



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Implicações da compreensão textual na aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

**Relatório de estágio apresentado para obtenção grau de mestre 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**

Catarina Isabel Francisco Lima

Orientador: Professor Doutor André Rauber

Coorientador: Professor Mestre Pedro Freitas

2020, novembro

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção.”

(Paulo Freire, 1996, p.47)

Dedicatória

Ao pai...

à mãe...

à mana...

por todo o amor, pelo apoio, pela força
e pela dedicação que sempre tiveram.

Agradecimentos

À professora Madalena Teixeira, não só pela força dada para a abertura do curso de mestrado em ensino do 1.ºCEB e Português e História de Portugal do 2.ºCEB, como também por ter acreditado nos futuros professores que ajudou a formar. Um agradecimento especial pela ajuda dada na iniciação deste projeto, que, infelizmente devido às circunstâncias, não o pôde terminar.

Ao professor André Rauber pela disponibilidade imediata demonstrada e pela ajuda facultada no término do presente projeto.

Ao professor Pedro Freitas pela sua participação e contribuição no presente relatório.

À Escola Superior de Educação de Santarém que me acolheu ao longo dos cursos académicos realizados nas suas instalações, bem como aos professores que me ajudaram a crescer tanto a nível profissional e académico como pessoal.

À Filipa Chambel que me acompanhou ao longo de todos estes anos repletos de desafios e conquistas. Juntas caminhámos e crescemos lado a lado, sempre com amizade, carinho, companheirismo e amor.

À Beatriz Palha e à Christina Botelho pela ajuda incansável, pelo apoio e amizade que sempre demonstraram.

Às inúmeras pessoas que passaram na minha vida e que sempre acreditaram em mim.

Por fim, e como agradecimento especial, aos meus pais, irmã e restante família, que nunca deixaram de acreditar em mim com orgulho no coração, mesmo nos momentos em que eu própria desacreditei. Pelo apoio incansável e pelo amor incondicional que sempre demonstraram no caminho percorrido em direção à concretização deste objetivo. Vocês tornaram o meu sonho no vosso sonho. Por isto, e por tudo, um obrigado só não chega. Sem vocês, nada disto teria sido possível.

Resumo

O presente Relatório de Estágio é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de mestre. Este reflete o trabalho realizado nas Práticas de Ensino Supervisionadas nas valências do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as aprendizagens adquiridas e as metodologias de ensino-aprendizagem desenvolvidas.

Destacamos ainda o trabalho de pesquisa referente às implicações da compreensão textual na aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente os estudos realizados nesse âmbito e as metodologias propostas.

Palavras-chave: metodologias de ensino-aprendizagem, compreensão textual, leitura significativa, avaliação

Abstract

This internship report is carried out within the scope of the course for teaching the 1st Cycle of Basic Education (Elementary School) and in Portuguese, History and Geography of Portugal in 2nd Cycle of Basic Education (5th and 6th grades) to obtain the master's degree. This document summarizes the Supervised Teaching Practices in the valences of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, as well as the acquired learning and the teaching-learning methodologies developed.

We also highlight the research work related to the implications of textual comprehension in the learning of History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, particularly in the studies carried out in this project and in the proposed methodologies.

Keywords: teaching-learning methodologies, textual understanding, meaningful reading, assessment

Índice

Introdução	1
Parte I – Práticas de Ensino Supervisionado (PES)	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada I em 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1.1. Contextualização	3
1.1.2. Caracterização da turma	4
1.1.3. Metodologias Utilizadas	5
1.1.4. Práticas Implementadas	7
1.1.5. Intervenção Pedagógica	12
1.1.6. Avaliação	14
1.2. Prática de Ensino Supervisionada II em 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
1.2.1. Contextualização	15
1.2.2. Caracterização da turma	16
1.2.3. Metodologias Utilizadas	17
1.2.4. Práticas Implementadas	18
1.2.5. Intervenção Pedagógica	24
1.2.6. Avaliação	25
2. Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.1. PES I em 2.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.1.1. Contextualização	26
2.1.2. Caracterização das turmas	28
2.1.3. Metodologias Utilizadas	30
2.1.4. Práticas Implementadas	32
2.1.5. Intervenção Pedagógica	34
2.1.6. Avaliação	35
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II em 2.º Ciclo do Ensino Básico	36
2.2.1. Contextualização	36
2.2.2. Caracterização da turma	36

2.2.3. Metodologias Utilizadas	37
2.2.4. Práticas Implementadas.....	41
2.2.5. Intervenção Pedagógica.....	43
2.2.6. Avaliação.....	45
Parte II - Trabalho de Pesquisa Realizado.....	48
1. Identificação e justificação da problemática.....	48
2. Enquadramento teórico.....	50
2.1. A Importância da Compreensão Textual.....	50
2.1.1. A compreensão textual para a construção de saberes	52
2.2. A compreensão textual no currículo – reflexões sobre alguns objetivos inerentes à investigação.....	57
2.3. Articulação (interdisciplinaridade) entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal do 2.ºCEB, nas Aprendizagens Essenciais (2018)	60
2.4. A Função Social da História e da Geografia	61
2.5. Como desenvolver a compreensão textual no processo de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal do 2.º CEB – estratégias, recursos e avaliações	63
3. Constrangimentos da investigação.....	69
3.1. Opções metodológicas propostas	69
3.2. Sujeitos propostos para o estudo	70
2.3. Recolha e análise de dados propostos e respetivos constrangimentos....	70
2.4. Experiência didática em contexto profissional	72
Reflexão Final	74
Referências Bibliográficas	77
Anexos.....	88
Anexo A – Material utilizado no método Jean Qui-Rit	88
Anexo A.1 – História da letra <n>	88
Anexo A.2 – História da letra <v>	88

Anexo B – Ficha de trabalho “A minha casa” para a área curricular de Estudo do Meio (PES I em 1.ºCEB)	89
Anexo C – Exemplos de materiais construídos e/ou adaptados no âmbito da PES I em 1.º CEB	90
Anexo C.1 – Cartões do jogo “Loto de Palavras” construído no âmbito da área curricular de Português	90
Anexo C. 2 – Exercícios de consolidação da letra <d> construída no âmbito da área curricular de Português	91
Anexo C. 3 – Ficha de trabalho para consolidação de conteúdos adaptada no âmbito da área curricular de Matemática	92
Anexo D – Texto de Autor	93
Anexo D.1 – Texto de Autor escolhido	93
Anexo D.2 – Texto de Autor alterado	93
Anexo E – Laboratório de Português construído no âmbito da área curricular de português na PES I em 2.ºCEB.....	94
Anexo F – Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 construída no âmbito da disciplina de HPG na PES I em 2.ºCEB	101
Anexo G – Roteiro de Leitura da obra Ulisses construído no âmbito da área curricular de Português na PES II em 2.º CEB	104

Índice de imagens

Imagem 1 - Gestos associados a cada letra do alfabeto no Método Jean-Qui-Rit	7
Imagem 2 - Jogo de introdução à consoante <v>	8
Imagem 3 - Jogo de introdução à consoante <n>	8
Imagem 4 - Jogo "Construção de Palavras"	9
Imagem 5 - Jogo Da Palavra à Letra	9
Imagem 6 - Atividade exploratória dos sólidos geométricos	11
Imagem 7 - Atividade exploratória das figuras geométricas.....	11
Imagem 8 - Sala de aula do contexto PES II	18
Imagem 9 - Aluno a modelar argila.....	20
Imagem 10 - Aluno a realizar a atividade de exploração do Volume.....	22
Imagem 11 - Construção física da unidade de medida metro cúbico.....	23
Imagem 12 - Mapa físico de Portugal Continental e Insular.....	23
Imagem 13 - Sala Active Space.....	27
Imagem 14 - Questão em estudo (imagem recolhida pela autora em 2018).....	72

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização da turma do 1.ºano	4
Tabela 2 - Caracterização da turma do 4.ºano	16
Tabela 3 - Caracterização das turmas do 6.ºano	28
Tabela 4 - Meta curricular nº7: Compreender o sentido do texto no 5.º e 6.º anos no programa curricular de Português	58

Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

EUN – European Schoolnet

HGP – História e Geografia de Portugal

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidade Educativas Especiais

OC – Oferta Complementar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT – Plano Individual de Trabalho

PLNM – Português Língua Não Materna

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado com o intuito de obter o grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB).

Em todas as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) era previsto que, enquanto aluna de Mestrado, tivesse a capacidade de estabelecer uma ponte entre os conhecimentos adquiridos nas aulas (teoria) e a prática. As PES visaram, deste modo, a aquisição, o aumento e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais à minha prática enquanto futura profissional docente, em domínios como a planificação, a reflexão, a gestão de grupo e de conflitos, a avaliação, entre outros igualmente pertinentes, e ainda no domínio da pesquisa educacional.

O presente trabalho final encontra-se organizado em duas grandes partes.

A primeira parte é dedicada aos estágios curriculares, em que procedo a uma breve caracterização dos contextos de ensino e dos grupos de crianças com o qual tive o gosto de trabalhar, à descrição das atividades implementadas e à análise reflexiva sobre a implementação das mesmas.

Na segunda parte apresento o trabalho desenvolvido em torno da questão de pesquisa que me propus tratar “Implicações da compreensão textual na aprendizagem da História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB”. Esta subdivide-se em três partes distintas: a primeira referente à identificação e justificação do tema em estudo, a segunda respeitante à fundamentação teórica estudada e, por último, na terceira parte, aludimos à metodologia proposta e aos constrangimentos sentidos ao longo da investigação.

No decorrer da fundamentação teórica são abordadas algumas questões que julgamos pertinentes para um melhor aprofundamento da investigação. A importância que a compreensão textual apresenta para uma leitura significativa, bem como as implicações que esta tem no desenvolvimento do papel social de cada indivíduo, considerando, assim, as definições de Pereira (2004), Balula (2007) e de Sim-Sim (2007), como aquelas que melhor se enquadram no nosso estudo. Atentando ao que os referidos autores defendem, percebemos que a leitura significativa desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos e competências que permitem desempenhar as funções básicas da rotina de um cidadão consciente e informado, tal como compreender uma notícia ou uma carta/email.

Neste seguimento são descritos os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura, as componentes e os processos a si subjacentes.

São também analisadas e apresentadas considerações que atentamos pertinentes à articulação das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, tendo como objeto de estudo primordial as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), tecendo algumas reflexões sobre competências e objetivos propostos por estes documentos que são essenciais à investigação apresentada.

Por fim, e sendo esse um dos propósitos basilares deste projeto, é feita uma alusão à função social implícita na aprendizagem da História e da Geografia no ensino básico, bem como estratégias possíveis de serem desenvolvidas e aplicadas para fomentar a compreensão textual no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, referenciando as teses defendidas por Proença (1992), Manique & Proença (1994), Balula (2007) e Sim-Sim (2007).

Como finalização do presente projeto, são apresentadas as opções metodológicas propostas para o desenvolvimento da investigação, bem como os constrangimentos que impediram a sua concretização, deixando em aberto para o futuro a continuação do estudo quando estiverem reunidas todas as condições para tal.

Apesar de não ter sido possível a concretização da investigação, devido à contingência externa, analisamos um caso empírico durante a execução da prática profissional, alheia às PES apresentadas ao longo do presente relatório, e que despoletou o interesse e a motivação para o presente projeto.

Parte I – Práticas de Ensino Supervisionado (PES)

No decurso do meu percurso académico, realizei quatro PES em diferentes níveis de ensino e áreas curriculares. Tinham em comum o facto de terem lugar no distrito de Santarém, de decorrerem em instituições de ensino públicas e de serem realizadas com o mesmo par pedagógico.

1. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Prática de Ensino Supervisionada I em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1. Contextualização

Esta primeira PES foi realizada numa instituição de educação e ensino pública na cidade de Santarém com uma turma do 1.º ano de escolaridade, no período de 2018.

Apesar de a instituição de ensino ser recente e apresentar uma infraestrutura moderna e sustentável, apontamos breves aspetos que, na nossa opinião, contribuíram para um desempenho profissional e académico inferior ao esperado em professores e alunos. Eis alguns exemplos: o facto de o ar condicionado e o aquecimento da sala de aula não funcionarem de forma adequada, não correspondendo às necessidades climatéricas apropriadas; de o quadro interativo se encontrar avariado, não nos permitindo planificar aulas com recurso a este instrumento didático; e da própria sala ser pouco ampla, dificultando a deslocação livre do professor em aula e a organização diferente dos lugares. A escola é o local onde os alunos passam cada vez mais horas do seu dia, sendo, por isso, importante tornar o espaço de aprendizagem um local confortável e propício ao desenvolvimento e à construção das suas competências e conhecimentos (Richardson, 1997, *apud* Teixeira e Reis, 2012). Com efeito, a gestão do espaço e a forma como este se encontra organizado interfere diretamente com a prática do docente e com o processo de aprendizagem dos alunos

Uma das metas estabelecidas no Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas (2018) encontrava-se associada ao projeto “Heróis da Fruta – Lanche Escolar Saudável”, uma iniciativa da Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil. O PE

tinha, então, como um dos principais objetivos estratégicos, motivar os alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB a modificarem os seus hábitos alimentares diários de modo a torná-los mais saudáveis. Para isso ser possível, era pretendido que, diariamente, os alunos ingerissem fruta em casa e na escola, com o intuito de compreenderem a importância de uma alimentação saudável e a prática de um estilo de vida mais ativo e saudável. Segundo Gomes (2013), comer bem permite-nos ter um corpo são, bem como uma mente sã, ou seja, uma criança bem nutrida apresenta um maior rendimento e resultados escolares. Este projeto esteve presente em toda a nossa intervenção, uma vez que o grupo de alunos com o qual trabalhamos ingeria diariamente fruta da época no lanche da manhã e no lanche da tarde.

1.1.2. Caracterização da turma

Relativamente ao grupo com o qual trabalhamos, a tabela seguinte (v. Tabela 1 – *Caracterização da turma do 1.º ano*) é exemplificativa das características identificadoras do mesmo.

Tabela 1 - Caracterização da turma do 1.º ano

Turma do 1.º ano de escolaridade	
Número total de alunos	20
Idades	5 – 7 anos
Género	7 do género feminino e 13 do género masculino

Nota: Os dados do presente quadro foram recolhidos pela autora em 2018.

A ação educativa estabelecida com o presente grupo de alunos foi bastante desafiante, na medida em que apresentava muitas dificuldades na aquisição de conteúdos curriculares e na aquisição de atitudes e valores fulcrais enquanto futuros cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Desta forma, toda a nossa prática profissional foi pensada detalhadamente com o intuito de reverter as dificuldades apontadas. Apesar do comportamento inapropriado evidenciado por alguns elementos constituintes (essencialmente a falta de cumprimento das regras da sala de aula), a turma era bastante carinhosa com os adultos, dedicada e participativa nas tarefas propostas. No entanto, era igualmente conversadora, o que interferia diretamente na atenção e na concentração em momentos específicos de trabalho.

No decorrer da presente PES centrámos, sempre que possível, a nossa prática pedagógica no trabalho de grupo em todas as áreas curriculares, pois, para além de reforçar as relações interpessoais, esta metodologia de trabalho auxilia na aprendizagem cooperativa, na discussão e na argumentação de ideias (Teixeira & Reis,

2012), tal como aparece preconizado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018).

Ao nível das áreas curriculares, o Português foi a área em que os alunos demonstraram mais dificuldades de aprendizagem e um ritmo de trabalho mais lento que o esperado. Sem o auxílio de uma fonte (palavra escrita no quadro ou o apoio das professoras), não sabiam quando utilizar a letra maiúscula e minúscula numa palavra, não conseguiam ter consciência da fronteira de palavra, tinham dificuldades em construir palavras soltas, construir frases simples, entre outros. A leitura, para a grande maioria, era igualmente algo ainda muito complexo que requeria a nossa atenção.

1.1.3. Metodologias Utilizadas

Tendo por base as dificuldades da turma na área curricular de Português, decidimos aprofundar o nosso conhecimento referente às estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. O 1.º ano do 1.º CEB é caracterizado, essencialmente, pelo enfoque no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, considerada como pilar fundamental e ponto de partida para a aquisição de todos os conteúdos académicos futuros.

Com efeito, a aprendizagem da leitura é um processo bastante complexo que implica a decifração de grafemas associados a “(...) padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado (...)” (Sim-Sim, 2009, p.12).

Segundo Morais (1997, *apud* Amaro, 2010), a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser realizada através de métodos Sintéticos, Analíticos ou Mistos. Torna-se necessário compreender que todos os métodos existentes têm a função de auxiliar e facilitar as aprendizagens dos alunos. Porém, nenhum deles é totalmente infalível e eficaz. Todos os métodos devem ser adaptados, tendo em consideração as especificidades de cada aluno (Dias, 2013, p. 22). Esta é, na verdade, uma das capacidades mais importantes de que cada professor deve ser munido e deve ser capaz de compreender, pois espera-se que este seja capaz de adaptar os métodos e as estratégias de ensino à individualidade de cada um dos seus alunos. Um método que é totalmente eficaz na aprendizagem para uma criança pode ser totalmente inútil na aprendizagem para outra, existindo sempre a necessidade de o professor recorrer à flexibilidade metodológica perante as condicionantes que se lhe apresentam.

Como metodologia de ensino e de aprendizagem da leitura, a professora cooperante utilizava o Método Analítico-Sintético. Amaro (2010) considera que este método pertence às Metodologias Mistas e que consiste num processo de decifração, no qual se aprendem as letras, se constroem frases simples e se produzem textos complexos. Ou seja, o presente método inicia-se com a aprendizagem das vogais, que

são associadas a consoantes com o intuito de serem formadas sílabas. Posteriormente, o aluno aprende a construir palavras isoladas, frases simples e frases complexas, terminando na composição de textos (Fernandes, 2016).

