o controlo da compreensão pelo próprio leitor (Trindade, 2001).

Por vezes, os professores na iniciação à leitura estão particularmente preocupados com a fluência e rapidez da descodificação dos seus alunos, descurando que a compreensão pode e deve ser ensinada e não testada. A compreensão da leitura é primordial para o sucesso escolar e educativo do aluno (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

As insuficiências mnésicas aquando do processamento da informação são, para muitos autores, a razão das dificuldades de controlo da compreensão evidenciadas por alguns leitores, ou porque os textos são demasiados extensos para que a criança possa reter as frases problemáticas, ou porque as crianças tendem a esquecer as proposições com inconsistências lógicas. Caso consigam recordá-las, conseguem também detetar essas mesmas inconsistências (Vosniadou, Pearson, & Rogers, 1988).

A investigação existente relativa à predisposição do leitor inicial para retirar apenas a interpretação de um texto tem sido particularmente produtiva, visto que, colocadas perante um texto para compreender, as crianças tendem a inferir uma conclusão e afirmar posteriormente que essa conclusão estava mencionada no texto, não se apercebendo que essa conclusão foi fruto das suas próprias inferências (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

Ainda, inicialmente os professores concebiam a compreensão da leitura como um conjunto de sub-habilidades (descodificar, encontrar a sequência das ações, identificar a ideia principal, julgando ser sinónimo de domínio de leitura) (Giasson, 2000).

Além disso, alunos fracos em leitura podem dominar melhor certas habilidades que leitores hábeis (Giasson, 2000).

Torna-se pertinente referir que alguns investigadores defendem que uma habilidade de leitura separada do seu contexto perderá grande parte da sua significação (Nicola & Oakhill, 1991).

A compreensão na leitura é encarada hoje como um processo holístico ou unitário (Giasson, 2000). Hoje, o leitor cria o sentido do texto servindo-se dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. O que se passa é que o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor.

A compreensão da leitura diversifica-se segundo o grau de relação entre as três variáveis: o leitor (os seus conhecimentos e as suas atitudes); o texto (material a ler, intenção do autor, a estrutura do texto, o conteúdo); e o contexto (influencia a compreensão do texto). Quanto mais estiverem imbricadas umas nas outras melhor será a compreensão (Giasson, 2000).

Segundo a autora Jocelyne Giasson (2000), o leitor constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão. O leitor aborda a atividade da leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. A compreensão da leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto (Giasson, 2000).

Para formar leitores competentes é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: História, Geografia, Ciências, Arte, Literatura e sobretudo adequados à sua faixa etária. Quantos mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso da leitura.

Irwin (2007) é do mesmo parecer que Durkin (1986) mencionado por Giasson (2000) ao lamentar que, muitas das vezes, o ensino de compreensão se limite às perguntas e que o único “feedback” dado ao aluno seja a exatidão ou não da sua resposta (Giasson, 2000, p. 48).

Cada vez se está mais consciente de que o ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de se fazerem perguntas ou de se mandarem repetir atividades de leitura aos alunos.

Os programas são extensos e o professor, geralmente, opta por não diversificar as atividades de leitura, e sim trabalhar o maior número de textos. Contudo, a quantidade não é sinónimo de qualidade, será importante para o professor refletir e retirar que, por vezes, será mais significativo fazer menos leituras, sendo que essas sejam dinâmicas, emotivas e, sobretudo, diferentes.

A longo prazo será visível que esta planificação nas atividades de leitura trará distintas e significativas aprendizagens para o grupo de alunos.

Relativamente ao ensino explícito da compreensão da leitura, caracteriza-se igualmente por uma preocupação de colocar sempre o aluno numa situação de leitura significativa e integral. É primordial que o leitor possa identificar e compreender mecanismos de coesão. O leitor deve igualmente inferir quais as relações implícitas,

falar-se-á então de inferências. Para compreender um texto é, pois, necessário ser capaz de inferir a informação implícita (Giasson, 2000).

No terreno, os professores do 2.º CEB queixam-se muitas vezes de que os alunos revelam dificuldades em inferir, é raro no 1.º CEB pedir-se aos alunos que façam inferências, porque essa atividade é considerada difícil. Giasson (2000) defende que é fulcral favorecer este desenvolvimento nos alunos através de estratégias pedagógicas apropriadas (Giasson, 2000).

Para desvendar se o aluno compreendeu o texto, as noções de ideia principal e de resumo são fundamentais nessa busca. Com efeito, uma boa parte do nosso ensino de compreensão consiste em levar o aluno a extrair o que é importante num texto.

Vários autores afirmam que alunos têm mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos. Como exemplo, em 1987, Muth corrobora esta situação pelo facto de os textos informativos conterem muitas vezes um conteúdo não familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas. Assim, compreende-se que a utilização de textos informativos favoreça o ensino da compreensão. Outro fator é o envolvimento afetivo, para a autora Giasson (2000), este pode influenciar a compreensão do texto, que por sua vez poderá modificar a organização das partes da narrativa. Este facto explica, em parte, as diferentes interpretações dadas pelos leitores (Giasson, 2000).

Para Thorndike (1917), citado por Giasson (2000), “ler é raciocinar. Como utilizar a sua inteligência para tratar o conteúdo do texto, para analisar ou para criticar. É essencial que os jovens leitores aprendam ao seu nível, a fazer juízos sobre os textos. Da mesma forma aprende a reutilizar em situações do quotidiano, os conhecimentos que retirou de um texto” (Giasson, 2000, p. 191).

Já o autor Brown (1980), referido no livro de Giasson (2000), propõe uma autogestão de compreensão, saber quando compreendemos, saber o que compreendemos, saber de que é que precisamos para compreender e saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos (Giasson, 2000).

Quanto a outro fator que predomina na compreensão leitora, um significativo número de estudos mostrou a relação entre o conhecimento do vocabulário contido no texto e a compreensão deste. Aliás, esta relação não é unívoca, o vocabulário influencia a compreensão na leitura e, por outro lado, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário.

Por vezes, os alunos apresentam um nível de inteligência normal, adequam a língua oral de forma satisfatória, no entanto não conseguem compreender o que decifram e, por conseguinte, encontrar estratégias que lhes permitam captar a mensagem escrita. Em muitas situações, não conseguem identificar as ideias mais importantes de um texto e ainda reconhecer as diversas partes de um texto, de forma a identificar o seu sentido. Sempre que o professor é confrontado com o facto de os seus alunos não compreenderem o que leem, o problema tende a ganhar a dimensão de que esses mesmos alunos têm dificuldades de aprendizagem em geral, e não apenas uma dificuldade de aprendizagem específica de compreensão leitora. Nestes casos, geralmente, os alunos são encaminhados para o Ensino Especial.

A compreensão da leitura a partir de um grau de ensino passa a ser bastante negligenciada, em que o professor apenas atesta a partir de questões presentes nos manuais, e raramente a ensina.

Na verdade, o processo de aprendizagem de leitura exige sobretudo que o aluno conheça bem a língua tanto escrita como oral e como ambas se relacionam, assim como o sistema fonético da língua em que o processo de aprendizagem da leitura se desenvolve, as regularidades e irregularidades do seu sistema de escrita entre outras componentes.

As componentes da compreensão leitora estão classificadas como literal, reorganizativa, inferencial e crítica (Viana, Cadima, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2015).

Entende-se compreensão literal por tudo aquilo que figura o texto, sendo este tipo de compreensão aquele sobre o qual se dá mais ênfase habitualmente nas escolas.

Neste sentido temos de ensinar e dar ferramentas às crianças para que consigam distinguir a informação relevante e a informação secundária, saber encontrar a ideia principal, reconhecer indiretamente relação causa efeito, como seguir indicações, identificar a sequência das ações, assim como analogias, elementos de comparação, o sentido das palavras e os seus múltiplos significados. Ademais, reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso frequente, quais os sinónimos, os antónimos presentes e ainda dominar vocabulário básico correspondente à sua idade.

Mediante este trabalho o professor poderá comprovar através da forma como se expressa se imprime um vocabulário diferente, se reteve a informação durante o processo leitor e, em suma, poderá evocar posteriormente para o explicar.

O processo leitor comporta a reorganização da informação recebida, sintetizando-a, esquematizando-a e resumindo-a, através da escolha da informação trivial e redundante, quando incluir conjuntos de ideias em conceitos inclusivos, a capacidade de agrupar a informação segundo determinados objetivos, verbalizar ou redigir um resumo de forma ordenada, reorganizar um texto a partir de um esquema, compreender um esquema dado, atribuir títulos que abranjam o sentido do texto. Não menos importante, os alunos deverão conseguir dividir o texto em partes significativas e por fim reorganizar mudando o critério (temporal, causal, hierárquico, etc.).

Desta forma se podem equacionar estratégias de organização, que são as atividades mentais que são aplicadas à informação esquematizada, tornando-a mais precisa e clara, ordenando-a logicamente através de mapas conceituais.

A compreensão inferencial ou interpretativa é praticada quando se mobiliza o conhecimento prévio do leitor e se formula antecipadamente as suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. Estas expectativas vão-se verificando e reformulando enquanto se vai lendo.

A verdadeira essência da compreensão leitora, verifica-se numa interação constante entre o leitor e o texto, preenchendo vazios, detetando lapsos, iniciando estratégias para ultrapassar barreiras, fazendo conjeturas que no decorrer da leitura se vão comprovando e se confirmam ou não. Desta forma se manuseia a informação do texto e se ajusta com o que sabe para tirar as suas conclusões (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Por outro lado, é desejável que o professor estimule os seus alunos a prever resultados, a inferir sobre o significado de palavras desconhecidas e ainda a inferir sobre efeitos previsíveis para certas causas. Ainda, a apreender o significado de frases feitas partindo do contexto, a decifrar o sentido figurado de expressões.

Para que os alunos se sintam desafiados e o professor consiga identificar se compreenderam o texto, é adequado que o aluno sinta que não é complexo recompor um texto variando algum facto, personagem, situação e, ainda, prever um final diferente. Assim, o professor ajuda a formular hipóteses durante a leitura, tirar conclusões, a prever comportamentos das personagens em conjunto com alunos, tornando a leitura mais viva.

Os alunos têm acesso mais fácil para se identificar, sentir-se imersos nas leituras, relacionar novas situações com suas experiências. O professor tem um papel preponderante para ensinar os alunos a julgar o conteúdo de um texto do ponto de vista pessoal, a distinguir um facto de uma opinião, a emitir um julgamento contra um comportamento, a exteriorizar as reações que um texto provoca e ainda a começar a observar e identificar a intenção do autor.

Um clima de otimismo, boa disposição, de compreensão e de abertura possibilita aos alunos um lugar para expressarem as suas opiniões, para discutirem as suas ideias, incentivando a necessidade de argumentar para justificarem o que defendem. Os alunos poderão desfrutar de diferentes pontos de vista, identificando a riqueza dessa diversidade (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Importa refletir ainda sobre um outro ponto: como se avalia a compreensão leitora? Os especialistas são muito críticos sobre a possibilidade de avaliar a compreensão leitora, já que é uma atividade complexa na qual todos os seus componentes ainda não são conhecidos.

Compreender um texto comporta construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações, contrastando com os conhecimentos presentes na memória (conhecimentos prévios).

Para entender o que acontece quando o leitor constrói o significado de um texto, é necessário conhecer os processos cognitivos que entram em jogo.

Estes processos são as operações que intervêm nas estruturas cognitivas, movendo-as ou modificando-as para conseguir construir uma representação mental coerente do texto (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Entre os investigadores, este tema tem admitido uma série de processos subjacentes à compreensão leitora como a microestrutura que comporta a compreensão morfossintática, a compreensão dos tempos verbais, da pontuação, o lugar que ocupam as palavras, a relação que estabelecem os significados entre si, inferida a partir dos conectores, bem como a macroestrutura que engloba a construção do significado das frases, que implica fazer inferências de enriquecimento, elaboração ou generalização. A organização da informação ajuda a relacionar globalmente as ideias e depende da superestrutura, que diz respeito à identificação do tipo de texto e partes que a diferenciam (por exemplo: carta - cabeçalho, corpo, despedida). E daí que resulta a construção de um modelo mental que integra as informações que incluem a informação construída a partir do texto e de uma estrutura de conhecimentos já existentes.

São ainda processos relevantes na compreensão a produção da representação recuperada que deve respeitar as exigências da procura, bem como as regras semânticas, sintáticas e textuais; e, por último, a autorregulação, que implica a gestão dos processos cognitivos, permitindo, entre outras coisas, a identificação de estratégias de falta de compreensão e correção.

Deverá ter-se em conta, também, a incidência das variáveis em situação de leitura, nomeadamente o objetivo da leitura (acima referido), como ler para localizar a informação, ler para aprender, ler para apreciar, ler para imaginar.

A avaliação da leitura deve ser feita com métodos muito próximos das atividades da turma e inseparáveis de uma modificação nas práticas escolares. Podemos organizar sessões de leitura, distribuindo na aula grupos de leitura segundo o nível de leitura e com tarefas definidas, previamente preparadas, misturando-os para que se ajudem uns aos outros.

Os professores devem valorizar se o esquema coletivo de leitura em voz alta nos dá os elementos necessários para melhorar o nível de leitura dos alunos ou se é relevante pensar em outro tipo de organização mais flexível que vá permitir ao professor incidir de forma mais direta e específica nas dificuldades concretas que apresenta cada um deles.

Ao longo do trabalho a desenvolver, em pequeno grupo, em trabalho individual, o professor vai reunindo técnicas que o irão ajudar a solucionar e a encontrar respostas para as dificuldades encontradas e, ao mesmo tempo, os alunos tornar-se-ão conscientes dos seus próprios mecanismos de controlo para capturar o significado do texto e, assim, conseguir aplicá-los autonomamente.

Por outro lado, em muitas ocasiões, o professor segue-se por uma interpretação única do sentido do texto, sendo que é um mediador entre o autor e os alunos, e dessa forma, procura encontrar nos alunos a sua interpretação, o que em muitos casos limita o pensamento imaginário do aluno. Para que tal não aconteça, poderá ser feita uma discussão coletiva em que primeiramente se formem pequenos grupos em volta dos textos, para que consigam reunir opiniões e as fundamentem para que mais discutam as suas ideias e argumentem as suas afirmações. Esta atividade reforça a memória a longo prazo para explicar o que entendeu, melhora a compreensão e estimula o pensamento crítico.

Esta interação com os alunos durante o processo de leitura, sendo o professor mediador da compreensão, muitas das vezes, a partir de questões, leva-os, por sua vez, também a ser capazes de criar, e de serem os próprios colegas e até o professor a responder.

Muitas vezes, o desinteresse pela leitura, a sensação de que não entende o que é lido, ocorre pela falta de envolvimento pessoal e falta de meios para vislumbrar o significado.

Posto isto, à medida que cada um participa na sua própria análise do problema e comprova que dispõe dos meios para resolver as dificuldades concretas, progride neste processo que é eminentemente pessoal. Portanto, é necessário que o aluno participe dos objetivos que devem ser alcançados e que sejam claros e acessíveis para este.

A representação gráfica das suas aquisições pode ser realizada como registo pessoal do seu progresso e será um bom estímulo.

Muitas vezes, a avaliação da leitura tem sido considerada como uma simples observação dos défices de compreensão dos alunos, sem que a partir daqui derivem elementos e objetivos que ajudam a ter um conhecimento mais profundo dos alunos, não dando a conhecer ao aluno as suas dificuldades e o seu progresso,

pois permitem reunir aspetos mais específicos para que o professor trabalhe com cada um deles, na busca de uma melhoria (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Quando nos referimos à avaliação da compreensão leitora, o foco é naturalmente no 1.º CEB, pois no 2.º CEB já é exetável que o aluno com mais ou menos dificuldade consiga compreender o que lê, relativamente a um texto de caráter simples.

Assim, será possível avaliar, justamente quando os alunos consolidam o processo de decodificação e a mecânica da leitura. Em geral, pode-se afirmar que os alunos do 1.º ciclo são capazes de compreender tudo aquilo que leem. Porém, será necessário levar em conta a grande diversidade de níveis que observamos nessas idades em termos de processo maturacional, ritmos de aprendizagem, precisão verbal na linguagem oral e recursos escolares em geral.

A partir das respostas iniciais dos alunos, podemos saber em que parte devemos intervir, analisar em que incidem as possíveis dificuldades e ajudar cada um dos alunos a progredir.

A aprendizagem da compreensão leitora não pode ser o resultado de uma simples transmissão de conhecimentos, implica sim a construção, estruturação e generalização desses conhecimentos por parte dos alunos em contextos diferentes.

Assim, podemos contar com que, para avançarmos com o nosso trabalho, temos como colaboradores os próprios alunos.

### *Estratégias de compreensão da leitura*

O ensino de estratégias de compreensão será sempre necessário. As dificuldades de compreensão podem ser evitadas ou colmatadas, segundo a tomada de algumas iniciativas como a escolha de textos interessantes que estimulam o gosto pela leitura, textos onde a aventura e o maravilhoso prendam o leitor (Viana, Martins, & Coquet, 2000). Há várias maneiras de interpretar um texto, esta interpretação depende dos conhecimentos do leitor, da sua intenção e dos outros elementos do contexto. (Giasson, 2000)

Hoje em dia, os investigadores estão habitualmente de acordo em que uma boa parte dos nossos conhecimentos se encontram organizados sob a forma de esquemas. A noção de esquema foi proposta por autores como Rumelhart (1975), Anderson (1977) e Minsky (1975), citados em (Giasson, 2000, p. 29).

Um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica bem os objetos e os conhecimentos descritos no texto.

Um esquema é bom no mesmo sentido em que a solução de um puzzle é satisfatória. O leitor tem a impressão de que um texto foi bem compreendido quando ativou um esquema que responde a estas condições (Giasson, 2000).

A estratégia de compreensão tem como objeto encontrar o sentido das palavras novas recorrendo ao contexto, extrair as ideias importantes de um texto, construir uma imagem mental de uma personagem ou de um acontecimento.

O professor enquanto leitor pode explicar aos alunos quais as estratégias utilizadas por um leitor e como estas podem ser aplicadas num contexto funcional na leitura.

Terão existido inicialmente muitas influências que foram a base dessa aprendizagem. Muitas delas são do tipo afetivo, que visivelmente são as que tornam as aprendizagens mais significativas.

Para conseguir bons leitores, capazes de assimilar a informação que a leitura permite e fazer um uso criativo dela, é essencial a atitude emocional que é criada antes do mesmo. Enquanto a leitura estiver vinculada a situações reais, significativas para o leitor, este irá sentir-se incentivado em seu interesse em conseguir a informação necessária.

Para que o aluno adquira um bom hábito de leitura, é necessário que passe um bom tempo lendo, porém a imposição deve ser evitada. Muitas vezes, o professor, com a pretensão de conseguir alguns objetivos a partir de uma leitura, força e torna-se a pior atitude provocando precisamente a reação contrária, a rejeição.

Apesar de pensarmos que não se deve impor, é necessário dedicar tempo e proporcionar condições que favoreçam o ato de ler. O clima que envolve a leitura é dado como uma motivação para aprender a ler e é sem dúvida uma estratégia a valorizar na compreensão leitora.

Qualquer processo de compreensão leitora difere tendo em conta o grupo a que leitura se destina e quais os objetivos pré-definidos no planeamento das atividades que promovem essa compreensão. Em seguida, são apresentadas algumas atividades pedagógicas que se pode incluir no processo de compreensão leitora, num contexto de sala de aula.

#### *Atividades pedagógicas para promoção da compreensão da leitura*

É pertinente ensinar os alunos a tomarem notas e a assinalarem no texto, com o objetivo de resumir as ideias. Estas notas sobre o texto permitem que se lembrem do que foi lido, diferenciando o essencial do secundário e situar as ideias às quais é preciso voltar mais tarde.

A habilidade para identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir um texto desenvolvem-se gradualmente e não se espera que estejam dominadas no fim do 1.º CEB (Giasson, 2000).

O reconto destina-se à avaliação da compreensão, da pesquisa sobre o texto. Contudo, poderá ser definido como uma ferramenta/estratégia de compreensão leitora. O reconto consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas, sendo que, com os mais novos, o reconto se faz oralmente, todavia os mais velhos podem produzir um reconto escrito.

O facto de terem que recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal, a seleção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreender a história.

Para cada atividade com menor ou maior complexidade, os alunos devem ser orientados. Koskinen et al (1988), referidos por Giasson (2000), propõem que o professor de forma exímia explique a estratégia, ilustre a estratégia a partir de um exemplo, oriente os alunos e favoreça a utilização da estratégia (Giasson, 2000). O professor deve assegurar ao leitor procedimentos e sequências instrucionais adequadas de forma a colmatar possíveis dificuldades.

O uso de textos informativos proporciona a aplicação de estratégias que visem sensibilizar os alunos a esta estrutura, e por sua vez a melhorar o seu modo de compreender os textos informativos. Atividades de estimulação de conhecimentos com textos informativos incidirão sobre conceitos, factos e princípios. O

objetivo destas atividades consistirá em tornar disponíveis os conhecimentos que o aluno já possui sobre o assunto do texto e irá ajudá-lo a organizar esses conhecimentos num todo coerente (Giasson, 2000).

Os títulos e os subtítulos são reconhecidas fontes de previsão sobre os conteúdos do texto e por conseguinte ajudam na possibilidade de uma melhor compreensão do texto. Para favorecer a utilização dos títulos como indícios de previsão, Nichols (1983), mencionado por Giasson (2000), sugere ao professor que escreva o título de um texto no quadro, de forma bem visível, e que peça aos alunos que redijam 5 a 10 perguntas para as quais preveem obter resposta no texto. Em seguida, leem o texto para ver se efetivamente encontram respostas às suas perguntas. É preciso acrescentar aos títulos e subtítulos outros indícios que servem de previsões (Giasson, 2000).

A técnica do argumento é uma espécie de introdução redigida pelo professor com o objetivo de fornecer aos alunos uma estrutura que facilitará a sua compreensão do texto.

Partindo da análise morfológica, uma estratégia para a compreensão de um texto pode surgir com a aquisição de vocabulário novo, a maior parte dessa aprendizagem faz-se pela utilização do contexto. Assim, vários autores sublinharam a importância da utilização do contexto para aprender vocabulário e, por conseguinte, compreenderem o que leem. Pode variar sensivelmente de uma palavra para outra e o contexto só permite uma informação parcial sobre a significação da palavra nova. Todavia, quando o leitor encontra essa mesma palavra em vários contextos, consegue construir uma imagem mais complexa da significação dessa palavra (Giasson, 2000).

Visto que nem sempre o contexto é suficiente para que o leitor descubra o sentido de uma palavra nova numa única ocorrência, é importante que os alunos leiam textos variados e em quantidade suficiente para poderem encontrar palavras novas em contextos numerosos e diferentes.

Podem ainda usar o dicionário mais facilmente, podem distinguir o secundário do principal, captar uma sequência de ideias, tirar conclusões, estabelecer relações, fazer inferências, classificar, resumir, tomar notas, desfrutar com a leitura visualizando ilustrações que os livros oferecem (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Ao longo da compreensão, cabe ao professor ajuizar até que ponto a possibilidade de uma pergunta irá fazer evoluir o aluno nas suas habilidades de compreensão. Contudo, se um professor, depois de ter colocado a questão, não fizer mais nada com a resposta além de dizer se está errada ou correta, essa questão é não mais do que uma questão que poderá pesar na avaliação.

O investigador Durkin (1978-1979), mencionado por Giasson (2000), verificou que poucas perguntas se destinavam realmente ao ensino da compreensão, já as perguntas no âmbito da avaliação eram frequentes. Assim, propôs que se estabelecesse uma distinção entre as perguntas sobre o produto e as perguntas sobre o processo. Isto é, uma pergunta sobre o produto pede ao aluno que dê como respostas elementos de conhecimentos. As perguntas sobre o processo levam o aluno a refletir sobre a maneira como chegou a uma dada resposta (Giasson, 2000)

Ademais, as perguntas sobre o produto servirão unicamente para avaliar aquisição de conhecimentos e as perguntas sobre o processo servirão para ensinar uma estratégia ou para avaliar o domínio dessa estratégia.

Posto isto, se o objetivo é ensinar uma estratégia fará perguntas sobre o processo, se quer trabalhar sobre o conteúdo do texto fará perguntas que incidirão mais sobre o produto.

Para a compreensão do texto alguns autores propuseram técnicas de diálogo recíproco. Após a leitura de um parágrafo o aluno faz uma pergunta, depois o professor faz outra e assim sucessivamente. Esta técnica inclui também outras estratégias de compreensão para além do diálogo.

De uma forma geral, os objetivos comuns que orientam a leitura são: previsões, elaborar perguntas, resumir e classificar o texto, tal como nos refere a autora Jocelyne (Giasson, 2000).

Van Dijk (1983), presente em Leopoldina, Martins, & Coquet (2000), refere que, sendo a leitura um processo de construção do significado, deve por isso a informação contida no texto evocar os conhecimentos prévios do aluno, pois dessa forma ajudará o leitor a organizar as ideias em função das suas experiências e vivências (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

Dado que a leitura faz parte de um processo comunicativo, pode fazer-se referência a todos os elementos que comportam esta comunicação. Pensar, falar, escutar, escrever e ler são partes diferentes do mesmo ato, que têm sentido aquando de uma finalidade, a comunicação. Por este motivo não podemos separar a leitura e fazer dela algo independente, em vez disso, devemos unir as produções escritas pelas próprias crianças, em um ambiente familiar e descontraído, onde a criança se sente cuidada e amada (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

É elementar que o professor esteja preparado para conseguir levar o aluno a procurar ligações entre o que já sabe e a informação que o texto oferece. Ainda, ir compreendendo as diferentes partes do texto e conseguir construí-lo mentalmente de forma lógica. Por conseguinte, distinguir as ideias mais importantes das que não o são ajudará, se necessário, a sintetizar a informação dos textos. O aluno deverá conseguir tirar inferências ao longo da leitura para, posteriormente, adquirir uma compreensão total do mesmo. Ao longo de todo o processo, é fulcral que os alunos tenham a iniciativa de questionarem o que leem.

Antes de começar a leitura de um texto, o professor pode levar a criança a adivinhar as palavras que faltam no excerto de um texto e, depois disso, revelar a totalidade do texto.

Posteriormente, deve ser dada abertura para que através do diálogo o grupo confirme a adequação das suas previsões. Outra estratégia que contraria habitualmente o que se faz consiste em levar a criança a fazer perguntas sobre algumas partes da história, sobre dúvidas que os textos podem suscitar, algo que é comum ser o professor a fazê-lo.

As atividades de predição ou antecipação são essenciais para a compreensão leitora, Solé (1998) afirma que, “puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación” (Solé, 1998, p. 27).

Para este tipo de atividades existem vários exemplos que podem ser colocados em prática, por exemplo, a professora apresenta a capa do livro, lê o seu título, desvenda algumas ilustrações que o livro ostenta e questiona as crianças sobre possíveis temas da história. Na inclusão desta dinâmica surge um outro exemplo, o professor lê partes da história e sugere aos alunos que concluem oralmente ou por escrito a mesma. Em seguida, dá a conhecer aos alunos o final da história e pede aos alunos que partilhem os textos que redigiram.

Através do diálogo os alunos identificam quem construiu um texto mais semelhante ao original, e ainda quem redigiu o final da história com mais imaginação.

Para facilitar o estudo, há que realizar atividades que ajudem a poder construir na mente uma representação do tema de acordo com a finalidade que se segue. Sobretudo, há que se fazer trabalhos de sistematização dos conhecimentos à medida que se vão adquirindo, com resumos, esquemas, mapas conceituais, etc.

No começo, o professor pode construí-los no quadro, comentando à medida que vão fazendo. Com o passar do tempo, nomeadamente no final do 1.º CEB, o aluno já deverá conseguir sozinho, para adquirir autonomia no seu estudo. Assim, o professor torna o aluno consciente das suas capacidades com ferramentas úteis para aprender (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

São apenas sugestões que visam alterar a abordagem estratégica que marca o ensino da compreensão leitora, proporcionando uma estimulação cognitiva do leitor aprendiz.

Ainda, torna-se fundamental que o professor, ao ensinar procedimentos estratégicos aos alunos, exemplifique adaptando às características do grupo, não avançando se os alunos não compreenderam a partir do exemplo.

Em suma, os exercícios de compreensão leitora podem ter uma ampliadíssima variedade de formulações, que, consciente ou inconscientemente, são aplicadas em diferentes situações.

### **2.2.3 Os documentos oficiais e os materiais pedagógicos no ensino da leitura**

Algumas dificuldades, nomeadamente em identificar as ideias mais relevantes de um texto, em compreender a ligação entre as diferentes partes de um texto, não são detetadas pelo professor num momento inicial de aprendizagem de leitura, possivelmente porque os indicadores mais óbvios do programa de aprendizagem incidem sobre a rapidez na descodificação e a fluência.

A seleção relativa aos livros é um fator fundamental, pois promove a interação das crianças com a leitura.

Num ponto de vista mais crítico, é visível uma escolha de textos presentes nos manuais escolares geralmente clássicos ou de tradição oral que não cumprem com as condições para uma receção leitora por parte da criança.

Em alguns manuais, os textos evidenciam alguma complexidade narrativa e/ou vocabular, sendo menos adequados no que concerne ao desenvolvimento cognitivo da criança. Este desajuste conduz a um sentimento de frustração e rejeição da criança, pois encontrará dificuldades na fruição da leitura e consequentemente na sua compreensão leitora.

Os textos escritos alvo das primeiras aprendizagens são geralmente muito simples e, por conseguinte, próximos do registo oral com que lida habitualmente. Assim, as suas dificuldades de compreensão não são decifráveis à primeira vista.

Porém, à medida que a escolarização avança, as dificuldades de compreensão começam a ser notórias devido à crescente complexidade de textos que são apresentados à criança, não só na área do Português, mas também em outras áreas do saber (Viana, Martins, & Coquet, 2000).

À medida que os professores vão assumindo conceções pedagógicas mais atualizadas, deveriam ir perdendo o protagonismo que habitualmente têm dentro da sala de aula.

Esta atitude do professor como um mediador praticamente exclusivo entre o conhecimento e os alunos tem sido apoiada com alguma frequência no livro escolar adotado como o principal recurso pedagógico. Esta prática poderá ser considerada excessiva em algumas escolas, no entanto será possível identificar que em muitas outras se vai reconsiderando as suas funções.

Numa visão ideal, o livro didático deveria ser um suporte usado só quando os alunos já tiveram um contato vivo e estimulante com o assunto em estudo apenas depois de estudar o tema, observando, vivenciando e discutindo o tema entre turma.

Atualmente existem livros didáticos que vão dando instruções para a construção dos conhecimentos em conjunto, entre o professor e o aluno, e apresentam um elemento-chave que desencadeará a discussão entre os alunos para fortalecer conceitos, despertar o raciocínio e assim encontrar formas de argumentar.

Cada tema tem palavras-chave que geralmente acabam por ser vocabulário novo, que a criança deve ir integrando para definir com precisão os conceitos de que trata e podem passar a fazer parte de um pequeno dicionário da turma. A definição destas palavras pode encontrar-se a partir da discussão entre turma. Este dicionário deve estar ao alcance, para poder ser consultado por qualquer aluno sempre que necessite. Um vocabulário rico e preciso é desejável, desde que seja apropriado à estrutura mental da pessoa.

Outra ferramenta de aprendizagem na leitura são as fichas de trabalho. Evitamos aquelas em que o aluno só tem que completar uma frase, preencher uma lacuna ou completar o texto com uma palavra para escolher, entre uma e outra. Tenderemos a elaborar ou selecionar fichas que comportem uma maior exigência, uma elaboração mais completa e abrangente do pensamento, em que o aluno deve encontrar suas próprias formas de expressão e recursos pessoais. Se assim não for, eles fornecem um conhecimento desconectado e quebrado de conceitos que são difíceis de inter-relacionar e, portanto, não são aplicáveis e significativos (Catalá, Mireia, Molina, & Monclús, 2010).

Uma das maiores dificuldades para o professor iniciante prende-se com o uso de um ensino tradicional que, por conseguinte, não consegue dar resposta às exigências de um ensino eficaz, visando *grosso modo* um tipo de aprendizagem centrada na compreensão na leitura.

Quando se faz referência a um ensino tradicional, falamos numa prática e repetição de certas tarefas, nomeadamente de perguntas de interpretação e o complemento de exercícios. Os professores são encorajados a seguir as orientações dos manuais de leitura comercializados, cujas atividades os alunos completam. Assim, o papel do professor é, nesta prática, mais o de um técnico que segue orientações do que o decisor que promove de uma forma criativa atividades e resolve possíveis problemas auscultados. De facto, os materiais utilizados, na maioria das vezes, não são os mais indicados para a promoção do sucesso em leitura, podendo ser uma das causas para o afastamento que muitas crianças têm do texto escrito.

Adolfo Coelho (1882) escrevia há uns anos que uma das causas principais das dificuldades do ensino da leitura, da aversão que a criança cria em si logo no começo do estudo, está na falta de condições pedagógicas da maioria dos livros destinados à infância (Coelho, 1882).

No que diz respeito aos programas, o programa do 1.º CEB foi homologado em 2015, tendo sido as Metas Curriculares de Português homologadas em 2012<sup>2</sup>. Nesta alteração incluíram-se géneros e textos considerados essenciais e outros até então abordados passaram a ser alternativos. Os conteúdos presentes no programa dialogam, evidentemente, com as Metas Curriculares.

Com especial destaque ao domínio da leitura e da escrita, passaram a ser uma novidade no 1.º e no 2.º ano, sendo que este domínio nestes dois primeiros anos difere sobretudo num conteúdo, no 1.º ano é designado de produção de escrita enquanto no 2.º ano intitula-se de produção de textos. Relativamente ao 3.º e 4.º anos, ainda referente ao domínio Leitura e Escrita, os conteúdos no geral mantêm-se com um maior grau de complexidade.

Porém, torna-se fulcral fazer ainda referência ao domínio de Iniciação à Educação Literária, pois tem como principal objetivo reforçar a formação de leitores. Para este domínio foi feita uma seleção de obras e textos para a leitura ao longo do ano, comum a nível nacional. Como complemento à promoção da leitura autónoma, foram incluídas listagens do Plano Nacional de Leitura, para que o aluno escolha a partir da orientação do professor e/ou do professor bibliotecário.

Quanto a este domínio, Iniciação à Educação Literária, no 1.º e 2.º anos os conteúdos correspondem, contudo no 2.º ano já estão contidas as formas de leitura e os alunos já deverão ser capazes de fazer inferências. Já no 3.º e 4.º anos é visível a presença de novos conteúdos como a apresentação de textos e de livros. E ainda, todos os conteúdos presentes nos primeiros anos surgem com carácter de maior exigência no 3.º e 4.º ano.

No que concerne ao 2.º CEB, sendo a língua portuguesa um elemento determinante na formação dos saberes das outras áreas disciplinares como o próprio programa nos indica, intensifica também a sua autonomia como objeto de estudo.

O que consta no Programa de Português e nas Metas Curriculares do 2.º CEB não é mais do que a consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas e fortalecidas no 1.º CEB, com a complementaridade da especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver.

De forma mais concreta, no que diz respeito ao domínio da Leitura e da Escrita, no 2.º CEB é esperado, sobretudo, que se trabalhem textos mais ricos, diversos e complexos em comparação com o 1.º CEB.

A Educação Literária dá ênfase à abordagem de obras significativas, apropriadas à faixa etária, ambicionando a construção e consolidação da capacidade leitora do aluno. Ainda, à semelhança do 1.º CEB, também se encontra disponível uma lista, presente do Plano Nacional de Leitura, para que o aluno possa fazer a sua leitura autónoma.

Com carácter mais específico, o que salta à vista entre o 5.º e o 6.º ano é a diferença de um conteúdo presente no domínio da Educação Literária: enquanto no 5.º ano se trabalha a produção expressiva da escrita e do oral,

---

<sup>2</sup> Como referido anteriormente, o trabalho desenvolvido ao longo da PES teve como referência o *Programa e as Metas Curriculares* (2015). Entretanto, em 2018, foram publicadas as *Aprendizagens Essenciais* que, juntamente com o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, constituem o documento em vigor atualmente, em particular depois da revogação do *Programa e Metas Curriculares* pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

no 6.º ano o enfoque recai apenas sobre a produção expressiva a partir de uma leitura dramatizada e da apresentação de um texto.

Quanto aos restantes domínios é perceptível a crescente complexidade esperada na evolução do 5.º ano para o 6.º ano de escolaridade.

As Metas Curriculares vêm amparar e auxiliar, a partir dos descritores de desempenho, as aprendizagens. A partir deste documento é possível identificar os objetivos e os pressupostos partindo dos conteúdos presentes no Programa. O professor precisará auxiliar-se deste escrito para desbravar o que o aluno deverá ser capaz de compreender e aplicar, adequado a cada domínio e, por conseguinte, a cada conteúdo.

Para desenvolver um programa de leitura coeso, que integre os conteúdos relacionados com o programa escolar e disponha de uma certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas, poesias, entre outros, é necessário que o professor observe a idade do grupo de crianças e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que se encontram. Segundo Sandroni e Machado (1998), “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea” (Sandroni & Machado, 1998, p. 23).

### **2.3 Metodologia**

Partindo de algumas convicções como o facto de a escola ter como missão incentivar os alunos a ler, desde cedo, oferecendo o encontro agradável e desejável com os livros, surgiu o tema para este projeto. Contente (1995) afirma que “propor um projeto de leitura é uma atitude pedagógica importante uma vez que a leitura na aula se efetua em situação natural” (Contente, 1995, p. 13).

Como em qualquer projeto de intervenção, foi essencial, primeiramente, conhecer os sujeitos basilares que seriam envolvidos no projeto, ou seja, conhecer a sua história individual e os seus contextos. Inclui-se a sua proveniência sociocultural, atendendo à profissão dos pais e o meio urbano ou rural onde residem. A par das suas condutas observáveis, fora primordial observar os seus hábitos, os seus interesses, as suas participações, as suas auscultações e ainda o seu desempenho.

A metodologia escolhida deu maior ênfase aos significados e às intenções das ações humanas, ou, nas palavras de Leandro Almeida e Teresa Freire (2000), “(...) definiríamos por humanista-interpretativa, e que aparece por norma mais associada a expressões como investigação qualitativa e naturalista” (S. Almeida & Freire, 2000, p. 27). Contudo, nesta perspetiva deve-se ter em conta algumas variáveis, como a subjetividade retirada das suas análises e conclusões e a pouca capacidade de estabelecer relações e conclusões na descrição dos fenómenos.

Para a iniciação deste projeto de intervenção, foi crucial uma investigação sobre o tema e um estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. A partir das ações privilegiar a discussão, a sua compreensão e modificações que se considerem pertinentes.

Conforme António Simões (1990), citado por Almeida e Freire (2000), “o resultado deverá ser um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (S. Almeida & Freire, 2000, p. 30).

Este projeto teve como base uma metodologia em que o trabalho se organizou por fases: planificação, ação, observação e reflexão, sendo que em cada momento são retiradas conclusões.

Ainda, esta intervenção teve o envolvimento de outros que não apenas da mestranda em formação: os alunos das turmas em que se desenvolveu o projeto de intervenção, as Professoras Cooperantes, o Par Pedagógico e os Professores Supervisores.

Como ponto de partida levantou-se a seguinte questão: Leitura – como promover e como privilegiar a sua compreensão? Surgiu à volta desta questão outra subsidiária: Os alunos da turma de 1.º CEB e da turma de 2.º CEB com que trabalhámos leem com pouca ou muita regularidade? “Podemos afirmar que a leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são fatores importantes do êxito escolar. A sua falta costuma ter um efeito imediato no fracasso dos estudos” (Sobrino, et al., 2000, p. 36).

Após questionar os alunos individualmente, a maioria respondeu que lia mais nas férias ou quando a professora sugeria a leitura de um texto, ou de um livro. Poucos foram os alunos que verbalizaram ter iniciativa para lerem um livro. Alguns justificaram a pouca ou nenhuma atividade de leitura devido à falta de tempo. Compreende-se que os alunos passam a maior parte do seu dia na escola, despendem, após sair da escola, algum tempo na execução dos trabalhos de casa, nomeadamente no 2.º CEB. Depreende-se, portanto, que lhes resta muito pouco tempo para ler e mesmo para brincar, duas atividades tão fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Para além das questões que foram feitas aos alunos, ainda que não haja registo desta recolha de informações, houve também uma observação diária dos comportamentos, problemas existentes, como alguns alunos do 1.º CEB sempre que solicitados para fazerem a leitura em voz alta, para a turma, apresentaram alguma dificuldade na leitura. Na maioria das vezes, este problema poderá derivar da ausência de leituras diárias.

Popper (1959), mencionado pelos autores Almeida e Freire (2000) sustenta que “o ponto de partida não são as observáveis singulares, mas as teorias já existentes” (S. Almeida & Freire, 2000, p. 41).

Após serem identificados alguns fatores que, possivelmente, teriam provocado a ausência de leituras, começaram a ser pensadas medidas educativas face às características pessoais e de aprendizagem do aluno, sempre tendo em atenção os dois grupos de trabalho, os alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB. “As estratégias de leitura a usar dependem por um lado do texto a ler, do padrão da escrita, do género, da finalidade e ainda de um projeto de leitura que o próprio aluno estabelece” (Contente, 1995, p. 13).

Um aspeto importante que se considerou ao longo da intervenção foram as diferentes características dos dois grupos de alunos. Essa condicionante determinou, naturalmente, a planificação da intervenção, isto é, a complexidade das atividades, a exigência no resultado, quais as dificuldades que se podiam verificar, entre outros aspetos.

Sendo dois grupos tão distintos, as respostas reunidas ao longo do projeto terão sido analisadas e concluídas abarcando as suas características e o seu desenvolvimento escolar.

No processo de elaboração das atividades teve-se em conta o que iria ser avaliado, qual/quais os objetivos a avaliar e junto de quem iria decorrer tal avaliação, atendendo ao seu grupo etário. Estes aspetos auxiliam as fases sucessivas de recolha, análise e seleção dos itens. A partir das atividades, extraíram-se respostas

significantes ao longo do projeto. Na elaboração das mesmas, a mestranda procurou uma formulação que fosse objetiva e clara.

Na apresentação dos alunos ao desafio proposto, foram tidos em consideração na avaliação, logicamente, a ansiedade bloqueante/desafiante, o seu empenho, o seu discurso na apresentação do livro selecionado, entre outras variáveis. A descrição dos resultados foi registada numa grelha/tabela que foi o instrumento de recolha de dados selecionado, analisado, posteriormente, para a avaliação e aferição dos resultados ambicionados, reduzindo assim a subjetividade.

Em seguida, procedeu-se à interpretação dos dados recolhidos, debruçando-se sobre o problema inicial. Primeiramente, descreveu-se e sistematizou-se a informação recolhida, seguidamente os resultados foram analisados segundo as características e as diferenças dos dois grupos. Apresentamos aqui esta informação, e não na parte relativa aos resultados, porque se trata de um inquérito exploratório que serviu de base ao projeto de intervenção adiante descrito.

Por fim, seria expectável dar continuidade ao projeto, ambicionando até um trabalho de investigação, para isso estava delineado repetir-se o mesmo exercício proposto aos dois grupos, com possíveis alterações no procedimento, isto é, garantindo a qualidade dos dados recolhidos para em seguida proceder a uma comparação entre a primeira fase da investigação e a segunda fase, visto que os resultados obtidos estão condicionados pelo tipo de instrumentos que utilizamos na sua recolha e influenciam, naturalmente, a avaliação.

O projeto de intervenção foi iniciado com a apresentação, da mestranda, às turmas do 1.º e do 2.º CEB da primeira tarefa: foi pedido aos alunos que escolhessem um livro para ler e posteriormente fizessem uma apresentação desse mesmo livro aos colegas. Para essa apresentação iriam orientar-se a partir do guião de leitura facultado (**Apêndice B**) (**Apêndice C**).

Antes de se iniciarem as apresentações, os alunos teriam ao seu dispor uma folha de registo em que teriam de mencionar qual a história/livro que escolheriam para ler e argumentar a favor da sua escolha (**Apêndice D**).

Ainda numa primeira fase desta intervenção, os alunos do 1.º e 2.º CEB deram a conhecer aos colegas as suas leituras, e no decorrer das mais variadas apresentações foram sendo recolhidas as informações em grelha de avaliação (**Apêndice E**).

Este projeto está, justamente, relacionado com um dos temas deste relatório: hábitos da promoção da leitura. Assim, no que diz respeito às atividades de promoção leitora, foi notório que os alunos da turma do 2.º CEB tinham por hábito ler, partilhavam os livros e ainda recomendavam aos colegas algumas das suas leituras.

Relativamente ao 1.º CEB já não se verificou tanto isso, apenas três alunos tinham como hábito diário ler, sobre vários temas, e partilhavam esses livros, aliciando ainda os colegas a conhecer algumas histórias.

Importa mencionar que o projeto surgiu a partir de uma atividade que a Professora Cooperante do 2.º CEB já havia realizado com o grupo de alunos, mas em outros moldes.

O desafio consistia em que, no fim de cada período, a docente sugeria aos alunos, como um trabalho para as férias, escolherem um livro para depois fazerem um texto sobre o mesmo, e lhe entregarem no começo das

aulas. A professora criou esta atividade com o grupo de alunos desde o 5.º ano, e considerou que foi bem aceite o desafio por alguns alunos, mas nem todos cumpriam o trabalho proposto.

A planificação do projeto para o 2.º CEB iniciou-se com a leitura e interpretação de um texto (*O lobo que não gostava de ler*, de Orianne Lallemant), numa aula de 90 minutos.

Após trabalhar o texto, a mestranda apresentou aos alunos o Guião de leitura (**Apêndice B**) (**Apêndice C**), explicou o pretendido e questionou a turma sobre dúvidas relativas à tarefa proposta.

No centro do projeto foram planificados dois blocos de aula de 50 minutos, reservadas para a apresentação das leituras por parte dos alunos. Os alunos abraçaram muito bem este desafio, sendo que só um aluno é que não executou o trabalho proposto.

Ainda antes das apresentações foi distribuído pela turma o guião para uma outra tarefa (**Apêndice D**). Para esta tarefa pretendia-se que os alunos retirassem das apresentações aquela que lhes suscitou mais interesse em ler e que, evidentemente, justificassem com argumentos essa preferência, que seria mais tarde, caso o projeto tivesse continuado, alvo de uma outra observação.

As apresentações decorreram de forma bastante clara e diversificada, com alunos que apenas apresentaram a capa do livro e resumiram o resto da apresentação, dando respostas a partir do guião de leitura. Todavia, outros alunos desafiaram-se e fizeram apresentações bastante originais, com cartolinas ou ainda com apresentações digitais. Quanto às escolhas, maioritariamente a turma optou por narrativas, tendo um ou outro aluno selecionado livros da esfera científica.

Após as apresentações feitas, os alunos ficaram a refletir e ficou proposto como trabalho redigirem num pequeno texto qual a leitura que mais interesse lhes suscitou, partindo do guião (**Apêndice D**).

Esta atividade decorreu numa aula de 50 minutos, os alunos servindo-se do que escreveram, na sua vez, apontaram a melhor apresentação e qual a leitura que ficaram com mais interesse em conhecer.

A planificação do projeto no 1º CEB iniciou-se a partir do poema *O livro* de Luísa Ducla Soares, numa aula de 90 minutos.

Após trabalhar o poema, foi pedido aos alunos que nas férias fizessem uma leitura para, posteriormente, exporem aos colegas, servindo-se do guião de leitura para essa apresentação.

Chegado o dia das apresentações, foi entregue no 1.º CEB tal como no 2.º CEB um guião (**Apêndice D**), para que no fim os alunos selecionassem a leitura dos colegas que mais os entusiasmou, para ajudar a compreender melhor a tarefa, foi apresentado aos alunos um exemplo de como poderia ser feito.

Os alunos estavam empolgados e prontos para fazerem as suas apresentações. Mais uma vez as apresentações se distinguiram pela originalidade, desde cartazes decorados com cores bastante apelativas a cartolinas enfeitadas pelos mais diversos materiais. Embora estas apresentações fossem uma novidade para os alunos do 1.ºCEB e tenha sido notória a existência de alguma reserva e nervosismo por parte de alguns alunos, foi também visível que o desafio resultou no fim numa maior confiança por parte dos mesmos.

As leituras escolhidas foram sobretudo textos narrativos, alguns alunos indicaram que certas escolhas dos colegas tinham sido textos lidos anteriormente, por vezes até em contexto de sala de aula.

Na aula seguinte, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, os alunos, na sua vez, servindo-se do guião (**Erro! A rigem da referência não foi encontrada.**), apresentaram qual o livro/ a história que mais ficaram curiosos em conhecer.

Numa segunda fase deste projeto, o desafio que seria proposto aos alunos seria que escolhessem uma das histórias apresentadas pelos seus colegas, para mais tarde apresentarem à turma.

Conforme Garcia Sobrino (2000), “quando uma criança aceita livremente falar sobre as suas leituras, podemos concordar que a comunicação da informação e do entusiasmo que determinado livro lhe trouxe pode ser estimulante e benéfica para os companheiros que não encontram nesse livro as mesmas satisfações” (Sobrino, et al., 2000, p. 99).

Como já fora explicado, os objetivos deste projeto centraram-se, desde o primeiro momento, em criar e incentivar o hábito da leitura nos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB, nomeadamente nas turmas do 3.ºD e do 6.º I. O objetivo é conseguir que as crianças leiam, que colham o prazer daquilo que leem e, a partir dessa iniciativa, deve promover-se o gosto da leitura voluntária (Sobrino, et al., 2000)

## **2.4. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Ao longo das apresentações, no 1.º e 2.º CEB foi perceptível que este tipo de atividade é bem mais comum acontecer em aulas de 2.º CEB do que no 1.º CEB. No entanto, sendo uma atividade considerada novidade, foi notório um maior entusiasmo e, por conseguinte, uma maior entrega por parte dos alunos do 1.º CEB. Os alunos do 2.º CEB não exteriorizaram dificuldades perante a tarefa proposta, já os alunos do 1.º CEB levantaram algumas dúvidas relativamente às apresentações das suas leituras.

Para uma segunda fase, estava planeado que os alunos identificassem qual a história que o colega deu a conhecer que gostavam de ler e justificar essa escolha. Ainda nesta fase os alunos iriam ler a história anteriormente selecionada, e seriam feitas de novo as apresentações à turma.

Primeiramente, terá sido cumprido o principal objetivo delineado para este projeto de intervenção: criar e incentivar hábitos de leitura.

Além disso, entre a primeira e a segunda fase, existiriam, naturalmente, duas apresentações para o mesmo livro e, por conseguinte, duas grelhas de avaliação. A partir do registo iria ser possível identificar e comparar perspetivas, interpretações e, sobretudo, se os alunos teriam compreendido e se seriam capazes de identificar o essencial do texto.

Apesar de o projeto não ter sido concluído, e de ter ficado um sentimento de que havia muito mais a alcançar, torna-se importante referir que os alunos, tanto do 1.º CEB como do 2.º CEB, sempre que desafiados, neste processo, empenharam-se e trabalharam com todo o afinco.

### **2.4.1 Atividades de Promoção Leitora**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurou-se tanto nas aulas lecionadas no 1.º CEB como no 2.º CEB, dar a conhecer aos alunos os mais variados textos, de diferentes tipologias. Ainda, sempre que havia

abordagem a um texto, os alunos eram questionados sobre outros textos que conseguiam relacionar com aquele, num exercício de intertextualidade destinado a dar a conhecer ao grupo de alunos outros textos e outros autores.

A maioria dos textos que foram dados a conhecer às turmas do 1.º e 2.º CEB fez-se acompanhar pelas apresentações diversificadas dos autores desses textos, o que resultou numa maior abertura e interesse dos alunos para saborear esses mesmos textos. Tal como nos refere o autor Javier Garcia Sobrino et al (2000), “ (...) conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, professores convictos e entusiastas” (Sobrino, et al., 2000, p. 40).

Para além disso, houve sempre espaço nas aulas para os alunos partilharem as suas leituras pessoais sobre os mais distintos temas. A fim de perceber essa escolha, que na maioria das vezes havia sido feita de forma aleatória, foi ainda perceptível registar que alunos liam muitas das vezes por sugestões dos irmãos mais velhos ou livros que eram oferecidos em ocasiões especiais. “O hábito de ler é muitas vezes influenciado por um familiar, por um professor ou uma outra pessoa que lhe contagiou o gosto” (Sobrino, et al., 2000, p. 39).

Houve, ainda, alunos que informaram os colegas sobre atividades que a biblioteca do município dinamizava, para dar a conhecer algumas histórias e escritores, por vezes até com dramatizações. Contudo, foi mais evidente a troca de livros entre colegas de turma no 2.º CEB, este grupo visita, também, com mais frequência a biblioteca escolar.

No decorrer da prática, nomeadamente após a realização da atividade acima descrita, foi bastante explícito que os alunos do 1.º CEB, no geral, manuseiam pouco os livros de leitura e que as suas leituras se circunscrevem apenas às dos manuais escolares. Quanto aos alunos do 2.º CEB, ficou patente um maior interesse pela atividade de leitura, ainda que não seja o número desejável de alunos que se rendem à leitura.

Em todas as atividades de leitura, ao longo da prática, foram explanados os motivos, de forma a encorajar os alunos para essas atividades. Tanto no primeiro ciclo como no segundo ciclo, muitas das leituras foram dinamizadas e acompanhadas com as ilustrações dos livros, com projeções de imagens, com música de fundo, técnicas de animação da leitura. Sobrino et al (2000) sublinha que “este tipo de animação deve realizar-se de forma permanente, diária, sem quase dela nos apercebermos” (Sobrino, et al., 2000, p. 77).

Todas as técnicas de leitura são válidas e de todas se extraem aspetos positivos, contudo ao longo da prática foi importante selecionar e adequar ao grupo de trabalho. Atividades de leitura que funcionavam muito bem no primeiro ciclo já no segundo ciclo não eram tão motivantes. Por exemplo, numa atividade propôs-se aos alunos do 2.º CEB que organizassem uma história, antes mesmo de a conhecer, a partir de imagens. Esta atividade detinha um menor grau de dificuldade para o 6.º ano, e por isso não houve grande entusiasmo e participação dos alunos para o desafio. Na turma do 3.º ano, os alunos depararam-se com algumas dificuldades e, por isso, houve uma maior entrega. A maioria dos alunos quis partilhar o seu palpite, relativamente à sequência correta das imagens. “Uma outra maneira de se utilizar a imagem é ler contos, mostrando simultaneamente, às crianças, as ilustrações que, em alguns casos, substituem totalmente o texto” (Sobrino, et al., 2000, p. 46).

Para a planificação das sequências didáticas procurou-se, no campo das atividades de leitura, favorecer o imaginário e a criatividade, inclusive desafiar os alunos a preverem o que se iria suceder nas histórias e ainda a conjecturarem um outro final.

### **2.4.2 Atividades de Compreensão Leitora**

Com a atenção voltada, ainda no período de observação, para a interação dos alunos com a professora da turma e, ainda, para algumas dúvidas que os alunos expunham, analisaram-se algumas das dificuldades que os alunos manifestavam para compreender o que liam, até na explicação de um simples exercício.

A autora Inês Sim-Sim (2007) defende que:

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre os processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (Sim-Sim, 2007, p. 9)

Assim, foi primordial que se trabalhasse na prática a compreensão leitora, desenhando atividades que viessem colmatar dificuldades existentes e persistentes. O que precede a atividade de leitura, geralmente, são atividades de “reação/reflexão” com o objetivo de estabelecer uma relação entre os novos conhecimentos, esquematizando, fazendo resumos, trabalhando o vocabulário do texto e reagrupando-o semanticamente (Contente, 1995, p. 14).

Existem vários pontos comuns que se encontram tanto na construção das planificações do 1.º CEB como do 2.º CEB, como a constante orientação fornecida aos alunos antes do começo de qualquer atividade. Além disso, em alguns exercícios propostos, o uso de exemplos foi imprescindível para que se situassem, compreendessem e, não menos importante, se empolessem para e ao longo da tarefa.

Ainda, sempre que possível foram incluídas situações reais e que fossem diretamente ao encontro do interesse do aluno, perspetivando a motivação do mesmo.

E, por último, definiu-se meticulosamente o tempo necessário para que os alunos fizessem todas as leituras que precisassem para uma melhor compreensão, tanto dos textos, como dos exercícios, e na elaboração de tarefas de maior complexidade.

Conforme Garcia Sobrino et al (2000) afirma, “aproveitar diapositivos com as ilustrações de um livro pode ser uma outra maneira de o contar de modo diferente e pode servir para fazer uma série de jogos que nos ajudem a avaliar se o conteúdo da história foi bem assimilado” (Sobrino, et al., 2000, p. 46).

As estratégias de compreensão leitora que foram incluídas nas planificações de Português no 2.º CEB abarcaram tópicos de análise comuns, uns mais implícitos, outros explicitamente referidos. Inicia-se sendo pedido aos alunos que, numa segunda leitura, sublinhassem expressões que achassem relevantes, palavras desconhecidas e mesmo que tomassem notas.

Na unidade didática “Devoradora livrolober” é possível constatar que, para melhor compreensão da história, foi feito um exercício de antecipação a partir da capa e do título da obra. Esta forma de trabalhar o conteúdo através de induções e inferências revelou-se mais entusiasmante para o aluno conhecer e compreender a história. No fim da leitura, foram confrontadas as ideias iniciais com o que foi revelado ao longo da mesma. Verificou-se que em algumas opiniões a imaginação se sobrepôs. Ainda nesta unidade didática, verificou-se o uso de um esquema para auxiliar a compreensão da história, sintetizando a informação, e um mapa conceitual preenchido pelos alunos relacionado com a intertextualidade para que o texto remete.

Em outra unidade didática “Mar à vista: contar, poetizar e folhear” (**Apêndice L**), fica claro o uso de algumas estratégias de leitura acima mencionadas e ainda a distinta utilização de materiais configurados digitalmente para a apresentação de um poema, de forma a captar a atenção da turma. Ademais, para a compreensão de um poema, estabeleceu-se o diálogo em turma e colocaram-se algumas questões de forma a compreender a mensagem do sujeito poético.

No que diz respeito às estratégias de compreensão trabalhadas no 1.º CEB, começando pela unidade didática “Devoradora livrolober”, os alunos trabalharam a compreensão de um poema a partir de um esquema e de algumas questões que foram sendo colocadas ao grupo ao longo do preenchimento do esquema. E, ainda a partir do exercício de escrita criativa, foi mais fácil perceber se os alunos tinham compreendido o poema. Importa ainda destacar que, para a atividade de escrita, a explicação e o exemplo dado à turma foram fulcrais para a compreensão do mesmo.

Na unidade didática “Florescer a liberdade com Abril” (**Apêndice I**), foram feitos com a turma exercícios de antecipação da história a partir das ilustrações presentes na capa e de algumas palavras fornecidas ao grupo. As ilustrações continuam a ser relevantes para a compreensão do texto e devem incentivar a leitura, motivando os alunos a continuar a ler (Sobrinho, et al., 2000). Os alunos fizeram inferências e sobretudo relacionaram a ilustração da capa com as palavras facultadas. Elaboraram, em trabalho de pares, títulos para a história e posteriormente foram confrontados com o título da mesma. Esteve ainda presente nesta sequência didática o diálogo, orientado por tópicos em busca de uma melhor compreensão da história.