Durante o período em que estivemos em intervenção juntamente com o meu par pedagógico, partilhámos com a professora cooperante o Método Jean-Qui-Rit¹ (s/d), que tivemos a oportunidade de conhecer na formação “Métodos de Aprendizagem de Leitura e Escrita” realizada através da empresa *Consultores Educatio*, em que participámos pouco tempo antes de iniciarmos a nossa PES, com o objetivo de aprofundar os nossos conhecimentos nesta temática. Assim, mostrámos curiosidade em implementar os meios educativos a si inerentes – histórias, gestos, sons, imagens – ao grupo de trabalho, por considerarmos benéfico, tendo em conta as características da turma. Por ser um método de aprendizagem mais lúdico, os alunos mais novos (no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita) poderiam ser motivados e ficar mais predispostos para tal. A autorização foi-nos concedida, pelo que pudemos adaptar esta nova metodologia à que já estava a ser implementada, conseguindo desta forma experimentar, explorar e complementar as potencialidades dos dois métodos. A partir de histórias contadas e dramatizadas, cada letra explorada com os alunos foi apresentada, e, de seguida, associada a um determinado gesto característico que os alunos repetiam ao mesmo tempo que treinavam a sua fonologia, antes de realizarem os respetivos exercícios caligráficos característicos do Método Analítico-Sintético.

A associação dos dois métodos anteriormente descritos, tendo em conta a nossa avaliação por observação direta, beneficiou a turma em dois aspetos: o primeiro está relacionado com a memorização das letras, pois no início do processo de aprendizagem da escrita, quando os alunos apresentavam dificuldades em algumas atividades (tais como ditados, ditados mudos ou preenchimento de espaços e atividades de escrita), devido ao esquecimento de alguma letra em específico, bastava fazer o gesto associado à mesma para que eles a relembassem e a escrevessem. O segundo aspeto positivo que realçamos é a motivação para a aprendizagem da escrita, visto que cada letra apresenta uma história curta e de fácil memorização, bem como um gesto a si associado, aliciando e motivando, desta forma, os alunos para a aprendizagem.

Segundo Fernandes (2016), o Método de Jean-Qui-Rit é um processo implícito nos Métodos Sintéticos, que utiliza os gestos e o movimento ritmado do corpo para

¹ O Método Jean-Qui-Rit foi abordado a primeira vez pela autora Marie Brigitte Lemaire, na segunda metade do século XX, com o objetivo de ultrapassar as dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita (informação disponibilizada por Consultores Educatio, na sua página *online* em https://www.educatio.pt/avada_portfolio/jean-qui-rit/ a 20 de setembro de 2020).

ajudar a desenvolver a memorização das letras, tornando desta forma a aprendizagem da leitura e da escrita mais dinâmica. Recorre-se assim à utilização do gesto até à aprendizagem definitiva das letras (v. Imagem 1 – Gestos associados a cada letra do alfabeto no Método Jean-Qui-Rit) e, posteriormente, à medida que estas vão sendo aprendidas, este método vai sendo progressivamente deixado. Utiliza-se grande parte do corpo – expressão corporal –, porque o “ritmo, o gesto e a palavra constituem os seus princípios [recorrendo] aos sentidos visuais, auditivos e tácteis [articulando-os] em dois tempos” (Bellenger, 1979, p. 73; Fernandes, 2016).



Imagem 1 - Gestos associados a cada letra do alfabeto no Método Jean-Qui-Rit

1.1.4. Práticas Implementadas

Tendo em consideração os conceitos abordados anteriormente referentes às metodologias e estratégias utilizadas, procurámos sempre planificar aulas didáticas de forma a propiciar uma aprendizagem mais participativa por parte dos alunos, motivando-os para a leitura e para a escrita, através de jogos lúdico-didáticos, histórias, vídeos e canções, como serão descritos alguns adiante. Desta forma, sugeríamos, sempre que possível, recorrer à realização de atividades que estimulassem a alteração da organização da sala de aula, nomeadamente, através de dinâmicas livres realizadas em grupo, dentro e fora da sala. Após as atividades mais lúdicas realizadas como fonte de motivação e introdução aos conteúdos, procurávamos propor aos alunos atividades mais teóricas, como, por exemplo, fichas de trabalho e exercícios presentes nos manuais, que promovessem a consolidação dos mesmos.

Relativamente à área curricular de Português, foram lecionados alguns conteúdos referentes aos domínios da “Oralidade”, da “Leitura e Escrita”, da “Iniciação à Educação Literária” e da “Gramática” (Aprendizagens Essenciais do Português – 1.º ano, 2018). A ação educativa nesta área disciplinar, centrou-se, essencialmente, na consolidação da leitura e da escrita das consoantes do alfabeto <p>, <t>, <l> e <d>; no ensino e promoção da aprendizagem da representação gráfica e fonológica das consoantes do alfabeto <v> e <n> e sua respetiva família silábica; na consciência de palavra, frase e texto; na leitura e escrita de palavras e de pequenas frases; e na divisão silábica de palavras - até quatro sílabas.

Assim, foram exploradas várias competências essenciais no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, como, por exemplo, a consciência fonológica de uma forma progressiva ao longo das planificações desenvolvidas; a consciência silábica através da divisão silábica, utilizando como estratégia as palmas – ou seja, os alunos teriam que bater uma palma por cada sílaba presente na palavra sugerida –; a consciência fonémica, desenvolvida através de alguns jogos em que as crianças teriam que realizar a divisão de palavras sugeridas em fonemas individuais - a utilização da divisão silábica das palavras e identificação do som de cada sílaba. Também foi recorrente realizar pequenos jogos em que os alunos teriam de apresentar palavras iniciadas pelo grafema que era sugerido. Por fim, a consciência intersilábica também foi explorada a partir de jogos nos quais os alunos teriam de encontrar palavras que rimassem entre si.

As atividades que aqui destacamos na disciplina de Português, nesta PES, são a introdução dos grafemas <v> (minúscula) e <n> (minúscula). Estas foram introduzidas através de uma pequena dinâmica de grupo numa primeira fase: momento de apropriação do grafismo e do som da letra em estudo. Dentro de uns saquinhos foram colocados vários cartões com imagens de palavras iniciadas pelos grafemas <v> e <n> e cartões com a respetiva legenda (v. Imagem 2 - Jogo de introdução à consoante <v> e Imagem 3 - Jogo de introdução à consoante <n>).

Cada elemento da turma, à vez, retirou um cartão com a imagem e de seguida foram retirados do saco os cartões com a legenda, com o intuito de lerem e associarem a palavra à imagem. De seguida, foi introduzida a mímica referente ao grafema, tendo em conta o método de ensino e de aprendizagem Jean-Quirrit (s/d), referido anteriormente. Os alunos, em primeiro lugar ouviam a respetiva história de cada grafema (possível consultar em Anexo A.1 – História da letra <n> e em Anexo A.2 – História da letra <v>), sendo que seguidamente observavam o gesto que lhe estava associado e depois reproduziam-no por imitação, acompanhando-o com o respetivo som (associação do gesto ao som/fonema nasal). Eram, posteriormente, realizados exercícios caligráficos para que os alunos treinassem o grafema da letra em aprendizagem.



Imagem 2 - Jogo de introdução à consoante <v>



Imagem 3 - Jogo de introdução à consoante <n>

No segundo momento – reprodução do grafismo e do som da letra em estudo – observei durante a realização de exercícios caligráficos, uma grande dificuldade na execução do grafema <v> (minúsculo) e na junção do mesmo com as vogais, pois os alunos não conseguiam compreender onde terminava o grafema <v> e onde começavam as vogais de forma a “darem a mãozinha” corretamente. Por essa razão, os alunos foram desafiados a ir ao quadro, de forma individual, treinar os grafemas para que pudessem ter um maior apoio. Primeiro, passavam o dedo por cima da letra escrita a giz e, de seguida, realizavam-na de forma autónoma em cima de uma linha orientadora pré-desenhada. Através desta estratégia, foi perceptível a dificuldade de cada aluno, sendo possível atuar de uma forma mais direta, eficaz e individualizada. Os alunos que demonstravam uma maior dificuldade na grafia das letras eram posteriormente acompanhados individualmente na realização de exercícios caligráficos.

No último momento, referente à consolidação e aplicação dos conhecimentos adquiridos e para treino da leitura e da escrita de um modo didático e dinâmico, construímos alguns jogos. O Jogo *Construção de Palavras* teve como principal objetivo escrever a palavra correspondente a cada imagem presente, no cartão de jogo, através da aplicação de molas de roupa (v. Imagem 4 - Jogo “Construção de Palavras”), trabalhando também desta forma a motricidade fina (a pega estilo pinça) manuseando as molas.



Imagem 4 - Jogo "Construção de Palavras"

O *Jogo da Palavra à Letra* continha uma estrutura idêntica à de um puzzle e consistia na organização das peças do jogo de forma a legendar a imagem. De seguida, dividir a palavra por sílabas e, posteriormente, os alunos teriam de dividir essas sílabas em letras. Em ambas as atividades, foi utilizado o Método Analítico-Sintético (mencionado anteriormente no tópico 1.1.3.), como pilar para a consolidação do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita (v. Imagem 5 - Jogo Da Palavra à Letra).



Imagem 5 - Jogo Da Palavra à Letra

Os resultados destas atividades didáticas realizadas foram positivos. Pudemos observar que os alunos, que geralmente apresentavam maiores dificuldades na escrita e uma maior desmotivação para a aprendizagem da mesma, se empenharam ativamente durante a concretização dos desafios, superando-os de uma forma muito positiva. Estas atividades contribuíram também para um desenvolvimento da entreaajuda

dentro dos grupos de trabalho, estimulando a aprendizagem cooperativa e as relações interpessoais. Os resultados observados estão de acordo com a tese defendida por Cunha e Uva (2017), pois, segundo as autoras, o desenvolvimento de atividades que explorem as competências cooperativa e sociais promovem um ambiente estimulante da aprendizagem, “(...) facilitam a aquisição de novos conhecimentos e tornam-se essenciais no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. [Elas tornam-se assim,] os atores principais na construção dos seus conhecimentos, na exploração de novos conteúdos, culminando numa nova atitude perante o ato de aprender.” (Cunha e Uva, 2017, p.1).

Contrariamente à disciplina de Português, no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática e do Estudo do Meio, não foi utilizada nenhuma metodologia em específico. Contudo, percebemos que seria importante, para uma aprendizagem mais significativa, a utilização do “concreto” e da especificidade dos detalhes durante a explicação e demonstração de conteúdos, utilizando sempre que possível o desenho, a esquematização, a demonstração, a utilização de situações familiares dos alunos e a exploração dos materiais.

Na área curricular de Matemática, foram lecionados apenas alguns conteúdos alusivos aos domínios de “Números e Operações” e “Geometria e Medida” – Localização e orientação no espaço e Figuras geométricas – (Aprendizagens Essenciais de Matemática – 1.º ano, 2018, p.p.7-9). A ação educativa, nesta área curricular, centrou-se na realização de uma revisão e consolidação dos conteúdos abordados anteriormente ao longo desse período letivo, para a posterior realização de uma ficha de avaliação sumativa. Baseou-se também na exploração e na promoção da aprendizagem das designações, características e de alguns conceitos base dos Sólidos Geométricos e das Figuras Geométricas, bem como das suas respetivas designações. Foram ainda explorados conceitos tais como vértice e lado, através de algumas atividades práticas.

Para introduzir o estudo dos Sólidos Geométricos, foram propostas atividades que tiveram como principal objetivo a exploração orientada das características de cada um, de forma a perceber os conhecimentos prévios dos alunos. Estes foram convidados, num primeiro momento, a construir uma estátua, utilizando os sólidos geométricos em estudo e a transferi-la para uma folha de papel branca, através do desenho, trabalhando desta forma a orientação espacial e a escala dos objetos. Seguidamente, foi-lhes solicitado que realizassem a divisão dos respetivos sólidos geométricos por diversas famílias, tendo em conta as suas características (v. Imagem 6 - Atividade exploratória

dos Sólidos Geométricos), introduzindo, assim, os conceitos a serem abordados: rolam, não rolam e deslizam.

Para exploração dos conceitos vértice e lado das figuras geométricas, os alunos foram desafiados a construir retângulos, quadrados e triângulos, utilizando apenas palhinhas e plasticina (v. Imagem 7 - Atividade exploratória das figuras geométricas). Esta estratégia proporcionou uma introdução lúdica dos conteúdos, permitindo-nos compreender melhor os conhecimentos prévios dos alunos e as suas dificuldades. Uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de explorar o material e construir a figuras geométricas através dele, permitiu-nos também explorar os respetivos conceitos científicos de uma forma didática, o que promoveu aos alunos interesse e motivação para a aprendizagem dos mesmos.

Os alunos demonstraram ao longo desta sequência didática algumas ideias cientificamente incorretas, como, por exemplo, chamarem “ponto” ao vértice e considerarem que um cubo tem a mesma designação de um quadrado. Estas dificuldades foram superadas durante a realização de exercícios de revisão. Verificámos que os alunos passaram a conhecer/utilizar os conceitos de forma correta, tanto nas questões realizadas oralmente como nos exercícios realizados no manual escolar.

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, foram explorados os domínios “Sociedade/Natureza/Tecnologia” (Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio – 1.ºano, 2018, p.8). A ação educativa nesta área curricular centrou-se na exploração de diversas temáticas, sendo elas a caracterização dos diferentes espaços da escola; as regras de segurança no manuseamento de objetos em situações concretas, como por exemplo, material de escritório e, por fim, a exploração das características dos diferentes tipos de casa no mundo.

Também nesta área e para exploração do Bloco *À descoberta das inter-relações entre espaços* (*Organização Curricular e Metas do Estudo do Meio*, 4.ª edição, p.119), foi abordado o tema *A minha casa*. Para este tema, foi prevista a demonstração dos vários tipos de casa existentes no mundo e em várias culturas, utilizando como principal recurso imagens que se encontram na internet. Foram projetadas, no quadro, atividades didáticas que estavam presentes no Manual Digital do Professor. Para sistematização



Imagem 6 - Atividade exploratória dos sólidos geométricos

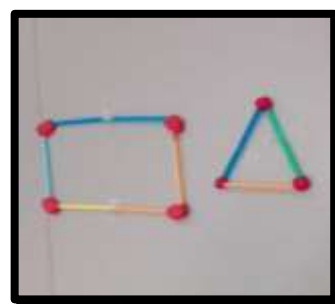


Imagem 7 - Atividade exploratória das figuras geométricas

e consolidação de conteúdos, elaborámos um documento de trabalho², no qual os alunos deveriam relacionar os vários tipos de casas estudados com as próprias habitações.

1.1.5. Intervenção Pedagógica

Ao longo da nossa intervenção pedagógica sentimos que era importante construir os nossos próprios materiais didáticos para o sucesso escolar dos alunos, fossem eles físicos ou digitais, pois nem sempre as propostas presentes nos manuais escolares eram as mais ajustadas às características da turma. Foi necessário, por isso, adaptar ao que seria pretendido, porque “[...] esses recursos [e] materiais precisam [de] ser utilizados pelo professor de forma que seja possível a participação dos alunos, possibilitando a interação entre professor, aluno e conhecimento” (Justino, 2011, *apud* Bordinhão e Silva, 2015, p.5). Assim, e concordando com Bordinhão e Silva (2015), através da construção e da implementação dos nossos materiais foi possível definir e trabalhar objetivos específicos a alcançar.

Com efeito, para auxílio das nossas planificações, construímos diversos materiais didáticos de raiz³, nomeadamente, os jogos utilizados ao longo da nossa intervenção – alguns exemplos destes materiais foram apresentados anteriormente no tópico 1.1.4. Práticas Implementadas –, e adaptámos alguns materiais presentes no portal *online* de algumas Editoras – *Escola Virtual*, *Porto Editora* e *Aula Digital*, *Leya* – disponibilizados aos professores, como os casos de fichas de trabalho e apresentações em *PowerPoint*. O manual escolar era utilizado como sendo um ponto de orientação do nosso trabalho, sobretudo como referência sequencial da exploração das letras no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Este era também utilizado como recurso na consolidação dos conteúdos através dos seus exercícios.

Observámos também o impacto positivo da utilização de recursos digitais – *PowerPoints*, vídeos, jogos *online*, manual escolar digital – para a aprendizagem de alguns conteúdos, na medida em que da diversidade de ferramentas e plataformas digitais, cada vez mais ativas e de fácil manipulação, o professor pode proporcionar aos seus alunos momentos de aprendizagem ativa e colaborativa através da constante interação entre os pares (Moreira e Monteiro, 2012). Os alunos, nos momentos da aula em que os recursos digitais foram utilizados, apresentaram-se mais atentos e

² Durante esta sequência didática, ao contrário do que aconteceu nas atividades implementadas nas áreas disciplinares de Português e Matemática, não foi possível realizar registo fotográfico, pelo que apenas é possível consultar no anexo B – ficha de trabalho “A minha casa”.