Ao longo da prática, ficou perceptível que a turma do 2.º CEB se entusiasmava e participava efusivamente sempre que se trabalhavam os textos a partir de atividades de construção, de descoberta, de enigmas e ainda digitalmente dinamizadas. Ainda, tornou-se claro que os alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem participavam e questionavam sem reservas quando não compreendiam algum passo do esquema de compreensão, ou mesmo de um exercício escolhido, de forma mais frequente.

As atividades de compreensão leitora em grupo superaram muitas das vezes o expectável, os alunos inicialmente faziam-no de forma retraída, provavelmente com receio de errar, mas, depois de se envolverem na dinâmica, passaram inclusive a antecipar as suas respostas sublinhando nos textos, questionando sobre palavras e expressões que desconheciam, sabendo que iriam precisar das mesmas para a compreensão do texto que iria ser analisada em seguida.

Quanto ao 1.º CEB, devido ao programa extenso e ao grande número de textos que é esperado abordar, torna-se estreito e complexo o espaço à diversidade nas atividades de compreensão leitora. Assim, a turma do 1.º

CEB desde o primeiro momento que se mostrou empolgada e receptiva para a aprendizagem, e sobretudo ansiosa pelas atividades que habitualmente não faziam. Para qualquer texto, a atenção e a entrega na turma do 1.º CEB transparecia como um rebuçado, os alunos participaram sempre com bastante ânimo, e quando não o faziam dava para perceber de imediato que algo não tinha sido compreendido.

Ao longo do período de observação, foi possível constatar que geralmente os textos eram trabalhados a partir de questões a que, primeiramente, respondiam no manual e, em seguida, confrontavam as respostas em grupo. Embora alguns alunos participassem ativamente, muitos outros apenas corrigiam as respostas que os colegas iam dando. Quando os textos passaram a ser trabalhados a partir de esquemas e de outras estratégias de compreensão leitora, foi notória a vontade de todos os alunos em participarem e mesmo aqueles que se mostravam mais inseguros tentavam contribuir de algum modo.

Com o passar do tempo, ficou visível que os alunos, tanto no 1.º como no 2.º CEB, foram ficando mais confiantes quanto às suas capacidades, tornando-se mais ativos e participantes em todas as atividades.

## **2.5. Síntese reflexiva**

Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com afirmação de que ler e compreender são sinónimos. Existem variadas estratégias que prenderão o aluno à leitura e que, por conseguinte, irão ajudar o aluno a compreender os textos.

No âmbito da promoção de hábitos de leitura e das atividades de animação da leitura, existem dois objetivos fundamentais: a criação de hábitos de leitura regular e o desenvolvimento de competências leitoras. Foi isso que pretendemos desenvolver durante a concretização do nosso projeto. Estes dois objetivos estão intrinsecamente interligados, não se podem dissociar um do outro, como provam o projeto apresentado e os estudos PISA da OCDE, que correlacionam a falta de hábitos de leitura com muitas dificuldades de compreensão leitora.

## Capítulo III – Reflexão sobre o perfil docente e as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada

No presente capítulo, faz-se uma reflexão sobre o perfil do professor do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básicos, pois a intervenção educativa que compreendia a Prática de Ensino Supervisionada (PES) determinava a prática com uma turma do 1.º CEB, tendo sido, no caso da mestranda numa turma do 3.º ano de escolaridade, e em duas turmas do 2.º CEB, sendo que numa foi desenvolvida a prática educativa de Português e em outra a intervenção de História e Geografia de Portugal, ambas do 6.º ano de escolaridade.

Operacionalizando uma reflexão sobre articulação da teoria que sustentou a prática, apresentam-se, ainda neste capítulo, reflexões sobre a prática educativa desenvolvida pela mestranda, no âmbito da Unidade Curricular (UC) PES. Contextualizando a PES, é pertinente, primeiramente, referir a organização das práticas educativas e descrever o seu funcionamento. A UC PES está situada no 2.º ano curricular do mestrado, tendo decorrido com um total de 1323 horas, sendo que 400 horas foram reservadas ao Estágio, 30 horas destinadas aos Seminários, 64 horas de Orientação Tutorial, referentes ao pré- e pós-ação, e 829 horas foram de Trabalho Autónomo.

O Estágio iniciou-se no dia 2 de novembro de 2017 e estava previsto terminar no dia 31 de maio, de 2018. Contudo, foi necessário alterar a calendarização, anteriormente realizada, devido a atividades do foro escolar. Assim, a última unidade didática decorreu no dia 11 de junho de 2018, no âmbito do 1.º CEB, com intervenções no contexto da componente de Estudo do Meio (**Apêndice A**).

A PES compreende três momentos distintos, que se complementam: Observação, Observação-Cooperação e Regência. Assim, no que diz respeito à operacionalização da prática, ficou assente que as duas primeiras semanas seriam para a Observação da realidade educativa, com evidências das capacidades e das necessidades dos alunos, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB. Nas duas semanas seguintes ao período de Observação, estariam assegurados momentos para a Observação-Cooperação. A partir do começo do segundo período, iniciou-se a fase definida para as regências, sendo que, anteriormente, se organizou a calendarização, com a crucial ajuda da coordenadora da PES.

De acordo com a matriz de formação do mestrado, estava definido que cada aluno deveria realizar, no mínimo, 12 regências por área científica (Português e História e Geografia de Portugal). A docente em formação planificou e operacionalizou 12 unidades didáticas (UD) da área do Português, 12 UD das áreas de EM e de HGP. Para o 1.º CEB, com intervenção numa turma do 3.º ano de escolaridade, foram delineadas três UD, de articulação horizontal, intituladas “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”; “ A diferença faz o mundo”; “ O menino quer um burrinho que devagar vá ao longe”. Ainda na componente de Português, de articulação vertical, desenharam-se duas UD denominadas “Encrava, baralha, destrava”, em que se abordou o trava-línguas “Quando contas contos” de Luísa Costa Gomes; UD “Devoradora livrolober”, que teve como elemento integrar nos dois ciclos a palavra livro. A UD “Florescer a liberdade com Abril” (**Apêndice I**) foi uma unidade didática planeada em par pedagógico que teve como elemento agregador o “25 de abril”. Completando, assim seis UD na área de Português no 1.º CEB.

Na componente de Estudo Meio (EM), no que se refere à articulação vertical, a Agricultura foi o tema comum aos dois ciclos, sendo que, no 1.º CEB, foram trabalhados conteúdos do bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a sociedade” e no 2.º CEB – O mundo do trabalho. Planificaram-se, ainda, três UD de forma separada, que tratavam conteúdos destacados no Programa do Ensino Básico. (Ministério da Educação, 2004) Mais especificamente, “Os Símbolos Locais e regionais”; “Os seres vivos do ambiente próximo”; “Os meios de comunicação” (**Apêndice K**). Em resumo, ainda na área de EM, com articulação horizontal, anteriormente referidas, incluem-se as UD: “O menino quer um burrinho que devagar vá ao longe...” (**Apêndice J**); “A diferença faz o mundo”. A propósito do “Dia Internacional dos Museus” estruturou-se um projeto educativo que exigiu uma organização antecipada, pois era necessário saber junto das professoras titulares, das turmas envolvidas no projeto, se os alunos poderiam assistir à rábula teatral “A MuMa visita...”, no agrupamento, na manhã do dia 17 de maio, para em seguida se puder agendar. Para além disso, para a visita de estudo ao Museu da Misericórdia de Matosinhos, no dia 18 de maio, foi necessário que os encarregados de educação autorizassem os seus educandos a saírem do agrupamento, esta atividade foi programada com algum tempo para que no dia todos os alunos tivessem na sua posse a autorização do seu encarregado de educação. Para esta UD foram delineados 3 blocos letivos para o desenvolvimento do projeto (**Apêndice G**).

Totalizam-se sete UD para o Estudo do meio.

No que concerne à disciplina de Português do 2.º CEB de forma isolada delinearam-se várias UD: “Mar à vista: contar, poetizar e folhear” (**Apêndice L**), em que foram trabalhados poemas de Sophia de Mello Breyner; UD “Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...” (**Apêndice M**) que teve como elemento integrador a palavra. Cada UD integrou 3 blocos letivos, dois de 50 minutos e um de 100 minutos. No 6.º ano de escolaridade, na área de Português, destacam-se, ainda, as UD, com articulação vertical, “Encrava, baralha, destrava” e “Devoradora livrolober”.

Na componente de HGP, delinearam-se três UD assentes no Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico (Educação, 1991) e nas metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional. (Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico, 2014): UD “A vida quotidiana”, em que agregou dois blocos de aula de 50 minutos; UD “O espaço português”, com dois blocos letivos de 50 minutos, e a UD “Salazar e o Estado Novo” (**Apêndice F**), com um bloco de 50 minutos. Na última UD, “O mundo do trabalho”, o tema em destaque foi a Agricultura, o mesmo trabalhado em Estudo do Meio, em articulação vertical. Na planificação desta UD para um bloco de 50 minutos consideraram-se as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico. (Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico, 2014)

Algumas destas UD foram planificadas e executadas com articulação, quer horizontal, quer vertical, algo que será alvo de análise e exposição mais à frente neste capítulo.

Para a formação do docente, a PES incluía planificações de intervenção em projetos e atividades educativas na Escola e no Agrupamento. Assim, em última instância, são narradas as participações em atividades, os projetos da comunidade educativa dinamizados e a orientação educativa das turmas desenvolvidos ao longo da PES.

## **3.1 Ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **3.1.1 Perfil do professor**

A prática pedagógica do 1.º CEB diferencia-se substancialmente, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino. Relacionado com este facto, nota-se também uma progressiva aceitação e desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, nos seus interesses, nas suas necessidades. A professora do 1.º CEB assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens escolares e sociais, mas também ao nível emocional e ético. Estas são algumas das essências da prática pedagógica do 1.º CEB, que são acentuadas pelo facto de ser desenvolvida em regime de monodocência.

A monodocência implica a atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de uma só professora, esta professora detém uma polivalência curricular.

Contudo, num futuro próximo, considera-se que “As mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado ou, numa solução mais avançada, transformar a monodocência individual em pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa” (Formosinho, 1998, p. 31).

A transição do modelo de monodocência para a pluridocência no 1.º CEB proporciona mais oportunidades de articulação curricular, quer vertical, quer horizontal, e determina, ainda, que o professor titular deverá assegurar todas as componentes do currículo, salvo a exceção da disciplina de Inglês.

No que se refere à dinâmica de trabalho escolar, o papel principal da professora é ser guia de aprendizagens – facilitador, catalisador e orientador das mesmas. A professora tem um papel de destaque na fase de planificação e prepara as atividades, com ajuda das crianças para que estas sejam integradas em todo o processo de aprendizagem.

A docente é, então, um “mediador da informação”, porque não se limita a entregar a informação aos alunos. Motiva os alunos, fazendo-os descobrir por eles próprios parte da informação, exercitando a sua capacidade de pensamento, argumentação e a capacidade de criticar. É por isso que Filomena Rio, citada por Merrelho (2010), defende que “o professor deve abandonar as práticas pedagógicas que valorizam a transmissão do conhecimento e optar por práticas pedagógicas mais ativas, criativas, dinâmicas, motivadoras e apoiadas na aprendizagem pela descoberta” (Merrelho, 2010, p. 10).

A motivação demonstrada pela professora na apresentação do tema e das atividades é catalisador de motivações para os alunos e, por isso, fator propício à sua predisposição para participarem empenhadamente no trabalho, desenvolvimento de competências e realmente adquirirem os conhecimentos. Assim, “acima de tudo, o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções (Hohmann, 2003, p. 32).

A professora detém a autoridade, sem ser autoritária. Na sala de aula, tudo é disciplinado e definido segundo a intencionalidade determinada pela professora, mas os alunos veem a professora como um elemento do grupo-classe. A professora planifica as aulas partindo do programa e dos recursos selecionados, mas não lhe são indiferentes a curiosidade e os interesses dos alunos. No entanto, é a docente que geralmente propõe projetos e atividades para a construção de saberes, de forma cooperada e socialmente partilhada. Assim, a docente dá grande importância ao aluno enquanto elemento do grupo e ao grupo-classe. Fomenta a interação entre os alunos e, eventualmente, entre grupos.

O aluno mantém um papel ativo na aquisição de conhecimento, desenvolvendo trabalhos sozinhos ou a pares. Os alunos não aprendem somente com o professor, mas também com opiniões e discussão de ideias entre eles. Alguns deles têm a capacidade, a motivação e a disponibilidade de descobrirem sozinhos, alguns conhecimentos.

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Martins & al, 2017, p. 10)

A interação entre o professor e os alunos é hoje incontornável no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, podem ser facilitados processos em que o aluno constrói o conhecimento, deixando o ensino de estar centrado na figura do professor, passando a estar mais centrado nos alunos, estes passam a ter um desempenho ativo na construção do conhecimento, na autonomia Dias (2003) referido por Merrelho (2010, p. 11).

No que concerne, especificamente, à fase de planificação das situações de aprendizagem, a docente preocupa-se com as seguintes situações: programar o tempo das atividades para que o programa seja cumprido; criar situações tanto problemáticas como motivadoras e apresentar desafios às capacidades cognitivas e motoras dos alunos (Carrilho, 1998, p. 82).

Desde o primeiro momento, a mestrandia procurou guiar a construção dos conhecimentos de forma estimulante, na procura pela total atenção e dedicação dos alunos. Por vezes, antes de iniciar a aprendizagem de um dado conteúdo, prioriza-se o questionamento aos alunos quanto aos interesses, aos seus conhecimentos prévios, às suas experiências como ponto de partida sobre esse assunto, de maneira a que desde ali se colmatem dúvidas e o conhecimento se torne preciso e conciso. Assim sendo, os interesses dos alunos, as suas curiosidades e os problemas por eles levantados devem ser o arranque do trabalho escolar, sendo que os alunos devem ter um papel preponderante nessa metodologia: “Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola (...)” (Martins & al, 2017, p. 17).

Como estratégia de ensino e aprendizagem, talvez a prática mais usual é a de interrogar ou colocar questões aos educandos para “destravar” impasses que estejam a bloquear a fluidez da aprendizagem. No momento reservado ao questionamento, compreende-se que o aluno detém uma parte do saber que pode ser enunciado, sem ser pressionado. Neste contexto, o professor deve assegurar que o aluno se sinta seguro nas suas respostas.

“O objetivo da unidade não consiste em conhecer um tema, mas em dar resposta a determinadas perguntas que os alunos se fazem e que consideram que é importante resolver” (Zabala, 1998, p. 73).

Consequentemente, neste processo o professor poderá identificar as dificuldades do aluno e reconhecer a sua parte de conhecimento.

O professor é como o navegador, que sabe que a direção se mantém à custa de manobras delicadas. Avança num mar agitado, bordejando de bombordo para estibordo. O professor trabalha na sala de aula utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos. (Perraudau, 2006, p. 11)

Como meio de avaliação, a realização das fichas mensais continua a ser a principal ferramenta para computar as aprendizagens. Este recurso incide nos domínios em que há aprendizagem e desenvolvimento, conhecimentos e capacidades.

Em todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, a comunicação deverá ser muito valorizada. Deste modo, esta é um elemento fundamental para a docente, pois a partir do diálogo com os alunos, a professora fica com uma perceção de quem realmente adquiriu os conhecimentos precisos.

Quanto à classificação, geralmente e conforme o espectável, esta é feita principalmente através de testes classificativos. Roldão (2003) considera que “A avaliação (o teste, a ficha, o que quer que seja) vive por si nas nossas escolas, comanda largamente os seus ritmos, e constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que nada tenha a ver com o que se ensinou” (Roldão , 2003, p. 45).

No processo de avaliação, a docente indica os possíveis erros cometidos, por exemplo em textos construídos pelos alunos ou mesmo na correção das fichas de avaliação, pois é por via destes erros que se identifica uma lacuna no entendimento, o que leva novamente à explicação da professora.

Outro aspeto que se torna importante referir na avaliação é a tentativa e o erro.

O erro tem um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois pode servir para a professora explicar novamente o assunto, e colmatar, assim, as dificuldades e dúvidas em relação ao assunto. A professora pode também utilizar o erro como “motor” para a aprendizagem, procurando juntamente com o aluno detetar as suas dificuldades quer no processo de aprendizagem quer no modo como utiliza o método do mesmo (Amor, 2003, pp. 156,157).

Neste campo, a avaliação tem um carácter essencialmente formador e formativo, sendo que os alunos são confrontados com o seu próprio projeto de formação, que constitui ocasiões fundamentais para a construção de novos saberes e para o alargamento de competências.

Posteriormente a isto, a docente reflete sobre os aspetos mais relevantes como: se a explicação foi clara, se o conhecimento foi adquirido, se a concretização das atividades auxiliou na aprendizagem, se a forma como orientou acompanhou os trabalhos e como respondeu a situações imprevistas permitiram o sucesso na avaliação.

Zabala e Arnau (2010) salientam que “(...) a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, por conseguinte, é uma peça chave para determinar as características de qualquer metodologia” (Zabala & Arnau, 2010, p. 196).

Constata-se que no processo avaliativo, quer a professora quer o aluno, desempenham um papel fulcral, na medida em que o professor deteta as dificuldades existentes na turma, e deste modo pode colmatá-las, assim como pode constatar o que está a “falhar” no seu método de ensino.

Já os alunos passam a ter uma maior noção sobre as suas dificuldades, podendo, assim, recorrer ao auxílio da docente para as superar. Freire (1999) sublinha que é expectável que, cedo ou tarde, se crie uma forma pela qual os educandos possam participar na avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo (Freire, 1999, p. 71). A docente deve considerar, também, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incitando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (Martins & al, 2017, p. 31).

No 1.º CEB, na correção das fichas formativas, já é utilizado o sistema de atribuir a cada questão uma cotação, de modo a preparar os alunos para o 2.º CEB.

Em jeito de conclusão, a professora, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar processos e metodologias de aprendizagem, vai permitir ao aluno um diálogo com os indivíduos e com o mundo” (Fernandes, 2013, p. 8).

### **3.1.2 Prática educativa**

A atividade didática deve ser encarada como uma prática que desenvolve no professor a capacidade de escolher o quê, o como e o porquê ensinar, pretendendo “orientar o agir do professor e do aluno na sua ação de ensinar, de educar e de aprender” (Menegolla & Sant’Anna, 2003, p. 25).

Alarcão (1991) sublinha que, antigamente, se exigia “aos professores uma didática meramente praxica, mas hoje exige-se-lhes que esta praxis seja uma teoria prática no sentido de descrever e compreender o que se passa na sala de aula e na escola para poder agir inteligentemente” (Alarcão, 1991, p. 307).

No processo de ensino e aprendizagem, torna-se oportuno atribuir a devida importância a alguns termos que se encontram no vocabulário pedagógico conhecido. Falamos assim de estratégias, atividades, métodos, técnicas, entre outros. Relativamente às estratégias e às atividades, importa salientar que ambas são protagonistas e cúmplices no ato pedagógico. Compete ao professor delinear a sua estratégia pedagógica, definir o seu processo de intervenção de acordo com objetivos pré-determinados, visando as características da realidade e dos recursos disponíveis. Será, ainda, importante balizar uma estratégia pedagógica suportada por atividades e recursos devidamente selecionados e organizados, a uso do docente e do aprendiz.

Segundo Amor (2003), “(…) é pela análise das atividades que se pode conceber a aula. Não apenas a partir do que o professor “faz”, mas da frequência das oportunidades e do tipo de meios que ele desencadeia para que seja o aluno a “fazer” algo e das situações de aprendizagem deles resultantes” (Amor, 2003, p. 32). Nesta perspetiva, o docente deve equacionar e colocar ao dispor do aluno uma panóplia de estratégias disponíveis, de forma a responder eficazmente a um problema específico.

No momento que se segue serão descritas as Sequências Didáticas (SD) e as Unidades Didáticas (UD) traçadas ao longo da PES, sendo que uma Sequência Didática é um conjunto de atividades organizadas e ligadas que formam as Unidades Didáticas.

Com vista a uma integração curricular, as Unidades Didáticas (UD), como referido no capítulo I, apresentam um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenrolam a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num definido espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos (Pais, 2012).

A partir dos objetivos traçados o professor estrutura um conjunto de atividades, para alcançar a aprendizagem de conteúdos, anteriormente, selecionados, para uma determinada Unidade Didática.

Um outro aspeto relevante ao longo da prática prende-se com a promoção da interdisciplinaridade, conceção que procura a construção de um saber globalizante. “A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 2018, p. 42).

Na construção da organização escolar a interdisciplinaridade vem sendo reiteradamente sugerida e elevada nos próprios textos programáticos de organização educativa.

No 1.º CEB este método é simplificado devido à monodocência, pois é apenas um professor a gerir o currículo e a ensinar as diferentes áreas do saber, conseguindo mais facilmente articular os conteúdos.

No 2.º CEB já é uma realidade diferente, devido à pluridocência a interdisciplinaridade já é mais difícil de ser promovida, pois cada professor leciona uma, no máximo, duas disciplinas, o que impede a articulação de conteúdos.

Na interdisciplinaridade há uma “valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam” (Leite, 2012, p. 88).

Neste fio condutor torna-se importante referir e definir o conceito de articulação. Para Morgado & Tomaz (2010), há duas dimensões distintas mas complementares que importa destacar:

Articulação curricular horizontal – se estamos a referir-nos à identificação de aspetos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplina) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem; Articulação curricular vertical – se nos referimos a uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade como de anos de escolaridade subsequentes. (Morgado & Tomaz, 2010, p. 3)

Assim, o conceito de articulação curricular circunscreve-se também à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva.

Assim ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram elaboradas unidades didáticas que promoviam relacionar um conteúdo programático com diferentes áreas do saber.

O conceito de articulação horizontal está ligado com os conceitos de multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade. Na multidisciplinaridade há “uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p. 88). Neste sentido, são apresentadas de forma breve as UD elaboradas na PES, segundo uma articulação horizontal.

Na UD “ A diferença faz o mundo”, referente à componente de Estudo do Meio, fizeram-se atividades presentes no Bloco 2: Conhecer costumes e tradições de outros povos, em que se estabeleceu uma relação com a disciplina de Português, com a leitura do livro *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares. Posteriormente, dialogou-se com os alunos confrontando o aprendizado na área do Estudo do Meio com a história *Meninos de todas as cores*, chegando ao conceito de multiculturalidade.

Na UD “O menino quer um burrinho que devagar vá ao longe...” (**Apêndice J**), na qual se trabalharam conteúdos de Estudo do Meio: Aspectos físicos do meio local, na área da Matemática: Grandezas e Medida, na componente de Português, os alunos ficaram a conhecer o poema “O Menino azul” de Cecília Meireles, e na área da plástica, os alunos construíram uma maquete com as diferentes formas de relevo, esta unidade didática será, ainda, descrita com particularidade neste documento.

Considerando a importância da articulação curricular segundo Leite (2012) deve-se refletir e trabalhar os seguintes parâmetros:

Definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas que constituem os diferentes níveis de ensino; conhecimento dos contextos em que se situa cada escola; cooperação entre docentes, quer da mesma área disciplinar, quer dos que trabalham com os mesmos alunos, quer ainda dos que fazem parte da mesma comunidade educativa; realização de atividades entre a escola e a comunidade; envolvimento das famílias na responsabilização pelo ato de educar e formar as suas crianças e jovens; envolvimento dos alunos nos processos de construção das suas aprendizagens; valorização das experiências de vida e dos quotidianos diversificados; definição de pontos de contato entre projetos que permitam realizar aprendizagens cognitivas e desenvolver competências de intervenção nas situações com que convive. (Leite, 2012, p. 91)

No que diz respeito à articulação vertical, estabeleceu-se uma relação entre a área do Estudo do Meio e a História e Geografia de Portugal, planificaram-se duas UD tendo por base o elemento integrador “A Agricultura”, respeitando e cumprindo, naturalmente, os objetivos presentes nos programas dos 1.º e 2.º CEB. As novas aprendizagens, que fazem sentido e se relacionam com aprendizagens anteriores, devem-se organizar “em âmbitos de complexidade crescente, de modo a tornar coerente a progressão do processo cognitivo, “articulação vertical” (Roldão, 2013, p. 25).

Na procura de uma formação integral de todos os alunos estabelecendo a uniformidade de um currículo mais aberto, flexível e transversal ao longo dos anos e ciclos de aprendizagem Abrantes (2001) ressalva que assumir que,

a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas uma das outras, mas sim um espaço de educação para a cidadania, e que o currículo não é uma soma de matérias a ensinar, mas sim um projecto de realização de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas componentes. (Abrantes, 2001, p. 8)

#### *Unidade Didática “Devoradora livrolober”*

“Devoradora livrolober” foi uma UD delineada no âmbito das componentes de Português e de Expressão Plástica, numa articulação horizontal. Nesta unidade didática com um bloco letivo de 90 minutos, foram desenvolvidas competências como antecipar o conteúdo do livro, ler com diferentes velocidades e de distintos modos, e como produzir um texto. Esta aula de 90 minutos iniciou-se com apresentação do livro *Poemas da*

*Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares, tendo sido lidos alguns poemas do livro (da mentira e da verdade) para que os alunos apontassem a que parte (Mentira/Verdade) correspondiam e porquê. Em seguida, os alunos escutaram a biografia da escritora Luísa Ducla Soares, visualizando, também, algumas fotografias da escritora, tendo sido selecionadas, anteriormente, pela docente em formação. Os exercícios de escuta ativa segundo Parente (2011) “o trabalho desenvolvido neste mesmo contexto deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança” (Parente, 2011, p. 6). Os exercícios de escuta requerem de uma maior atenção por parte dos alunos, foi possível verificar que na turma do 1.º CEB, os alunos enquanto escutavam a biografia da autora tiravam algumas notas por sua iniciativa. A estagiária criou uns marcadores de livros, e os alunos preencheram os seus marcadores, anteriormente distribuídos, com a informação extraída do vídeo.

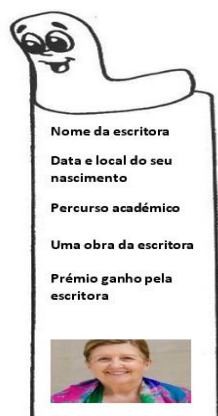


Figura 1- Exemplo do marcador de livros elaborado pela estagiária sobre a biografia da escritora Luísa Ducla Soares (Fonte: realizado pela professora estagiária)

Seguidamente, a professora estagiária leu um dos poemas presentes no livro *Poemas da Mentira e da Verdade* - o poema “ O livro”. Os alunos declamaram o poema e interpretaram-no orientado por um esquema distribuído pela mestranda. Num último momento, os alunos foram desafiados a elaborar um marcador de livros, completando a frase “Livro um... (conselheiro para todas as horas)”. Antes de se iniciar a atividade, a docente em formação construiu com os alunos um exemplo, para que os alunos não bloqueassem e desmotivassem na execução da tarefa. “ A motivação é a alma da sequência, ou os alunos estão interessados ou a sequência se interrompe em alguma das fases” (Zabala, 1998, p. 74).



Figura 2 - Atividade de realização de marcadores de livro, na Unidade Didática “Devoradora livrolober”(Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

### Unidade Didática “Encrava, baralha, destrava”

Nesta UD, a mestranda pretendia sobretudo explorar oralmente o trava-línguas “Quando contas contos” de Luísa Costa Gomes, tendo a turma que ler em diferentes velocidades e em diferentes modos (leitura em coro e leitura Jogral). O trava-língua é um tipo de jogo que tem grande aceitação por parte dos alunos, pois

proporciona, geralmente, momentos lúdicos que os alunos querem participar. Os trava-línguas são provenientes da cultura popular, pretende-se que se produzam frases ou sequências de palavras com clareza e rapidez. Distinguem-se, principalmente, por ser um ótimo recurso para melhorar a dicção dos alunos, apresentam-se como um desafio de pronúncia, pois possuem muitas sílabas parecidas.

Para esta SD, foram desenhadas duas UD: uma para o 1.º CEB e outra o 2.º CEB, identificando-se assim uma articulação vertical, de forma integrada e sequencial.

No que diz respeito ao 1.º CEB, esta UD decorreu num bloco de 90 minutos. Num primeiro momento, oralmente, os alunos destacaram os elementos presentes na (folha de rosto) do livro: *Trava-línguas*, de Luísa Costa Gomes. Na imagem ilustrativa do trava-línguas selecionado - “Quando contas contos” associaram a imagem ao ouvido e qual a função do ouvido. Em seguida, a docente desafiou os alunos a fazer do jogo “Telefone estragado”, sendo que a atividade começou quando a professora disse ao ouvido de um aluno “Quando contas contos”, esse aluno disse ao ouvido de outro o que discriminou e, ao fim de alguns alunos terem passado a mensagem, um último aluno disse em voz alta o que lhe pareceu ouvir. A professora grava o que o aluno diz e o grupo confronta a audição final com aquela que a professora disse ao primeiro aluno. Essa atividade serviu como mote para a leitura do trava-línguas por parte da docente em formação, para que, em seguida, os alunos lessem o trava-línguas em voz alta.

Os alunos leram o Trava-línguas em diferentes velocidades e de distintos modos.

Num último momento, a docente apresenta o provérbio “Quem conta um conto acrescenta um ponto” a partir de etiquetas desordenadas. Os alunos organizaram a sequência das etiquetas e identificaram o provérbio, e relacionaram-no com o trava-línguas.

#### *Unidade Didática “Florescer a liberdade com abril”*

“Florescer a liberdade com abril” (**Apêndice I**), uma UD dividida em dois blocos: uma aula de 120 minutos e outra de 60 minutos.

“Para que a ação educativa resulte no maior benefício possível é necessário que as atividades de ensino/aprendizagem se ajustem ao máximo a uma sequência clara com uma ordem de atividades que seja um processo gradual” (Zabala, 1998, p. 82).

Nesta sequência didática, na introdução à obra *História de uma flor*, de Matilde Rosa Araújo, os alunos foram desafiados a desvendar o título desta obra, tendo apenas à disposição a ilustração da capa do livro. Em seguida, tiveram, também, ao dispor um quadro com palavras que faziam parte do título e outras que não estavam relacionadas com o título. Após todas as hipóteses serem registadas no quadro, os alunos confrontaram as suas ideias com o título da obra.

A escolha por esta atividade permite que a visualização das respostas obtidas explicita pistas de reflexão e leve os alunos a debaterem entre si, argumentando. Esta atividade é mais produtiva, gera um maior interesse do aluno, desde o primeiro momento, para a obra a ser trabalhada.

Ainda neste bloco de aula foram projetadas várias ilustrações da história, e os alunos foram desafiados a fazer a sequência da história a partir das imagens, ainda sem conhecer a história na íntegra. Para esta atividade

utilizou-se o jogo matching mosaic games<sup>3</sup>. Conhecida a sequência correta das imagens, foi feita a leitura da obra, por parte da docente em formação. Em seguida, os alunos fizeram a compreensão da obra, retirando as informações relevantes da história, e registaram-nas num esquema de compreensão. Após apropriação do texto, os alunos dramatizam a história alternadamente. Será significativo se nas aulas, nomeadamente, de Português, o docente gerar situações com um elemento lúdico que desenvolva nos seus alunos o gosto pela leitura, incentivando-os a lerem não só as obras de carácter obrigatório que integram o programa escolar, como também levá-los à leitura recreativa. A dramatização poderá ser utilizada para esse fim, instigando, naturalmente, o gosto pela leitura. Ademais, “Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação” (Ministério da Educação, 2004, p. 77).

No fim desta aula, os alunos descobriram que faltava parte da história. Partindo desse mote, os alunos, num trabalho em pares, foram desafiados a continuar a história com o auxílio de um quadro com palavras e um exemplo do final da história partilhado pela professora, dado que “o professor tem de produzir com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 51).

Na planificação desta UD inclui-se uma atividade de escrita, pelo simples facto de que estas desenvolvidas no contexto escolar decorrem, usualmente, a partir de situações-problema e de projetos de trabalho, com objetivos concretos, relacionados com a aquisição de competências globais da escrita (Amor, 2003).

Cada par leu à turma o que escreveu e que fim deu para a *História de uma flor*.

Disponer os alunos em trabalhos de grupo irá permitir a confrontação ou a cooperação entre os alunos. Segundo Perraudeau (2006), “as trocas de ideias podem ser produtivas desde que os alunos trabalhem aos pares, efetivo mínimo do grupo” (Perraudeau, 2006, p. 198).

Além disso, como estratégia de aprendizagem é importante que o professor estruture momentos em que os alunos exponham os seus trabalhos, para que se potencia o processo de aquisição de conhecimentos, verbalizem os seus pontos de vista, implicitamente ou explicitamente apresentem as suas dificuldades. Com as apresentações, geralmente, os alunos adquirem uma maior confiança em si, sendo o seu trabalho valorizado. O professor assegura a interação entre os elementos do grupo, monitorizando o grupo e mencionando os seus bons resultados.

No segundo bloco desta SD, os alunos ficaram a conhecer a parte que faltava da obra *História de uma flor*, de Matilde Rosa Araújo, e completaram o esquema de compreensão com as ideias retiradas dessa leitura.

Nesta etapa da leitura pretende-se incrementar interesses e expectativas de leitura, quais os aspetos da obra que criaram mais curiosidade, que dificuldades de leitura e análise o texto que apresentará.

Para uma melhor compreensão do que é lido, devem privilegiar-se atividades como preencher espaços vazios e antecipar sequências, de acordo com o contexto; identificar unidades de leitura, como frases, parágrafos, sequências, etc. Ademais, encontrar respostas para perguntas precisas, responder a questionários, fichas, listas

---

<sup>3</sup> Jogo digital de correspondência entre uma imagem e um número.

de verificação, formular perguntas sobre um texto, utilizar guiões de leitura. Por fim, parafrasear ou reformular textos, aplicar os mecanismos de transição e citação e ordenar ideias a partir de um esquema (Amor, 2003).

Nesta etapa da leitura, pretendeu-se incrementar interesses e expectativas de leitura, refletir sobre os aspetos da obra que criaram mais curiosidade, que dificuldades de leitura e análise o texto apresentou. A partir do planeamento de atividades, a professora deve ativar no aluno capacidades como, identificar a questão-problema, diferenciar factos e opiniões, distinguir unidades de leitura mais complexas e estabelecer qual a informação acessória e qual a essencial. Ainda no que ajuda na compreensão de um texto, o aluno deverá ser capaz de identificar o tema e assunto, os objetivos do autor, as motivações das personagens, extrair as implicações de uma situação (Amor, 2003).

A escola, e mais concretamente a professora de português, necessita de estabelecer programas sistemáticos de promoção de leitura, irá evidenciar-se como um instrumento básico na construção do saber e desenvolverá no aluno uma maior autonomia, e, por conseguinte, uma maior probabilidade no sucesso das aprendizagens, nas diversas componentes do saber.

Porém, o exagero da leitura, como meio de ensino, tem causado, por vezes, nos alunos um sentimento de angústia, chegando a ser uma obrigação enfadonha. Cabe à escola contrariar este sentimento estimulando, diversificando, elaborando e personalizando ao contexto ou nível de ensino, alvo de intervenção pedagógica (Amor, 2003).

O ponto acima referido teve um especial destaque ao longo da PES, sendo que a prática se desenrolou em consonância com os 1.º e 2.º CEB, e, quanto à seleção dos temas, foram selecionados textos com diferentes graus de dificuldade, com base no contexto e no nível de ensino. Definiram-se estratégias com critérios de gestão de tempo e de recursos rigorosos, com objetivos bem planeados, como definir momentos para a leitura (silenciosa, a pares, dramatizada, expressiva, etc.), articulando, se possível, esses momentos com outros que remetam para leituras anteriores.

Não menos importante, a professora de Português deve incentivar os alunos a dar a conhecer à turma os livros lidos e, sobretudo, o que gostam de ler (Amor, 2003).

Partindo deste indicador, a grelha construída no campo da investigação-ação, procurava entre outros objetivos definir um perfil dos alunos enquanto leitores, os seus conhecimentos e capacidades, dos seus interesses e expectativas, apurando o porquê da sua escolha.

Esta participação do aprendente, verificada no processo, seria feita quinzenalmente, ou num período de maior disponibilidade para o aluno e com a possibilidade de partilha no seio escolar.

Para atividades de leitura será significativo que a professora crie ou proporcione o contacto com um acervo de obras, das mais distintas, porém adequadas à idade dos leitores. Os alunos poderão manusear os livros, levar como empréstimo e posteriormente recomendar a leitura aos colegas. Este tipo de iniciativa propaga formas simples e adequadas de circulação de livros, textos, recrutando os alunos para tarefas complementares, todavia de aprendizagens reveladoras.

Neste decurso, deverá existir um controle e o registo do movimento de leituras, delegado inclusive a um aluno e supervisionado pelo docente. Mensalmente ou durante o período estipulado, os alunos preencherão uma ficha de leitura, com determinados objetivos (Amor, 2003).

Este tipo de ações permite diversificar os objetivos de leitura, variar segundo os autores, os tipos e géneros textuais, a não limitar o gosto do aluno a um só tipo de texto, articular com o conhecido, obras autores e outras referências, resultando em interesses renovados. Contudo, os materiais selecionados devem ser escolhidos com algum critério, ajudando os alunos a efetuar as suas preferências e a superar eventuais dificuldades.

Importa frisar a posição determinante que a professora detém, aconselhando ou incentivando escolhas de leituras, e por esse facto tem um papel e um conjunto de funções determinantes como mediador de leitura. No entanto, a professora é subordinada nas suas escolhas, pelas imposições ou propostas dos programas e também dos manuais, pelos recursos facultados pela própria escola, nomeadamente pela variedade de livros que a biblioteca escolar possui, perante estas condicionantes nem sempre se pode proporcionar aos seus alunos os livros e textos que apreciaria.

As práticas de leitura requerem momentos de reflexão e diálogo, com o objetivo de confrontar o aluno com elementos e conclusões consequentes da sua leitura, com marcas pessoais e alheios de opinião das obras lidas, particularmente a confrontar textos/discursos com outros textos/discursos.

O projeto de intervenção fora desenhado precisamente assente nesta filosofia, que se pretendia que os alunos fizessem as suas apresentações, isto é, as suas reflexões a partir dos textos escolhidos, e, posteriormente, um colega iria escolher a obra que o colega havia lido, e faria também ele uma apresentação. Este exercício iria permitir comparar aspetos relevantes que cada um retirou do mesmo texto.

Começando pela fase da pré-leitura, de forma abreviada esta permite uma visão direta e alargada da obra, designadamente o seu conteúdo, o nível de complexidade e o interesse. Quanto aos exemplos práticos, poderá ser feita a apresentação da capa, do título e subtítulo, a contracapa, etc. No que diz respeito à estrutura externa, importa analisar o índice, a organização da obra, os textos introdutórios, caso se considerem relevantes o 1.º capítulo e as conclusões (Amor, 2003).

Para a elaboração e concretização de um programa de promoção de leitura auspicioso, será imprescindível que o professor de Português quebre com os hábitos infrutíferos, desmotivantes e reflita sobre quais as iniciativas que deverão ser colocadas em prática de forma a despertar o interesse das crianças para a leitura. Essas atividades, com carácter metodológico, numa primeira fase, podem ser elementares, como aplaudir o aluno pela leitura de anedotas, pelo jornal da escola, etc.

No contexto escolar, tem de haver, também, espaço para dialogar sobre essas leituras, sugerir outras por parte dos colegas e do professor, incluir uma pesquisa que poderá ser projetada para a turma, agendar sessões de partilha de leituras, expor as razões das suas escolhas. Ainda, ordenar e categorizar os textos lidos, o autor, tipo/ género textual, entre outros aspetos.

O aluno, desde muito cedo, deve ser convidado a frequentar a biblioteca e a conhecer toda a sua estrutura e o seu funcionamento, um recurso crucial para pesquisas pessoais ou para um trabalho em qualquer área. Espera-se do professor de Português, no entanto, as visitas à biblioteca com as suas turmas, com mais frequência,

podendo inclusive dinamizar diversas atividades neste espaço, evidenciando a sua polivalência no círculo de aprendizagens.

Desta forma, considera-se que a leitura é um fator determinante na maturidade da criança e do adolescente, na sua harmonia afetiva, na sua inclusão na escola e na comunidade.

No domínio da escrita, quando se analisa os principais pontos críticos do ensino do Português e do ensino, no geral, é obrigatório referir a escrita como um dos domínios em que os alunos mais apresentam dificuldades. Cabe à escola, deparando-se com o problema, encontrar padrões referenciais de recuperação objetiváveis sustentados pelas metas de aprendizagem, e conduzir os alunos em função dessas metas. Cassany (2000) sugere que “em vez de falarmos em ensinar a escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc” (Cassany, 2000, p. 35). Contudo, muitas vezes, na aula de Língua Portuguesa, a escrita é mais um meio de comunicação do que objeto de ensino e aprendizagem (Amor, 2003).

*Unidade Didática “O menino quer um burrinho que devagar vá ao longe...”*

Nesta UD (**Apêndice J**), a mestranda construiu uma planificação em que se abordassem conteúdos das áreas da Matemática, do Português, do Estudo do Meio (EM) e da Expressão plástica, numa articulação horizontal. Os conteúdos que começaram por ser trabalhados dizem respeito à componente de EM, mais especificamente aos aspetos físicos do meio local, trabalhados na primeira parte desta SD, organizada para 90 minutos. Para o início da aula, os alunos foram distribuídos por grupos, e cada grupo teve ao dispor um computador para aceder a um website<sup>4</sup>, anteriormente programado pela docente em formação. Neste website encontravam-se, de forma clara, todas as tarefas, relativas ao EM, que os grupos teriam de executar até ao final da aula, sendo então o seu principal material de trabalho.

O professor, ao servir-se das novas tecnologias, tem ao seu dispor instrumentos que podem tornar as aulas mais centradas nos alunos, ajudando-os a construírem as suas próprias aprendizagens. Ao professor compete a missão de orientar e organizar a maneira como este processo se constrói, isto porque “não consiste apenas em transmitir, transferir conhecimentos ou comunicar. Ensinar (···) é pensar, é estimular para a identificação e resolução de problemas” (Merrelho, 2010, p. 8).

Os alunos utilizaram também o dicionário para procurar o significado da palavra relevo, e, posteriormente, discutiram as definições encontradas. O uso desta ferramenta de aprendizagem é fundamental para a decodificação escrita (leitura), oral (compreensão oral).

Assim, o uso de dicionários deve ser uma das estratégias a aplicar em sala de aula quando o processo de decifração já está adquirido, com alunos que ainda não tenham adquirido o processo de decifração, é necessário outro acompanhamento. O dicionário é uma fonte de conhecimento de novas palavras (Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011).

---

<sup>4</sup> <http://anateixeira.website2.me/>

Em seguida, foram projetadas imagens das diferentes formas de relevo e a sua legenda: Planície, Planalto, Montanha, Colina, Vale, Praias, Dunas, Falésias, em formato de puzzles, a partir da aplicação Educaplay - Riddle<sup>5</sup>. Os alunos escutaram as definições de formas de relevo a partir de etiquetas auditivas, colocando na folha de registo os conhecimentos retirados. Ainda no desenvolvimento da aula, o grupo 4, pesquisou no Google maps, qual a planície, planalto, praia, falésia, mais perto do seu meio local, e, por sua vez, identificou que formas de relevo poderiam encontrar na região. Deste modo, “Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente” (Martins & al, 2017, p. 22).

Os alunos foram capazes de situar no mapa de Portugal, impresso em papel pela docente, as formas de relevo que anteriormente encontraram na sua pesquisa digital.

Como síntese do conteúdo de EM foram realizados dois jogos: o jogo de cruzamento de saberes, um jogo de palavras cruzadas dinamizado digitalmente e o jogo palavras-chave, em que os alunos teriam palavras-chave e teriam que fazer a associação a que imagem ou palavra deveria corresponder, relacionado justamente com o tema da aula, formas de relevo.

Na segunda parte da aula, trabalharam-se conteúdos de Matemática, mais especificamente do domínio Grandezas e Medida e Números e Operações, compreendidos nos conteúdos apresentados no Programa do 1.º CEB para o 3.º ano de escolaridade. Os alunos foram desafiados a reorganizar um enunciado matemático e a resolvê-lo. Martins & al (2017), no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ressalva que os alunos têm a capacidade de:

Os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas. (Martins & al, 2017, p. 23)

Foram apresentados para resolução outros exercícios matemáticos, e os alunos terminaram a componente da Matemática com a elaboração de um problema matemático.

Esta segunda parte da UD culminou com a elaboração por parte dos alunos, de uma maquete, com as diferentes formas de relevo (Figura 3). Para isso, foi apresentado o plano de maquete através de uma imagem. A docente em formação distribuiu as tarefas pelos grupos: cada grupo ficou encarregue por desenhar/construir uma das formas de relevo - planalto, colina, vale, e montanha. Numa caixa de cartão, foi colocado o que os alunos elaboraram e criado ainda um cenário (elementos da natureza: árvores, folhas, terra, sol, céu). No fim, os alunos legendaram a maquete com as formas de relevo.

Quanto à avaliação do trabalho escrito, foram, no geral, avaliadas características como o desenvolvimento do aluno, os mecanismos linguísticos utilizados, a originalidade, a criatividade, e adequadas ao exercício solicitado.

---

<sup>5</sup>[https://www.educaplay.com/learning-resources/3743329-que\\_relevo\\_vamos\\_estudar\\_hoje.html](https://www.educaplay.com/learning-resources/3743329-que_relevo_vamos_estudar_hoje.html)

Relativamente ao momento de revisão, foram utilizadas estratégias diferenciadas, incluindo os trabalhos individuais, a pares e em grupo.



(Fonte: arquivo fotográfico da mestrandia)

Figura 3 - Maqueta construída pelos alunos sobre as formas de relevo

Na última parte da SD “O menino quer um burrinho que devagar vá longe...” (**Apêndice J**) na componente de Português, os alunos ficaram a conhecer o poema “O Menino Azul”, da autora Cecília Meireles. A biografia da autora foi apresentada a partir de um exercício de escuta ativa, e, em seguida, os alunos preencheram um BI de Cecília Meireles, com base no que anotaram da escuta.

Para um melhor aprofundamento da leitura, ainda na fase de pré-leitura, deve procurar-se despertar no leitor a ativação de conhecimentos relacionados com a leitura, como, por exemplo a biografia do autor, tema ou os problemas abordados e outras obras que dialoguem com o texto em apreciação (Amor, 2003).

Seguiu-se o momento da leitura e compreensão do poema. Ainda na competência da leitura, os alunos leram em coro a última estrofe de cada verso.

No espaço planeado para a escrita, foi desenvolvida uma tarefa da componente criativa, tendo sido projetado o primeiro verso das três estrofes, “O menino quer um burrinho...”. Neste contexto, os alunos foram desafiados a imaginarem o que menino gostaria ainda de conhecer, saber, fazer. Oralmente, cada par partilhou com a turma o texto criado.

Na escrita enquanto objetivo de aprendizagem, importa referir dois tipos de intervenção docente. Primeiramente, destacam-se os momentos de trabalho, planificação, textualização e revisão. Em seguida, o momento é o de analisar as características do produto final (Amor, 2003).

A PES foi pautada, no que diz respeito à escrita, com o foco nos momentos acima descritos. Planearam-se atividades de escrita, naturalmente, relacionadas com a temática definida para a aula.

Nas planificações das UD, é possível verificar que, para qualquer exercício de escrita a cumprir, os alunos visualizaram um exemplo de como responder, e foram questionados sobre dúvidas que, eventualmente, tivessem sobre atividade. Desta forma ressalva-se que o professor, quando assegura o acesso à escrita, deve promover em simultâneo, o prazer da escrita.

Na UD que se segue, foram preconizadas atividades com base em conteúdos de EM, retratados no programa de 1.º CEB, para o 3.º ano de escolaridade, no bloco 1, sendo estes: Reconhecer Símbolos locais (Bandeira e Brasões), conhecer Símbolos Regionais (Bandeiras e Hinos regionais- Açores e Madeira). A aula inicia-se com um momento de motivação com o jogo “O enigma”, através de pistas que se referem às cores da bandeira Portuguesa (vermelho e o verde), facultadas anteriormente, os alunos terão de descobrir que se trata

da Bandeira Nacional. Em seguida, a turma é dividida em cinco grupos, é distribuída uma imagem, imitando uma máquina fotográfica. Com a máquina, cada grupo percorreu a sala de aula à procura de símbolos locais, regionais e nacionais, que foram apresentadas a partir de fotografias, que a mestranda selecionou, anteriormente, para a esta UD.



(Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

Figura 4 - Exemplo de uma aluna a tirar fotografias após ter encontrado alguns símbolos regionais.

Após a recolha de todos os símbolos espalhados pela sala de aula e de alguns blocos de informação sobre os mesmos, os alunos foram questionados sobre quais os símbolos que eram da realidade próxima deles para os que são mais distantes. Segue-se, a análise de um esquema elucidativo das diferenças dos três brasões, para que, seguidamente, os alunos fossem capazes de fazer a mesma distinção em outros brasões e acrescentar a sua catalogação no álbum. Posteriormente, são ainda questionados sobre os símbolos nacionais que encontraram. Para terminar, os alunos ouvem o hino nacional português, e colocam as fotos relativas aos símbolos locais, regionais e nacionais no álbum, que, anteriormente, “fotografaram”, bem como algumas informações encontradas.



Figura 5- Álbum dos símbolos locais regionais e nacionais (Elaborado pela estagiária e preenchido pelos alunos); (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)).

Esta atividade foi realizada dado que:

O Estudo do Meio propicia a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contato com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e a linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registros, desenvolver a capacidade de obter e selecionar informações, rever atitudes e valores individuais e do grupo. (Cozza & Santos, 2004, p. 14).

Esta UD de 90 minutos cessou com um jogo intitulado por jogo da glória, o tabuleiro foi projetado com 30 casas, em que os alunos lançaram o dado, e com o pino avançaram, recuaram ou responderam a uma questão

relativa ao tema da aula, consoante a casa que fosse acertando, este jogo foi elaborado pela docente em formação.

Relativamente ao bloco 4, os alunos no terceiro ano devem ter a capacidade de traçar itinerários em mapas ou plantas, conhecer os diferentes espaços do seu bairro, reconhecer as deslocações dos seres vivos, observar e descrever diferentes locais de comércio local e a evolução dos meios de comunicação, entre outros.

Na UD que se seguiu foram trabalhados conteúdos relacionados com a evolução dos Meios de Comunicação, mais concretamente dos Meios de Transporte (**Apêndice K**).

Esta aula, de 90 minutos, iniciou-se com um jogo de mímica (dramatização), de modo a cativar de imediato a atenção dos alunos para o tema que iria ser abordado. Nesse sentido, Medeiros (2003) ressalva que é “(…) fundamental diversificar metodologias, de modo a que sejam criativas e inventivas, com as quais se permita a valorização da imaginação, da curiosidade científica e filosófica” (Medeiros, 2003, p. 29).

Na atividade foram seleccionados quatro alunos, que retiraram de um saco cinco papeis com os nomes de meios de transporte, e rapidamente foram identificados a partir do jogo da mímica. Após serem descobertos todos os meios de transporte os alunos são questionados sobre o que os distingue, onde circulam e que outros transportes conhecem. Em seguida, preenchem um quadro, previamente distribuído, distinguindo os transportes terrestres, aéreos ou aquáticos.

Para o desenvolvimento do tema, é projetado um vídeo elaborado pela estagiária, sobre a evolução dos meios de transporte terrestres. Seguidamente, dois alunos organizam uma sequência de imagens referente à evolução dos meios de transporte terrestre, que puderam visualizar no que foi projetado, com ajuda dos colegas. Ainda, com base no vídeo foram colocadas questões orientadoras que permitiram completar o esquema do meio de transporte terrestre.

Da mesma forma foi sendo feito para os transportes aéreos e aquáticos, sendo que os alunos visualizaram outros dois vídeos, elaborados pela mestrandia, com a evolução dos transportes respetivos, e, posteriormente, preencheram um esquema enumerando os meios de transporte em estudo, e registaram, também, quais as vantagens e as desvantagens de cada um.



Figura 6 - Projeção e preenchimento do esquema sobre evolução dos meios de transporte. (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

De forma a consolidar os conteúdos aprendidos, os alunos foram convidados a fazer o jogo dos meios de transporte. Este jogo, semelhante ao conhecido “Jogo da Glória”, foi produzido para que os alunos jogassem em cima do tabuleiro, que se encontrava no chão. A turma foi dividida em grupos e explicaram-se as regras

do jogo. No fim do jogo, venceu o grupo que respondeu acertadamente a mais questões e que mais rapidamente chegou à casa “ Terminaste a tua viagem”. Torna-se relevante encontrar estratégias de ensino que motivem o aluno para a aprendizagem, que o oriente a construir os seus próprios conhecimentos e o ajude a despertar a sua curiosidade natural. Desta forma, o jogo como atividade de consolidação pode ser uma estratégia na prática educativa, envolve os alunos na aprendizagem, e conseqüentemente permite verificar se os alunos compreenderam os conteúdos trabalhados. Na elaboração do jogo será fundamental o docente definir qual o objetivo, como pretende explorá-lo, concretizá-lo, e para quem se direciona.

Neste ponto de vista, Cunha (2001) refere que:

O bom uso de jogos em sala de aula requer que tenhamos uma noção clara do que queremos explorar ali e como fazê-lo. É importante direcionar para quem, onde e para qual realidade vamos aplicar os jogos. O ato de brincar proporciona a construção do conhecimento de forma natural e agradável; é um grande agente de socialização; cria e desenvolve a autonomia. (Cunha, 2001, p. 14)

No jogo, uma característica fundamental são as regras do mesmo, por isso devem ser claras, objetivas e respeitadas, assim “ na prática do jogo que se aprende a manipular e tirar partido das regras e técnicas específicas para alcançar possibilidades mais divertidas e desafiadoras” (Oliveira & Moreira, 2004, p. 66).

As atividades lúdicas detêm objetivos pedagógicos particulares, no desenvolvimento cognitivo do aluno e na sua aprendizagem. Possibilita ao aluno uma noção de tempo, de espaço, a aprender a dividir, a trabalhar em grupo e individualmente.



Figura 7- Jogo dos meios de transporte construído pela estagiária. (Fonte: arquivo fotográfico da mestranda)

Em último, o bloco 6 foi apenas dirigido para os terceiros e quartos anos. Os alunos no terceiro ano abordam: a agricultura, a criação de gado, a exploração florestal, a atividade piscatória, a indústria, o turismo e as construções do meio local. Importa neste bloco relacionar os conteúdos com a realidade próxima dos alunos, partindo sempre da observação direta, com recolha da informação através de entrevistas, recolha de imagens, etc.

Na última sequência didática, abordou-se o tema da agricultura.

A aula iniciou-se com o jogo da descoberta, sendo que os alunos tinham que descobrir quais eram os objetos apresentados- uma enxada e dois vasos - e para que serviam.

Sá (1994) refere que os “equipamentos e materiais devem ser simples e familiares para as crianças por forma a ser garantida, tanto quanto possível, uma interpretação dos fenómenos por observação direta, sem necessidade de recurso a complexas descodificações do seu funcionamento” (Sá, 1994, p. 62).

Chegando ao tema da aula, agricultura, os alunos foram desafiados a procurar na terra de dois vasos, cartões com a resposta à questão: O que é Agricultura?, e, em seguida, fizeram o registo.



Figura 8 - Exemplo de um aluno a retirar um cartão para responder à questão: O que é Agricultura? (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

Este jogo permite aos alunos a capacidade de descoberta, e de um desafio que poderá ser simples ou complexo, isso gera no aluno, geralmente, uma enorme vontade em participar.

Ensinar implica desafiar, instigar a curiosidade, o interesse, o desafio, a vontade de saber. Neste sentido, as estratégias pedagógicas usadas, a comunicação verbal e não verbal, os materiais, as perguntas enunciadas na aula, e mesmo os inícios de aula, devem ser provocadores de predisposição antecipatória, por parte do aluno, para a aprendizagem, a partir de abordagens inesperadas (Machado & Alves, 2013).

A diminuição de motivação poderá estar relacionada com o facto de os alunos considerarem e sentirem que as tarefas de aprendizagem são repetidas, enfadonhas, pouco estimulantes, pouco desafiantes. Estar em sala de aula poderá ser, para estes alunos, aborrecido, o que resulta num desinteresse, quer do ponto de vista comportamental, quer do ponto de vista cognitivo.

Posteriormente, foi feito um levantamento das ideias prévias: Quais são os produtos que saem da terra e podem ser consumidos diretamente? E quais são aqueles que são utilizados como matérias-primas e depois são transformados e originam outros produtos? Foram apresentados vários produtos e os alunos relacionaram as matérias-primas com outros produtos, exemplo: Laranja- sumo de laranja; tomate-polpa de tomate, uvas-vinho, sendo feito o registo no quadro das ideias dos alunos. Para consolidar este assunto, os alunos foram desafiados ao jogo “Acertar em cheio”, em que relacionaram a matéria-prima com os novos produtos, esta atividade foi dinamizada de forma digital.

Ainda nesta aula, os alunos aprenderam quais as técnicas que os agricultores desenvolveram para diversificar as suas culturas, a partir de um vídeo projetado, produzido pela estagiária, e, em seguida, dialogou-se sobre as informações retiradas do vídeo, e os alunos completaram os espaços de um esquema com esses conhecimentos.



Para terminar, os alunos escutaram um áudio sobre as diferentes fases de colheita, e preencheram o esquema “Para seres um bom agricultor. Como atividade de consolidação, para os assuntos abordados ao longo desta sequência didática, os alunos participaram no jogo “corrida pela agricultura” , um aluno por cada fila respondeu de forma alternada, vencendo a fila que respondeu corretamente ao máximo de questões.

## **3.2. Ser professor de 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### **3.2.1. Perfil do professor**

No 2.º CEB, o modelo de pluridocência assenta numa prática educativa em que os diferentes professores asseguram os vários domínios específicos das áreas curriculares, os alunos podem usufruir de diversos professores especializados ou de professores mais vocacionados em determinadas áreas.

O papel de professor consiste em guiar a descoberta e formação de conhecimentos, informando, clarificando as ideias. Ajuda o desenvolvimento dos alunos, pois tem um papel decisivo nos conhecimentos que estes adquirem e nas competências desenvolvidas, “ a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins & al, 2017, p. 7).

O professor respeita cada aluno, como um todo e contribui para o seu desenvolvimento contínuo, tendo sempre em conta as necessidades e características de cada um. De um modo geral, a docente conhece bem os seus alunos, o modo como estes agem e reagem, a forma como se colocam e comportam na sala de aula, transmitem sinais aos quais a professora deverá estar atenta. No entanto, o professor do 2.º CEB dispõe de menos tempo em contacto com o aluno, em comparação com a professora do 1.º CEB, portanto todos os indícios de distração, comportamentos díspares, devem ser alvo de análise.

A professora não deve subjugar os conhecimentos que os alunos possuem, as suas experiências, e os seus interesses, pois serão fulcrais para captar atenção do aluno para um dado conteúdo. Roldão (2013) sublinha que o reconhecimento da relevância curricular pode assentar em diversas variáveis, incluindo os interesses prévios do aluno, as suas referências culturais e o significado dos conteúdos face ao “percurso cognitivo individual”. Quando a aprendizagem não é considerável, é uma “aprendizagem rotineira” (Roldão, 2013, pp. 20-21).