³ Estão disponíveis alguns exemplos de materiais construídos para consulta no anexo C.1 – Cartões do jogo “Loto de Palavras”; no anexo C.2 – Exercícios de consolidação da letra <d>; e anexo C.3 – Ficha de trabalho para consolidação de conteúdos.

predispostos para a realização das tarefas. Estes recursos, para além de tornarem as aulas mais lúdicas e dinâmicas, apoiam e facilitam ao professor o seu papel de moderador e orientador de aprendizagens. Esta nossa observação e experiência vai ao encontro do que é defendido por Moreira e Monteiro (2012), sendo que, para os autores, estes momentos de utilização de recursos digitais e tecnológicos captam, de forma geral, muito facilmente a atenção, a concentração e a participação positiva dos alunos, levando a aprendizagens significativas (Moreira e Monteiro, 2012). Acreditamos que as aprendizagens sem a utilização destes recursos digitais teriam sido realizadas na mesma, no entanto, numa dinâmica diferente e não tão facilitadora, tanto para o aluno como para nós.

Ao longo das semanas em que a intervenção foi realizada pelo par pedagógico, tentámos concentrar-nos, individualmente, nos alunos que consideramos terem um grau de dificuldade maior e que se distraíam ou que se atrasavam na realização das tarefas. Assim apoiámos estes alunos, sentando-nos junto deles, com o intuito de realizar uma explicação e um trabalho mais particular, para que ultrapassassem as suas barreiras. Promovemos também o trabalho de pares, incentivando a ajuda cooperativa entre o grupo. Foi visível algumas melhorias destes alunos, particularmente na realização de exercícios implícitos na área curricular da Matemática – realização de algoritmos de soma e subtração –, assim como na realização de exercícios que envolviam tabelas.

Neste contexto, podemos então verificar que nem sempre é fácil fazer Diferenciação Pedagógica, uma vez que o professor, para além de necessitar de corresponder às especificidades individuais, tem de conseguir trabalhar com toda a turma, mantendo toda uma dinâmica que é inerente à sala de aula. Afigura-se fundamental o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Perrenoud, citado por Sá, 2001, p. 12).

A Diferenciação Pedagógica tem como principal objetivo a aprendizagem em conjunto, independentemente da diversidade de dificuldades existentes. Diferenciar não significa individualizar, mas sim regular os percursos de aprendizagem de cada aluno, tendo em conta o contexto de cooperação educativa que vai desde o trabalho individualizado ao ensino entre pares (Resendes, 2002). Desta forma, é importante conceber novas estratégias e materiais, que co-construam uma escola inclusiva e equitativa para todos os alunos, de forma a promover a aprendizagem, independentemente das suas especificidades ou necessidades (Esteves, 2017).

Acresce a necessidade de uma escola que estimule o desenvolvimento dos alunos através da promoção de apoio interpessoal para a aprendizagem ativa, pois ela é facilitada através da interatividade (Hohmann & Weikart, 2011).

1.1.6. Avaliação

No que se refere à avaliação, esta foi realizada de forma quantitativa e qualitativa através da utilização de diferentes recursos que serão apresentados seguidamente.

Para a avaliação quantitativa, utilizámos como instrumento de avaliação – definido pela professora cooperante – o teste escrito, nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Sendo este um ano transitório e de adaptação, foi a primeira vez que a turma realizou um momento de avaliação deste género. Desta forma, foi-lhes dado um apoio e uma ajuda muito pormenorizada para resolução dos exercícios e, em alguns casos, um apoio mais individualizado durante a realização da prova. Durante a reflexão final dos resultados, percebemos que estes não correspondiam às aprendizagens reais dos alunos, na medida em que alguns destes, os quais ao longo das aulas demonstram uma maior dificuldade na aquisição de conhecimentos, obtiveram classificações elevadas (entre os 80% os 96% numa escala de 0-100%). Os alunos que apresentavam menos dificuldades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem obtiveram classificações entre os 71% e os 97% na mesma escala classificadora. Acreditamos que estes resultados são o espelho da ajuda dada ao longo da realização da prova e não a tradução real do que cada aluno aprendeu, nem das competências que desenvolveu. A atribuição de uma determinada “nota” a um aluno nem sempre reflete verdadeiramente as aprendizagens construídas, nem o seu percurso, não podendo assim demarcar o sucesso e/ou o insucesso escolar do mesmo (Cosme *et al*, 2020). No entanto, esta situação de ajuda veio a revelar-se irreal, devido ao facto de estes alunos terem obtido resultados bastante inferiores quando da realização de atividades em sala de aula relacionadas com os mesmos conteúdos.

Durante a avaliação qualitativa – ou avaliação formativa –, recorreremos a diversos meios e instrumentos de recolha de informação com a finalidade de avaliar e moderar o desenvolvimento das competências dos alunos durante o processo de aprendizagem. Estes meios de recolha de informação prendem-se com a observação direta e registo de dados em vários momentos da aula, tais como no questionamento/diálogo, no decorrer das aulas e durante a realização das atividades/tarefas propostas, tendo sempre por base os objetivos a avaliar. É importante ter em consideração a diversidade de atividades que impliquem a mobilização de saberes e aprendizagens na sua resolução, de modo a desenvolver competências mais complexas (Loureiro, 2020), pois

uma grande variedade de instrumentos de recolha de informações “permite avaliar um conjunto alargado de aprendizagens e de competências, atender à diversidade de modos de aprender dos alunos e reduzir os erros inerentes ao ato de avaliar.” (Cosme, Sousa, Lima e Barros, 2020 p.46).

Nas duas últimas situações apresentadas para recolha de informação no processo de avaliação por observação direta e registo de dados, tivemos sempre em consideração a participação ativa do aluno na moderação das suas aprendizagens através do *feedback* eficaz e construtivo, uma vez que este potencia efeitos positivos no processo de construção do conhecimento (Pinheiro, 2020; Machado, 2020 e Cosme, Sousa, Lima & Barros, 2020). Esta atuação promove o empenho e o interesse, tanto na aprendizagem, como na realização das atividades. Ajuda ainda na consciencialização do aluno sobre a sua própria aprendizagem, sendo esta parte importante e essencial no processo contínuo de avaliação formativa (Fernandes, 2020). Além disso, o processo de avaliação “[...] regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação” (Perrenoud, 1999, *apud* Cosme *et al*, 2020, p.13). Este é um processo complexo, requer, portanto, a utilização de instrumentos e métodos de avaliação diversificados, com finalidades distintas e objetivos definidos (Cosme *et al*, 2020).

1.2.Prática de Ensino Supervisionada II em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Contextualização

Esta segunda PES, à semelhança da anterior, foi realizada numa instituição de educação e ensino pública na cidade de Santarém com uma turma do 4.º ano de escolaridade, no período de 2019.

Tratava-se de uma instituição educacional bastante antiga situada num bairro degradado e necessitado, de difícil acesso e numa das zonas mais antigas da cidade. A comunidade envolvente possuía uma idade muito avançada, sendo a escola a grande promotora do movimento local.

Contrariamente à PES anterior, não tivemos oportunidade de participar ativamente no PE do agrupamento em que a escola se inseria, apesar de ser o mesmo.

1.2.2. Caracterização da turma

No concernente ao grupo com o qual contactámos, a tabela seguinte (v. Tabela 2 – Caracterização da turma do 4.º ano) enuncia as características identificadoras do mesmo.

Tabela 2 - Caracterização da turma do 4.º ano

Turma do 4.º ano de escolaridade	
Número total de alunos	24
Idades	9 – 13 anos
Género	9 do género feminino e 15 do género masculino
NEE	3

Nota: Os dados do presente quadro foram recolhidos pela autora em 2019.

No decorrer do ano letivo, a turma recebeu alunos oriundos de outros países e de outras escolas (Costa do Marfim, Brasil, Lisboa). Tratava-se de um grupo muito heterogéneo, com alunos interessados e participativos.

Existiam três crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. A primeira criança apresentava barreiras na aprendizagem de natureza neurológica e emocional devido às seguintes dificuldades: dislexia, disortografia e discalculia. A segunda criança usufruiu de Adaptações no Processo de Avaliação, nomeadamente, na atribuição de tempo suplementar para realização da prova, a leitura de enunciados, a utilização de sala separada e a utilização de critérios de classificação para alunos com dislexia. A terceira apresentava barreiras na aprendizagem de natureza neurológica, socio emocional e cognitiva, devido à dislexia mista (fonológica e ortográfica), com transtorno misto de disortografia, associada ainda a comprometimentos de natureza auditivo-fonológica e ortográfica (predomínio fonológico). Importa salientar que um outro aluno, oriundo de outro país, usufruiu de apoio em Português Língua Não Materna (PLNM). Quando chegou, a meio do ano letivo, falava francês e, progressivamente, foi evoluindo na fala e na leitura em língua portuguesa, apesar de apresentar dificuldades na interpretação textual e na grafia, incorreções naturais em alunos de PLNM.

Na turma, o espírito de trabalho, de cooperação e partilha era muito valorizado e estava sempre presente, dentro e fora da sala de aula. Os alunos conheciam e respeitavam as regras sociais e as rotinas da escola e apresentavam sempre predisposição para colaborar com a professora na preparação de materiais e nas diversas tarefas da sala de aula. No dia-a-dia revelavam muita curiosidade sobre as temáticas envolventes do meio, bem como motivação para a aprendizagem de novos conhecimentos.

1.2.3. Metodologias Utilizadas

A metodologia utilizada pela professora cooperante era a metodologia Movimento da Escola Moderna (MEM)⁴. Esta pedagogia, sustentada na pedagogia Freinet (1969 *apud* Folque, 2014), “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2014, p. 52), valorizando as aprendizagens cooperativas para reforçar o desenvolvimento educativo e social dos alunos (Motta, Silva, Amorim e Sá, 2017). Os mesmos autores referem que a presente metodologia estabelece uma estrutura de cooperação educativa, defendendo uma escola assente na participação ativa da construção do conhecimento de forma constante, através do “fazer” e de múltiplas experiências diversificadas. Assim, o MEM promove a aprendizagem de saberes, o prazer de aprender, a aquisição de competências a nível de métodos de trabalho e de desenvolvimento pessoal e social, presentes no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), utilizando estratégias metodológicas ativas e de diferenciação do trabalho pedagógico. Fomenta igualmente a participação democrática dos educandos, tanto na vivência em cooperação da sala de aula como nos diversos contextos da vida escolar (Serralha, 2009; Cosme 2018).

Na sala de aula, e de acordo com o modelo do MEM, existiam vários instrumentos de trabalho que apoiavam e regulavam o quotidiano na sala de aula, bem como a evolução de cada aluno (Folque, 1999). Estes instrumentos de trabalho – Horário da Turma / Agenda Semanal, Mapa de Tarefas, Diário de Turma, Registo de Ficheiros, Registo de Projetos, Mapa de Comportamento, Registos de Escrita de Textos, Registos de Leituras, Registos de Problemas (página oficial *online* Movimento Escola Moderna), Plano Individual de Trabalho (PIT), Tempo de Estudo Autónomo e Listas de Verificação de Aprendizagens (Cosme, 2018) – regulam o trabalho desenvolvido, quer a nível individual, quer em grupo, bem como as aprendizagens construídas e as dificuldades sentidas (Folque, 1999; Motta, Silva, Amorim e Sá, 2017; Cosme, 2018). Estes instrumentos, afixados pelos vários espaços da sala, permitem ao professor uma visão clara de todo o trabalho dos seus alunos e do funcionamento do grupo em geral. Para os alunos, é uma forma de desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e trabalho cooperativo (Motta, Silva, Amorim e Sá, 2017), promovendo a participação ativa nas suas próprias aprendizagens. Estes instrumentos devem ser sempre adequados ao

⁴ Os dados apresentados referentes à Metodologia Movimento Escola Moderna foram retirados, na sua maioria, da página *online* do mesmo em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>. Estão também disponibilizados – até à data (15 de agosto de 2020) – artigos produzidos e publicados por cooperativos e cientistas da educação externos ao grupo, assim como alguns estudos publicados nas edições da Revista Escola Moderna entre os anos de 1974 e de 2015.

grupo, e sofrer algumas alterações consoante as necessidades do mesmo (Folque, 1999; Serralha, 2009).

Segundo o modelo MEM, a organização do espaço, dos materiais educativos, dos instrumentos e das rotinas diárias e semanais devem estar estruturadas para que se investigue, procure, questione, descubra e se encontrem respostas/soluções que favoreçam a evolução na aprendizagem, quer a nível individual, quer a nível de grupo-turma (página oficial *online* Movimento Escola Moderna).

Assim, a sala de aula (v. Imagem 8 - Sala de aula do contexto PES II) estava organizada por várias áreas definidas desde o início do ano letivo – Área da Escrita e das TIC; Área das Artes; Área da Matemática, Área das Ciências, Área de Apoio ao Estudo (mesas de trabalho e com Ficheiros de todas as áreas e disciplinas) e a Área da Biblioteca,



Imagem 8 - Sala de aula do contexto PES II

que estavam de acordo com os gostos individuais dos alunos e com as suas necessidades educativas. Deste modo, e indo de acordo com as ideias defendidas pelos autores referidos anteriormente, a sala de aula encontrava-se organizada de forma a permitir que todos os alunos participassem e que se envolvessem em todas as atividades, para que se tornassem cada vez mais autónomos e responsáveis. De acordo com Niza (2013), “cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar materiais autênticos” (p.151).

1.2.4. Práticas Implementadas

Tendo em consideração a metodologia utilizada ao longo da PES, e atentando às especificidades referidas anteriormente, procurámos sempre planificar atividades exploratórias que estivessem de acordo com a mesma, bem como as necessidades da turma e do currículo ao nível das várias áreas disciplinares.

Ao longo da nossa prática, observámos dificuldades por parte dos alunos que condicionam as suas aprendizagens e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar: para além da grande quantidade de conteúdos abordados num curto espaço de tempo, presenciámos, com frequência, uma grande dificuldade na compreensão e localização da informação necessária para a realização dos exercícios propostos, sendo notória a dificuldade existente a nível da compreensão dos textos informativos que se encontram presentes nos manuais escolares e nas fichas de trabalho a desenvolver.

As questões de natureza de resposta aberta e de resposta de desenvolvimento eram, por vezes, aquelas em que observávamos uma maior dificuldade na sua realização e um baixo nível de sucesso. Nestes momentos, verificámos, por exemplo, que os alunos não sabiam planear as suas respostas, por não compreenderem de forma correta os conteúdos abordados e, em alguns casos, não perceberem concretamente a informação que as questões pediam. Relativamente aos exercícios de resposta fechada, como são os casos de situações de ordem cronológica dos acontecimentos descritos, completar espaços em branco, correspondência entre colunas, legenda de imagens, escolha múltipla, verdadeiros ou falsos, a taxa de respostas corretas subia significativamente, sendo que esta temática vai ao encontro da investigação proposta para o presente Relatório Final e aprofundada mais à frente.

Assim, com o projeto “Compreender para aprender”, que foi desenvolvido ao longo da respetiva PES na disciplina de Português, foram exploradas algumas competências, tais como a compreensão textual a nível da informação inferencial, da localização de informação e interpretação da informação escrita, bem como a utilização de possíveis técnicas e métodos para exploração dessas competências através de diversas sequências didáticas diferentes (competência presentes em Aprendizagens Essenciais do Português – 4.º ano, 2018).

Deste projeto, destacamos a primeira sequência didática realizada – Textos com Arte – que consistiu em várias etapas divididas por diferentes atividades que, para além de trabalhar a compreensão e interpretação textual, explorou a escrita e a oralidade e a motricidade fina. A primeira atividade – *Texto de Autor*⁵: *texto narrativo* – começou por trabalhar a escrita através de um texto do tipo narrativo. Partindo de 5 palavras obrigatórias discutidas com o grupo – gato, casa na árvore, piquenique, amigo e floresta – os alunos produziram o seu texto individualmente, tendo em conta a planificação previamente realizada. Foi também distribuída uma grelha de verificação a cada aluno, para que estes pudessem rever o seu trabalho após o finalizarem, tendo em conta todos os parâmetros que seriam tidos em consideração na avaliação dos mesmos.

O processo de aprendizagem da escrita, segundo Barbeiro e Pereira (2007) é algo complexo, que vai sendo desenvolvido com o avançar no nível de escolaridade. Este domínio “(...) implica o conhecimento de um repertório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.8). Assim, a escrita é um processo que se inicia com a planificação.

⁵ O Texto de Autor é uma atividade/estratégia muito recorrente no MEM para exploração e produção de textos não literários. Consiste na escrita de um texto, primeiramente, de forma individualizada e, posteriormente, de forma cooperativa na correção e reestruturação do mesmo.

Esta permite estabelecer e antecipar objetivos; ativar, selecionar e organizar conteúdos e saberes em coerência com a estrutura do texto “(...) em função da finalidade do produto final” (Teixeira, 2010, p.206). A textualização, segunda componente do processo de escrita de um texto, está relacionada com a redação do conteúdo do texto, aliada à articulação linguística e à estrutura e regras da escrita (Barbeiro e Pereira, 2007; Teixeira, 2010).

Por último, a revisão é “(...) a etapa mais importante do processo de escrita, sendo uma das características que diferencia a escrita da oralidade.” (Azevedo e Teixeira, 2011, p.5) Esta componente está relacionada com a leitura, avaliação e reflexão do texto redigido, e a sua eventual correção e/ou reformulação. Esta, segundo Barbeiro e Pereira (2007), interliga-se com a planificação inicial “(...) pelo confronto com os objectivos e organização então estabelecidos (...)” (p.19).

Terminado o trabalho, cada aluno leu o seu texto em voz alta para o apresentar à turma. Após as leituras, os alunos ofereceram o seu texto para reestruturação, sendo selecionado o texto que apresentava uma construção mais problemática devido aos erros ortográficos e de sintaxe (ver no anexo D.1 – Texto de Autor escolhido). Este foi digitalizado e projetado no quadro para que fosse possível realizar uma leitura em grande grupo. De seguida, os alunos realizaram algumas perguntas ao autor do texto, com o objetivo de recolher mais informações para reestruturá-lo e enriquecê-lo (ver no anexo D.2 – Texto de Autor alterado).