No processo de ensino e aprendizagem, os alunos devem, em alguns momentos, ser conduzidos e incentivados a construir os seus conhecimentos de forma autónoma. Assim, os alunos têm um papel ativo no que toca ao desenvolvimento dos conteúdos, ou seja, a professora, na construção da aula, tem em conta as “expetativas, experiências, interesses, estilos de aprendizagem, características culturais, capacidades e dificuldades” (Morgado & Mendes, 2012, p. 42).

Os alunos passam a ter um papel ativo na construção do conhecimento, na autonomia e autocontrole no desenvolvimento na aprendizagem, abarcando uma significativa implicação da experiência e conhecimento individual na formação das novas representações, transformando a aprendizagem numa verdadeira expansão da rede semântica do aluno. É, então, de uma extrema importância que os alunos aprendam a ser autónomos e aprendam a aprender, e que ao longo da sua vida continuem a querer aprender, para que sejam cidadãos instruídos e capazes de superar dificuldades e problemas, adaptando-se a mudanças com facilidade e motivação. (Merrelho, 2010, p. 11).

A docente opina sobre vários parâmetros e contribui para as decisões dos problemas surgidos na aula.

Usualmente, por força do extenso programa, a professora do 2.º CEB utiliza o manual de apoio adotado pela escola, contudo será relevante para a motivação dos alunos para a aprendizagem que, por vezes, se use em sala de aula outros recursos didáticos.

Além disso, será, também, significativo quando a professora dá uma relevante importância aos interesses dos alunos, assim como os seus conhecimentos, na procura da motivação para os temas que pretende trabalhar.

Zabala & Arnau (2010) referem que:

(...) toda intervenção pedagógica deve partir de questões e problemas da realidade que rodeia o aluno, o influencia e o afeta. Para responder a essas questões ou problemas será preciso utilizar instrumentos conceituais e técnicos procedentes das disciplinas; instrumentos os quais devem ser aprendidos rigorosamente e em profundidade se queremos que cumpram sua função (Zabala & Arnau, 2010, p. 189).

Os alunos, no 2.º CEB, já dispõem, na maioria das vezes, de mecanismos para desenvolver a confiança em si próprios, reconhecem as suas principais dificuldades, identificam os objetivos pré-definidos de uma tarefa e acionam instrumentos que facilitem a motivação para aprender.

Segundo Martins et al (2017) “Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição” (Martins & al, 2017, p. 24).

O diálogo é um dos fatores de maior importância na relação educativa, uma vez que é em contacto com os outros, que se adquirem as primeiras competências sociais, tendo estas um papel indispensável para os aprendizes na sua posição relativa ao contexto social. A intervenção em excesso é muitas vezes prejudicial para o aluno, assim, a professora evita que isto aconteça, pois sabe ouvir o aluno sem o interromper e permitir-lhe encontrar a sua própria resposta, é muito gratificante no ensino da professora e na aprendizagem do aluno.

Num último momento, destaca-se a afirmação de Martins et al (2017), que propõe que a ação educativa seja:

compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória. (Martins & al, 2017, p. 32)

### 3.2.2. Prática educativa

As estratégias de aprendizagem foram pensadas não só com base no grupo de trabalho, mas também adequadas ao conteúdo que iria ser abordado.

As disciplinas que se destacam nos currículos do ensino básico contribuem para a construção de uma ideia global de sociedade (Roldão, 2018, p. 42).

Sobre as UD, Zabalta & Arnau (2010) referem que “As unidades didáticas devem cobrir as demandas educacionais de um determinado grupo de alunos, em relação aos diversos tipos de conteúdos, e devem contemplar as atividades de aprendizagem precisas que os possibilitem” (Zabala & Arnau, 2010, p. 194).

#### *Unidade Didática “Mar à vista: contar, poetizar e folhear”*

A SD “Mar à vista: contar, poetizar e folhear” (**Apêndice L**) foi estruturada para ser colocada em prática em três blocos de aula, dois de 50 minutos e outro de 100 minutos. Para o primeiro bloco de 50 minutos, a aula iniciou-se com os alunos a serem desafiados a identificar os elementos constituintes de um postal e a apresentar hipóteses para a funcionalidade de um postal. Após a distribuição de postais e de terem identificado os elementos presentes no postal, o grupo distingue o género literário, texto poético. Em seguida, num trabalho de grupo os alunos preenchem um quadro segundo as características do seu poema. Importa mencionar que, nas aulas anteriores a professora titular de turma trabalhou com o grupo marcas formais do texto poético: Verso, estrofe, rima e esquema rimático. No segundo bloco de aula, 100 minutos, a aula começou com o preenchimento do quadro síntese, projetado, com as respostas dos alunos. Após todo o quadro estar devidamente preenchido, os alunos passam o registo. No centro desta UD os alunos escutam um áudio do mar agitado e do mar calmo, e são questionados para qual dos poemas, segundo o título, se relaciona aquele som. A mestranda lê o poema acompanhada pelo som do mar (calmo e agitado), e com a projeção de imagens ao longo da leitura. Segue-se uma breve análise do poema em grande grupo, com a orientação de questões com o poema projetado. Os alunos registam na folha (que têm dos poemas), algumas das ideias que foram mencionadas no quadro.

Em seguida, são projetados dois quadros com palavras, em que um dos quadros terá palavras que explicam alguns dos versos presentes no poema e um outro quadro com palavras que em nada se relacionam com o poema. O grupo de alunos escolheu um dos quadros e diz oralmente qual a sua escolha, justifica usando os versos do poema. Ainda, com base no poema “Mar sonoro” de Sophia de Mello Breyner os grupos são desafiados a fazer diferentes leituras do poema.

Para a atividade de escrita criativa, no final da aula, os alunos tiveram ao seu dispor dois poemas já trabalhados, e misturaram versos desses dois poemas, procedendo à composição de um novo poema. Como preparação para a escrita são projetados dois poemas, “As ondas” e “Fundo do Mar”, de Sophia de Mello Breyner e é explicado aos alunos como é feita a construção um novo poema. Nesta seguimento, o domínio da escrita deve-se atender a objetivos como, experimentar trajetos que proporcionem o prazer da escrita, praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura, promover a partilha dos escritos de maneira a fortalecer no aluno o seu entusiasmo para a escrita, produzir textos com intenções comunicativas variadas (Amor, 2003).

No último bloco desta sequência didática, a turma fica a conhecer a escritora Sophia de Mello Breyner a partir de um exercício de escuta ativa. Em seguida, distribuíram-se panfletos já com a imagem da autora e um texto com lacunas que os alunos teriam de preencher segundo as informações do vídeo. Projeção do vídeo, com paragens para confrontar o ouvido com o que os alunos registaram. No centro da UD os alunos trabalharam competências como, identificar os elementos constituintes da apresentação de uma exposição e apresentam ideias para a programação da exposição com a elaboração de um panfleto com o programa de uma exposição fictícia. Este trabalho foi realizado em turma, fora projetado o panfleto e completado com as ideias de todos alunos. Por último, os alunos tiveram, em trabalho de pares, que escrever numa palavra o que era para os mesmos, a poesia de Sophia de Mello Breyner a partir da frase presente na biografia: Sophia de Mello Breyner a poeta da... Todos os grupos apresentaram a sua frase à turma.

*Unidade Didática “Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...”*

A UD intitulada “Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...” (**Apêndice M**) envolveu dois blocos de aulas de 50 minutos e um de 100 minutos.

Nesta sequência didática destacou-se a valor da palavra, partindo de três poemas, poema de José Jorge Letria, poema de João Pedro Mésseder, poema de Eugénio de Andrade e de um excerto do “Caçador de palavras”, de José Jorge Letria.

A UD inicia com a projeção do título da sequência didática “Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...” e dos textos acima referidos. Em seguida, desenvolveu-se um diálogo em turma, que auxiliou a atividade de escrita criativa. Neste exercício os alunos enumeraram palavras que os fizesse rir, chorar, saltar, sonhar, mexer, voar, para serem usadas na atividade de escrita. Cada par apresentou à turma o texto criado, com base no exemplo que previamente visualizou.

Rever um texto passa a ser encarado como um processo dinâmico e metacognitivo, assente em operações de releitura, questionamento, reformulações e reflexão sobre o escrito, não só no que se refere às propriedades linguísticas do texto, como também na sua organização e conteúdo. Revê-se e aperfeiçoa-se ainda um texto porque este tem como finalidade ser apresentado a alguém ou lido por outrem, utilizando, se possível, um meio de difusão: blogues, jornal da turma e de escola, etc. Neste contexto, a escrita atinge uma vez mais a sua função comunicativa e funcional. (Gomes, Mira leal, & Serpa, 2016, p. 51)

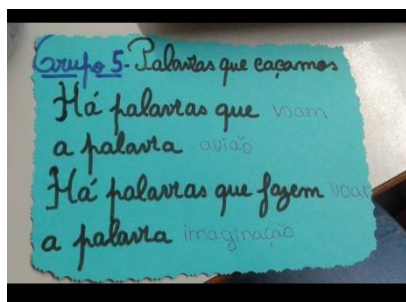


Figura 10- Exemplo de um trabalho realizado por um grupo de alunos na atividade de escrita. (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

No segundo bloco de 50 minutos a UD iniciou-se com as leituras no âmbito do projeto “Ler para oferecer e receber”, os alunos do 6.º ano foram oferecer a sua leitura do poema “As portas que Abril abriu” de Ary dos Santos a uma outra turma (Anexo 6).

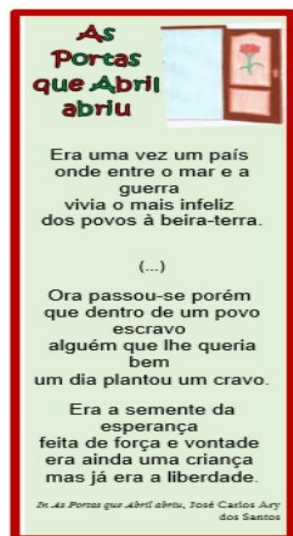


Figura 11- Exemplo de um marcador de livros elaborado pelo grupo de estagiários e distribuído aos alunos que participaram no projeto “Ler para oferecer e receber”

Quando os alunos regressaram à sala, organizaram-se de novo em grupo. Visualizaram um exemplo de um caligrama, e após escolherem uma palavra do painel, contruído na aula anterior, os alunos criaram em grupo o seu caligrama.

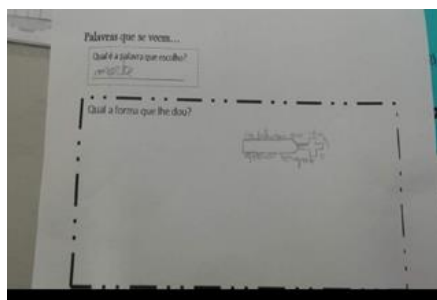


Figura 12 - Exemplo de um caligrama realizado por um grupo de alunos. (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

Para além de competências a nível cognitivo, as atividades práticas permitem ainda desenvolver nos alunos competências psicomotoras e ainda, se forem realizadas em grupo, competências sócio afetivas, pois estimulam a cooperação, respeito entre todos, responsabilidade e a ajuda entre colegas (Pires, 2002, p. 61).

No último bloco letivo de 100 minutos da UD “Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam ...” (Apêndice M), a mestranda projetou e leu a contracapa do livro “O Caçador de palavras” de José Jorge Letria. Em seguida, os alunos foram desafiados a descobrir quais as palavras que mais se repetem no texto, de modo a antecipar o conteúdo do texto. Posteriormente foi lido um excerto da obra, e os alunos escreveram num papel uma palavra que para eles seja um tesouro (todas as palavras são colocadas dentro de um saco, o saco do tesouro, simbolizando a caça das palavras pela Professora). No centro desta UD os alunos apropriam-se do texto a partir de uma leitura silenciosa, e mais tarde justificaram as suas respostas para o preenchimento do esquema de compreensão.



Figura 13- Projeção do esquema elaborado pela mestranda sobre o texto *O Caçador de palavras* de José Jorge Letria. (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

Na aula de português, o professor precisa de esboçar os esquemas que lhe vão ser fundamentais para definir etapas, articular conceitos, identificar paralelismos (Amor, 2003, p. 139).

Os esquemas de conteúdo evidenciam cambiantes de sentidos adequados à situação requerida que contribuem para aprendizagens significativas no que se refere ao enriquecimento do léxico (na medida em que proporcionam a utilização de sinónimos, antónimos, hiperónimos, perífrases, etc.) e para o desenvolvimento de princípios organizadores das informações, as quais resultam da negociação no interior do grupo-classe (Gomes, Mira leal, & Serpa, 2016, p. 49).

É desejável programar leituras mais complexas, extensas, após identificar-se no grupo/aluno competências e um bom nível motivacional para a prática da leitura. Naturalmente, deve ser feito de forma gradual, auxiliado com esquemas conceituais/metodológicos, sugestões de carácter científico convenientemente seleccionados e operacionalizados pelo docente (Amor, 2003, p. 97).

Foram trabalhadas nesta SD competências como: ler excertos do texto para justificar as suas respostas/pontos de vista, indicam os elementos-chave do texto e compreendem o sentido global do texto.

Para terminar, os alunos escreveram uma palavra, a partir da aplicação mentimeter<sup>6</sup>, que revelou como se sentiram ao longo das aulas de português, desenvolvidas pelo Par Pedagógico. Cada aluno leu a sua palavra e apresentou a justificação para a sua escolha.

Particularizando a disciplina de História e Geografia de Portugal é uma disciplina que geralmente os alunos não demonstram grande empatia, uma das razões poderá estar na dificuldade em reter os conhecimentos adquiridos, resultado da quase ausência de exercícios conscientes, variados, motivantes. Nesta área do currículo, em especial, é visível que “determinados alunos evidenciam desinteresse em relação às aprendizagens escolares, mesmo que não sintam muita dificuldade em realizá-las” (Sousa & Mira Leal, 2011, p. 13).

A grande maioria dos alunos desenvolve maior empatia com o conhecimento histórico, cimenta melhor as aprendizagens, se a orientação eleita for a explicação clara do professor, tendo como suporte um esquema, imagens, entre outros.

Medeiros (2003) ressalva a “Escola deverá ser um lugar para o despertar do pensar, da imaginação criadora, dos conhecimentos, sempre (re)construídos e activados” (Medeiros, 2003, p. 17).

---

<sup>6</sup> <https://www.mentimeter.com/>

Por norma, no ensino da História o método que impera será o expositivo, o docente expõe os conteúdos. Funciona como um monólogo, descartando o diálogo entre alunos, e, entre professor e aluno. Este método acaba por ser pouco sedutor para quem aprende, monótono até, o que vai acabar por despoletar no desinteresse do aluno pela História.

Importa mencionar os temas trabalhados, os quais se centraram nos seguintes conteúdos previstos no programa de HGP: O Espaço Português- Os recursos naturais e as inovações tecnológicas; A Vida Quotidiana; Salazar e o Estado Novo - As restrições às liberdades; (**Apêndice N**) O Mundo do Trabalho: População ativa e não ativa; Setores de atividade; As principais atividades económicas.

Ao longo das aulas lecionadas na PES, destacam-se momentos para as questões orientadoras de aula, a visualização de vídeos, a análise de documentos e fontes históricas, a promoção de diálogos com os alunos, resolução de exercícios e a execução de sínteses no final de cada sessão.

Manteve-se a rotina de escrever o sumário, contudo foi construído, quando o tempo permitia, com a participação dos alunos, acabando por resultar numa síntese da aula.

Na primeira UD abordou-se o conteúdo O espaço português- Os recursos naturais e as inovações tecnológicas, os alunos num primeiro momento da aula foram desafiados a construir uma barra cronológica projetada, lembrando os assuntos das aulas anteriores que se referiam à primeira metade do século XIX, para melhor compreender como Portugal se apresentava na segunda metade do século XIX. Em seguida, foram projetados vários documentos com as respetivas questões orientadoras e ainda um quadro síntese para os alunos completarem, sistematizando as ideias. Como atividade de consolidação, projetou-se um crucigrama sobre a modernização da agricultura.

A amálgama pedagógica a que os professores devem recorrer será perceberem que o melhor recurso de apoio às suas aulas será o uso de livros que se relacionem com temas de História e não sendo propriamente de História, imagens, sons, vídeos, documentos, jogos, revistas, entre outros.

Compreende-se que, por vezes, o professor opta pelo método expositivo para poupar tempo, pela falta de tempo para cumprir programa, podendo acelerar na leção quando é necessário, relativizando o interesse do aluno.

No segundo plano de aula, o conteúdo trabalhado foi “A vida quotidiana”. A aula iniciou-se com a projeção de um vídeo editado a partir dos vídeos originais “Lisboa início do século XX” e “Porto Antigo”, e, em seguida, foram questionados sobre alguns aspetos que puderam distinguir no vídeo. No desenvolvimento da aula foram projetados documentos escritos, em que os alunos identificaram quais as principais modernizações à semelhança das grandes capitais europeias, verificadas nas cidades de Lisboa e Porto. Por último, preencheram os espaços de um texto para sistematizar o que foi abordado na aula, “Vamos sintetizar as ideias”. Como atividade de consolidação os alunos participaram no jogo flashcards<sup>7</sup>.

Dentro do mesmo conteúdo foi construída uma terceira UD. A aula iniciou-se com apresentação de um pequeno jogo trivial, os alunos lançaram o dado, e consoante a imagem que lhes saiu teriam de adivinhar que

---

<sup>7</sup> <https://www.goconqr.com/pt/flashcards/>

palavra ou expressão resumia a imagem. Após o levantamento das ideias prévias a partir de questões foi projetado um vídeo “ A vida cotidiana na 2ª metade do século XIX” , e colocadas as informações retiradas do vídeo num quadro distribuído, anteriormente, aos alunos. O uso de vídeos, jogos, permite reforçar em sala de aula a dimensão de mistério, de fascínio. Além disso, um adequado método pedagógico possibilita a autonomia e a responsabilidade dos alunos em sala de aula, por extensão na escola, e em relação ao meio envolvente. Como atividade de consolidação, os alunos foram desafiados a fazer um resumo das duas aulas, para isso tiveram que preencher um texto que tinha espaços em branco, e que continha em baixo palavras e expressões que tiveram que selecionar corretamente para que o texto tivesse sentido, ajudando, assim, os alunos a organizar as ideias.

Ao longo da prática em HGP, a mestranda procurou diversificar os materiais de ensino, optando por usar o manual escolar, apenas, para indicar aos alunos onde se encontrava o conteúdo abordado em aula, para que pudessem rever, assim como os exercícios de consolidação que o manual dispõe. Os manuais escolares são, geralmente, a principal orientação do professor, complementado pelas fontes e os documentos históricos, porém Ribeiro (2012) salienta que, apesar de se utilizarem os manuais na sala de aula, estes não devem ser os únicos recursos de apoio. Também se devem utilizar “mapas, imagens e fotografias aéreas, e no campo, em excursões: aprende-se até olhando, pela sala de aula, o tempo que faz e o tempo que muda” (Ribeiro, 2012, p. 152).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada para a construção das planificações para o 2.º CEB, 6.º ano, incluíram-se atividades variadas, que valorizavam iniciativas como trabalhos de grupo, exploração de fontes e documentos, análise de gráficos, suportes que invocam o passado.

A UD em que se trabalhou o conteúdo “Salazar e o Estado Novo” (**Apêndice N**) começou com um jogo de palavras, “Saberás a resposta?” , a partir de respostas corretas ganharam uma letra, tendo chegado à expressão Estado Novo. No desenvolvimento da aula, os alunos analisaram documentos e visualizaram um vídeo, e foram feitas questões orientadoras sobre as informações retiradas dos documentos e do vídeo. Os métodos predominantes para se ensinar História, e/ou como se reconstitui o passado será, sobretudo, a partir de fontes e documentos históricos (texto, fotografia, gráfico, tabela, árvore genealógica, cronologia, mapa, filme, entre outros). Para concluir a aula, os alunos preencheram três quadros, estando ao seu dispor palavras e expressões para completar os quadros.

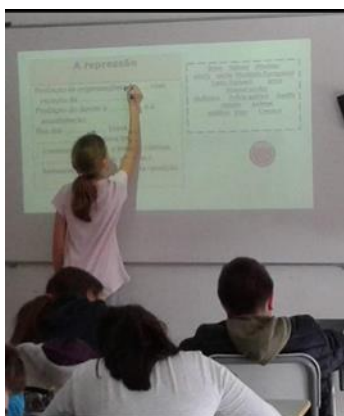


Figura 14 - Projeção e preenchimento por parte dos alunos de um esquema síntese da aula. (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária)

Na última UD, abordou-se o conteúdo “O Mundo do Trabalho”, sendo que a aula se iniciou com um jogo de construção. Os alunos escreveram o sumário, descobrindo assim o tema da aula, para isso retiraram etiquetas com palavras e expressões de um saco. Após todas as etiquetas terem sido extraídas do saco, os alunos juntaram as etiquetas e construíram frases que formaram o sumário. Para a atividade de desenvolvimento, foram projetadas várias imagens e os alunos tiveram que identificar qual a população ativa e inativa. Houve um diálogo com os alunos, remetendo-os para as vivências, e fez-se um levantamento das ideias prévias sobre a questão “ O que é agricultura?”. Na aula de História, o professor quando aborda um assunto, sempre que possível, deveria partir do presente, do mundo, e das experiências próximas dos alunos como forma de envolvê-los e motivá-los para, depois, conduzir as suas mentes para o mundo longínquo, o do tempo histórico. Nesse sentido, Leite (2012) refere que “o processo de aprendizagem será mais positivo quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário” (Leite, 2012, p. 88).

Ainda no desenvolvimento da aula, foram apresentadas imagens e dois áudios relacionados com a agricultura moderna e a tradicional.

Como atividade de consolidação, os alunos fizeram o jogo das palavras cruzadas, a partir da aplicação educaplay<sup>8</sup>.

Desde a primeira aula foi possível inferir que não era habitual haver jogos de aprendizagem na aula de História. Os alunos apresentaram, rapidamente, uma maior receptividade em participar, das estratégias implementadas resultaram, mais tarde, aprendizagens significativas.

Por fim, ressalva-se que todas as unidades didáticas de HGP foram planificadas para blocos de 50 minutos.

### **3.3 Participação em atividades e projetos da comunidade educativa**

Tendo presente as características do regime ditatorial, factualmente compreende-se que o conceito de participação despontou em Portugal após o 25 de Abril de 1974.

A partir de 1976, com o Decreto-Lei n.º 769-A de 23 de outubro, decreto da gestão democrática, a ação dos professores na gestão e direção das escolas passou a ser praticada com proteção legal organizada e formalizada, embora seja no âmbito da participação decretada, que se encontram com maior clareza os sentidos e os limites da participação.

A participação é inseparável da PES, uma vez que o contexto organizacional onde decorreu o estágio era favorável ao desenvolvimento do espírito crítico, do diálogo permanente entre os intervenientes, da capacidade de trabalhar em equipa e de tomar decisões.

---

<sup>8</sup> <https://www.educaplay.com/>

Nesse sentido, todas as participações e interações estabelecidas com o Par Pedagógico, com o grupo de Estagiários e com os Orientadores Cooperantes e Supervisores Institucionais despontou em momentos de extraordinárias e decisivas aprendizagens.

Ainda neste seguimento foi dinamizado um projeto intitulado “Ler para oferecer e receber”, desenvolvido pelos Professores Estagiários, no Agrupamento, com o leque de turmas que cooperaram no decorrer da PES, dos 1.º e 2.º CEB (**Apêndice F**).

Para este projeto articularam-se os dois níveis de ensino, sendo que no 2.º CEB envolveu as áreas do Português e da HGP.

Um projeto quando coordenado por um professor constitui parte da sua prática, cimenta o conhecimento e competências que podem ser antecipatórias de dificuldades, associadas a novas experiências de forma a promover uma postura reflexiva, possibilitando-lhe, por tal facto, uma abordagem interdisciplinar.

Assim, Martins (2001) refere que:

Um projeto é bem construído quando a investigação, a construção de novos conceitos e a tomada de atitudes diante de factos da realidade é favorecida quando é bem construído. Quando a metodologia de projeto é interdisciplinar e a abrangência da área de conhecimento é maior, onde as diferentes disciplinas se relacionam com o objetivo de aprofundar o conhecimento, tornando os estudos mais dinâmicos e interessantes, onde uma disciplina auxilia outra. (Martins J. , 2001, p. 18)

Os objetivos levados a cabo com este projeto prendiam-se com a iniciativa de partilha de leituras no seio escolar, despertar e incentivar os alunos à prática de leitura, promover a partilha de saberes entre ciclos e entre diferentes áreas do currículo.

Podemos definir como projeto educativo como “aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas” (Moço, 2011, p. 52).

No contexto de estágio, o projeto iniciou-se com as leituras a serem trabalhadas pelo grupo de Estagiários, em sala de aula, com as turmas onde decorreu o estágio. Os alunos leram os textos e fizeram a compreensão dos mesmos, e, em seguida, passaram à fase dos ensaios das leituras dramatizadas e/ ou das leituras expressivas, que, posteriormente, seriam “oferecidas” a uma outra turma, que “recebia” as leituras.

A seleção dos textos foi alvo de ponderada escolha, sendo os textos que se relacionavam com as duas áreas de especificidade do mestrado em prática. Os textos eleitos foram: “O Pássaro da Cabeça” , de Manuel António Pina; “D. Gonçalo a cavalo” , de Luísa Ducla Soares; “Faz de conta” , de Álvaro Magalhães; “Destrava Línguas” de Luísa Ducla Soares; “Encrava-línguas” de João Manuel Ribeiro e O livro do travalingua, de Ciça; “As Palavras” , de Eugénio de Andrade; “Uma história com palavras” , de José Fanha; “O colar de Carolina” , de Cecília Meireles; “Aviador Interior” , de Manuel António Pina; “As portas que Abril abriu” , de Ary dos Santos; “O Livro” , de Luísa Ducla Soares; “Comunicados MFA” ; “Carta de foral” ; D. Afonso III e “Influência árabe” . Alguns destes textos foram, inclusive, lidos e interpretados, anteriormente, pela mestranda.

Num outro projeto, e de modo a assinalar o Dia Internacional dos Museus, o Par Pedagógico, juntamente com outra Colega da PES, houve a iniciativa de desenvolver um projeto que abarcava atividades educativas para o 1.º CEB (**Apêndice G**).

Tal fundamentou-se a afirmação de Zabalta & Arnau citado por Leite (2012) recomendam que,

o professor deverá empregar uma metodologia variada com sequências didáticas enfocadas sob o método de projetos, pesquisas do meio, etc. O objetivo não será a variedade, mas a utilização adequada de estratégias e métodos coesos com o conhecimento disponível sobre como são produzidas as aprendizagens. (Leite, 2012, p. 91)

Numa primeira fase deste projeto, os alunos começaram por analisar o calendário do mês de maio com as datas comemorativas assinaladas, e identificaram qual a comemoração que se aproximava. Após descobrirem a data do Dia Internacional dos Museus, a estagiária apresentou aos alunos o cartaz de 2018 do Dia Internacional dos Museus, com os elementos que o constituem (título, subtítulo, data, logótipos, imagem, cores, tal como se pode observar na figura 15, abaixo);

Em seguida, foi lida à turma a mensagem do Conselho Internacional de Museus de Portugal (ICON Portugal) acerca do tema do ano de 2018 e promoveu-se diálogo com os alunos sobre conceito de hiperconetividade e a definição de museu presente no *website*º.

Ainda neste projeto privilegiou-se a articulação com a componente de Português. Os alunos ordenaram os versos do poema “Museu” da obra *Pequeno Livro das Coisas* de João Pedro Mésseder (que se pode visualizar na figura 16, abaixo), que se apresentavam desordenados. Os alunos confrontaram a sua ordenação dos versos com o poema, que foi lido. Para terminar, os alunos escreveram um poema à *maneira de*... João Pedro Mésseder com os dois primeiros versos do poema, “ O melhor amigo dos olhos/ É o pior inimigo dos pés”, os alunos, em pares, escrevem outras hipóteses para melhor amigo e para pior inimigo. O registo dos novos versos produzidos pelos alunos foi afixado no painel na entrada da escola sede do Agrupamento.



Figura 15- Painel sobre o Dia Internacional dos museus construído por estagiárias, afixado na entrada da escola sede de Agrupamento. (Fonte: arquivo fotográfico da estagiária.)

º <http://icom-portugal.org/2017/12/21/dia-internacional-dos-museus-2018/>

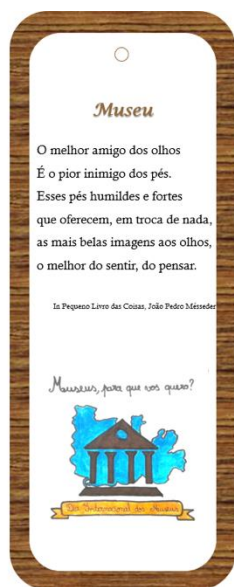


Figura 16- Marcadador de livro com o poema “Museu” da obra *Pequeno Livro das Coisas* de João Pedro Mésseder, elaborado pelas estagiárias.

### 3.4 Reflexão final de capítulo

Os professores, indiscutivelmente, cumprem um papel preponderante na educação, em geral, assim como no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do seu aluno.

Um professor deverá identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos seus alunos, articulando oportunidades educativas capazes de os fazer alcançar os seus objetivos tanto individuais como coletivos, assim como promover contextos de desenvolvimento das competências e dos saberes essenciais para o desenvolvimento da cidadania, o prosseguimento de estudos e a integração na sociedade de forma adequada, tal como promulgado no Perfil dos Alunos à saída d escolaridade obrigatória (Martins & al, 2017). O trabalho de ensinar é de grande responsabilidade que terá por isso um grande impacto no desenvolvimento de todos os alunos.

Assim, espera-se que um professor detenha a visão pedagógica, a prática de ensinar e um saber científico-pedagógico específico e apropriado.