Na segunda atividade da sequência didática, foi planificada a interdisciplinaridade entre as áreas do Português e da Expressão Plástica, nomeadamente com os conteúdos do desenho, pintura e modelagem. A partir do texto reescrito, os alunos, individualmente, tiveram de ilustrá-lo e, posteriormente, transformar as suas ilustrações em esculturas,



Imagem 9 - Aluno a modelar argila

partindo da modelagem da argila (v. Imagem 9 – Aluno a modelar argila). Foi bastante interessante observar as esculturas, pois, a partir delas, conseguimos refletir sobre dois aspetos. Primeiramente, alguns alunos demonstraram ao longo das atividades de escrita grandes dificuldades na ortografia, apresentando uma grafia confusa e ilegível por motivos de descoordenação da motricidade fina. Estes mesmos alunos apresentaram trabalhos muito minuciosos e bem modelados, demonstrando uma grande divergência entre a coordenação da motricidade fina para a escrita e para os trabalhos manuais. Não conseguimos justificar esta divergência, no entanto, sabemos que a competência motora é trabalhada e desenvolvida desde muito cedo, sendo este

um fator muito importante no dia-a-dia do aluno e nas suas aprendizagens (Matos, 2000). Segundo APA (2002, *apud* Chambel e Catela (2020), a dificuldade na grafia (incoerência da escrita cursiva) pode resultar de dificuldades motoras, como por exemplo a “desordem coordenativa no desenvolvimento” (p.114). Estes, refletem-se em dificuldades na motricidade fina da escrita cursiva, e, por consequência, desenvolvem dificuldades no desenho da letra, como a megalografia (letra exageradamente grande); inconstância espacial (escrita desorganizada no espaço) e imprecisão do traço durante a escrita (Rosenblum, Weiss, & Parush, 2003).

O segundo ponto refletido relaciona-se com a compreensão e interpretação individual de cada aluno. Cada um modelou uma escultura diferente com elementos distintos, exprimindo o momento da história que era mais importante para si. Os alunos modelaram diversos elementos, tais como a casa na árvore, o jardim, a gata Nina, os alimentos do piquenique e ainda os amigos a jogarem em casa. A todos estes elementos foi atribuído um significado/um momento da história, indicando a interpretação que cada um fez da mesma. A leitura, segundo Gonçalves e Muders (2017), é um processo no qual o leitor decifra informações e conhecimentos sobre o mundo, sendo, posteriormente, capaz de criar as suas próprias histórias e de se relacionar com as histórias dos outros. O aluno, sendo um sujeito ativo detentor de saberes e experiências pessoais, terá tendência de atribuir um significado pessoal ao que está a ler, formando a sua opinião e a sua perspetiva (Bakhtin, 1997, *apud* Gonçalves e Muders, 2017).

Terminadas a modelagem das esculturas e as ilustrações, propusemos aos alunos a realização de uma apresentação oral dos respetivos trabalhos. Para planificação do discurso, foi distribuída uma ficha de planificação da apresentação que continha todos os pontos que os alunos teriam de falar e os critérios que seriam avaliados. Durante as apresentações, percebemos que os alunos não estavam habituados a fazer este tipo de exposição oral mais formal, pois demonstraram uma grande dificuldade em apresentar um discurso fluente. Grande parte da turma levou consigo a ficha de planificação da oralidade e leu o que lá tinha escrito. Poucos alunos conseguiram argumentar devidamente as suas obras, no entanto, os argumentos apresentados demonstravam uma grande criatividade.

Na terceira e última atividade do projeto, os alunos tinham de interligar os acontecimentos narrados no texto reescrito (primeira atividade) com as ilustrações e as esculturas construídas (segunda atividade) e transformá-los em vinhetas de banda desenhada. Esta atividade pressupunha a compreensão dos diversos acontecimentos narrados no texto e a sua respetiva ordem cronológica, bem como a localização da

informação no corpo do texto para construção das vinhetas pela sua ordem correta de acontecimentos e veracidade. Ao longo da atividade, observámos alguma dificuldade na transposição do texto narrativo para banda desenhada por parte dos alunos. Algumas das dificuldades encontradas foram a ordenação cronológica correta dos acontecimentos, omissão de passagens presentes na narrativa e construção correta e completa da estrutura interna e externa da banda desenhada com as suas respetivas características. Os grupos conseguiram compreender os seus erros e superar as dificuldades, resultando trabalhos muito bem elaborados no final.

Na área curricular de Matemática, foram abordados alguns conteúdos alusivos aos domínios de “Geometria e Medida” – Medidas de Volume e Capacidade – (Aprendizagens Essenciais da Matemática – 4.º ano, 2018, p.9). A ação educativa que mais destacamos nesta área curricular centrou-se na exploração do Volume (metro e decímetro cúbico) através de uma sequência didática.

A atividade de exploração inicial do Volume foi realizada com o intuito de treinar a localização espacial concreta e abstrata dos alunos, pois verificámos que a turma apresentava algumas dificuldades em “imaginar” o que estaria na vista de trás de uma construção por não a estarem a observar diretamente. Para esta atividade foram projetadas algumas construções realizadas com cubos no quadro interativo. Os alunos teriam de desenhar a construção que estavam a observar em folhas quadriculadas, tendo em conta a vista de frente, a vista de lado e a vista de cima de cada uma (v. Imagem 10 – Aluno a realizar a atividade de exploração do Volume).

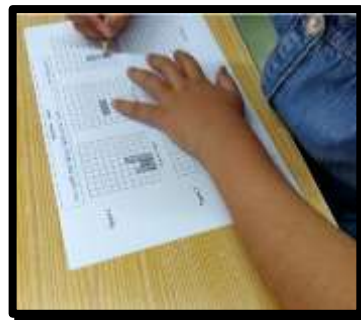


Imagem 10 - Aluno a realizar a atividade de exploração do Volume

De seguida, introduzimos o conceito de decímetro cúbico (dm^3) através da sua construção física. Esta foi uma estratégia didática e dinâmica que utilizámos para trabalhar o volume desta unidade de medida no seu sentido concreto, mas que também nos permitiu explorar a planificação do cubo que já se encontrava um pouco esquecida.

Os alunos tiveram muita facilidade em compreender o conceito da unidade métrica dm^3 e a relação existente com o centímetro cúbico (cm^3). No entanto, demonstraram uma grande dificuldade na realização dos exercícios de consolidação realizados no seu seguimento, pois verificámos que alguns conteúdos estavam um pouco esquecidos, tais como as tabuadas e os algoritmos da multiplicação. Esta falta de conteúdos dificultou bastante a resolução de exercícios e a aprendizagem, sendo necessário utilizar mais tempo do que o esperado para os recordar.

Neste seguimento, foi realizada a construção física do metro cúbico (m^3) visível na Imagem 11- Construção física da unidade de medida metro cúbico. Utilizámos novamente esta estratégia para poder ajudar os alunos a construírem uma noção espacial concreta desta unidade de medida. A construção foi realizada com a participação de todos os alunos em grande grupo através do encaixe de ripas de Madeira Balsa⁶ com um metro de comprimento. Por fim, foram utilizados os cubos com um decímetro cúbico, descritos na atividade anterior, para medir o volume do metro cúbico de forma a compreenderem a relação entre ambas medidas.



Imagem 11 - Construção física da unidade de medida metro cúbico

Esta sequência didática e as suas respetivas atividades introdutórias surtiram alguns resultados positivos na aprendizagem dos alunos, sendo estes visíveis durante a correção dos exercícios de consolidação realizados posteriormente a cada uma delas. A maioria dos alunos realizou e resolveu as atividades propostas de forma correta, demonstrando domínio e conhecimento dos conteúdos abordados ao longo da justificação das suas respostas. Os alunos que apresentaram maiores dificuldades foram ajudados pelos colegas, sendo visível o espírito de cooperação dentro da turma, sendo este, também, um indicador de verificação e validação de aprendizagem.

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, explorámos o domínio “Natureza” (Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio – 4.º ano, 2018, p.7). A ação educativa, nesta área curricular, centrou-se na exploração de temáticas de natureza geográfica.

A atividade que destacamos foi realizada no âmbito da introdução dos conteúdos referentes às serras e altitudes de Portugal. Sentimos a necessidade de construir um mapa físico de Portugal Continental e Insular (v. Imagem 12- Mapa físico de Portugal Continental e Insular) como estratégia para trabalhar a localização espacial e geográfica com os alunos. Desta forma, estes teriam que localizar as diferentes serras e rios de Portugal através do seu nome e altitude, fixando as etiquetas e imagens



Imagem 12 - Mapa físico de Portugal Continental e Insular

⁶ Madeira Balsa foi o material utilizado para realização da atividade, que consiste num tipo de madeira leve e resistente.

corretamente no mapa. Foi utilizado também um pequeno vídeo introdutório presente na plataforma digital Escola Virtual da Porto Editora e exercícios de consolidação posteriormente à atividade.

A atividade, na sua generalidade, foi bem-sucedida, no entanto, sendo este um conteúdo que necessita de algum estudo, não se verificou aprendizagens significativas no momento. Estas foram visíveis apenas mais tarde, com a continuação do trabalho realizado em torno desta temática.

1.2.5. Intervenção Pedagógica

Perante a metodologia apresentada e utilizada ao longo da PES do 4.º ano, sentimos a necessidade de refletir um pouco mais sobre a importância da organização do tempo e do espaço em sala de aula. Segundo Folque (2014) e Cosme (2018), a organização do espaço e dos materiais promove um papel ativo e participativo aos alunos através da organização heterogénea dos grupos de trabalho – sendo que estes devem ser organizados com alunos com diferentes dificuldades académicas e interesses, possibilitando que estes interajam com os pares e com o educador, melhorando as suas aprendizagens sociais e cognitivas –; a partir de um espaço de partilha e reconhecimento das experiências de vida dos alunos e das suas ideias e opiniões, uma vez que “todas as aprendizagens são pessoais mas ninguém aprende sozinho” (Trindade & Cosme, 2010, *apud* Cosme 2018, p. 74).

A organização de tempo é igualmente importante, pois permite aos alunos explorar e descobrir materiais/documentos, num modo de pesquisa e investigação autónoma, com o objetivo de compreender o mundo que as rodeia (Folque, 2014), promovendo desta forma o desenvolvimento progressivo de múltiplas competências presentes no PAFC tais como responsabilidade, autonomia, empenho, interajuda, capacidade de resolução de questões/problemas (Cosme, 2018).

Esta gestão do tempo educativo passa por uma organização específica através da utilização/construção de instrumentos específicos referenciados anteriormente, como o Diário de Turma, PIT, Planos de trabalho (diário e semanal) e lista de verificação de aprendizagens, que monitorizam o envolvimento dos alunos nas tarefas a desempenhar e as suas respetivas aprendizagens.

Tivemos também em consideração a planificação de múltiplas atividades e sequências pedagógicas, utilizando a Aprendizagem por Projetos. No MEM, esta metodologia/estratégia tem um papel fundamental, uma vez que trás múltiplos benefícios ao desenvolvimento dos alunos, tal como, permite-lhes assumir um papel ativo na sua aprendizagem, desenvolver capacidades de análise, permite desenvolver

a responsabilidade e o espírito crítico (Nascimento e Branco, 2016) e fomenta o trabalho cooperativo entre os alunos na transformação de uma questão/problema num projeto (Cosme, 2018).

Assim, “a criança é [...] encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 18). Niza (1998), já tinha abordado esta temática nos seus estudos, defendendo que o trabalho por projetos conduz à construção da própria cidadania de cada aluno, enquanto indivíduo e como elemento de um grupo, devido ao papel ativo que tem na resolução de problemas e na mudança participada em democracia.

1.2.6. Avaliação

Ao longo da nossa intervenção pedagógica sentimos a importância da avaliação qualitativa (avaliação formativa), devido às características da metodologia MEM anteriormente referidas. No entanto, existiram momentos pontuais em que sentimos a necessidade de realizar uma avaliação quantitativa, nomeadamente, nos momentos de apresentação orais ou trabalhos de grupo que envolvessem a construção de um produto final.

Tentámos sempre que possível construir uma relação coerente entre as estratégias de ensino-aprendizagem e o ato de avaliar, recorrendo sempre aos pressupostos implícitos no PAFC, em especial o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), como por exemplo, o desenvolvimento pessoal e da autonomia, a responsabilidade, a curiosidade, a reflexão, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas, entre outros. Assim, e à semelhança da PES anterior, diversificámos os instrumentos de recolha de informação a avaliar e definimos objetivos concretos para a monitorizar o desenvolvimento de competência e a construção de aprendizagens. Para Cosme (2018), Loureiro (2020) e Cosme *et al* (2020), a promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento das diversas competências passa pela definição consciente e ponderada dos critérios e instrumentos de avaliação mais abrangentes e congruentes, para uma posterior análise e reflexão dos dados avaliativos. Desta forma, a recolha de dados a partir de instrumentos pensados e diversificados promovem um trabalho de sala de aula mais ampliado, como valorizam “um conjunto de competências que não são possíveis de ser avaliadas pelos testes.” (Cosme, 2018, p. 88), tais como pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, raciocínio e resolução de problemas, consciência e

domínio do corpo, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, entre outros.

Desta forma, ao longo das sequências didáticas planejadas e executadas ao longo da presente PES, propusemos aos alunos trabalhos de projeto colaborativo que envolvessem a identificação de questões/problemas – orientadas por nós, tendo em conta os conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais (2018) –; a organização de procedimentos e estratégias que lhes permitissem encontrar resposta; a pesquisa; a discussão; a argumentação e a construção de conhecimentos/respostas, a reflexão dos resultados – acompanhadas e avaliadas qualitativamente por observação direta e registo de informações do desempenho individual dos alunos – e a sua respetiva apresentação, sendo esta avaliada quantitativamente por considerarmos ser um produto final de um processo de desenvolvimento. Foram também avaliados os diversos momentos rotineiros de sala de aula, tais como o questionamento e o diálogo no decorrer das aulas, assim como durante a realização das atividades/tarefas propostas, nomeadamente, exercícios de consolidação de conteúdos.

A participação dos alunos no processo de avaliação quantitativa e qualitativa foi constante através de diversas estratégias: (i) conheceram sempre os critérios de avaliação a estariam sujeitos, (ii) foram criadas grelhas de reflexão com objetivos e critérios de avaliação para que cada aluno verificasse o seu percurso de modo a monitorizar as suas aprendizagens e as suas dificuldades, e, por fim, (iii) foram criados momentos e oportunidades de auto e heteroavaliação no fim de cada sequência didática e ao final do dia de sexta-feira. O envolvimento do aluno no seu processo de avaliação, segundo Cosme (2018), promove aprendizagens significativas e consistentes. Ao cooperar na sua própria avaliação, o aluno adquire consciência sobre as suas aprendizagens e as suas dificuldades, verificando o seu próprio percurso, modera o seu trabalho de forma a compreender onde deve melhorar para progredir e aprende a definir compromissos e responsabilidades (Cosme, 2018; Cosme, *et al*, 2020).

2. Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. PES I em 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1. Contextualização

A Prática de Ensino Supervisionada I em 2.º CEB ocorreu nas áreas curriculares de Português e HGP, num estabelecimento de ensino público na cidade de Rio Maior. Foi acompanhado por uma professora cooperante para ambas as áreas curriculares e com as respetivas turmas do 6.º ano de escolaridade.

A instituição encontrava-se organizada por espaços dirigidos para cada valência existente (1.º, 2.º e 3.º CEB e uma Unidade de Multideficiência). O sentido estético era muito valorizado pela instituição, assim como o cuidado em proporcionar um ambiente acolhedor e agradável aos alunos.

Ao longo da nossa presença na instituição deparamo-nos frequentemente com situações de falha dos recursos tecnológicos, que comprometeram, por vezes, o bom funcionamento das aulas e das atividades por nós propostas. Por vezes, a rede WI-FI apresentava falhas graves e os recursos digitais – computadores e *tablets* – não trabalham na sua plenitude. Desta forma, o recurso à tecnologia e à evolução pedagógica tornou-se um desafio diário.

Apesar da dificuldade apresentada, a escola usufruía uma sala onde a evolução pedagógica estava no centro. Os alunos tinham a aula de Aprendizagem Ativa, disciplina integrada na Oferta Complementar (OC) do Agrupamento, numa sala *Ative Space*⁷, conhecida



Imagem 13 - Sala Active Space

também por Sala do Futuro (v. Imagem 13 - Sala Active Space). Esta sala apresentava características de uma espetável sala de aula facilitadora da aprendizagem do século XXI, onde podíamos encontrar singularidades facilitadoras de dinâmicas/estratégias específicas e associadas a metodologias ativas de ensino-aprendizagem – mobiliário adaptado às características da sala de aula, equipamentos digitais adaptados, estrutura e organização espacial –, assim como promotora do desenvolvimento de competências esperadas no PAFC e no *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), como por exemplo, o trabalho colaborativo, a interajuda, a autonomia e responsabilidade e a resolução de problemas, e promotora da mobilidade de novos projetos.

Outro aspeto que consideramos muito vantajoso na instituição é a disposição dos lugares dos alunos de todas as salas de aula serem em “U”. Teixeira e Reis (2012) defendem que esta exposição dos lugares permite ao professor ter liberdade de movimento por todos os lugares, permitindo e facilitando assim o acompanhamento das necessidades dos alunos e rápido acesso ao quadro sempre que necessário.

⁷ A sala de aula *Active Space* ou “*Future Classroom Lab*” (Pedro e Baeta, 2017, p.3) é um conceito que tem vindo a ser desenvolvido desde 2012 pela European Schoolnet (EUN), com o objetivo de transformar os ambientes educativos tradicionais em ambientes educativos inovadores, que, em articulação entre o uso dos recursos digitais e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, promove o desenvolvimento de competências e facilita o aluno no seu processo de construção do conhecimento (Pedro e Baeta, 2017).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas no ano letivo 2019/2020, tinha como temática a alimentação saudável e a bons hábitos para uma saúde melhor. O principal objetivo do projeto era inculcar nos alunos a importância de uma alimentação saudável e incentivá-los à prática de exercício físico. Tivemos a oportunidade de participar em algumas atividades alusivas à temática – visitas de estudo, participação em palestras realizadas por profissionais de saúde, construção de cartazes de sensibilização e respetiva exposição no meio escolar e organização de eventos com os Encarregados de Educação – em conjunto com os docentes das disciplinas de Matemática, Inglês, Educação Física e Ciências Naturais.

2.1.2. Caracterização das turmas

Relativamente aos grupos com o qual trabalhamos, a tabela seguinte (v. Tabela 3 – Caracterização das turmas do 6.º ano) enuncia as características dos mesmos.

Tabela 3 - Caracterização das turmas do 6.º ano

Caracterização das turmas do 6.º ano de escolaridade				
Turmas	A	B	C	D
N.º total de alunos	21	21	20	20
Idades	10 – 12 anos	10 – 13 anos	10 – 14 anos	10 – 14 anos
Género	9 feminino e 12 masculino	8 feminino e 13 masculino	9 feminino e 11 masculino	10 feminino e 10 masculino
NEE	1	0	3	4
Alunos Repetentes	0	0	0	2

Nota: Os dados do presente quadro foram recolhidos pela autora em 2019.

Turma A

A turma A do 6.º ano iniciou com 21 alunos, no entanto, no início do 2.º Período, um dos alunos pediu transferência para outra escola devido a fatores pessoais e familiares, reduzindo o número total para 20. Não estavam registados alunos repetentes, no entanto, encontrava-se inscrito um elemento que estava sinalizado com NEE, beneficiando de um apoio mais individualizado, da flexibilização curricular e de medidas universais no momento de avaliação sumativa. Estava também presente um elemento que transitou do 3.º ano do 1.º CEB diretamente para o 5.º ano do 2.º CEB, por demonstrar competências e conhecimentos adquiridos que beneficiaram esta passagem.

Esta turma tinha ensino articulado com a música, apresentando uma carga horária superior às restantes turmas por conterem no seu horário aulas no Conservatório de Música.

A principal característica da turma era ser muito participativa, realizando questões e observações muito pertinentes e construtivas para a aula. Eram alunos muito perspicazes e apresentavam ritmos de aprendizagem muito semelhantes, tornando-a desta forma, uma turma homogénea. A facilidade de aprendizagem, assim como a participação positiva da turma permitia aumentar o grau de exigência e de dificuldade nas atividades planificadas em comparação com as restantes turmas ministradas, pois a perspicácia e o gosto pela aprendizagem facilitavam e justificavam esta discrepância. No entanto, também apresentavam algumas dificuldades muito salientes, tal como, dificuldades na compreensão de texto e na localização de informação no mesmo e dificuldade numa ortografia correta e legível.

Turma B

Na turma B do 6.º ano não estavam matriculados alunos repetentes, nem alunos com NEE. A turma era muito participativa, interessada, curiosa e demonstrava muita facilidade em aprender. Eram alunos muito autónomos e existia um grande espírito de equipa e entreajuda. No geral, esta turma apresentava um desempenho escolar regular e muito proveitoso, criando um bom ambiente educativo. Manifestavam bastante entusiasmo pelas atividades propostas. Contudo, alguns alunos apresentam uma postura muito altiva, devido à alta autoestima, o que nem sempre se tornava fácil de gerir, pois acreditavam que estariam sempre corretos, o que dificultou a “desconstrução” de ideias cientificamente incorretas.

Turma C

Nesta turma, não existiam alunos repetentes, no entanto estavam presentes três alunos com NEE que beneficiam de alíneas específicas como tempo suplementar para realização da prova; a leitura de enunciados; a utilização de sala separada e a utilização de critérios de classificação para alunos com Dislexia. Esta turma era muito unida e apresentava muita facilidade em relacionar-se, tanto com colegas como com as respetivas professoras. Eram alunos curiosos e interessados, mas que apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem que se deviam à falta de conhecimento geral e de outros saberes que se vão adquirindo ao longo do percurso escolar. Na sua maioria, os alunos apresentam famílias destruídas e desvalorizadoras do ensino. No início do 2.º Período, a turma recebeu uma aluna vinda de um outro contexto escolar, alterando desta forma, a dinâmica da turma, devido à sua participação e empenho.

Turma D

Na turma D estavam inscritos dois alunos repetentes e quatro alunos com NEE que beneficiam do cumprimento de alíneas específicas – apoio em sala de uma docente com especialização em NEE, adaptação dos instrumentos de avaliação sumativa; tempo suplementar para realização da prova; a leitura de enunciados; a utilização de sala separada e a utilização de critérios de classificação adaptados –, no entanto, estavam inscritos outros elementos que não eram sinalizados por falta de aceitação e autorização dos Encarregados de Educação para se proceder à sinalização legalmente documentada necessária para que estes favorecessem de ajudas específicas.

A grande maioria dos alunos eram provenientes de famílias carenciadas e que valorizam pouco os estudos, refletindo esse valor para os mesmos (dados retirados do Plano de Turma). Era uma turma muito heterogénea, com ritmos de aprendizagem muito diversificados, pouco participativa e pouco empenhada na aprendizagem e nas tarefas propostas. Alguns alunos específicos apresentavam padrões comportamentais que não estavam de acordo com as regras de sala de aula, o que promovia momentos de desconcentração. Todos estes fatores refletiam-se em dificuldades acentuadas na aprendizagem de conteúdos e dificuldades de atenção e de concentração em momentos mais teóricos e expositivos. No início do 2.º Período, a turma recebeu um aluno vindo de um outro contexto escolar.

2.1.3. Metodologias Utilizadas

Das quatro turmas do 6.º ano referidas anteriormente, apenas intervimos diretamente em três – turmas A, B, e C –, pois a professora cooperante não permitiu que ministrássemos sessões à turma D. Apesar de não intervirmos diretamente, apoiámos em todas as aulas, apoiando os alunos nas suas dúvidas e questões.

Durante a nossa intervenção utilizámos bastante o método de Aprendizagem Cooperativa. Este não é um termo recente, pois Vygotsky (1934) foi pioneiro na construção deste conceito de aprendizagem que tem sido estudado por diversos investigadores contemporâneos. Para Lopes e Silva (2009) a Aprendizagem Cooperativa é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p. 4). Leitão (2006) define a aprendizagem cooperativa como sendo uma estratégia de ensino-aprendizagem centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, sendo desta forma desenvolvida a capacidade de se organizarem tendo em conta a individualidade de cada um, recorrendo a uma

diversidade de estratégias, formas e contextos em que aprendem de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva.

No início da implementação de cada sequência didática, procurávamos, em primeiro lugar, saber os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao conteúdo a abordar na aula quando era iniciado um novo conteúdo. Quando era realizada a continuação do tema abordado na aula antecedente, começávamos por realizar um levantamento dos conteúdos anteriormente trabalhados com o intuito de os relembrar.

Posteriormente, lecionávamos o conteúdo através da utilização de diversas estratégias, tais como, a exploração de recursos digitais (vídeos, áudios, músicas e *PowerPoints*); a exploração de fotografias, imagens, caricaturas e cartoons realizados por artistas das respetivas épocas em estudo; exploração da informação presente em esquemas; exploração de mapas (localização espacial); trabalho com gráficos (exploração da informação); exploração do léxico desconhecido; realização de comparações entre o antigamente e a atualidade, pintura de ilustrações e mapas; exploração de textos informativos e de documentos históricos (exploração da compreensão textual) e posterior realização de fichas de trabalho para consolidação dos conteúdos, em pares/grupos ou individualmente, tendo sempre o cuidado de envolver os alunos na dinâmica da aula, de forma a torna-los ativos na sua própria aprendizagem. Verificámos que a utilização de todas estas estratégias captou a atenção das turmas e promoveu a participação dos alunos, inclusive até os mais introvertidos.

Roldão (1987) defende que estratégias dinâmicas no ensino da História e Geografia de Portugal potenciam o desenvolvimento pessoal do aluno, assim como das suas capacidades e atitudes específicas, como o desenvolvimento da cooperação com o outro, da criatividade, da sensibilidade, do espírito crítico, da capacidade de expressão e da autonomia.

Proença (1992) e Alves (2009) reforçam a mesma opinião, referindo que esta disciplina ajuda a promover o desenvolvimento da capacidade de tratamento, análise e síntese de informação a partir do conteúdo científico e histórico, assim como na formulação de hipótese fundamentadas; desenvolvimento da capacidade de interpretar, selecionar e organizar informação (Proença, 1992; Alves, 2009).

A exploração das diversas temáticas abordadas ao longo da nossa intervenção foram orientadas e direcionadas, sempre que possível, de modo a dar lugar à reflexão e à construção de uma opinião fundamentada em grande grupo e/ou em formato individualizado de assuntos transversais a outras áreas do currículo, tal como a Educação para a Cidadania. Assuntos relacionados com os direitos humanos (abolição

da pena de morte e da escravatura, desigualdade salarial entre homens e mulheres, desigualdades acentuadas entre classes sociais) e a transversalidade de factos históricos perante a atualidade (monumentos existentes em Portugal construídos no final do século XIX, obras artísticas conhecidas e estudadas atualmente de autores do final do século XIX, características do regime republicano) foram lecionados sempre numa ótica crítica e reflexiva, promovendo assim o desenvolvimento de competências presentes no PAFC. De acordo com Proença (1992) e Alves (2009), esta articulação entre o tempo antigo e a atualidade promove a sensibilização para uma melhor formação cívica na preparação de cidadãos responsáveis e conscientes na sua atuação em sociedade, educando para atitudes tolerantes e respeitadoras face à diversidade de ideias, crenças, valores e opiniões existentes. Contribui ainda para a compreensão da evolução e da multiplicidade de valores divergentes ao longo do tempo e nos diferentes espaços (Ribeiro, 2012).

Recorremos por diversas vezes à realização dos exercícios do caderno de atividades de forma autónoma e exploratória, defendendo que a aprendizagem deve ser construída pelo próprio aluno apesar de não dispensar dos momentos de transmissão teórica que são importantes para consolidação de conteúdos e esclarecimento de dúvidas (Cosmo, 2018).

2.1.4. Práticas Implementadas

Na área curricular de Português, lecionamos conteúdos relacionados com os cinco domínios da língua portuguesa: Leitura, Escrita, Oralidade, Educação Literária e Gramática. Durante o período estipulado para a nossa intervenção nesta área disciplinar foram lecionados conteúdos referentes ao texto poético e as suas respetivas características (por sugestão da professora cooperante).

Destacamos a realização de uma Sequência Didática contruída, tendo como foco principal, o domínio referente à Educação Literária, no entanto, tivemos o cuidado de fazer a transversalidade com os restantes domínios do Português – Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática –, de forma a potenciar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos tornando as atividades interessantes e, até, desafiantes. Como estratégia, construímos um “Laboratório do Português” (v. anexo E – Laboratório de Português). Este método partiu da abordagem do poema “Epigrama” de Bocage, e, através dele, os alunos construíram, por si próprios, os diversos conceitos através da realização dos exercícios propostos e dos desafios construídos para o efeito. Durante a realização dos exercícios, os alunos teriam de partir dos conhecimentos prévios referentes ao tema, para poderem superar as dificuldades e progredirem na sua aprendizagem com possível

consulta do manual do aluno e/ou com acesso à internet, ou, preferencialmente, através do trabalho colaborativo a pares e da partilha de conhecimentos.

As atividades construídas no “Laboratório do Português”, partiram da adaptação do conhecimento que tínhamos adquirido ao longo da Unidades Curriculares no decorrer da Licenciatura em Educação Básica e do presente Mestrado de ensino referente à construção de um Laboratório Gramatical.

Segundo Duarte (1992) e Silva (2016), o Laboratório Gramatical é um método de aprendizagem por descoberta indutiva, “em que se parte da organização e da análise de dados até à descoberta de regularidades linguísticas e/ou de regras” (Silva, 2016, p.10). Este método de trabalho envolve um trabalho prévio por parte do professor na preparação de enunciados exemplificativos para que os alunos, através de um papel mais interventivo, participem de forma ativa na própria aquisição do conhecimento linguístico implícito (Duarte, 1992, p. 166).

Na área curricular de História e Geografia de Portugal, lecionamos alguns conteúdos, tais como, o “Proletariado” e “A Arte na Segunda Metade do Século XIX” no Domínio D referente ao tema “Portugal na Segunda Metade do Século XIX”; e “As razões da queda da monarquia constitucional” implícito no Domínio E, referente ao tema “Portugal do século XX”. Na nossa ação educativa na área disciplinar de HGP procuramos explorar alguns métodos de ensino que consideramos, por influência do estudo realizado em fontes de informação de diversos autores, estimular a aprendizagem dos alunos. Para tal, tentámos criar algumas dinâmicas estimulantes em sala de aula através de vários momentos distintos.

Desta forma, destacamos a sequência didática que alude à exploração da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926. Foi proposto, numa primeira instância, a introdução do tema com a demonstração da música *Os Reis passaram à História*⁸ do álbum *As Canções da Maria - Especial História de Portugal* de Maria Vasconcelos (2017). A partir da letra da música e do respetivo videoclipe, os alunos desconstruíram as conceções prévias que tinham referentes aos conteúdos a abordar.

Foi mostrado posteriormente um *PowerPoint* interativo para apresentação e construção dos conteúdos/conceitos inerentes ao tema (ultimato, mapa cor de rosa, partido republicano e regicídio) a partir da exploração de imagens, mapas, documentos históricos e vídeos por parte dos alunos. Desta forma foi criado em sala de aula um

⁸É possível consultar a música *Os Reis passaram à História* em <https://www.youtube.com/watch?v=b9ILPQTGf8A> consultado a 17 de janeiro de 2020.

ambiente de debate de ideias e partilhas de conhecimentos tal como é desejável tendo em conta o método descrito anteriormente.

Como forma de consolidação dos conteúdos explorados, foi distribuída pelos alunos uma ficha de trabalho (v. anexo F - Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926) para resolução autónoma ou a pares de trabalho. A sua correção foi realizada posteriormente, de forma coletiva com a participação de todos os alunos.

2.1.5. Intervenção Pedagógica

Consideramos pertinente salientar um dos momentos de partilha entre nós, par pedagógico, e outros professores, sobre a perspetiva da sala do futuro. Muitos dos docentes que trabalharam connosco ao longo das PES, acreditam que as salas do futuro são vantajosas pois tornam-se motivadoras para os alunos aprenderem com recurso à prática e à tecnologia. Porém, na perspetiva de outros professores, são salas com características que necessitam de muitos recursos monetários, devido ao mobiliário específico utilizado e por essa razão, consideram uma ação de marketing e defendendo que as estratégias utilizadas na sala do futuro também podem e devem ser utilizadas numa sala normal.

Segundo a informação disponível no *site online* Sala do Futuro⁹, esta tenta “(...) criar experiências diversificadas e apelativas de forma a facilitar o processo de autodescoberta. Esse processo consiste em dar oportunidades à criança de explorar a informação em que “Ao invés de [ter] professores numa sala de aula tradicional com uma matéria específica a transmitir e alunos passivos a ouvir, temos guias que orientam crianças a adquirir conhecimento através das suas necessidades, ou seja, através dos seus interesses e curiosidades.”.

Segundo a informação estudada na mesma fonte, a sala do futuro utiliza tecnologias emergentes de forma a potenciar a criatividade dos alunos, como auxílio à realização de ideias e projetos, valorizando o *feedback* ativo das aprendizagens. Considera também ser uma preparação para as profissões do futuro que, segundo os peritos, “se adivinham ser altamente tecnológicas”.

Um outro aspeto que consideramos pertinente refletir nesta PES, deve-se ao estudo e à implementação de estratégias que combatam a desconcentração e o desinteresse dos alunos, nomeadamente na área curricular de HGP. Segundo Woolfolk

⁹ Os dados apresentados referentes à Sala do Futuro foram retirados, na sua maioria, da página *online* do mesmo em <https://www.saladofuturo.pt/> consultado a 04 de setembro de 2020.

(2006) e Silva e Lopes (2015), a atenção e a concentração dos alunos pode ser influenciada por fatores externos, tais como, empatia com o professor, estrutura da disciplina e de que forma está a ser lecionada e o ambiente em redor, bem como fatores internos, como por exemplo, problemas e preocupações pessoais, gosto pela disciplina capacidades e competências do aluno, que deverão ser tidos em conta pelo docente durante a moderação da sua própria prática. Desta forma, cabe ao professor ir ao encontro dos fatores externos que influenciam a atenção e a concentração, de modo a motivar o aluno para a aprendizagem através de diversas estratégias, tais como criar um ambiente de trabalho agradável, utilizar métodos e estratégias de ensino diversificadas, variar o tom de voz, demonstrar entusiasmo em relação às atividades que vão decorrer, circular pela sala de forma a mostrar a presença do professor, dar aos alunos oportunidades frequentes de responderem a questões e contribuírem com conhecimentos ou dúvidas, dar oportunidade de o aluno ampliar o que já conhece, entre outros. (Silva e Lopes, 2015, p.61-82).