Nesta perspetiva, também a aprendizagem dos próprios professores é um processo contínuo, que promove as suas competências de ensino, a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de novas técnicas e estratégias para guiar os alunos na construção e descoberta de novos conhecimentos, que, por sua vez, promovem competências e novos saberes e motivam para novas aprendizagens.

As páginas anteriores descrevem o processo de enorme aprendizagem da mestranda, que foi desenvolvido com um grande entusiasmo por um lado, mas por outro com grande preocupação perante a complexidade e a responsabilidade do desafio, compreendendo o dever em estruturar momentos que se promovessem aprendizagens significativas, numa atuação educativa construtiva, adequando a intervenção a cada ciclo e a cada turma.

O desafio sentido com um pouco de receio à mistura começou com a informação que a prática pedagógica iria decorrer no 1.º e no 2.º CEB, em simultâneo.

É perante o olhar atento numa e noutra valência que se revê o papel do professor de dupla habilitação para o ensino do 1º e 2º CEB. No Decreto-Lei 43/2007 ressalva-se, positivamente, “o acompanhamento dos alunos

pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”, que esta habilitação permite. Esta polivalência abarca para o professor competências múltiplas, permitindo uma maior facilidade em se adaptar a contextos diversos, assegurando uma “pedagogia global que visa atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral” (Cruz & Batista Neto, 2012, p. 395).

A brevidade relativa ao tempo destinado para a prática pedagógica, foi um fator a ter em atenção perante a complexidade com que a Prática de Ensino Supervisionada estava organizada. Primeiramente, foi primordial a integração e a observação dos contextos, das turmas, assim como identificar dificuldades que alguns alunos apresentavam, em que atividades os alunos participavam com maior empenho, quais os recursos usados pelas professoras cooperantes.

Seguiram-se os momentos para estruturar a ação, e terá sido, onde a mestranda encontrou mais dificuldades, e inseguranças, nomeadamente na mobilização dos conhecimentos, das competências e atitudes, adequados a situações concretas em sala de aula.

Além disso, delinear Sequências Didáticas que despertassem no aluno o prazer de aprender e de compreender, priorizando a relação entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas pelos alunos no quotidiano, terá sido, sem dúvida, algo que nortearam a prática pedagógica da docente em formação.

A certa flexibilidade na organização dos planos de aula, permitiu trabalhar conteúdos, e usar diferentes materiais didáticos, sobretudo, tecnológicos, despoletando uma maior curiosidade por parte dos alunos, e por conseguinte, uma maior participação dos mesmos.

As oportunidades de intervenção puderam alargar-se à comunidade escolar, o que revelou ser mais uma experiência gratificante e rica em aprendizagens, portanto, as aprendizagens não decorrem, exclusivamente, do que se passa dentro da sala de aula.

Cada intervenção educativa revelou-se uma experiência única e alvo de importantes reflexões, entre cada preparação e intervenção, nos encontros com as Supervisoras e as Professoras Cooperantes. Desta forma, é que o professor analisa a sua prática e proporciona aprendizagens realmente significativas ao aluno, destaca-se, assim, o cuidado de ser e fazer sempre mais e melhor.

O percurso, desafiante e constante, que se narrou, foi sendo fortalecido com o trabalho colaborativo, aliado à compreensão e às críticas dos Professores Supervisores, dos Professores Cooperantes, dos Colegas Estagiários e do Par Pedagógico. Edificou-se com o espírito de autoformação, com a capacidade de resolução de problemas, e não menos importante, com a paixão pelo ensino.

No fim, a docente em formação aprendeu com seus alunos enquanto ensinava, sempre que houve a possibilidade de trabalhar de forma colaborativa com outros Professores da escola, com os seus Colegas, e, ainda, com a participação nos projetos educativos.

## Considerações finais

Para terminar a elaboração deste Relatório, aprez referir o marcante contributo que a Prática teve para formação da mestranda enquanto futura profissional de educação, e, também, enquanto pessoa.

A Prática de Ensino Supervisionada ficará na memória como um dos momentos mais árduos, gratificantes e de extrema importância, legitimando-se pelo seu valor educativo, pedagógico, formador e, naturalmente, como ponto de avaliação das competências que foram alcançadas ao longo da formação da mestranda. Nesse sentido, a estagiária em formação foi sendo avaliada não só pelos Professores da Escola Superior de Educação, como também pelos Professores que orientaram a Prática e, ainda pelos Professores Cooperantes. Sublinha-se que é também durante a Prática que o futuro professor aplica o que aprendeu, reflete sobre a construção das suas planificações e as suas ações, verifica as estratégias num sentido de melhorar, de aprender e encontrar-se enquanto professor diante de uma turma.

O maior obstáculo ao longo da PES foi conseguir trabalhar na articulação entre ciclos, nomeadamente na seleção de temas que tivessem um elemento agregador do 1.º e do 2.º CEB. Porém, contemplou-se, ao longo da Prática, estratégias facilitadoras da articulação entre ciclos. Assim, ao longo de toda a intervenção no 1.º CEB, constatou-se a relevância e a importância da interdisciplinaridade, bem como o modo como esta se destaca na articulação curricular, pois é crucial que os alunos relacionem os diversos temas entre si; desse modo, poderão compreender o tema abordado mais facilmente.

Desta forma, revela-se essencial que os professores abordem as diversas áreas curriculares não de uma forma estanque, mas articuladas entre si. Além disso, cabe ao professor considerar os conteúdos que os alunos já dominam e proporcionar novas aprendizagens através dos seus conhecimentos prévios.

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (Ministério da Educação, 2004, p. 101)

Na planificação das Unidades Didáticas do 1.º e do 2.º CEB incluíram-se atividades de aprendizagem significativas e lúdico-pedagógicas sempre que possível. No decorrer da Prática foram sendo usados recursos, sobretudo tecnológicos, e materiais diversificados, permitindo enriquecer, diferenciar e implementar novos temas e favorecendo, assim, a motivação dos alunos para o ensino e aprendizagem.

A intervenção educativa decorreu, na maioria das vezes, dentro do tempo estipulado e planificado, sendo que houve, ainda, a oportunidade de intervir em momentos que não estavam planificados, mas que foram promovidos e orientados pelas Professoras Cooperantes. No entender da mestranda, estes momentos foram de extrema importância, pois permitiram desenvolver uma maior segurança e, por conseguinte, um outro à-vontade em sala de aula.

Relativamente à planificação das aulas, houve uma evolução na gestão do tempo para cada atividade. Inicialmente, ainda sem conhecer bem o grupo de alunos, a mestranda previa mais tempo do que era necessário para cada exercício. Nas últimas aulas já era notório, no seu entender, uma melhor gestão do tempo, assim como a organização e distribuição dos conteúdos para cada bloco de aula.

A seleção das atividades e dos recursos foi feita em conformidade com as características dos alunos para os objetivos ambicionados. Sempre que foi necessário, a mestranda substituiu as atividades e mesmo os recursos por outros, que na altura considerou mais adequados para aquisição de novos saberes. Fomentou-se a participação de todos os alunos para que contribuíssem à sua medida e com os seus conhecimentos, realça-se a integração e a inclusão de todos os alunos. Tal como Miranda (2008), “acreditamos que as interações entre professores e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. O professor assume um papel muito importante neste processo, pois constrói e conduz o fazer pedagógico de maneira que atenda as necessidades do sujeito aprendente” (Miranda, 2008, p. 1).

As reflexões realizadas, antes e depois da Prática, com as Professoras Supervisoras, com as Professoras cooperantes e com o Par Pedagógico tornaram mais estimulante toda a atuação, permitindo colmatar alguns erros, ultrapassar dificuldades sentidas e melhorar alguns pontos no processo de formação.

Importa referir a boa relação que a mestranda criou com o grupo de alunos, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB, e com os Professores Cooperantes, uma relação de respeito, confiança e admiração.

O balanço relativo à PES é muito positivo, foram momentos de partilhas, de aprendizagem e amizade que prevaleceram, será recordado como tendo sido um percurso intenso, mas muito gratificante.

Em jeito de conclusão, ensinar, para a mestranda, constitui-se como um processo de desenvolvimento que se estende ao longo de toda a vida de um professor, durante o qual se vai, naturalmente, compondo o seu próprio estilo, atendendo a reflexões, a pesquisas para melhorar as suas práticas, completado por um espírito crítico aberto para novas formas de ensino que possam ser mais eficazes.

## Referências

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. V. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, (pp. 299-311). Aveiro.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Brites Ferreira, J. (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Edições Magno.
- Calp, A. (2005). *Competências, Currículo e Planificação do 1º Ciclo*.
- Carrilho, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular coleção educação hoje 7ª edição*. . Lisboa.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Catalá, G., Mireia, C., Molina, E., & Monclús, R. (2010). *Evaluacion de la comprension lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cerrilho, P., Padrino, J. G., & Arroyo, C. M. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., & Padrino, J. G. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Espanha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chapiro-Bloquet, C. (1978). *As Relações Humanas na Aula*. Lisboa.
- Coelho, F. (1882). *O trabalho manual na escola primaria*. Lisboa: Imprensa Democratica.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita - estratégias de ensino para todas as disciplinas*.
- Cozza, R., & Santos, A. (2004). *Geografia: Estudo do Meio*.
- Cruz, S. P., & Batista Neto, J. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.
- Cunha, N. H. (2001). *Brinquedoteca: : um mergulho no brincar*.

- Dias, P. (2003). *Redes e comunidades de aprendizagem distribuída*.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Durkin, D. (1986). *Reading methodology textbooks: Are they helping teachers teach*.
- Educação, M. d. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal- Plano de organização do Ensino-Aprendizagem* (Vol. II). ME:DGEBS.
- Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in*, 116-125.
- Fernandes, D. (2013). *Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*.
- Ferreira, C. A. (2004). *Avaliação Formativa: Conceptualização e Orientações para a Prática*. Vila Real.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo –Intermédio de Educação Básica*. Lisboa.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Gomes, M., Mira leal, S., & Serpa, M. (2016). *A Aprendizagem da escrita no Ensino Básico*.
- Hohmann, M. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes, 3rd Edition*. University of Connecticut.
- Kleiman, Â. (2000). A concepção escolar da leitura. *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. Campinas.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos*.
- Lima, L. C. (1988). *Modelos de organização da escola básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão comercial*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Machado, J., & Alves, J. M. (2013). *Melhorar A Escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas E Políticas Educativas*. Porto.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da Criança um Leitor*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G., & al, e. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* . Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, J. (2001). O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio.
- Matêncio, M. (1994). Escrita e leitura: natureza do processo. *Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas.
- Medeiros, E. O. (2003). *Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico*:.
- Menegolla, M., & Sant´Anna, I. (2003). *Didática: aprender a ensinar*.
- Merrelho, A. (2010). As atitudes dos alunos do 1º Ciclo do Ensino face à utilização do computador.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino-Básico - 1.º ciclo*. Lisboa.
- Miranda, E. (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensinoaprendizagem no contexto afetividade. In: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra. *8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação*.
- Moço, A. (2011). Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. Revista Nova. *Revista Nova*.
- Morgado, J., & Mendes, B. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Revista Interações*.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo*.
- Mortimer, E. (1996). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?, (pp. 20-39).

- Nicola, Y., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa*.
- Oliveira, I., & Moreira, D. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular.
- Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Castelo Branco.
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na creche: para aprender sobre a criança*.
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem*.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre.
- Pires, D. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1. Ciclo do Ensino Básico*.
- Pombo, O. (2004). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade*. Porto.
- Popper, K. (1959). *Logic of scientific discovery*. London.
- Prado, M. (2003). *Pedagogia de Projetos*.
- Ribeiro, Ana Isabel; Nunes, Adélia Nobre; Nunes, João Paulo; Almeida, António; Paiva da Cunha, Pedro José; Nolasco, Cristina. (2014). *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto editora.
- Rio, F. (2007). Avaliação dos Impactos dos Programas Internet@EB1 nas Actividades Curriculares: um estudo no Concelho de Viana do Castelo.

- Riscado, L. (2003). *A Crítica Literária de Literatura Infantil e as Escolhas do Público. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho- Braga.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*.
- Roldão, M. (2013). *Investigação para um currículo relevante*.
- Roldão, M. (2018). *Gestão curricular*.
- S. Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga.
- Sá, J. G. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*.
- Sandroni, L., & Machado, L. (1998). *A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática.
- Santos, E. M. (2000). *Os Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, M. (1951). *Manual do Professor Primário*. São Paulo: Companhia Editora.
- Simões, A. (s.d.). A investigação- acção: Natureza e validade. *Revista portuguesa de Pedagogia*.
- Sim-Sim, I. (2007). *Desenvolvimento da Lingagem*. Lisboa.
- Sim-Sim, I., Ferraz, M., & Duarte, I. (1998). *Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa.
- Sobrinho, J., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., del Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, F., & Mira Leal, S. (2011). *Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e expectativas em Portugal*.
- Sousa, M. E., & Gomes, J. A. (2007). *A voz e a vez do autor: Sobre os encontros com autores em escolas e bibliotecas*. Instituto Politécnico do Porto.

- Trindade, M. (2001). Ler para compreender - compreender para ler. *Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Veloso, R. (2006). A leitura literária. *Educação e leitura – Actas do Seminário*. Esposende.
- Veloso, R., & Riscado, L. (2002). *Literatura Infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude.
- Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2000). *2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga : Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F., Cadima, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (agosto de 2015). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*.
- Vosniadou, S., Pearson, D., & Rogers, T. (1988). What causes children's failures to detect inconsistencies in text? *Journal of Educational Psychology*, 27–39.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*.

## **Documentação legal e outros documentos**

Decreto-Lei n.º 43/2007 - Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22

Decreto-Lei n.º 115-A/98 - Diário da República n.º 102/1998, Série I-A de 1998-05-04

Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02

Decreto-Lei n.º 769-A/76 - Diário da República n.º 249/1976, Série I de 1976-10-23

Decreto Regulamentar n.º 12/2018 - Diário da República n.º 249/2018, Série I de 2018-12-27

Despacho 13313/2003, de 8 de Julho – Diário da República - 2.ª Série 155 de 08.07.2003

Programas e metas curriculares editados pelo Ministério da Educação: Português no Ensino Básico, História e Geografia de Portugal, Estudo do Meio e Matemática no Ensino Básico

Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas.

# Apêndices

## Apêndice A- Calendário de Regências

Calendarização das regências 1.º e 2.º CEB M1PHGP 2017/18

Fev.	[1;2] OBS/COOP	5-9 6- HGP 2.º (13h30-14h20) (S10) 6.ºJ 7- HGP 2.º (10h20-11h10) (S25) 6.ºJ (2 aulas) Ana	CARNAVAL	19-23 19- HGP 1.º (9:00 – 10:30) 90' 3.ºD (1 aula) Ana	26-28 OBS/COOP
Mar.	1-2	5-9	12-16 13- HGP 2.º (10H20-11H10) 50' (S25) 6.ºJ (1 aula) Ana	19-23 19- PT 2.º (8h:20 – 10h:00) 6.ºJ (S24) 20 – PT 1.º (9h:00 – 10:30) PT 2.º (11H25-12H15) 22- PT/HGP/MT 1.º (9h-12h/13h30-15h30) 3º D (3 aulas + 1 dia) Ana	PÁSCOA
Abr.	PÁSCOA	9-13 12-PT 2.º (12h15-13h05) (S24) 6.ºJ PT 1.º (9h00- 10h30) (S12) 3.ºD (2 aulas) Ana	16-20 16- PT 2.º (8h20-10h) (S24) 6.ºJ PT/HGP/MT/O 1.º (13h30-15h:30) 3.ºD 17- PT/HGP/MT/O 1.º (9h-12h) 3.ºD (1 dia + 1 aula) Ana	23-27 OBS/COOP	
Mai.	[2;3;4] OBS/COOP	7-11 8- HGP 2.º (13h30-14h20) (S10) 6.ºJ 9- HGP 2.º (10h20-11h10) (S25) 6.ºJ 10- HGT 1.º (9h-10h30) 3.ºD (3 aulas) Ana	14-18 14-PT 2.º (8h20-10h) (S24) 6.ºJ 15-PT 1.º (9h-10h30) 3.º D; 17-PT 2.º (12h15-13h05) (S24) 6.ºJ (3 aulas) Ana	21-25 OBS/COOP	28-31 OBS/COOP

## Apêndice B- Guião de leitura para o 1.º CEB - Projeto de Intervenção

### Guião de leitura

Para as férias vais ser desafiada/o a fazer uma leitura, assim terás como suporte este guião que te ajudará na tua apresentação do livro à turma.

- Título e autor da história
- Apresentação oral da história
- Momento da história que mais gostaste
- Personagem favorita

Não te esqueças, a tua apresentação terá que motivar os teus colegas e despertar a curiosidade para que queiram também ler a história que escolheste.

## Apêndice C- Guião de leitura para o 2.º CEB - Projeto de Intervenção

### Guião de leitura

Para as férias vais ser desafiada/o a fazer uma leitura, assim terás como suporte este guião que te ajudará na tua apresentação do livro à turma.

- Título e autor da história
- Breve biografia do autor
- Relacionar as imagens da capa com o assunto da obra
- Apresentação oral da história
- Momento da história que mais gostaste
- Personagem favorita


Não te esqueças, a tua apresentação terá que motivar os teus colegas e despertar a curiosidade para que queiram também ler a história que escolheste.



**Apêndice F - Grelha de distribuição de textos do projeto “Ler para oferecer e receber”**

Data	Hora	Turma que oferece a leitura	Turma que recebe a leitura	Texto/ Autor
4 de junho	10h	4.º B	4.º A	“O Pássaro da Cabeça” de Manuel António Pina
4 de junho	11h	4.º A	1.º A	“D. Gonçalo a cavalo” de Luísa Ducla Soares
4 de junho	14h	1.º A	4.º B	“Faz de conta” de Álvaro Magalhães
4 de junho	15:50h	3.º B	5.º J	<i>Destrava Línguas</i> de Luísa Ducla Soares, <i>Encrava-línguas</i> de João Manuel Ribeiro e <i>O livro do trava-língua de Ciça</i>
4 de junho	12:15h	6.º G	2.º B	“As Palavras” de Eugénio de Andrade
4 de junho	15h25	5.º J	3.º B	<i>Uma história com palavras</i> de José Fanha
5 de junho	14h	1.º A	4.º A	“O colar de Carolina” de Cecília Meireles
5 de junho	14:30h	4.º A	4.º B	“D. Gonçalo a cavalo” de Luísa Ducla Soares
5 de junho	15h	4.º B	1.º A	“O Pássaro da Cabeça” de Manuel António Pina
5 de junho	9h	3.º D	6.º G	“Aviador Interior” de Manuel António Pina
6 de junho	11:25h	6.º I	6.º H	“As portas que Abril abriu” de Ary dos Santos
6 de junho	12:15h	2.º B	5.º L	“O Livro” de Luísa Ducla Soares
7 de junho	9:10h	5.º L	6.º I	“Comunicados MFA”, Centro de documentação 25 de abril, Universidade de Coimbra
7 de junho	9:10h	5.º L	6.º L	“Carta de foral”, D. Afonso III “Influência árabe”, Álvaro de Córdova, <i>Indiculus luminosas</i> , séc. IX

**Apêndice G - Planificação do “Dia internacional dos Museus”**

Comemoração do Dia Internacional dos Museus	
<p>Museus, para que nos quero?</p> 	
Destinatários: 3.º B e 3.º D	<p>Professoras organizadoras: Ana Isabel Teixeira, Ana Sofia Lopes e Vânia Graça</p> <p>Professoras colaboradoras: Ana Cristina João e Carla Abrunhosa</p>
16 de maio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise, pelos alunos, do calendário do mês de maio com as datas comemorativas assinaladas e identificação da comemoração que se aproxima;</li> <li>- Apresentação do cartaz de 2018 do Dia Internacional dos Museus (cf. Anexo 1) e identificação dos elementos que o constituem (título, subtítulo, data, logótipos, imagem, cores);</li> <li>- Leitura, pela professora, da mensagem do Conselho Internacional de Museus de Portugal (ICON Portugal) acerca do tema do ano de 2018 e diálogo com os alunos (conceito de hiperconetividade, justificação para o tema escolhido, definição de museu);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do poema "Museu" da obra <i>Pequeno Livro das Coisas</i> de João Pedro Mésseder, mas com os versos todos desordenados;</li> <li>- Os alunos ordenam os versos do poema;</li> <li>- Leitura do poema, pela professora, e distribuição do mesmo num marcador de livro (cf. Anexo 2);</li> <li>- Confronto, pelos alunos, entre os versos que organizaram e o poema lido (o que mantêm, o que alteram);</li> <li>- Realização da atividade Escrever à maneira de... João Pedro Mésseder com os dois primeiros versos do poema (os alunos, em pares, escrevem outras hipóteses para melhor amigo e para pior inimigo);</li> <li>- Os alunos registam os novos versos em folhas coloridas para colar no painel a afixar na entrada da escola (cf. Anexo 3);</li> <li>- Análise da planta do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (localização dos diferentes espaços);</li> <li>- Realização de uma visita virtual ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência (<a href="http://www.wide.pt/360/museu/">http://www.wide.pt/360/museu/</a>).</li> </ul>
<p><b>17 de maio</b> (10 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As turmas assistem à rábula teatral "A MuMa visita...", tomando conhecimento dos doze museus que integram a MuMa (Rede de Museus de Matosinhos).</li> </ul>
<p><b>18 de maio</b> (10 horas – 3.ºB) (11 horas – 3.ºD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma visita de estudo ao Museu da Misericórdia de Matosinhos.</li> </ul>

*Apêndice H - Registo fotográfico da visita de estudo ao Museu da Misericórdia de Matosinhos*





# Apêndice I - Unidade Didática " Florescer a Liberdade com abril"





Agrupamento Escolas de Matosinhos

Disciplina: Português | Ano: 3.º | Turma: D | N.º de alunos: 25  
 Duração: 120 minutos | Data: 23 de abril 2018  
 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira | Professora Cooperante: Carla Abrunhosa | Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa, Paula Flores.

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES		MATERIAIS E RECURSOS
<p><b>Leitura/ Compreensão Paratexto</b>                      (Capa do livro: "História de uma flor" de Matilde Rosa Araújo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os elementos chave da ilustração;</li> <li>- Faz inferências a partir da ilustração da capa.</li> <li>- Relaciona a ilustração com palavras fornecidas</li> <li>- Antecipa o título da obra com base na ilustração e em algumas palavras fornecidas.</li> </ul>	<p>1. Introdução à obra: História de uma flor:                      1.1 A professora apresenta, digitalmente, a capa do livro sem o título do mesmo. (Anexo1)</p> 	<p>10'</p> <p>45'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro: <i>História de uma flor</i> de Matilde Rosa Araújo</li> <li>- Capa do livro (cf. Anexo 1)</li> </ul>

		<p>1.2 Os alunos fazem a leitura da ilustração, visualizando cores, elementos presentes, possíveis significados das cores, expressões a partir dos elementos (felicidade, tristeza, medo...)</p> <p>1.3 A professora projeta um quadro com algumas palavras, e pede aos alunos que pensem durante um instante qual será o título do livro, partindo destas palavras e da ilustração.  <b>Anexo 2</b></p> <table border="1" data-bbox="678 1265 1093 1512"> <tbody> <tr> <td>Menino</td> <td>Vermelho</td> <td>Sapo</td> </tr> <tr> <td>Contente</td> <td>Uma</td> <td>Flor</td> </tr> <tr> <td>Cravo</td> <td>Conto</td> <td>Primavera</td> </tr> <tr> <td>Lagoa</td> <td>História</td> <td>Sombra</td> </tr> <tr> <td>Feliz</td> <td>Um</td> <td>Menina</td> </tr> </tbody> </table> <p>1.4 A professora pede aos alunos que façam o registo dos títulos no caderno.                      1.5 A professora projeta um esquema e informa os alunos que o início do título é " História...."                      1.6 Os alunos irão partir do que a professora disse ser o início do título e vão dizendo as hipóteses.                      1.7 Cada aluno, que representar o par, vai ao quadro e escreve o título que pensou.                      1.8 Após todas as hipóteses serem registadas no quadro com o esquema projetado, a professora clica e desvenda o título da obra.                      1.9 Os alunos confrontam as suas hipóteses com o que é o título da história.</p>	Menino	Vermelho	Sapo	Contente	Uma	Flor	Cravo	Conto	Primavera	Lagoa	História	Sombra	Feliz	Um	Menina	<p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro de palavras (cf. Anexo 2)</li> </ul>
Menino	Vermelho	Sapo																	
Contente	Uma	Flor																	
Cravo	Conto	Primavera																	
Lagoa	História	Sombra																	
Feliz	Um	Menina																	

<p>- Compara as suas hipóteses com o título da obra.</p> <p>- Expõe a razão da sua escolha.</p> <p>- Seleciona corretamente a etiqueta.</p> <p>- Preenche um painel.</p>		<p><b>Anexo 3</b></p>  <p><b>História de uma flor</b></p> <p>2. Vamos conhecer Matilde Rosa Araújo.</p> <p>2.1 A professora dá a conhecer ao grupo de alunos a escritora, através de uma fotografia.</p> <p>2.2 No painel estará a fotografia e algumas informações que os alunos irão preencher com etiquetas que estarão à parte.</p> <p>2.3 As etiquetas terão respostas como o nome da escritora, ano de nascimento, formação académica, Obras da escritora, Prémios ganhos, ano em que faleceu.</p> <p>2.4 Alguns alunos serão desafiados a escolher as etiquetas, a ler à turma e a colocar a etiqueta corretamente, por exemplo: Nome da escritora, irão selecionar a etiqueta que dirá Matilde Rosa Araújo e colocar no painel.</p> <p>2.5 Depois de estarem todas as etiquetas distribuídas corretamente, o painel terá a biografia da escritora.</p> <p>2.6 A professora distribui um BI da escritora que cada aluno deverá preencher com base no painel.</p> <p>2.7 No fim, alguns alunos irão ler o que registaram para que os colegas confirmem o que escreveram.</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	<p>- Esquema dos títulos (cf. Anexo 3)</p> <p>- Painel da biografia de Matilde Rosa Araújo (cf. Anexo 4)</p>
--	--	--	--------------------------------	--

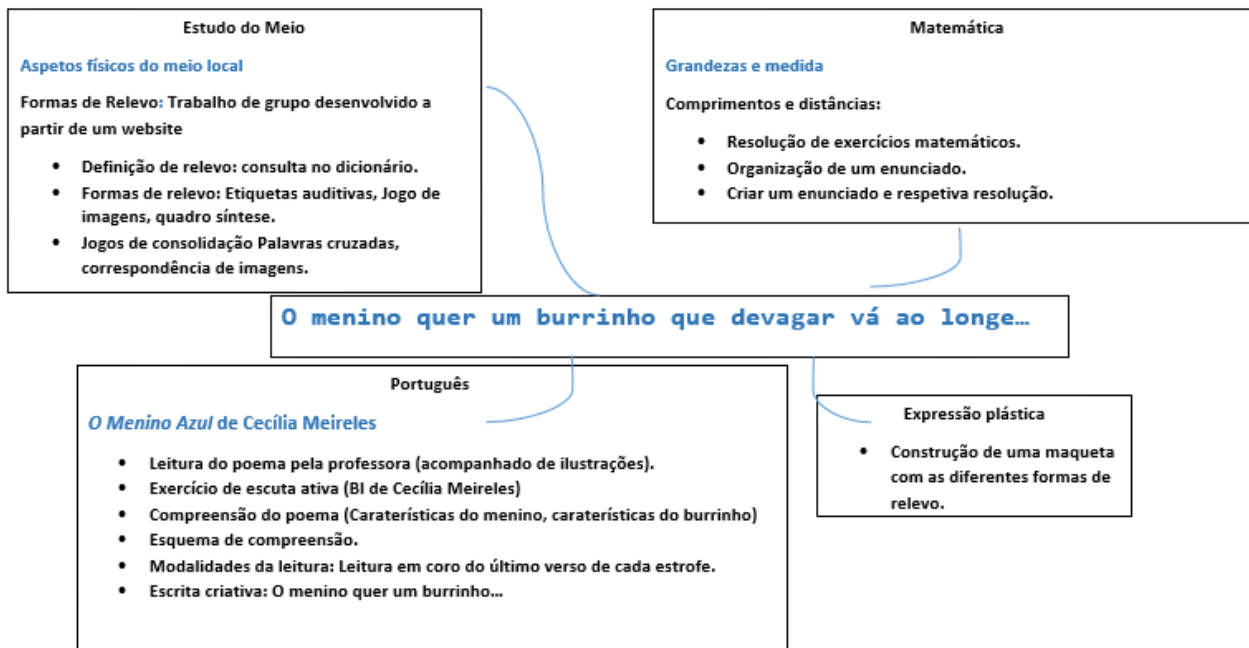
<p><b>Leitura</b> Ilustrações do texto</p>	<p>- Preenche um BI</p> <p>- Compara o texto ouvido com o registo.</p> <p>- Identifica os elementos-chave das ilustrações.</p>	<p>3. <b>Leitura a partir das ilustrações</b></p> <p>3.1 A professora projeta várias imagens, e pede alunos que pensem qual será a sequência da história a partir das imagens.</p> <p>3.2 A professora distribui uma folha com as ilustrações, por cada dois alunos, e pede que <u>a pares</u> enumerem a sequência da história através das imagens.</p> <p><b>Anexo 5</b></p>  <p>3.3 Posteriormente a professora projeta o jogo <b>matching mosaic games</b>.</p> <p>3.4 Os alunos terão que fazer corresponder a imagem ao número que corresponde.</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>25'</p>	<p>- Sequência das ilustrações da história. (cf. Anexo 5)</p>
--	--	---	---------------------------------	---