2.1.6. Avaliação

À semelhança do que foi referido na descrição das PES anteriores, a avaliação e a verificação das aprendizagens dos alunos foi realizada a partir da avaliação quantitativa (através da avaliação dos trabalhos executados e apresentados pelos alunos tendo em contas os objetivos propostos e as indicações dadas aos alunos) e da avaliação qualitativa/formativa (através da avaliação dos exercícios realizados e corrigidos pelos alunos durante o decorrer das aulas e da avaliação do processo de construção das aprendizagens dos alunos e das competências pertencentes ao PAFC).

Tanto na disciplina de Português, como da disciplina de HGP, a correção dos exercícios foi utilizada como elemento primordial na avaliação formativa dos alunos. Esta era feita, na maioria das vezes, em grande grupo, com a apresentação de um suporte escrito no quadro ou projetado no mesmo para acompanhar a correção oral e a partilha de ideias e de respostas. Assim, esta estratégia ajudou os alunos a corrigirem as suas respostas aos exercícios de forma mais correta e ponderada, bem estruturada e sem erros ortográficos, algo que não acontecia quando a correção era feita apenas oralmente.

Moreira e Rangel (2015), afirmam que a prática da correção pode – e deve – ser utilizada no processo de avaliação formativa, pois é um processo que possibilita ao professor observar informações sobre as aprendizagens dos alunos. Assim, “por intermédio das correções, pode-se observar a natureza dos [seus] erros [...] como

elemento que oferece pistas sobre as formas de pensar [referentes às] questões propostas nas atividades.” (p.527), conhecendo desta melhor o aluno.

A correção dos exercícios é também um processo que possibilita moderar a prática pedagógica dos professores na preparação das estratégias e sequências didáticas, tendo sempre em consideração os objetivos a serem atingidos (Piaget, 2010, *apud* Moreira e Rangel (2015)).

Segundo Vigotski (2007 *apud* Moreira e Rangel, 2015), a correção coletiva dos exercícios promove uma interação entre o professor e o aluno, tendo em conta que o *feedback* é rápido e direcionado às dificuldades/dúvidas do aluno. Este contribui para uma rápida ação na desconstrução de ideias cientificamente incorretas, promovendo assim, a qualidade no processo de construção do conhecimento.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada II em 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. Contextualização

A última PES foi, à semelhança da PES supracitada anteriormente, realizada nas áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal com uma turma do 6.º ano de escolaridade. Esta ocorreu no mesmo estabelecimento de educação e de ensino público da PES anterior, tendo sido dada continuidade ao trabalho desenvolvido, pelo menos, com um dos grupos de alunos.

Das quatro turmas intervenientes na PES I em 2.º CEB, na presente PES tivemos apenas contacto com uma, a turma A do 6.º ano, por opção da professora cooperante e da Direção do Agrupamento de Escolas. Esta decisão partiu da política prevista no Regulamento (UE) 2016/679 – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) (Agência Nacional de Inovação, 2016), tendo em consideração a conjuntura de confinamento domiciliário resultante da pandemia mundial por Covid-19, que obrigou a reformar o sistema de ensino através da implementação do Ensino à Distância pelo Ministério da Educação. Esta situação será abordada e refletida mais à frente.

2.2.2. Caracterização da turma

Como referido na descrição da PES anterior, a turma A era composta por 20 alunos do Curso Básico de Música em regime articulado. Foram alunos que continuaram muito empenhados e interessados em aprender, fazendo participações e observações muito oportunas, bem como colocando questões desafiadoras e pertinentes. Sentimos, no momento de planificar a nossa ação didática, a necessidade de prever e antecipar conhecimentos para além dos que se encontravam presentes no manual escolar e desenvolver atividades que suscitasse curiosidade, interesse e a necessidade de

querer saber sempre mais do que está estipulado ao longo das sessões síncronas e assíncronas realizadas.

O presente grupo de alunos apresentou uma evolução significativa no aumento da responsabilidade, no sentido em que as tarefas solicitadas foram realizadas por todos dentro dos prazos estipulados e de uma forma correta e cuidada e no aumento da autonomia, uma vez que se verificou a realização das tarefas e a exploração dos conteúdos por iniciativa própria.

2.2.3. Metodologias Utilizadas

Como já fora referido anteriormente, devido à impossibilidade de frequentar o ensino presencial nas escolas devido à conjuntura pandémica Covid-19, a DGE – conforme é possível consultar na sua página oficial da internet¹⁰ –, implementou o Ensino à Distância. Este consiste numa modalidade que, ao abrigo da Portaria 359/2019, de 8 de outubro, conforme previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, constitui uma alternativa para colmatar as consequências da impossibilidade do ensino regular, tal como todos nós o conhecemos. Assim, segundo a publicação realizada em Diário da República n.º 94/2020, 2.º Suplemento, Série I, de 14 de maio, Decreto-Lei n.º 20-H/2020, foram estabelecidas medidas excecionais e temporárias na concretização das atividades educativas através da modalidade de Ensino à Distância. Para Vidal (2002), o Ensino à Distância caracteriza-se pelo processo de ensino e aprendizagem realizado quando o educador e o educando estão separados fisicamente, visando a integração das TIC para fazer a interligação entre os dois, e, deste modo, cumprir os componentes curriculares existentes em cada nível de ensino através da diversificação de métodos, técnicas, estratégias, entre outros (Santos, 2000).

No decorrer do ensino à distância, o Agrupamento de Escolas em que estagiámos, deu-nos acesso a uma plataforma digital, *Microsoft Teams*, constituída por salas de aula virtuais, em que é possível recorrer ao trabalho síncrono e assíncrono com o grupo de alunos. Segundo Santos (2000) e Vidal (2002), o trabalho na modalidade síncrona é definido na realização de tarefas em simultâneo por todos os intervenientes e que promovem a interação num determinado momento em tempo real. Os trabalhos na modalidade assíncrona refletem-se na realização de tarefas de forma individualizada e autónoma, sem que exista interação em tempo real. Ambas apresentam uma orientação

¹⁰ Os dados apresentados foram retirados da página *online* da DGE, em <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia>, consultado a 20 de abril de 2020.

organizada pelo professor, que planifica atividades e tarefas, tendo sempre em conta os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados.

Assim, tendo em conta os moldes definidos, tivemos de adaptar a nossa prática através da promoção de estratégias e metodologias diversificadas que contribuíssem para o cumprimento dos objetivos curriculares e para o desenvolvimento das competências definidas para o ano escolaridade.

Uma das estratégias que encontrámos para dar resposta à situação atual, foi a implementação do método de ensino Aprendizagem Invertida, mais conhecido como *Flipped Learning*. Na última década, têm sido vários os autores que abordaram e estudaram este conceito, sempre com os olhos postos na tecnologia e no seu benefício para a educação, aperfeiçoando-o e desmitificando-o. Trevelin, Pereira e Neto (2013); Paiva Júnior, Cartelazzo, Freitas e Belo (2016); Lopes da Silva (2019, cap. 14); Bento (2020b) consideram que a presente metodologia emerge nas práticas de ensino associadas às Metodologias Ativas e promove a aprendizagem num processo centrado no aluno e no seu ritmo de aprendizagem. Composto por várias etapas, o método de Aprendizagem Invertida é um conceito desenvolvido a partir da experiência *e-learning*, tendo como principal objetivo a construção autónoma do conhecimento (Lopes da Silva, 2019, cap. 14). Neste modelo de ensino e aprendizagem, o professor não é a fonte primária da informação, pois trata-se apenas de um mero orientador dos conteúdos (Bento, 2020b), através da organização da informação e da seleção de diferentes recursos multimédia, que, posteriormente, envia ao aluno, para que este, autonomamente, trabalhe ao seu ritmo. Todos estes princípios se encontram em concordância com o *Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas* publicado pela Direção Geral de Educação (2020), defendendo a utilização de metodologias de ensino diversificadas e enquadradas que promovam o papel ativo, o trabalho autónomo e a autorreflexão nos alunos.

Desta forma, segundo Bento (2020b), através da Aprendizagem Invertida, o aluno tem acesso prévio à informação antes de participar no momento síncrono, onde a analisa e constrói conceitos por si próprio. Na etapa seguinte, em interação síncrona com o professor e com os restantes colegas, o aluno discute e analisa a informação através do trabalho colaborativo, contextualizando-a. Numa última fase, o aluno consolida a aprendizagem através da produção de conhecimento e da realização de novas tarefas.

Tendo por base esta metodologia, em primeira instância, seleccionámos a informação presente em diversos suportes, como vídeos, *powerpoints*, manual escolar, sínteses, imagens, gráficos, entre outros, que, posteriormente, facultámos aos alunos para que, autonomamente, construíssem os conceitos por nós pretendidos. Junto dos

recursos digitais estavam associados guiões com pequenas atividades reflexivas. As atividades reflexivas, segundo Bento (2020b), eram referentes a exercícios e/ou tarefas que permitissem a construção do conhecimento a partir da reflexão e da análise da informação. Estes exercícios reflexivos, de acordo com Bento (2020a) e Loureiro (2020), trazem benefícios tanto para o processo de aprendizagem autónoma do aluno como para a moderação da prática do professor. Em primeiro lugar, para o aluno, estes exercícios reflexivos motivam para a exploração dos recursos de informação devido à atribuição de um objetivo final, isto é, a resolução dos mesmos, desenvolvendo as competências da interpretação e análise crítica da informação, a autonomia e a responsabilidade (Bento, 2020b). Para o professor, permite a verificação da consulta dos recursos por parte dos alunos, a moderação dos conhecimentos adquiridos e das dificuldades existentes; a avaliação do aluno no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das competências e possibilita a análise, a moderação e a reformulação da sua própria prática e das estratégias utilizadas com o seu público-alvo, ajustando os recursos às necessidades e dificuldades da turma.

Os guiões que apresentam as tarefas e os exercícios reflexivos, de acordo com o que é defendido por Bento (2020a), Bento (2020b), Loureiro (2020) e Pereira (2020), devem conter instruções formuladas de forma clara, concisa e simples, de modo a evitar a incompreensão, as dúvidas e, por consequente, a desmotivação. As atividades devem ser desenhadas tendo em conta diversos fatores, tais como considerar o nível de autonomia e de desenvolvimento dos alunos (Bento, 2020b); promover a diversidade na tipologia de exercícios utilizados/construídos; privilegiar o desenvolvimento das competências presentes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) ao invés de valorizar apenas os conteúdos, favorecendo o saber fazer e não apenas o “saber” (Pereira, 2020; Bento, 2020b); fomentar a interação e o trabalho colaborativo; e, por fim, promover a utilização dos recursos digitais sempre que possível (Loureiro, 2020; Pereira, 2020; Bento, 2020b).

Neste seguimento, encontrámos benefícios para a aprendizagem na construção e intervenção de atividades de Gamificação no segundo momento do processo de Aprendizagem Invertida. Este conceito, segundo Lima (2020), surge da necessidade de inovar o ensino, adaptando os recursos digitais e a tecnologia à aprendizagem de uma forma construtiva e motivadora. Este conceito prende-se com um outro, o *Gaming*, que consiste na utilização do jogo para realizar aprendizagens (Lima, 2020). A Gamificação é o ato de tornar uma atividade que não é um jogo no seu formato original, mas que é utilizada como tal de modo a favorecer a aprendizagem (Lopes da Silva, 2019, cap. 9 e Lima, 2020). Para Alves (2015), a Gamificação tem como principal objetivo motivar, promover e favorecer a aprendizagem e criar condições para a resolução de problemas,

nomeadamente, colmatar dificuldades de aprendizagem. A Gamificação permite o *feedback* regular e instantâneo ao longo da realização das atividades (Lima, 2020), bem como a aprendizagem autónoma tendo em conta o gosto e interesse de cada aluno; e promovendo a motivação (Loureiro, 2020) e o envolvimento ativo dos mesmos (Bento, 2020b).

A utilização de atividades gamificadas nos momentos síncronos com os alunos, trouxe diversas vantagens, nomeadamente, permitiu-nos conhecer e compreender as dificuldades e as dúvidas referentes a conteúdos por parte dos alunos. Concordando com as ideias defendidas pelos autores supracitados anteriormente, verificámos que os alunos demonstraram muito entusiasmo e motivação na realização destas atividades e manifestaram sempre predisposição para participar oportunamente.

O facto de questionar/pedir participação de forma aleatória aos alunos durante a realização destas tarefas também ajudou ao sucesso da sua implementação, visto que lhes atribuiu uma responsabilidade extra para a resolução dos exercícios no caderno diário, tal como lhes fora sempre solicitado, pois a possibilidade de serem chamados para participar seria elevada. Esta metodologia atuou contra a chamada “preguiça mental” na realização das atividades.

No terceiro e último momento, momento assíncrono, era proposto a realização de exercícios de consolidação de conteúdos, com o objetivo de construir e fortalecer conceitos após o trabalho colaborativo na troca de experiências/conhecimentos com o professor e com os colegas. Espera-se que o aluno, nesta fase, tenha um papel ativo na reflexão, reformulação e na aplicação de conhecimentos e competências a serem trabalhadas, de modo a fomentar aprendizagens robustas e significativas (Cosme, 2018 e Bento, 2020b).

No caso dos alunos que apresentaram uma maior dificuldade de aprendizagem e de desenvolvimento das competências essenciais, deverão ter um apoio mais individualizado por parte do professor através de mais momentos síncronos; de mais momentos de *feedback* avaliativo, em que é avaliado o conhecimento e o desenvolvimento de competências associadas ao saber (Pinheiro, 2020) e momentos de *feedback* afetivo, avaliação que trabalha as reações emocionais e estimula o empenho e a interação com a aprendizagem (Pinheiro, 2020) e, em caso de necessidade, exercícios adaptados às suas especificidades, dando desta forma usufruto à pedagogia diferenciada (Pereira, 2020).

2.2.4. Práticas Implementadas

Tendo em consideração a metodologia utilizada ao longo da PES, e atentando às especificidades da mesma referidas anteriormente, procurámos sempre planificar atividades que exploratórias que estivessem de acordo com a mesma.

Referente à disciplina de Português, foram explorados os domínios da Leitura, da Escrita, da Educação Literária, da Gramática e da Oralidade ao longo das planificações desenhadas para as sessões síncronas e assíncronas.

Ao longo dos momentos de Leitura Expressiva realizados no início de cada sessão síncrona, foi possível observar uma evolução na leitura muito significativa, pois os alunos motivaram-se e despertaram o gosto pela leitura, observando-se uma melhoria significativa a nível da fluência e articulação das palavras, a nível da expressividade da leitura, e na prosódia.

Tendo em conta todas as atividades implementadas e assim como os conteúdos que foram abordados ao longo das semanas em que estivemos em intervenção, realçamos a sequência didática elaborada para a exploração da obra *Ulisses* da autora Maria Alberta Meneres presente no Plano Nacional de Leitura, enquanto obra obrigatória a ser abordada no 6.º ano de escolaridade. Esta foi explorada após a leitura integral da obra de forma autónoma por cada aluno no período de férias letivas da Páscoa. Esta sequência didática iniciou-se com a exploração de um roteiro de leitura da obra construído para a sessão (v. anexo G – Roteiro de Leitura da obra *Ulisses*). Este era composto por diversas imagens que estavam relacionadas com vários momentos da história. Estes momentos estavam ocultos por adivinhas, nos quais, à vez, os alunos teriam de associar uma adivinha à imagem que a descrevia. Num segundo momento, os alunos foram desafiados a organizar as diversas imagens por ordem cronológica de modo a construir uma linha do tempo da obra. Os alunos, na sua globalidade, demonstraram um bom domínio da obra, o que nos levou a verificar que a leitura da mesma de forma autónoma no período de interrupção letiva foi executada com exatidão pela maioria dos alunos. A compreensão da leitura também se verificou positiva, pois os alunos demonstraram conhecimento dos diferentes momentos da história.

No seguimento da exploração do roteiro de leitura, os alunos foram distribuídos por pares de trabalho, assim como, atribuída uma imagem a cada um. Foi solicitada uma apresentação oral a cada par, cujo objetivo principal seria explicar de forma concisa o momento da história representado pela respetiva imagem, de forma a construir uma ordem cronológica oral da obra. Os alunos realizaram apresentações com boa qualidade. A grande maioria dos pares de trabalho utilizou diferentes suportes de

apresentação – *Kahoot!*; *PowerPoint* e *Word* – o que fomentou uma boa dinâmica durante as apresentações. Em contornos gerais, os pares de trabalhos corresponderam aos aspetos mencionados e solicitados num Guião de Organização de Trabalho disponibilizado na plataforma digital *Microsoft Teams*, focando-se nos critérios de avaliação, também eles dados aos alunos. Assim, a turma ao longo das apresentações, demonstrou uma boa fluência e expressividade no discurso, uma boa articulação do léxico, assim como uma boa prosódia. Os conteúdos, de uma forma geral, foram apresentados de forma completa, coerente e coesa, não existindo dificuldades relevantes a sublinhar. Concluo que, tendo em conta as apresentações orais solicitadas anteriormente na PES I em 2.º CEB, os alunos revelaram uma evolução muito significativa no domínio da Oralidade.

Na disciplina de HGP, realçamos a planificação realizada para abordagem do tema Revolução de 25 de abril, no qual era pretendido que os alunos compreendessem as razões que levaram à realização do golpe militar que pôs fim à ditadura instaurada pelo Estado Novo. Num primeiro momento, foi solicitado aos alunos a leitura significativa¹¹ das páginas correspondentes ao assunto do manual escolar e a visualização de alguns vídeos informativos presentes na plataforma digital Escola Virtual da Porto Editora.