<p style="text-align: center;"><b>Leitura</b>          Texto narrativo          Leitura em voz alta          Leitura silenciosa</p> <p style="text-align: center;">Compreensão do texto narrativo  <b>Personagens/Ação/Espaço/Acontecimentos</b>  <b>/Problema/Solução</b></p>	<p style="text-align: center;">-</p>	<p>4. Leitura de parte da história: <i>História de uma flor</i></p> <p>4.1 Distribuição de fotocópias do texto por todos os alunos.</p> <p>4.2 Leitura da primeira parte da obra <i>História de uma flor</i> pela professora: projeção das ilustrações e músicas de fundo, em simultâneo com a leitura.</p> <p>5. <b>Compreensão do texto.</b></p> <p>5.1 Diálogo com os alunos, orientado pelos seguintes tópicos, que orientam a leitura e a compreensão,</p> <p>a) Personagens  b) Espaço  c) Momentos da ação quando:  Flor prisioneira da sombra (inverno)  Flor debaixo do sol (primavera)  d) Distinção dos elementos retirando expressões em que é visível que:  Sombra: ausência de liberdade  Sol: presença da liberdade</p> <p>5.2 Leitura pelos alunos ao longo da compreensão.</p> <p>6. <b>Leitura Dramatizada</b></p> <p>6.1 A professora pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa para se apropriarem do texto para em seguida fazerem uma dramatização,</p> <p>6.2 Os alunos sublinham a lápis o narrador, a verde na fala dos sapos e a vermelho na fala da flor.</p> <p>6.3 A professora apresenta aos alunos elementos que irão ajudar na dramatização: sapos, flor, sol.</p>	<p style="text-align: center;">10'</p> <p style="text-align: center;">25'</p>	<p>- Esquema de compreensão. (cf. Anexo 6)  - Fotocópias para o esquema de compreensão.</p>
--	--------------------------------------	---	---	---

<p style="text-align: center;"><b>Escrita</b>          Escrita criativa: Continuação da história</p>	<p>- Apresenta hipóteses para o final da história</p> <p>- Cumpre instruções / segue orientações</p> <p>- Produz um texto escrito</p> <p>- Lê o texto.</p>	<p>6.4 Os alunos dramatizam a história alternadamente, um aluno será o narrador, três alunos os sapos, dois alunos a flor e ainda o sol.</p> <p>7. <b>Escrita Criativa – Continuação da história</b></p> <p>7.1 A professora dialoga com os alunos e questiona-os:  - Há algum elemento na capa do livro que não tenha surgido na história que lemos?  - Então, por que será que aparece o menino na capa e na história não fala de nenhum menino?</p> <p>7.2 A professora projeta a primeira frase Os alunos descobrem que ainda falta parte da história</p> <p>7.2 A professora informa os alunos que irão conhecer o resto da história na aula seguinte.</p> <p>7.3 A professora projeta a primeira frase da segunda parte da história: "E então, viu-se uma criança, que caminhava pela madrugada."</p> <p>7.4 Preparação para a escrita.  a) A professora desafia os alunos a continuar a história.  b) A professora projeta palavras que os alunos terão de usar para continuar a história</p> <p><b>Anexo 8</b></p> <table border="1" data-bbox="657 1444 1086 1671"> <tr> <td>Menino</td> <td>Vermelho</td> <td>Mãe</td> </tr> <tr> <td>Música</td> <td>Sapos</td> <td>Flor</td> </tr> <tr> <td>Cravo</td> <td>Coração</td> <td>Espingardas</td> </tr> <tr> <td>Rua</td> <td>Mundo</td> <td>Sombra</td> </tr> <tr> <td>Sol</td> <td>Caminhar</td> <td>Sorrindo</td> </tr> <tr> <td>Alegria</td> <td>Três</td> <td>Pai</td> </tr> </table>	Menino	Vermelho	Mãe	Música	Sapos	Flor	Cravo	Coração	Espingardas	Rua	Mundo	Sombra	Sol	Caminhar	Sorrindo	Alegria	Três	Pai	<p style="text-align: center;">10'</p>	<p>- Elementos para a dramatização (cf. Anexo 7)</p> <p>- Quadro de palavras (cf. Anexo 8)</p>
Menino	Vermelho	Mãe																				
Música	Sapos	Flor																				
Cravo	Coração	Espingardas																				
Rua	Mundo	Sombra																				
Sol	Caminhar	Sorrindo																				
Alegria	Três	Pai																				

		<p>c) Dois a dois, criam partindo das palavras que a professora forneceu, a continuação da história.</p> <p>d) A professora distribui aos alunos fotocópias que terão " E então, viu-se uma criança, que caminhava pela madrugada." e linhas para que possam continuar a história.</p> <p>e) A professora apresenta um exemplo do final da história.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>E então, viu-se uma criança, que caminhava pela madrugada.</b></p> <p>O menino começou a sentir o coração a bater muito depressa, parou e viu três homens com espingardas em punho, sorrindo. No cano das espingardas, o menino já com o seu pai e a sua mão, viu todas as espingardas com um cravo muito especial.</p> <p>O sol nascia, a flor vermelha já não estava na sombra, ouvia-se a música, os corações sorriam, as pessoas estavam felizes.</p> </div> <p>f) Cada par lê à turma o que escreveu e que fim deu para a <i>História de uma flor</i> de Matilde Rosa Araújo.</p>	<p>- Fotocópias para a escrita criativa (cf. Anexo 9)</p>
--	--	--	---



# Apêndice J - Unidade Didática "O menino quer um burrinho que devagar vá ao longe..."




Disciplina: Estudo do Meio/expressão plástica/Matemática/Português Ano: 3.º | Turma: D | N.º de alunos: 25  
| Data: 24 de maio 2018  
Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira | Professora Cooperante: Carla Abrunhosa | Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elísa Sousa, Paula Flores.

DOMINIOS/ CONTEUDOS	COMPETENCIAS	ATIVIDADES	15'	MATERIAIS E RECURSOS
- Os aspetos físicos do meio local	- Distingue formas de relevo da região. - Localiza formas de relevo em mapas. - Identifica elementos básicos do Meio Físico envolvente. - Utiliza alguns processos simples de conhecimento da realidade - Seleciona diferentes fontes de informação.	<p><b>1. Introdução ao conteúdo: Os aspetos físicos do meio local</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A professora apresenta dois objetos, um com relevo e outro sem, e coloca duas questões: Quais são as semelhanças entre estes objetos? Em que é que se distinguem?</li> <li>Após o diálogo, a professora projeta para os alunos aquilo que será o guião da aula, o website.</li> <li>A professora apresenta a página de introdução e explica aos alunos como podem aceder para conhecerem as suas tarefas e os seus grupos.</li> <li>Os alunos sentam-se segundo o grupo que pertencem. (a sala já se encontra organizada para trabalhar em grupo) Ao longo da aula, cada grupo acede ao website para seguir as orientações propostas.</li> </ul> <p><b>2. Desenvolvimento do trabalho em grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Grupo 1</b> – Consultar o dicionário/pesquisa num site. <i>O que é o relevo?</i></li> <li>O primeiro grupo terá a questão pela qual se irá iniciar a aula, <i>O que é o relevo?</i> Em voz alta um dos membros desse grupo</li> </ul>		- Website (cf. Anexo 1) - Computadores

<p>- Faz inferências através das ilustrações.</p> <p>- Selecciona os elementos adequados.</p> <p>- Compara o texto ouvido com o registo.</p> <p>- Verifica o registo.</p>	<p>irá ler à turma. Discutem-se algumas ideias e possíveis respostas à questão, chuva de ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Em seguida, um aluno do grupo1 irá ser desafiado a procurar no dicionário a palavra <i>relevo</i> e ainda outro aluno do mesmo grupo irá utilizar o computador para fazer a mesma pesquisa.</li> <li>Após as definições apresentadas pelos alunos do grupo 1 do significado de relevo e possíveis dúvidas dos alunos, a professora pede ao segundo grupo que leia a sua questão: <i>Que relevo vamos estudar hoje?</i> Discutem-se algumas ideias em turma.</li> <li><b>Grupo 2</b> - Uso da aplicação: Educaplay - Riddle <i>Que relevo vamos estudar hoje?</i></li> <li>Os alunos terão algumas pistas para adivinharem a que corresponde a imagem do puzzle.</li> <li>Cada puzzle terá a imagem das diferentes formas de relevo e a sua legenda: Planície, Planalto, Montanha, Colina, Vale, Praias, Dunas, Falésias.</li> <li>Após a construção interativa de todos os puzzles, o terceiro grupo lê a questão que tem no seu envelope: <i>Que diferenças encontram entre as formas de relevo?</i> Os alunos dialogam entre grupo e depois apresentam algumas das diferenças que encontraram, fazendo um registo entre grupo distribuído pela professora.</li> <li><b>Grupo 3</b> - Exercício de Escuta ativa – Etiquetas auditivas <i>Que diferenças encontram entre as formas de relevo?</i></li> <li>Os alunos irão escutar a definição para cada uma das formas de relevo.</li> <li>Os alunos ouvem uma primeira vez com orientação do que irão preencher no quadro.</li> </ul>	<p>15'</p> <p>15'</p> <p>15'</p>	<p>- Dicionário; - Computadores;</p> <p>- Aplicação – Educaplay- Riddle. (c.f presente no website)</p>
<p>-Antecipa a informação com base no seu conhecimento.</p> <p>- Selecciona diferentes fontes de informação.</p> <p>- Selecciona a resposta correta.</p> <p>- Localiza lugares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos ouvem uma segunda vez e é-lhes distribuído um quadro para preencherem em suporte de papel.</li> <li>Os alunos ouvem uma última vez para confrontarem o ouvido com o escrito.</li> <li>A professora projeta o quadro e os membros do grupo 3 preenchem em grande grupo para que todos os alunos fiquem com o registo.</li> <li>Por último, os alunos comparam as ideias que cada grupo tinha partindo das imagens com as definições que foram escutadas e que posteriormente registaram.</li> <li><b>Grupo 4</b> – Explorar no Google maps. <i>Como é o relevo na minha região?</i></li> <li>a) Os alunos do grupo 4 irão pesquisar no Google maps qual a planície, planalto, praia, falésia, etc, mais perto do seu meio local e por sua vez identificar que formas de relevo encontram na região.</li> <li>b) Em seguida, os alunos do grupo 4 situam no mapa de Portugal que estará em papel, as formas de relevo que pesquisaram.</li> </ul> <p><b>3. Síntese do conteúdo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Através de dois jogos, o jogo de <i>cruzamento de saberes</i>, será um jogo de palavras cruzadas dinamizado digitalmente, assim como o jogo <i>palavras-chave</i>, os alunos irão ter palavras-chave e terão que fazer associação a que imagem ou palavra deverá corresponder, relacionado justamente com o tema da aula, formas de relevo.</li> <li>Ao longo da aula será preenchido um cartaz com avaliação das tarefas, as tarefas bem executadas darão a cada grupo um</li> </ul>	<p>15'</p> <p>20'</p>	<p>- Computador; - Etiquetas Auditivas; (Presente no website) - Guião de audição; - Folha de registo; (presente no website)</p> <p>- Computador; - Google maps; - Mapa de Portugal</p> <p>- Jogo;</p>

<p><b>Grandezas e medida</b></p> <p>- Relaciona o metro, o decímetro e o centímetro</p> <p>- Graduar o decímetro em centímetros</p> <p>- Calcula o perímetro de polígonos.</p> <p><b>Números e operações</b></p> <p>- Adição e subtração de quantias de dinheiro.</p>		<p>smile, no fim o grupo que mais rápido responder ao jogo Palavras-chave irá ganhar dois smiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No entanto, será o grupo a definir se esteve bem nas suas tarefas e a preencher no cartaz.</li> <li>Os alunos poderão usar os seguintes símbolos:</li> </ul>  Se esteve bem na tarefa;  Se não esteve tão bem na tarefa. <p><b>4. Organização de um enunciado matemático.</b></p> <p>a) Para a atividade seguinte a professora projeta um texto que está desorganizado e desafia os alunos a organizarem o texto.</p> <p>b) Em grande grupo, oralmente, o enunciado é organizado corretamente.</p> <p>c) A professora distribui, em suporte de papel, o exercício.</p> <p>d) Os alunos resolvem o exercício.</p> <p>e) Correção, no quadro, do exercício pelos alunos.</p> <p><b>5. Exercícios Matemáticos</b></p> <p>a) Diálogo com os alunos.</p> <p>b) A professora volta a colocar novos desafios ao grupo.</p> <p>c) Distribuição, em suporte de papel, dos exercícios, aos alunos. (Relacionado com a construção da maquete).</p> <p>d) Resolução dos exercícios.</p> <p>e) Correção, no quadro, do exercício pelos alunos.</p>	<p>10'</p> <p>15'</p> <p>20'</p>	<p>- Cartolina para cartaz;</p> <p>- Ilustrações;</p>
<p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>- Modelagem</p> <p>- Desenho</p> <p>- Pintura</p> <p>- Recorte</p> <p>- Colagem</p>	<p>- Modela usando as mãos.</p> <p>- Explora e tira partido da resistência e plasticidade.</p> <p>- Desenha objetos.</p> <p>- Pinta cenários e adereços.</p> <p>- Explora as possibilidades de diferentes materiais</p>	<p><b>6. Elaboração de um problema matemático.</b></p> <p>a) A professora distribui dados para que os alunos criem um problema.</p> <p>b) Os alunos, a pares, criam o exercício e resolvem-no na ficha de trabalho.</p> <p>c) Oralmente, os pares, apresentam o seu exercício e resolvem-no no quadro.</p> <p><b>7. Elaboração de uma maquete com as diferentes formas de relevo.</b></p> <p>a) A professora desafia os alunos a construírem uma maquete com as diferentes formas de relevo.</p> <p>b) A professora apresenta um plano da maquete através de uma imagem.</p> <p>c) A professora distribui tarefas pelos grupos: Cada grupo ficará encarregue por desenhar/construir uma das formas de relevo: planalto, colina, vale, e montanha.</p> <p>d) Numa caixa de cartão, irá ser colocado o que os alunos elaboraram e criado ainda um cenário (elementos da natureza: árvores, folhas, terra, sol, céu).</p> <p>e) No fim, os alunos farão a legenda das formas de relevo.</p>	<p>15'</p> <p>60'</p>	<p>- Exercícios matemáticos (cf. Anexo 2)</p> <p>- Caixa de cartão.</p> <p>- Plasticina.</p> <p>- Papel de crepe.</p> <p>- Marcadores.</p> <p>- Papel.</p> <p>- Palitos.</p> <p>- Cartolina.</p> <p>- Cola.</p>

## Apêndice K - Planificação " Os meios de comunicação "

Plano de aula			
<p><b>Disciplina:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Escola:</b> Escola Básica Integrada de Matosinhos</p> <p><b>Data:</b> 17 de abril de 2018</p> <p><b>Duração:</b> 90 minutos</p> <p><b>Professores Supervisores:</b> Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Professora Carla Abrunhosa</p>	<p><b>Conteúdos Programáticos e Objetivos Gerais</b></p> <p><b>Bloco 4 — A DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS</b></p> <p><b>6. Meios de Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue os meios de transporte terrestre, aéreo e aquático.</li> <li>- Identifica algumas as vantagens e desvantagens do desenvolvimento dos meios de transporte.</li> </ul>	<p><b>Ano:</b> 3.º</p> <p><b>Turma:</b> D</p> <p><b>N.º de alunos:</b> 25</p> <p><b>Professora Estagiária:</b> Ana Teixeira</p>	
Atividades/Estratégias		Recursos	Avaliação
<p><b>1. Atividade de motivação – Jogo da mimica</b></p> <p>1.1. Dramatização por mimica, por parte da professora, de cinco meios de transporte, avião, Barco, camião, carro e mota.</p> <p>1.2. Serão selecionados quatro alunos, que irão tirar de um saco pequenos papeis, para atividade de mimica.</p> <p><b>Anexo 1:</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">Mota</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">Carro</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">Camião</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">Barco</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">Avião</div> </div>	5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saco do jogo da mimica; (cf. Anexo 1)</li> <li>- Papeis com o nome dos meios de transporte;</li> </ul>	Grelha de avaliação*
<p>1.3. Apenas a professora irá ver, para fazer a representação por mimica.</p> <p>1.4. Por grupos, tentarão adivinhar o que a professora está a representar, sempre que o grupo falhe, será dada oportunidade a outro grupo, e pontuará se acertar.</p> <p>1.5. Ao longo do jogo de mimica, a professora irá pedindo aos alunos que registem no quadro as respostas, isto é, os cinco meios de transporte.</p> <p>1.6. No fim do jogo, a professora irá colocar aos alunos algumas questões e registando no quadro respostas que sejam significativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estes meios de transporte, que foram representados por mimica, são iguais?</li> <li>- Como agrupam estes meios de transporte?</li> </ul> <p>1.7 A professora projeta um quadro, distribui o mesmo em formato de papel, os alunos vão preenchendo segundo as questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que os distingue?</li> <li>- Onde circulam?</li> <li>- Que outros conhecem?</li> </ul> <p>1.8 Os alunos tentam organizar os meios de transporte referidos de acordo com o meio em que se encontram: terrestre, aéreo ou aquático.</p> <p><b>Anexo 2:</b></p>	5'	<p>(cf. Anexo 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Quadro dos meios de transporte (cf. Anexo 2)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o sentido global do poema</li> </ul>	<p>e) Oralmente, em conjunto, é criado um exemplo: O menino quer um burrinho que o leve a viajar.</p> <p>f) Os alunos, a pares, criam novos textos, com as orientações fornecidas na preparação para a escrita.</p> <p>g) Cada par lê o texto criado.</p>	

Transportes	Transportes	Transportes
	<b>Navio</b>	
<b>Carro</b>		<b>Balão de ar quente</b>

20'

**2. Desenvolvimento da aula: A evolução dos meios de transporte**

2.1. A professora questiona os alunos relativamente aos meios de transporte que conhecem, nomeadamente em Matosinhos e regista no quadro os transportes referidos: - Qual é o meio de transporte que mais utilizas? Qual é o meio de transporte que mais gostas?

- Vídeo dos meios de transporte

2.2 Projeção de um vídeo sobre a evolução dos *transportes terrestres*:

Anexo 3: vídeo





2.2.1 A professora pede a dois alunos que venham à frente, e organizem uma sequência de imagens referente à evolução dos meios de transporte terrestre, que puderam ver no vídeo com ajuda dos colegas.

2.2.2 Em seguida, a professora distribui o quadro com a evolução dos meios de transporte terrestre e pede aos alunos que legendem as imagens.

terrestre (cf. Anexo 3)

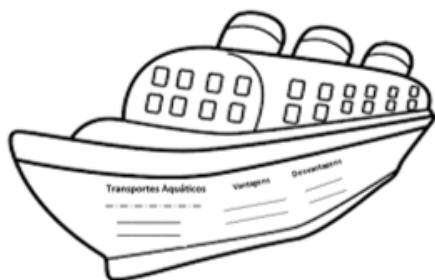
- Quadro de imagens da evolução dos transportes

<p><b>Anexo 4:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Evolução dos meios de transporte terrestres</b></p> 		terrestres (cf. Anexo 4)	
<p>2.2.3 Análise do vídeo e preenchimento dentro de cada transporte terrestre, fazendo a distinção entre rodoviários e ferroviários:</p> <p><b>Análise do vídeo - Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que o Homem transportava as suas mercadorias?</li> <li>- Como funcionava este transporte?</li> <li>- Que animais faziam o transporte?</li> <li>- Qual foi a grande invenção dos meios de transporte terrestre?</li> <li>- O que permitiu o aparecimento do comboio a vapor?</li> <li>- Como se classificam os transportes terrestres?</li> </ul>			
<p>2.3.1 A professora pede a dois alunos que venham à frente, e organizem uma sequência de imagens referente à evolução dos meios de transporte aquáticos, que puderam ver no vídeo, com ajuda dos colegas.</p> <p>2.3.2 Em seguida, a professora distribui o quadro com a evolução dos meios de transporte aquático e pede aos alunos que legendem as imagens.</p> <p><b>Anexo 8:</b></p>		- Quadro de imagens da evolução dos transportes aquáticos (cf. Anexo 8)	
<p style="text-align: center;"><b>Evolução dos meios de transporte aquáticos</b></p> 			
<p>2.3.3 Análise do vídeo e preenchimento dentro de cada transporte aquático, fazendo a distinção entre marítimos e fluviais.</p>			
		transporte terrestre	

**Análise do vídeo** - Questões orientadoras:

- Como é que o ser humano começou por se deslocar nos rios?
- Quando passou a escavar troncos, o que construiu?
- Quais eram os barcos que circulavam com ajuda do vento?
- Mas qual foi a grande invenção?
- Como se classificam os transportes aquáticos?
- Onde circulam os transportes marítimos?
- Que outros transportes marítimos conhecem?
- Onde circulam os transportes fluviais
- Que outros transportes fluviais conhecem?
- Que vantagens e desvantagens são referidas no vídeo sobre estes meios de transportes

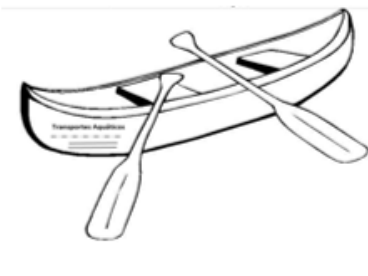
**Anexo 9:**





- Esquema do meio de transporte aquático marítimo (cf. Anexo 9);

- Esquema do meio de transporte aquático fluvial (cf. Anexo 10);

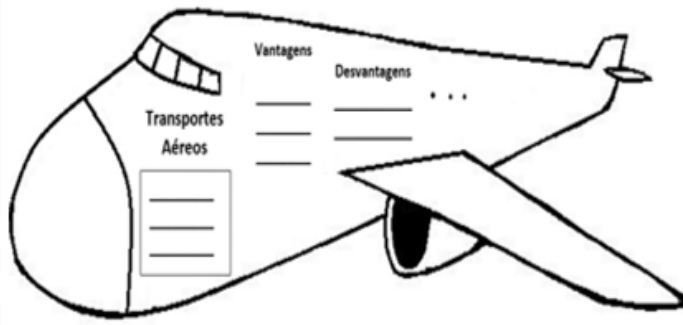
**Anexo 10:**



<p>2.4. Visualização de um vídeo sobre a evolução dos meios de <b>transportes aéreos</b>:</p> <p><b>Anexo 11: Vídeo</b></p>  <p>2.4.1 A professora pede a dois alunos que venham à frente, e organizem uma sequência de imagens referente à evolução dos meios de transporte aéreos, que puderam visualizar no vídeo., com ajuda dos colegas.</p>	20'	- Vídeo (cf. Anexo 11);	
--	-----	-------------------------	--

<p>2.4.2 Em seguida, a professora distribui o quadro com a evolução dos meios de transporte aéreos e pede aos alunos que legendem as imagens.</p> <p><b>Anexo 12</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>Evolução dos meios de transporte aéreos</b></p>  </div> <p>2.4.3 Análise do vídeo e preenchimento dentro do transporte aéreo.</p> <p><b>Análise do vídeo</b> - Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os transportes aéreos foram os que evoluíram mais lentamente ou mais rapidamente?</li> <li>- Qual foi o primeiro transporte aéreo inventado?</li> <li>- Quais foram os últimos transportes a serem inventados?</li> <li>- Que vantagens e desvantagens são referidas no vídeo sobre estes meios de transportes?</li> </ul>		- Quadro de imagens da evolução dos transportes aéreos (cf. Anexo 12);	
---	--	--	--

**Anexo 13:**



- Esquema do meio de transporte aéreo (cf. Anexo 13);

**3. Atividade de consolidação: Jogo da Glória**

3.1 Os alunos são desafiados para um último jogo relacionado com os meios de transporte

15'

**Anexo 14:**



- Jogo dos Meios de Transporte (cf. Anexo 14);

3.2 A professora divide a turma em grupos e explica as regras do jogo.

3.3 No fim do jogo, vencerá o grupo que respondeu acertadamente às questões e que mais rapidamente chegou à casa "Terminaste a tua viagem"



4.2 Na caixa estarão objetos como um cravo, dois livros sobre o 25 de abril, em que um deles será trabalhado na aula seguinte, um calendário, e ainda outros livros e objetos que nada se relacionam com o tema.

4.3 Após a escolha dos alunos, a professora informa os alunos que alguns dos objetos escolhidos estarão presentes nas aulas seguintes.

--	--	--

## Apêndice L - Sequência Didática "Mar à vista: contar, poetizar e folhear"



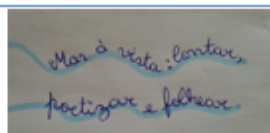
Agrupamento Escolas de Matosinhos


P.PORTO



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

Disciplina: Português | Ano: 6.º | Turma: I | N.º de alunos: 21  
 Duração: 50 minutos | Data: 10 de maio 2018  
 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira | Professora Cooperante: Filomena Moreno | Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa, Paula Flores.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA:



DOMÍNIOS/ CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES		MATERIAIS E RECURSOS
Leitura/Compreensão Imagens, poemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os elementos constituintes de um postal.</li> <li>- Apresenta hipóteses para a funcionalidade de um postal.</li> <li>- Identifica os elementos presentes no postal.</li> <li>- Distingue o género literário: poema.</li> </ul>	<p><b>1. Situar os alunos no fio condutor da unidade, com o mar à vista: O mar em poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen</b></p> <p>(A turma foi previamente dividida em grupos de 3 alunos)</p> <p>1.1 Numa mesa estão colocados diversos postais (com e sem mar)</p> <p>1.2 Um aluno de cada grupo escolhe um postal com mar e afixa-o no quadro. (Obter uma mancha só de mar)</p> <p>1.3 Diálogo com os alunos: - Que relação existe entre a imagem e as palavras do postal (poemas)?</p> <p>1.4 A professora apresenta a tarefa a realizar:</p> <p>1.4.1 Observação do documento; características desse suporte- projeção de um exemplo da matriz de um postal e breve exploração oral.</p> <p>1.4.2 Leitura silenciosa do poema, identificação da autora e do motivo que está no centro do poema.</p> <p>1.4.3 Cada grupo apresenta o seu postal. (Anexo 1)</p>	20'	<p>Poemas dos livros: Poesia, Sophia de Mello Breyner Andresen; Dia do Mar, Sophia de Mello Breyner Andresen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- PowerPoint;</li> <li>- Imagem de um postal (cf. Anexo 1)</li> </ul>

		<p><u>Anexo 1</u></p>  	20'	
--	--	---	-----	--

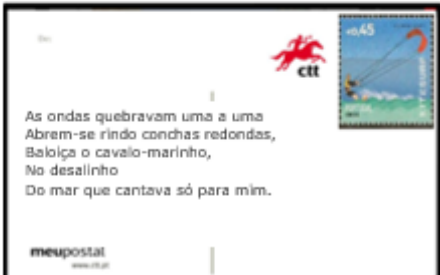
<p><b>Educação Literária</b> Texto poético</p>	<p>- Identifica marcas formais do texto poético: verso, estrofe, rima e esquema rimático.</p> <p>- Expõe o sentido global de um texto poético.</p>	<p>2. <b>Estrutura e conteúdo dos poemas: <i>As ondas, Mar sonoro, Mar, No alto mar, Barco, Fundo do mar, O mar dos meus olhos</i>, a partir da ficha. (Anexo 2)</b></p> <p>2.1 Apresentação da tarefa à turma: os alunos terão que preencher o quadro segundo as características do seu poema.</p> <p>2.1 Os alunos preenchem a ficha (em grupo). (Anexo 3)</p> <p>2.2 Apresentação à turma das características do poema, leitura do mesmo.</p> <p><b>Anexo 2</b></p> <div data-bbox="592 394 1018 927" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Poemas de Sophia de Mello Breyner</i></p> <p><b>As ondas</b></p> <p>As ondas quebravam uma a uma Eu estava só com a areia e com a espuma De mar que cantava só para mim.</p> <hr/> <p style="text-align: right;"><b>Mar</b></p> <p>De todos os cantos do mundo Amo com um amor mais forte e mais profundo Aquela praia estendida e nua, Onde me uniu ao mar, ao vento e à luz.</p> <hr/> <p><b>Mar Sonoro</b></p> <p>Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim, A tua beleza aumenta quando estamos sós E tão fundo intimamente a tua voz Segue o mais secreto bater do meu sonho. Que momentos há em que eu suponho Seres um milagre criado só para mim.</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>O mar dos meus olhos</b></p> <p>Há mulheres que trazem o mar nos olhos Não pela cor Mas pela vastidão da alma</p> <p>E trazem a poesia nos dedos e nos sorrisos Ficam para além do tempo Como se a maré nunca os tivesse Da praia onde foram felizes</p> <p>Há mulheres que trazem o mar nos olhos pela grandeza da imensidão da alma pelo infinito modo como abarcam as coisas e os homens... Há mulheres que são maré em noites de tempestade... e calma.</p> </div>	<p>- Poemas de Sophia de Mello Breyner. (cf. Anexo 2).</p> <p>- Ficha de estrutura e compreensão de todos os poemas. (cf. Anexo 3)</p>
--	--	--	--

		<p><b>Anexo 3</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Poemas</th> <th rowspan="2">Motivo</th> <th colspan="2">Estrutura</th> <th rowspan="2">Rimas (exemplos)</th> </tr> <tr> <th>verso</th> <th>estrofe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>As ondas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mar sonoro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>No alto mar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Barco</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fundo do mar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>O mar dos meus olhos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Poemas	Motivo	Estrutura		Rimas (exemplos)	verso	estrofe	As ondas					Mar sonoro					Mar					No alto mar					Barco					Fundo do mar					O mar dos meus olhos					
Poemas	Motivo	Estrutura			Rimas (exemplos)																																								
		verso	estrofe																																										
As ondas																																													
Mar sonoro																																													
Mar																																													
No alto mar																																													
Barco																																													
Fundo do mar																																													
O mar dos meus olhos																																													

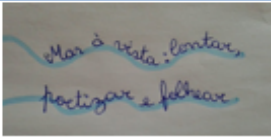



<p><b>Leitura</b> Texto poético</p>		<table border="1" data-bbox="544 136 1043 241"> <tr> <td data-bbox="544 136 791 241"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidão</li> <li>• Cumplicidade</li> <li>• Beleza</li> </ul> </td> <td data-bbox="791 136 1043 241"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tristeza</li> <li>• Esperança</li> <li>• Coragem</li> </ul> </td> </tr> </table> <p><b>3. Leituras do poema: Mar sonoro, Sophia de Mello Breyner</b></p> <p><i>Mar Sonoro</i></p> <p><i>Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim A tua beleza aumenta quando estamos sós E tão fundo intimamente a tua voz Segue o mais secreto bailar do meu sonho Que momentos há em que eu suponho Seres um milagre criado só para mim.</i></p> <p>3.1 A professora projeta de novo o poema sublinhado com diferentes cores para que auxilie os alunos para as leituras.</p> <p>3.2 Os grupos numerados de 1 a 5 farão diferentes leituras do poema.</p> <p>3.3 A primeira leitura será feita em grupo turma.</p> <p>3.4 A segunda leitura, o grupo 1 e 4 irão ler os versos que estão a amarelo, o grupo 2 e 3 os versos que estão a verde e o grupo 5 lê o último verso, que está azul.</p> <p>3.5 A professora projeta de novo o poema sublinhado com duas cores para que auxilie os alunos para a última leitura, leitura jogral, como exemplo a professora exemplifica.</p> <p>3.6 1.º Com os grupos 1, 2 e 3 que irão ler apenas os 3 primeiros versos. (verde)</p> <p>3.7 2.º Com os grupos 4 e 5 que irão ler os 3 últimos versos (vermelho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidão</li> <li>• Cumplicidade</li> <li>• Beleza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tristeza</li> <li>• Esperança</li> <li>• Coragem</li> </ul>	15'	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidão</li> <li>• Cumplicidade</li> <li>• Beleza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tristeza</li> <li>• Esperança</li> <li>• Coragem</li> </ul>					

<p><b>Escrita criativa</b> Poemas</p>	<p>- Constrói um novo poema seguindo as orientações</p>	<p><i>Mar Sonoro</i></p> <p><i>Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim A tua beleza aumenta quando estamos sós E tão fundo intimamente a tua voz Segue o mais secreto bailar do meu sonho Que momentos há em que eu suponho Seres um milagre criado só para mim.</i></p> <p><b>4. Atividade de escrita criativa:</b> Misturar versos de dois poemas.</p> <p>4.1 Apresentação da atividade: A professora dialoga com os alunos e explica-lhes atividade, os alunos terão ao seu dispor dois poemas já trabalhos anteriormente e irão misturar versos dos dois poemas, que fará a construção de um novo poema.</p> <p>4.2 Preparação para a escrita: Como exemplo a professora projeta dois poemas, As ondas e Fundo do Mar de Sophia de Mello Breyner e explica aos alunos como terão de fazer para construir um novo poema.</p> <p><b>As ondas</b></p> <p><i>As ondas quebravam uma a uma Eu estava só com a areia e com a espuma Do mar que cantava só para mim.</i></p> <p><b>Fundo do mar</b></p> <p>No fundo do mar há brancos pavores, Onde as plantas são animais E os animais são flores.</p> <p>Mundo silencioso que não atinge A agitação das ondas. <i>Abrem-se rindo conchas redondas, Baloça o cavalo-marinho, Um polvo avança No desalinho</i> Dos seus mil braços, Uma flor dança, Sem ruído vibram os espaços.</p> <p>Sobre a areia o tempo poisa Leve como um lenço.</p>	35'	<p>- Tiras de papel; - Cartão postal.</p>
---	---	---	-----	---



		<p>Mas por mais bela que seja cada coisa Tem um monstro em si suspenso.</p> <p><b>Novo poema</b> As ondas quebravam uma a uma Abrem-se rindo conchas redondas, Baloça o cavalo-marinho, No desalinho Do mar que cantava só para mim.</p> <p>4.3 A professora distribui por cada grupo dois poemas em tiras de papel, um que será comum a todos os grupos, As ondas, e outro diferente. Grupo 1 e 4 poemas: As ondas e Mar Grupo 2, 3 e 5: As ondas e No alto mar</p> <p>4.4 Os alunos com as tiras de papel que têm os versos dos poemas começam a elaborar um novo poema.</p> <p>4.5 A professora auxilia os grupos, tirando fotos de algumas hipóteses que os alunos vão equacionando e uma foto que retrata o resultado final de cada grupo para ser projetado para o grupo.</p> <p>4.6 A professora distribui por cada grupo um postal para colocarem o poema criado e posteriormente afixado na sala de aula.</p> 	
--	--	---	--



Disciplina: Português   Ano: 6.º   Turma: I   N.º de alunos: 21 Duração: 50 minutos   Data: 15 de maio 2018 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos   Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira   Professora Cooperante: Filomena Moreno   Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa, Paula Flores.				
SEQUÊNCIA DIDÁTICA:				
				
DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES		MATERIAIS E RECURSOS
<p><b>Oralidade</b> Escuta ativa Retenção da informação</p> <p><b>Escrita</b> Escrita Criativa</p>	<p>- Retira informação de um documento oral.</p> <p>- Preenche um texto com lacunas. - Indica hipóteses para completar os espaços por preencher - Compara o texto ouvido com o registo.</p>	<p>1. <b>Exercício de escuta ativa- Vamos conhecer Sophia de Mello Breyner</b> 1.1 Os alunos ouvem o conteúdo do vídeo. 1.2 A professora dá indicação aos alunos das informações que devem identificar (nome da autora, quando nasceu, em que ano publicou os seus primeiros poemas, quando e onde faleceu, principal característica da sua escrita). 1.3 Os alunos ouvem com a orientação o conteúdo do vídeo. 1.4 A professora distribui um panfleto já com a imagem da autora e um texto com lacunas que os alunos terão de preencher segundo as informações do vídeo. 1.5 Preenchimento, pelos alunos, do panfleto distribuído. 1.6 Projeção do vídeo, com paragens para confrontar o ouvido com o que os alunos registaram.</p> <p>2. <b>Escrita criativa- Elaboração de um panfleto</b> 2.1 Apresentação da atividade: a professora projeta o panfleto (em que já tem uma fotografia da autora e o texto trabalhado na escuta ativa) e desafia os alunos a</p>	15'	<p>- Computador; - Vídeo sobre a autora Sophia de Mello Breyner Andresen; - PowerPoint - Panfleto.</p>



# Apêndice M - Sequência Didática "Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam"

Disciplina: Português   Ano: 6.º   Turma: I   N.º de alunos: 21 – 1.º Plano de Aula Duração: 50 minutos   Data: 7 de Junho 2018 Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos   Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira   Professora Cooperante: Filomena Moreno   Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa, Paula Flores.				
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: <b>Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...</b>				
DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES		MATERIAIS E RECURSOS
<b>Leitura e compreensão</b> - Texto narrativo - Textos poéticos (excertos)		<p>1. <b>Situar os alunos no título da sequência didática: <u>Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...</u></b> (A turma foi previamente dividida em 6 grupos)</p> <p>1.1 A professora apresenta, projetando, o título da sequência didática, em simultâneo com excertos de diferentes textos:  <b>Palavra que voa de João Pedro Méseder, o poema Cada palavra de José Jorge Letria, e O Caçador de Palavras de José Jorge Letria.</b></p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p><b>Papagaio</b>                      Há palavras                      feitas p'ra voar                      num mês de Maio.                      (...)  <i>In Palavra que voa, João Pedro Méseder</i></p> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 20px;"> <p><b>Cada palavra...</b>                      (...)                      Cada palavra que                      escreves                      é o fruto, já maduro                      que cai da árvore dos                      sons                      e tem sabor de futuro.  <i>In Cada Palavra, José Jorge Letria</i></p> </div>		- Computador; - Dicionários; - Poema - Cada palavra de José Jorge Letria - Poema – Papagaio de João Pedro Méseder - Poema – As palavras de Eugénio de Andrade - Texto narrativo- O Caçador de Palavras de José Jorge Letria.
	- Identificar os aspetos chave dos textos. - Relacionar os aspetos comuns entre os textos.	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>O caçador de palavras</b>                      (...)                      Afonso era diferente. Colecionava palavras, ou melhor caçava palavras, não havendo melhor expressão para definir esse passatempo que se tornou um vício com o passar dos tempos. (...)  <i>In O Caçador de palavras, José Jorge Letria</i></p> </div> <p>a) A professora lê o título da sequência didática e os excertos dos textos.</p> <p>b) Diálogo com os alunos: (a professora regista no quadro algumas ideias chave).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que se pode fazer com as palavras?</li> <li>- O que se pode caçar?</li> <li>- Gostavam de caçar uma palavra?</li> <li>- Onde posso caçar palavras que desconheço?</li> <li>- Por onde podem voar as palavras? Porquê?</li> <li>- Quando é que as palavras crescem? E onde?</li> <li>- Palavras caçadas <u>no</u>... Palavras que caçam....</li> <li>- Palavras que crescem no... Palavras que fazem crescer....</li> <li>- Palavras que voam... Palavras que fazem voar...</li> </ul>	25'	
<b>Escrita</b> Escrita criativa		<p>2. <b>Escrita criativa: Palavras que caçamos...</b></p>	25'	




	<p>- Indica hipóteses de palavras para criar um novo texto.</p> <p>- Constrói um novo texto seguindo as orientações.</p>	<p>2.1 Preparação para a escrita.</p> <p>2.2 Diálogo com os alunos:</p> <p>- Palavras que nos façam rir, chorar, saltar, sonhar, mexer, voar). (Registo no quadro com os verbos dentro de um círculo).</p> <p>b) Distribuição de uma folha com os mesmos verbos aos alunos.</p> <p>Cada aluno completa o registo.</p> <p>c) A professora regista no quadro as ideias dos alunos.</p> <p>d) Oralmente e em conjunto os alunos preenchem o texto:</p> <div data-bbox="603 456 986 636" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Há palavras que saltam, a palavra ...</p> <p>Há palavras que fazem saltar, a palavra ...</p> </div> <div data-bbox="603 647 986 826" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Há palavras que saltam, a palavra <u>trampolim</u>.</p> <p>Há palavras que fazem saltar, a palavra <u>viajar</u>.</p> </div> <p>e) A professora distribui o guião de trabalho de grupo com orientações. (Anexo 1)</p> <p>f) Os alunos, em grupo, criam textos a partir do exemplo trabalhado anteriormente.</p>	<p>- Fotocópias para o trabalho de escrita criativa. (Anexo 1).</p> <p>- Cartolina</p>
	<p>- Lê o texto criado.</p>	<p>g) Cada grupo apresenta à turma o texto criado.</p> <p>h) Elaboração do painel: Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam... a partir dos textos criados pelos alunos</p>	

Disciplina: Português | Ano: 6.º | Turma: 1 | N.º de alunos: 21 – 1.º Plano de Aula

Duração: 50 minutos | Data: 8 de Junho 2018

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira | Professora Cooperante: Filomena Moreno | Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa, Paula Flores.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...**

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p><b>Leitura</b> Texto poético</p> <p><b>Escrita</b> Escrita criativa - Caligramas</p>		<p>1. (...) <b>Palavras que voam: a turma vai “fazer voar” palavras do texto preparado – Projeto <i>Ler para oferecer e receber</i>.</b></p> <p>a) Leitura a outras turmas.</p> <p>2. <b>Dar forma às palavras-</b> Atividade de escrita (trabalho em grupo)</p> <p>a) A professora retira do painel <i>Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...</i> o exemplo de texto produzido coletivamente na aula anterior. (A turma foi previamente dividida em 6 grupos) (Exemplo)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>Texto 1</b></p> <p>Há palavras que saltam, a palavra <u>trampolim</u>.</p> <p>Há palavras que fazem saltar, a palavra <u>viajar</u>.</p> </div>	<p></p> <p>- Poema – <i>As portas que Abri abri</i>, Ary dos Santos</p> <p>- Computador</p> <p>- PowerPoint</p> <p>- Painel: <i>Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...</i></p>
	<p>- Expõe as razões ou justificações para a escolha da palavra e do caligrama</p>	<p>b) Leitura do texto pelos alunos. (projetado)</p> <p>c) Apresentação, pela professora, de um exemplo de um caligrama a partir da palavra x.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>Texto 2</b></p> <p>Caligrama</p> </div> <p>d) Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a palavra que está desenhada?</li> <li>- O que se modificou? Por que motivo?</li> <li>- Que palavra escolhiam do painel para desenhar (esboço no caderno)</li> </ul> <p>e) Apresentação, pela professora, de outros exemplos de poesia visual.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>f) Construção, em grande grupo, de um caligrama com uma palavra à escolha do grupo.</p> <p>g) A professora distribui o guião de trabalho de grupo, com orientações. (Anexo1)</p>	<p>- Caligramas</p> <p>- Fotocópias com orientações para a criação de um caligrama (Anexo 1).</p> <p>- Cartolina</p>


		<p>h) Os alunos, em grupo, criam caligramas.</p> <p>i) Leitura das palavras pelos alunos e apresentação dos caligramas, bem como explicação da sua escolha.</p>		
--	--	---	--	--



Disciplina: Português | Ano: 6.º | Turma: 1 | N.º de alunos: 21 – 1.º Plano de Aula  
Duração: 100 minutos | Data: 11 de Junho 2018

Escola: Escola Básica Integrada de Matosinhos | Professora Estagiária: Ana Isabel Teixeira | Professora Cooperante: Filomena Moreno | Professoras Supervisoras: Cristina Maia, Elisa Sousa, Paula Flores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: **Palavras caçadas, palavras que crescem, palavras que voam...**

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES		MATERIAIS E RECURSOS
<b>Leitura/ Compreensão</b> Paratexto (Contracapa)	- Antecipa o conteúdo da obra com base no texto da contracapa	<p>1. Introdução à obra: <i>O caçador de palavras</i>.</p> <p>a) A professora projeta a contracapa do livro. (Anexo 1)</p> <p>b) A professora lê o texto presente na contracapa.</p> <p>c) A professora desafia os alunos a descobrirem quais são as palavras que se repetem no texto da contracapa: <i>palavras, descoberta, raras</i></p> <p>d) Os alunos criam uma frase a partir das palavras.</p> <p>e) Diálogo com os alunos:            - Afonso era um caçador de que tipo de palavras?            - Diz-nos que Afonso descobre a riqueza poética das palavras, digam-me um sinónimo de riqueza.</p>	10'	- Contracapa da obra <i>O Caçador de palavras</i> , José Jorge Letria. (cf. Anexo 1)

<p>Texto narrativo</p> <p>Personagem</p> <p>Ação/Espaço</p> <p>Leitura silenciosa e em voz alta</p>	<p>- Lê excertos do texto para justificar respostas/pontos de vista</p> <p>- Indica os elementos-chave do texto</p> <p>- Identifica o sentido global do texto</p>	<p>2. Leitura do seguinte excerto da obra e registo, pelos alunos, num papel os alunos escrevem uma palavra que para eles seja um tesouro (todas as palavras são colocadas dentro de um saco, o <i>saco do tesouro</i>, simbolizando a caça das palavras pela professora)</p> <p><i>Uma delas é "felicidade", fácil de aserrever mas muito difícil de atingir, como quase todas que se transformam em tesouro para um verdadeiro caçador de palavras.</i></p> <p>3. Distribuição de fotocópias, de partes do texto <i>O Caçador de palavras</i> por todos os alunos.</p> <p>4. Leitura da obra <i>O Caçador de palavras</i> pela professora, projeção de imagens, em simultâneo com a leitura.</p> <p>5. Compreensão do texto.</p> <p>5.1 Diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto: (A professora situa os alunos a partir dos parágrafos e constrói o esquema de compreensão com os alunos).</p> <p>a) O que caçava Afonso.</p> <p>- Leitura silenciosa, pelos alunos, dos seguintes excertos:</p> <p><i>E não se pensa que Afonso se contentava com palavras vulgares. Ele tinha sempre debaixo da mira as palavras mais raras e difíceis.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Mas eu caço palavras e não perdizes, coelhos ou javalis.</i></p> <p>(...)</p>	<p>10'</p> <p>- Saco do tesouro</p> <p>- Tiras de papel</p> <p>- Fotocópias da obra <i>O Caçador de palavras</i></p> <p>- Ilustrações</p> <p>- O texto: <i>O Caçador de palavras</i> (cf. Anexo 2)</p> <p>- Esquema de compreensão do texto (cf. Anexo 3)</p> <p>30'</p>
---	---	--	--

		<p><i>E foi assim que o pequeno caçador de palavras, usando caderno e caneta em vez de rede ou armadilha, se foi construindo devagar como poeta, saboreando cada novo vocábulo quase até à embriaguez.</i></p> <p>b) Sítios onde Afonso caçava.</p> <p>- Leitura silenciosa, pelos alunos, dos seguintes excertos:</p> <p><i>Para as encontrar sabia que o sítio ideal era o dicionário dos pais.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Depois descobriu que havia um outro terreno ideal para conquistar presas aparentemente inacessíveis: os comentários futebolísticos de alguns locutores desportivos.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Afonso habituou-se também a caçar palavras nos discursos dos políticos, aumentando, desse modo, a sua coleção com vocábulos como "implementar", "calendarizar", "sustentabilidade" e "contratualização".</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Nos versos dos poetas começou a encontrar palavras que nunca antes lera, ou que lera com significados bem diferentes.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Agora, o pequeno caçador de palavras, já tornado aprendiz de poeta, descobre todos os dias que o melhor sítio para guardar as palavras que valem a pena não são os cadernos e sim o livro da memória, onde elas se instalam e possam ter lugar cativo até que a maré do esquecimento decida apaga-las de vez.</i></p> <p>c) Armas usadas para caçar.</p>	
--	--	---	--

		<p>- Leitura silenciosa, pelos alunos, dos seguintes excertos:</p> <p><i>As armas mais usadas eram um pequeno caderno e uma esferográfica, mas passou também andar munido com um pequeno gravador para poder captar as mais fugazes e aricasas.</i> (...)</p> <p><i>E foi assim que o pequeno caçador de palavras, usando caderno e caneta em vez de rede ou armadilha, se foi construindo devagar como poeta, saboreando cada novo vocábulo quase até à embriaguez.</i></p> <p>d) Tipo de palavras caçadas.</p> <p>- Leitura silenciosa, pelos alunos, dos seguintes excertos:</p> <p><i>Foi assim que caçou palavras invulgares como "nefelibata", "abstruso" ou "idiossincrasia", que exhibia como verdadeiros troféus vindos de um qualquer safari.</i> (...)</p> <p><i>E a sua espécie predileta eram os adjetivos.</i> (...)</p> <p><i>-Mas isso não quer dizer, com certeza - contrapós o antigo- que vais deixar de caçar palavras belas e raras.</i></p> <p>e) Palavras caçadas</p> <p>- Leitura silenciosa, pelos alunos, dos seguintes excertos:</p> <p><i>Foi assim que caçou palavras invulgares como "nefelibata", "abstruso" ou "idiossincrasia", que exhibia como verdadeiros troféus vindos de um qualquer safari.</i> (...)</p>	
--	--	---	--

		<p><i>Foi assim que caçou palavras e expressões como "pé de apoto", "lateralizar" ou "fazer o túnel"</i> (...)</p> <p><i>Afonso habituou-se também a caçar palavras nos discursos dos políticos, aumentando, desse modo, a sua coleção com vocábulos como "implementar", "calendarizar", "sustentabilidade" e "contratualização".</i> (...)</p> <p><i>Foi assim que enriqueceu a sua fantástica coleção com adjetivos como "ionitrante", "dessincronizado", "obnubilado" e "espetioso".</i> (...)</p> <p><i>Foi graças a eles que incluiu na sua coleção palavras como "inquietação", "mágoa", "olhar", "âmbar", "ternura" ou "némada"</i></p> <p>f) Palavras como tesouro</p> <p>- Leitura silenciosa, pelos alunos, dos seguintes excertos:</p> <p><i>Foi também assim que Afonso, colecionando sempre novas palavras, descobriu que há algumas que nos escolhem, em vez de sermos nós a escolhê-las. É como se estivessem à nossa espera para lhes darmos novos sentidos e uma vida renovada.</i> (...)</p> <p><i>Agora, o pequeno caçador de palavras, já tornado aprendiz de poeta, descobre todos os dias que o melhor sítio para guardar as palavras que valem a pena não são os cadernos e sim o livro da memória, onde elas se instalam e possuem ter lugar cativo até que a maré do esquecimento decida apaga-las de vez.</i> (...)</p>	
--	--	---	--

<p><b>Escrita</b></p> <p>Escrita expressiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona sentimentos e impressões com uma palavra</li> <li>- Justifica as suas escolhas</li> </ul>	<p><i>Uma delas é "felicidade", fácil de escrever mas muito difícil de atingir, como quase todas que se transformam em tesouro para um verdadeiro caçador de palavras.</i></p> <p>(Ao longo da compreensão do texto, os alunos leem os parágrafos destacados para dar resposta ao que é pedido.</p> <p>A professora regista no quadro o que os alunos dizem)</p> <p>5.2 A professora distribui o esquema, enquanto explica a tarefa realizar: copiar o registo do quadro.</p> <p>5.3 Os alunos fazem o resumo oral do texto, a partir da leitura do esquema compreensão.</p> <p>5.4 A professora apresenta à turma os tesouros que caçou.</p> <p>6. <b>Do oral à escrita</b> – As palavras caçadas pela professora.</p> <p>6.1 Preparação para a escrita</p> <p>a) Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensem nas aulas de português que lecionei se tivessem que relacionar com uma cor, qual seria?</li> <li>- E se fosse com instrumento musical?</li> <li>- E se fosse com um tipo de música?</li> <li>- E se fosse com uma forma?</li> <li>- E se fosse com uma receita?</li> <li>- E se fosse com uma peça de roupa?</li> <li>- E se fosse uma fruta?</li> </ul>	<p>10'</p> <p>10'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Palavras caçadas pela professora (música, instrumento musical, cor). (cf. Anexo 4)</li> </ul>
		<p>b) A professora projeta as várias hipóteses (instrumento musical, cor, tipo de música, forma, receita, fruta, peça de roupa) e regista o que os alunos dizem.</p> <p>6.2 Os alunos escrevem uma palavra, a partir da aplicação <i>mentimeter</i>, que mostre como se sentiram ao longo das aulas de português.</p> <p>a) Os alunos acedem à aplicação através do telemóvel.</p> <p>b) Os alunos respondem a partir da aplicação.</p> <p>c) As respostas são projetadas e discute-se quais as que se repetiram.</p> <p>d) A professora devolve a palavra que mais se repetiu e começa a frase: Estas aulas foram....</p> <p>6.2 A professora distribui cartões, por todos os alunos, para que todos preencham:</p> <p><i>As aulas de português foram.... porque...</i></p> <p>6.3 Cada aluno lê a sua palavra e apresenta a justificação para a sua escolha.</p>	<p>10'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação mentimeter</li> <li>- Telemóvel</li> <li>- Cartões (cf. Anexo 5)</li> </ul>

## Apêndice N- Planificação "Salazar e o Estado Novo"

5.º Plano de aula História e Geografia de Portugal					
<b>Data:</b> 13 de março 2018 <b>Duração:</b> 50 minutos		<b>Tema:</b> Portugal no passado <b>Subtema:</b> Portugal Do século XX			<b>Ano:</b> 6.º <b>Turma:</b> J
Conteúdos	Metas Curriculares	Desenvolvimento da aula	⊕	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>Salazar e o Estado Novo - As restrições às liberdades,</li> </ul>	5. <u>Compreender a ascensão de Salazar e a construção do Estado Novo.</u>  4. Salientar na Constituição de 1933 a supremacia do poder executivo e a existência de um partido único.  5. Conhecer o caráter ditatorial do Estado Novo.	<b>Atividade de motivação</b> A aula inicia-se com um jogo de palavras, <i>Saberás a resposta?</i> que fará lembrar o assunto trabalhado na aula anterior e que ajudará os alunos a compreender melhor o conteúdo que será abordado. Assim, os alunos serão divididos por filas e por sua vez por equipas, terão que descobrir respostas às questões, e a cada resposta correta terão direito a uma letra das respostas. No fim os alunos terão que chegar à expressão <i>Estado Novo</i> . Algumas das questões serão pertinentes para compreenderem o novo período ditatorial. <ol style="list-style-type: none"> <li>Forma de governo imposta pela força militar ou policial, que o poder é exercido por uma só pessoa ou por um grupo. <u>Ditadura Militar</u></li> <li>A 28 de maio de 1926, uma <u>revolta militar</u> pôs fim à I República.</li> <li>Entre 1926 e 1933, os governos passaram a ser escolhidos pelos <u>militares</u>.</li> <li>Controlo da liberdade de opinião, escrita ou falada, por decisão daqueles que governam o país. <u>Censura</u></li> </ol>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo: <i>Saberás a resposta?</i>;</li> <li>PowerPoint;</li> <li>Computador.</li> </ul> (Anexo1)	Grelha de avaliação da aula (cf. Anexo 5) - Leitura e compreensão dos documentos; - Participação / desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação / espírito crítico; - Consolidação das aprendizagens da aula.
		5. Após a revolta militar, o país passou a ter uma ditadura militar, o <u>parlamento</u> foi encerrado. 6. Foi ainda proibido o direito à <u>greve</u> . 7. Na ditadura militar o valor das despesas do Estado era muito superior ao valor das <u>receitas</u> . 8. Presidente da república eleito em 1926. <u>Óscar Carmona</u> 9. Eleito por Óscar Carmona para ministro das finanças, <u>António de Oliveira Salazar</u> 10. Em 1932 os militares nomearam António de Oliveira Salazar para <u>chefe de governo</u> .			
		<b>Atividade de desenvolvimento</b> Em seguida, antes de passar a análise de documentos e de os alunos visualizarem um vídeo, a professora questiona os alunos: Quem foi então nomeado ministro das Finanças em 1928? Que condições impôs Salazar para aceitar o cargo? Como ficaram as receitas do estado? Vamos então descobrir isto e muito mais nomeadamente perceber o novo período ditatorial que descobriram no jogo das palavras, Estado Novo. Assim, o conteúdo é abordado primeiramente através de um vídeo que revelará de forma breve todo assunto que se pretende estudar, posteriormente de forma mais detalhada com o auxílio de documentos serão compreendidos e discutidos os suportes da ditadura salazarista.	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>PowerPoint;</li> <li>Vídeo;</li> <li>Computador.</li> </ul> (Anexo 2)	

		<p><b>Vídeo:</b> Quais foram as condições exigidas por Salazar para aceitar o cargo de ministro das Finanças?</p> <p>O que conseguiu Salazar como ministro das Finanças?</p> <p>O que foi aprovado em 1933?</p> <p>Ao longo da análise dos documentos, os alunos serão desafiados a preencher três quadros, cada um terá espaços em branco, em baixo em que terão palavras e expressões, que deverão selecionar corretamente para que o texto presente nos quadros faça o devido sentido e ajude os alunos a organizar as ideias. Esta atividade será realizada em grande grupo, sendo que os alunos terão os quadros em suporte de papel para acompanharem e ficarem com o registo das ideias.</p> <p><u>Análise dos documentos:</u></p> <p><b>Doc.1:</b> Observando o documento 1, entre os anos de 1925 e 1931, qual o ano em que Portugal esteve mais endividado? Porque terá sido?</p> <p>E em que ano se verificou uma clara recuperação das contas públicas? Quais foram os motivos que permitiram essa recuperação?</p> <p><b>Doc.2:</b> Partindo do documento 2, por que acham que neste cartaz Salazar é comparado a D. Afonso Henriques?</p> <p>No cartaz diz-nos <i>Salazar Salvador da Pátria</i>, por que razão era assim considerado?</p> <p><b>Doc.3:</b> A quem tinha de prestar contas o chefe do governo?</p>	(Anexo 3)	
--	--	--	-----------	--

		<p>Indica uma característica ditatorial presente na Constituição de 1933.</p> <p>E uma característica democrática.</p> <p>Na vossa opinião, com a Constituição de 1933 acabou ou continuou a República? Porquê?</p> <p><b>Doc.4:</b> O que era a PIDE?</p> <p>O que acontecia a quem não concordava com Salazar que nos diz o doc.4?</p> <p><b>Doc.5:</b> Por que vos parece que a notícia está a ser censurada?</p> <p>Observando o doc. 5, no Estado Novo existia Liberdade de expressão</p> <p><b>Doc.6:</b> Este grupo de jovens, denominado de Mocidade Portuguesa, acham que defendia ou opunha-se às ideias de Salazar?</p> <p>O que é que identificam no doc.6, como um símbolo dos valores do Estado Novo?</p> <p><b>Doc.7:</b> Este grupo de rapazes, representativo da Legião Portuguesa, acham que defendia ou opunha-se às ideias do Estado Novo?</p> <p>Observando o doc.8, partindo por exemplo do vestuário comum a todos, que papel acham que desempenhava a Legião Portuguesa?</p> <p><b>Doc.8:</b> Qual era a trilogia do Estado Novo?</p> <p>Que símbolos identificam na imagem que vos permite corresponder a Deus, à Pátria e à Família?</p> <p>Quais eram os objetivos destes cartazes?</p>		
--	--	--	--	--

		<p><b>Atividade de consolidação</b></p> <p>Como atividade de consolidação, os alunos terão um texto em que irão riscar as palavras que não fazem sentido. No fim, os alunos terão uma síntese do que foi trabalhado ao longo da aula.</p>	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint;</li> <li>• Computador.</li> <li>• Lápis azul</li> </ul> <p>(Anexo4)</p>	
--	--	---	---	--	--

# M

## MESTRADO

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

**Práticas de promoção da  
leitura e de compreensão da  
leitura nos 1.º e 2.º CEB:  
desafios e oportunidades**

Ana Isabel Ribeiro Freitas  
Teixeira