Seguidamente, foi sugerido a realização das atividades reflexivas presentes no manual escolar do aluno. Estas atividades foram corrigidas, no momento síncrono com os alunos. Foi também realizada uma atividade de gamificação, que consistiu na realização de um jogo-quiz – Revolução do 25 de abril – construído na plataforma digital *Kahoot!*¹². Através do acesso a um endereço digital, individualmente, os alunos responderam às questões que foram lançadas, selecionando a opção que consideravam mais correta, verificando-se um momento de interação entre os elementos da turma.

Este segundo momento da estrutura metodológica possibilitou a verificação de diversas vantagens tanto para os alunos, como para nós enquanto moderadoras da prática letiva. Assim sendo, permitiu verificar a consulta da informação disponibilizada no primeiro momento, a realização dos trabalhos e as dificuldades sentidas pelos alunos; permitiu a partilha de experiências pessoais e familiares e/ou sociais oportunas por parte dos alunos – por exemplo, partilha da ida dos avós para a Guerra Colonial

¹¹ O conceito de leitura significativa será explorado mais à frente na segunda parte do presente relatório.

¹² É possível consultar o respetivo jogo-quiz – “Revolução de 25 de abril” – através do endereço digital <https://create.kahoot.it/share/revolucao-de-25-de-abril/417e3e24-c137-4821-92fd-cfc0afae42b3>

durante a época do Estado Novo –; a partilha de informações e conhecimentos entre os alunos, possibilitando a moderação das suas aprendizagens; a construção de conceitos bem como a verificação do desenvolvimento das competências presentes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), por exemplo, a autonomia, a pertinências das participações dos alunos, a dedicação e empenho, o pensamento crítico, e o manuseamento da informação para construção de conceitos; e, por fim, a atribuição de um feedback e de um reforço positivo ao desempenho e ao trabalho desenvolvido pela turma.

Foi proposto aos alunos, no terceiro e último momento, a realização dos exercícios presentes no Guia de Estudo do Caderno de Perguntas do Aluno, como forma de reflexão, construção e consolidação da informação e das aprendizagens que o aluno, autonomamente, adquiriu e da partilha que teve no momento colaborativo síncrono.

2.2.5. Intervenção Pedagógica

Quando olhamos para a história da educação, percebemos rapidamente que esta é um processo em constante evolução. Devido à conjuntura vivida, foi necessário realizar uma mudança que, segundo Lima (2020), seria quase impossível: criar um sistema de ensino novo em pouco tempo (dias), totalmente tecnológico, adaptando-nos desta forma à realidade e ao contexto.

Apesar de o Ensino à Distância não ser um conceito recente – atualmente existe uma grande diversidade de cursos e formações realizados através deste modelo de ensino, nomeadamente, a nível do ensino superior –, Lima (2020) defende que o sistema de ensino obrigatório não estava preparado para o implementar em massa.

Esta situação fomentou uma nova (re)organização e (re)estruturação das práticas letivas, bem como grandes mudanças na maneira de pensar e intervir da classe docente. As pedagogias pouco centradas no aluno ainda concebidas por muitos professores do nosso sistema de ensino, foram contrariadas com esta nova situação (Lima, 2020), que coloca o aluno no centro do seu processo educativo e na construção da aprendizagem autónoma. Outra situação prende-se com o facto de agora sermos confrontados com uma época onde a tecnologia tem um papel ativo no nosso quotidiano. A tecnologia passou a fazer parte do nosso método de trabalho e vida profissional, como elemento fundamental para nos mantermos ligados aos alunos e acompanharmos/monitorizamos o seu desenvolvimento de competências e construção de conhecimentos (Bento, 2020a; Lima, 2020).

Podemos assim encarar o professor como um organismo em constante evolução e aprendizagem. Segundo Pacheco (2019), o professor deve privilegiar a inovação em

linha com o sistema, promovendo sempre o movimento progressista através da alteração das práticas de ensino-aprendizagem em paralelo com a adaptação às exigências da sociedade contemporânea. Este é, sem dúvida, um dos maiores desafios de um docente. Os professores estão então comprometidos com três fatores no processo de inovação: o futuro dos alunos e da sociedade, sem nunca esquecer o presente e os aspetos que podem tornar difícil o percurso escolar; a aprendizagem real dos alunos e na sua integração de competências e saberes-chave; e por último, a aprendizagem associada à utilização das tecnologias digitais (Pacheco, 2019).

Outra questão que consideramos pertinente refletir é referente às desigualdades de oportunidades inerentes ao Ensino à Distância. Segundo Darvy (2020), existem grandes diferenças nas diversas circunstâncias e realidades dos alunos. Muitos alunos possuem bons equipamentos informáticos e ligação Wi-Fi, o que os possibilita acompanhar e realizar de forma plena o processo de escolarização, no entanto, uma grande percentagem, não possui essas condições, seja por falta de equipamentos digitais (computador, telemóvel, tablet, entre outros), seja pela fraca ligação à internet, ou até mesmo à inexistência da mesma. Para a mesma autora, é necessário criar uma grande flexibilidade no ensino, de modo a que seja possível chega a todos eles, tendo em consideração que, a escolarização, segundo um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), deve “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos” que defende a escola e a aprendizagem para todos de igual modo.

Ao longo desta experiência, conseguimos enumerar diversas vantagens do Ensino à Distância que presenciámos, tendo sempre em conta o nosso ponto de vista e experiência pessoal. Primeiramente, este sistema de ensino digital permite obter uma economia significativa de tempo e de gastos monetários, nomeadamente a nível das deslocações. Em segundo lugar, permite ao professor compatibilizar de uma forma mais cómoda a atividade profissional com a vida familiar; permite a utilização das TIC e trabalhar com grande facilidade a informação de forma rápida e eficaz, incentiva e estimula a procura de novas informações e inspirações para a realização do nosso trabalho; fomenta a inovação no sistema de ensino a partir da conceção de novos métodos e formatos de trabalho, permitindo assim a partilha de novas experiências; incita, por fim, o gosto pela aprendizagem, a autonomia e a responsabilidade nos alunos.

Também conseguimos observar e vivenciar diversas dificuldades, que, ainda prevalecem neste sistema de ensino, nomeadamente obstáculos que resultam do contexto de atuação. Em primeiro lugar, sentimos que dificulta a relação humana e

afetuosa com os alunos, sendo este um ponto que nos causa grande tristeza nesta situação. Em segundo lugar, é necessário a aquisição de determinados equipamentos digitais e ligação à internet, o que se torna muito complicado para algumas famílias com dificuldades. Por vezes, devido a problemas tecnológicos e a falhas de rede, a ligação à internet é complicada, dificultando a comunicação síncrona e a realização das tarefas assíncronas. Esta metodologia obriga também a uma literacia digital bastante alargada, pois são necessários certos conhecimentos técnicos para poder tirar partido ao máximo de todas as tecnologias e plataformas disponíveis. Por fim, senti que tanto os alunos, como os professores, passaram mais horas do seu dia em frente aos ecrãs digitais, resultando em todas as consequências negativas para a saúde, que todos nós conhecemos e estão medicamente comprovadas.

2.2.6. Avaliação

Ao longo das planificações realizadas, estimulámos a inclusão dos alunos no processo da sua própria avaliação, pois acreditamos que tal envolvimento por parte do aluno seja promotora de resultados positivos no seu processo de desenvolvimento e desempenho. Segundo Cosme (2018), o envolvimento e a cooperação dos alunos no processo de auto e heteroavaliação, potencia o envolvimento positivo no seu desempenho, promove aprendizagens e estimula o desenvolvimento de competências de uma forma significativa. Esta implicação do aluno envolve o seu conhecimento e reflexão dos critérios subjacentes à sua respetiva avaliação, o que lhes permite a consciencialização para a moderação do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências (Loureiro, 2020; Bento 2020a); identificar os problemas que o impedem de progredir, promovendo a superação das suas próprias dificuldades; e desenvolver a responsabilidade e a autonomia no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Cosme, 2018).

Durante a revisão literária e da prática de intervenção realizada, nomeadamente no momento de avaliar os alunos e a minha prática letiva, deparamo-nos muitas vezes com a questão: *O que será mais importante avaliar no processo de ensino-aprendizagem atualmente, nomeadamente, no Ensino à Distância? O conhecimento ou as competências?*

O conhecimento é, sem dúvida alguma no nosso entender, muito importante, pois, como referiu Thomas Hobbes em meados do século XVI, “Conhecimento é poder”. Acreditamos que o conhecimento não seja apenas poder, mas também liberdade e autonomia, pois a partir dele, dificilmente somos manipulados ou enganados, agindo contra os nossos melhores princípios e valores. Segundo Pacheco (2019), “sendo a

docência uma profissão baseada no conhecimento [...] torna-se crucial para os [professores] estarem comprometidos com uma escola ligada à cultura.” (p.73), no entanto, esse conhecimento apenas só se torna válido e útil quando aplicado no cotidiano.

E as competências? São importantes em que medida?. As competências, segundo o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), são ferramentas desenvolvidas pelos alunos, que lhes possibilita o acesso democratizado à informação e, por consequência, à construção do conhecimento, à intervenção plena na vida em sociedade, à participação cívica consciente e responsável, e, por fim, à tomada de decisões livres, informadas e fundamentadas.

Desta forma, e respondendo à nossa questão inicial, podemos verificar que ambas – conhecimento e competências – estão interligas, sendo que uma integra a outra. Assim, e de acordo com as fontes de informação consultadas e referenciadas anteriormente, a avaliação deve ter em consideração estes dois critérios.

Assim, a avaliação realizada no Ensino à Distância também teve que ser repensada e reformulada tendo em conta a situação já descrita anteriormente, resultando daí diversas adaptações. Segundo o *Roteiro: Princípios Orientadores para a Avaliação Pedagógica em Ensino à Distância (E@D)* publicado pela Direção Geral de Educação (2020), as atividades devem ser planificadas e avaliadas tendo como principal enfoque as áreas de competência presentes no documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridades Obrigatória* (2017). A avaliação deve ser um processo contínuo, focado nos critérios de avaliação e nos respetivos níveis de desempenho do aluno, ajudando-o assim a autorregular a sua evolução e aprendizagem, através de feedback construtivo e frequente. Sendo a avaliação um processo contínuo, o professor deve acompanhar e ajustar o desenvolvimento do aluno e da sua aprendizagem.

O *feedback* avaliativo no Ensino à Distância traz, segundo Pinheiro (2020), múltiplas vantagens para o aluno. Ele promove o empenho e o interesse na aprendizagem e na realização das atividades, prevenindo desta forma o abandono escolar; e contribui para a autorregulação da aprendizagem do mesmo. Esta via de avaliação formativa permite, também, ao professor regular e moderar estratégias implementadas, bem como a evolução da turma. Este *feedback* no Ensino à Distância deve ser imediato, oportuno e completo. Deverá ser também claro e objetivo, realizado com uma visão construtiva/formativa, tendo sempre em vista a valorização do trabalho e do desenvolvimento, seja do grande grupo – turma –, seja de forma individualizada a cada aluno (Pinheiro, 2020 e Loureiro, 2020).

Esta forma de avaliação deve ser articulada com os diversos instrumentos utilizados pelo professor para recolha de informações sobre os alunos. Para Lima (2020) e Cosme *et al* (2020), o teste de avaliação, apesar de ser o instrumento de avaliação sumativa mais utilizado – tanto no Ensino à Distância, como no ensino presencial –, é um elemento bastante redutor, pois não avalia competências e capacidades igualmente importantes ao conhecimento, como por exemplo, competências relacionadas com a comunicação oral; relacionamento interpessoal; desenvolvimento da autonomia e responsabilidade; sensibilidade estética e artística, entre outras que não estejam relacionadas em exclusivo com o conhecimento, mas com as competências do “saber fazer” pressupostos implícitos no PAFC e presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridades Obrigatória* (2017) (Cosme, 2018).

Assim, construímos e utilizámos alguns recursos de recolha de elementos avaliativos, como por exemplo, instrumentos/tarefas que permitiram aferir o desempenho de cada aluno – fichas de trabalho, registo de vídeos, trabalhos de expressão artística, trabalhos de expressão escrita, questionamento direto no momento síncrono, atividades gamificadas, entre outros – e a respetiva adaptação dos critérios definidos para a realização da avaliação dos momentos síncronos, por exemplo, através da qualidade da participação do aluno e dos momentos assíncronos através da avaliação da qualidade dos trabalhos realizados autonomamente pelos alunos, de forma a moderar o processo de aprendizagem individual de cada um e monitorizar o processo evolutivo da turma.

Parte II - Trabalho de Pesquisa Realizado

1. Identificação e justificação da problemática

Ao longo da minha prática profissional, tenho observado, diariamente, dificuldades por parte dos alunos que condicionam as suas aprendizagens e, conseqüentemente, o desempenho escolar da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB.

Para além da quantidade de conteúdos abordados num curto espaço de tempo, presencio, com frequência, uma grande dificuldade na compreensão e localização da informação necessária para a realização dos exercícios propostos, sendo notória a arduidade existente a nível da compreensão dos textos informativos que se encontram presentes nos manuais escolares e nas fichas de trabalho a desenvolver.

As questões de natureza de resposta aberta e de resposta de desenvolvimento são, por vezes, aquelas em que observo uma maior dificuldade na sua realização e um baixo nível de sucesso. Nestes momentos, verifico, por exemplo, que os alunos não sabem planear as suas respostas, por não compreenderem de forma correta os conteúdos abordados e, em alguns casos, não compreenderem a informação que as questões pedem, em concreto. Relativamente aos exercícios de resposta fechada, como são os casos de situações de ordem cronológica dos acontecimentos descritos, completar espaços em branco, correspondência entre colunas, legenda de imagens, escolha múltipla, verdadeiros ou falsos, a taxa de respostas corretas sobe significativamente.

Segundo os dados publicados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) relativos aos resultados das Provas de Aferição de 2017, o maior índice de insucesso escolar no 2.º CEB, nomeadamente no 5.º ano, está presente nas áreas da Matemática e Ciências Naturais e de História e Geografia de Portugal. Nesta última disciplina, mais de 50% dos alunos, que realizaram as Provas de Aferição no ano referido, revelaram dificuldades acentuadas na produção de respostas, deixando questões em branco ou não respondendo de acordo com o que foi solicitado.

Ora, estando cientes de que a História e a Geografia de Portugal mobilizam saberes que são bastante importantes para o desenvolvimento do papel da criança e do jovem enquanto cidadãos intervenientes na sociedade em que se inserem, compreendendo os valores defendidos atualmente e desenvolvendo atitudes conscientes, de forma a não cometer os erros que, no passado, levaram a consequências negativas (Pluckrose, 1996), consideramos que o estudo neste âmbito poderá trazer contributos profícuos, uma vez que é necessário adaptar as práticas letivas de forma a combater o significativo insucesso apresentado.

No entanto, este contexto levanta uma questão que cremos ser deveras importante, na medida em que, em nosso entender, se coloca um paralelismo com a disciplina de Português. Atribuímos muitas das incorreções e equívocos nas respostas dos alunos consequência das dificuldades relacionadas à interpretação, compreensão e localização da informação nos documentos apresentados para realização dos exercícios. Segundo os Resultados Nacionais das Provas de Aferição (2017) publicados pelo IAVE, o 5.º ano “ (...) na prova de História e Geografia e Portugal (...), em todos os domínios (com exceção de A Península Ibérica: localização e quadro natural), mais de 50% dos alunos revelam dificuldades na produção das suas respostas (ou não conseguem responder de acordo com o esperado ou não respondem)” (IAVE, 2017, p.6).

Estes resultados são transversais aos anos de escolaridade mais baixos. Segundo os dados obtidos nas provas de aferição de Português do 2.º ano de escolaridade, “(...) cerca de 60% dos alunos revelam dificuldades no domínio Gramática. No domínio Escrita, cerca de 70% dos alunos revelam dificuldades na elaboração do seu texto.” (IAVE, 2017, p.6). Apesar de estes resultados “alarmantes”, julgamos pertinente salientar que entre 50% a 70% dos alunos do mesmo ano de escolaridade “(...) conseguem responder de forma adequada (ou com falhas pontuais) (...)” nos domínios Compreensão do Oral e Leitura e Iniciação à Educação Literária, na disciplina de Português (IAVE, 2017, p.6).

Assim, com o presente estudo, tínhamos a pretensão de pesquisar possíveis *implicações da (in)compreensão textual, em textos informativos, na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*, procurando responder aos seguintes objetivos: i) Conhecer a relevância que a compreensão e a localização de informação, presente nos textos informativos, tem na aprendizagem dos conteúdos abordados na disciplina de História e Geografia de Portugal; ii) Compreender a importância da articulação/interdisciplinaridade entre a disciplina de Português e a de História e

Geografia de Portugal; e finalmente, iii) Desenvolver estratégias e materiais didáticos que, articulados com a compreensão textual, se adequem ao contexto em que ocorre a intervenção.

Cabe ressaltar que, devido às contingências causadas pela pandemia e já mencionadas neste relatório, consideramos que os objetivos (i) e (ii) foram contemplados no enquadramento teórico apresentado a seguir. O objetivo (iii), entretanto, sofreu o impacto dessa variável externa, sobre a qual não tínhamos qualquer controle. De todo modo, o tópico 2.5, citado na sequência da seção 2, recupera, ainda que parcialmente, as intenções investigativas do objetivo (iii).

2. Enquadramento teórico

2.1. A Importância da Compreensão Textual

Atualmente, estamos rodeados de informação. O acesso ao conhecimento é cada vez mais facilitado e considerado uma necessidade, sendo ao mesmo tempo uma condição da sociedade em que estamos inseridos. A aquisição de competências que nos possibilitem compreender a informação que está ao nosso dispor e saber utilizá-la de forma consciente e informada é fundamental. Por esta razão, a leitura da informação escrita assume um papel importante como meio de acesso facilitador da aquisição de informações e conhecimentos no nosso dia-a-dia, pois “(...) a língua escrita continua a ser uma fonte de informação privilegiada, a preparação do Homem para esta sociedade emergente passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências relacionadas com o processamento da informação escrita...” (Balula, 2007, p.22).

Segundo Balula (2007), a sociedade incute na escola um papel crucial no desenvolvimento de competências literárias das gerações vindouras e na preparação de cidadãos capazes de viver em plenitude, no contexto social em que se inserem. Quer isto dizer que a escola deve preparar os alunos para que estes estejam aptos a ler e interpretar de forma significativa as informações disponíveis. A escola deve ainda promover um correto tratamento, manipulação e utilização das informações de modo a que os alunos possam transformá-las em conhecimento, potenciando uma reflexão e atuação conscientes e críticas em sociedade.

A aprendizagem da compreensão da leitura é um processo difícil e moroso, que envolve processos cognitivos – conhecimento do processo de leitura que o próprio indivíduo possui e capacidade de identificar a (in)compreensão de um texto (Costa-Pereira & Sousa, 2017) – e metacognitivos (Rose, 2007) – pensar, refletir e avaliar o

próprio conhecimento e a nova informação (Flavel, 1976; *apud* Lopes, 2017) . Ou seja, é necessário que o aluno aprenda, em primeiro lugar, a ler (decifração) para, posteriormente, conseguir descodificar e compreender o significado do texto (Chall, 1996).

São vários os autores (Antão, 2000; Pereira, 2004; Morais, 2004; Sim-Sim, 2007) que abordam esta temática do desenvolvimento da capacidade da compreensão da informação escrita nos seus estudos. Estes autores afirmam que o indivíduo descodifica a mensagem do que está a ler através da interpretação da informação presente, dando-lhe desta forma um significado. Esta atribuição de um significado durante a leitura de um texto é denominada por compreensão textual.

Esta compreensão textual traduz-se numa leitura funcional, tendo uma importância indiscutivelmente basilar para a construção de saberes do indivíduo ao longo da sua vida (Balula, 2007). A leitura funcional é, para Antão (2000), a base para a aprendizagem e para a construção de conhecimento, pois ela é a ponte para a aquisição de informação de forma a dar resposta às necessidades individuais de cada um. Balula (2007) refere ainda que “Quando se lê para aprender, os objetivos que presidem à leitura permitem activar os conhecimentos prévios relevantes para processar a informação do texto e focalizar o que é essencial em detrimento do acessório ou secundário.” (p.85).

Segundo Pereira (2004), a escola tem a importante função de promover a evolução da leitura e da compreensão escrita, de modo a contribuir para a formação de cada aluno enquanto detentor da capacidade da leitura e da escrita. Esta habilitação é uma forte competência para o sucesso escolar (Morais. 2004).

Assim, o trabalho referente à compreensão da leitura inicia-se desde cedo, mesmo antes do ensino-aprendizagem da decifração. Efetivamente, o desenvolvimento da compreensão textual começa quando a criança ouve histórias e explora o seu conteúdo de modo a decifrar o que lhe é lido. Este processo prolonga-se ao longo da escolaridade de cada aluno, sendo desta forma uma aprendizagem gradual, atingindo vários níveis de desempenho (Marques, 1995; Sim-Sim, 2007).

De acordo com Giasson (1993); Morais (2004) e Sim-Sim (2007), existem vários fatores que influenciam a compreensão de um determinado texto, tais como o conhecimento que o leitor tem previamente sobre o tema abordado e as dificuldades em compreender vocábulos desconhecidos. Aliás, a reunião de concepções prévias dos alunos e o trabalho intencional do léxico, por exemplo através das chamadas palavras

difíceis (Costa-Pereira & Sousa, 2017) são essenciais, para a compreensão de um qualquer texto, mas também para o sucesso escolar dos alunos (Duarte, 2008). Segundo o mesmo autor, este trabalho desde cedo com os alunos, sobretudo, estes dois aspetos, promovem uma facilitação da compreensão de textos, no futuro, mais propriamente na educação formal.

2.1.1. A compreensão textual para a construção de saberes

O paradigma existente entre aprender a ler e ler para aprender foi estipulado por Chall (1996) que defende uma larga distinção entre ambos processos. O primeiro relaciona-se com a decifração, no qual o aluno aprende competências básicas ao nível da descodificação de grafemas e na construção de palavras de modo a obter significados – competências de ordem superior (Rose, 2007 e Viana, Ribeira, Santos, Cadime, 2012). O segundo processo envolve a compreensão através da construção de conhecimentos, partindo da leitura de diversos tipos de textos das diferentes áreas disciplinares para a construção de conhecimentos (Chall, 1996). A transição entre estes dois processos pode ser, por vezes, demorada e difícil, não sendo de forma alguma um procedimento automático (Goldman, 2012).

O aluno no início da sua formação enquanto leitor eficaz realiza um reconhecimento e descodificação dos grafemas de forma lenta e morosa, o que desvia a sua atenção e os meios metacognitivos para a decifração das letras e das palavras ao invés da compreensão (Viana & Teixeira, 2002). No entanto, “a descodificação rápida e automática das palavras escritas não garante, por si só, a compreensão do que é lido.” (Viana, Ribeira, Santos, Cadime, 2012, p.448). Para a construção da compreensão textual são utilizados diversos processos, tais como

processos orientados para a compreensão dos elementos da frase; processos orientados para a procura de coerência entre as frases; processos visando a construção de modelos mentais dos textos; processos que facilitam uma visão de conjunto que, por sua vez, permitirá ao leitor captar os elementos essenciais, levantar hipóteses e integrar a informação nos conhecimentos anteriores.

(Viana, Ribeira, Santos, Cadime, 2012, p.449)

Costa-Pereira & Sousa (2017) defendem que a consciência por parte dos professores entre os processos aprender a ler e ler para aprender é crucial para os ajudar a compreender a necessidade do ensino, quer da compreensão textual, quer da leitura funcional. Com efeito, a escola detém a função de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita de forma gradual e aprofundada. Segundo Silva (1992) e Valadares (2003), citada por Costa e Fonseca

(2009), a competência da leitura é essencial para a aprendizagem de conteúdos inerentes a qualquer área do conhecimento, apresentando assim uma relação muito próxima com o sucesso escolar dos alunos. A mesma ideia é defendida por Balula (2007) referindo que “(...) a leitura assume um papel único, enquanto meio de acesso à língua escrita como fonte de informação.”.

Apesar da sua importância, muitos alunos não encaram a leitura como instrumento fundamental para a aprendizagem, mas sim como algo negativo e aborrecido, demonstrando uma grande desmotivação para a leitura. Esta visão não deixa aproveitar todas as potencialidades que lhe estão inerentes, comprometendo, a nosso ver, as aprendizagens escolares e a integração na vida ativa.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNICEF, 1990) deixa de uma forma bem clara a relevância da leitura no dia-a-dia de um indivíduo como sendo um instrumento de grande importância tanto para a aprendizagem, como para as necessidades básicas extraescolares. O artigo 5 da mesma fonte refere que

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.¹³

Apesar de a leitura e da respetiva compreensão textual serem um assunto transversal a todas as áreas do conhecimento, Goettms e Mustifaga (2008) e Andrade (2014) consideram que muitos profissionais na área da educação não a trabalham nas suas aulas por diversas razões: sendo por encararem essas competências como um problema que apenas deverá ser trabalhado na disciplina de Português, não desenvolvendo estratégias que relacionam todas as áreas (Goettms e Mustifaga, 2008) ou por não possuir “(...) conhecimento sobre os conceitos de leitura, o professor apenas direciona o trabalho sem considerá-la uma prática social” (Andrade, 2014, p.6). Balula (2007) refere que por vezes “(...) os professores servem-se das estratégias de leitura para avaliar, mas não as promovem em situação de aula.” (p.67). É necessário alterar esta situação, pois, “A escola deve poder transmitir uma conceção real, variada e rica

¹³ Cf. *Op. Cit.* UNICEF. (1990) Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien. In <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. 25 de outubro de 2019.

daquilo que é a leitura, de como se faz, se aprende e se pode melhorar ao longo de toda a vida.” (Balula, 2007, p.67).

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) para o 2.º CEB referem que a disciplina de Português “(...) torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares.” (p.19). Através do desenvolvimento dessas competências – leitura significativa e compreensão textual – os alunos adquirem ferramentas que promovem a consolidação de conteúdos abordados anteriormente, assim como o aprofundamento dos mesmos, e de outros, através da leitura e, também, da localização de informação; operação que é indissociável para uma compreensão de um texto lido.

Giasson (1993) refere que outrora considerava-se “(...) o facto de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto, levava os alunos a compreendê-lo melhor.” (p.47). Irwin (1986) e Durkin (1986) partilham da mesma opinião, defendendo que o ensino da compreensão da leitura é, por vezes, limitado à leitura de um texto e à resolução de questões formuladas sobre o mesmo, sendo que o único *feedback* dado ao aluno é a correção das mesmas tendo em conta a sua exatidão. Acreditava-se que o sentido já se encontrava incutido no texto, sendo que a criança apenas tinha de o encontrar. Giasson (1993) acredita que, atualmente, o ensino da compreensão textual está a sofrer uma grande valorização e uma alteração nas estratégias de ensino, pois o aluno passou a ter um papel mais ativo no que respeita à descoberta e recriação do sentido do texto, tendo em conta os seus conhecimentos prévios e a sua intenção na leitura.

Giasson (2005), Sim-Sim (2007), Goettms e Mustifaga (2008) Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010) e Costa-Pereira & Sousa (2017) defendem que antes de iniciar a leitura, é importante que o professor antecipe de forma clara e objetiva algumas ideias relevantes para a compreensão do texto que vai ser trabalhado. Poderá ser vantajoso para o aluno uma abordagem de conhecimentos prévios indispensáveis para a compreensão do que vai ser lido, a antecipação de conteúdos tendo por base o título e as ilustrações, entre outros elementos que estejam presentes. Estes são fatores derivados do texto, que segundo Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010), influenciam significativamente a compreensão da leitura.

Juntamente aos fatores do texto já descritos, acrescentamos ainda os vocábulos que podem ser desconhecidos pelos alunos. Para (Sim-Sim, 2007) e Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010) os vocábulos, cujo seu significado é desconhecido, dificulta a eficácia da leitura assim como a

compreensão. De forma a ultrapassar esta dificuldade, o professor deve prestar atenção à análise das palavras desconhecidas, fomentando nos alunos a antecipação de significados através do contexto em que a palavra aparece ou através da análise do seu radical e respetivos afixos. Após esta procura de significados, os alunos deverão ser incentivados a pesquisar no dicionário de forma a confirmar e consolidar a aprendizagem. Estas estratégias permitem a expansão do léxico e promovem o desenvolvimento do conhecimento da língua, pois a “leitura é a via mais eficaz para a expansão do vocabulário” (Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira, 2010, p.4).

Segundo Giasson (2005), fatores derivados do contexto em que aluno se encontra, tais como a motivação para a leitura, o interesse manifestado pelo aluno relativamente ao tema abordado bem como os objetivos estipulados, afetam de uma forma muito direta a compreensão do que está a ser lido. Sim-Sim (2007) e Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010) consideram importante estabelecer objetivos concretos para a leitura, pois estes permitiram construir um significado para o aluno e assim motivá-lo. A motivação para a leitura é importantíssima para o desempenho de uma compreensão eficaz (Giasson, 2005), pois ela fará com que o aluno tenha um maior envolvimento no texto assim como uma maior predisposição e atenção à leitura do mesmo. Para tal, Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010) fomentam um especial cuidado na pesquisa e seleção de textos, sendo que os mesmos devem ir ao encontro dos gostos e necessidades dos alunos, de modo a que estes sejam ponto de partida para a exploração da leitura enquanto algo facilitador e benéfico para a aprendizagem.

Os fatores derivados do leitor também interferem diretamente na compreensão da leitura (Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010), pois “Quando lê, o leitor transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, ativa os processos e estratégias disponíveis.” (p.8). Desta forma, o aluno tem consigo estruturas cognitivas, conhecimentos do mundo e experiências de vida que interferem com o significado dado à leitura realizada, podendo desta forma construir interpretações distintas.

Para Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010) e Ferreira, Gonçalves (2018), é importante que um aluno que esteja a aprender a competência da compreensão desenvolva, ao longo do processo de aprendizagem da compreensão leitora, a autonomia e consciência das suas dificuldades

de compreensão, de modo a desenvolver autonomamente a monitorização da compreensão, desenvolvendo por si próprio as estratégias metacognitivas que considera adequadas à sua própria correção, de modo a tornar-se competente para se defrontar com textos de diversa natureza de forma eficaz (Ferreira e Gonçalves, 2018).

Segundo Giasson (1993), uma das grandes dificuldades sentidas pelos alunos do 1.º e 2.º CEB na aprendizagem da compreensão textual e da leitura funcional é referente à compreensão de inferências. Entende-se por inferência uma informação subentendida no texto de forma implícita. Desta forma, o desenvolvimento da compreensão textual não se restringe especificamente à informação literal presente no texto, mas também à informação implícita nas informações dadas (Harley, 2001; Viana & Teixeira, 2002). Para interpretar a informação inferencial, é necessário ativar conhecimentos prévios para a descodificação de significados coerentes.

Segundo Cunningham (1987; citado por Giasson, 1993) e Harley (2001) existem diversos tipos de inferências, tais como, as inferências lógicas – necessitam de um domínio das ligações de coesão, a partir dos significados das palavras contidas no texto – e as inferências pragmáticas – requerem o recurso a conhecimentos que não estão explicitamente no texto e que o leitor é obrigado a recordar.

Tendo em conta que a leitura é uma forma de obter informação, as estratégias de ensino da compreensão textual devem ser tidas em consideração pelos docentes das diversas disciplinas, procurando favorecer esta interdisciplinaridade, que é relevante para o processo de ensino e de aprendizagem. Planificar tendo em conta uma perspetiva interdisciplinar, bem como partir dos conhecimentos adquiridos para o desconhecido contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Goettms e Mustifaga (2008) a “(...) interdisciplinaridade acontece quando um professor trabalha acerca de um assunto e aborda temas referentes a outras disciplinas.” (p.200). Este é um processo demorado e contínuo que deve ser estimulado frequentemente até os alunos o conseguirem realizar de forma autónoma, articulando anteriores e novos conhecimentos (Giasson, 1993 e Sim-Sim, 2007). Desta forma, Balula (2007) defende a leitura como sendo a ferramenta fundamental no auxílio no estudo, pois “Aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir de textos escritos.” (p.63).

2.2. A compreensão textual no currículo – reflexões sobre alguns objetivos inerentes à investigação

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), é um documento orientador que aborda os conteúdos propostos a serem explorados em sala de aula pelo professor e que define metas e objetivos a serem atingidos em cada ano abrangido pela escolaridade obrigatória, na disciplina de Português, em cada domínio a ser estudado – Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. A exploração da Compreensão Textual no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico está situada no domínio da Leitura e Escrita, apresentando alguns indicadores e metas específicas a serem tidas em consideração.

Cingindo-nos apenas às orientações formuladas para o 2.º Ciclo do Ensino Básico no documento em questão, os conteúdos propostos para o 5.º e 6.º anos não apresentam diferenças significativas. Queremos com isto dizer, que os conteúdos que deverão ser trabalhados e as Metas Curriculares a serem alcançadas, são, de forma generalizada, semelhantes, pois as competências são as mesmas e seguem uma linha de desenvolvimento e de trabalho muito equiparada. As diferenças que se apresentam de forma mais evidente são do foro da estruturação do texto e da síntese, ou seja, o 6.º ano de escolaridade apresenta mais metas quanto à organização da informação contida no texto, trabalhando esta competência de forma mais aprofundada do que no 5.º ano.

Tendo em conta a temática abrangida pela presente investigação e os objetivos que a si estão associados, fazemos uma ressalva ao descritor número sete (7) do domínio da Leitura e Escrita, por considerarmos pertinente a realização de uma observação mais meticulosa da mesma. A si está associada a competência de *Compreender o sentido dos textos*, estando desta forma associados três pontos fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do 2.º CEB (possíveis de serem consultados na tabela seguinte).

Ao contrastarmos o que é sugerido para o 5.º ano com o que é esperado para o 6.º ano, percebemos que, no primeiro ano do 2.º CEB, é previsto uma maior especificação e aprofundamento nos conteúdos trabalhados a nível da compreensão do texto, tendo desta forma, mais metas e descritores a atingir do que no segundo ano da mesma valência.

No quadro seguinte é possível visualizar as semelhanças e diferenças propostas pelo documento orientador:

Tabela 4 - Meta curricular n.º7: Compreender o sentido do texto no 5.º e 6.º anos no programa curricular de Português

Domínio: Leitura e Escrita			
Meta Curricular de Português: 7. Compreender o sentido dos textos			
Conteúdo	5.º ano	Conteúdo	6.ºano
Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos; foco da pergunta ou da instrução	1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.	Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos	1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.
	2. Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização de tarefas.	Informação relevante, factual e não factual	2. Detetar informação relevante, factual e não factual, tomando notas (usar títulos intermédios, colocar perguntas, retirar conclusões).
Informação essencial e acessória (tomada de notas)	3. Detetar e distinguir entre informação essencial e acessória, tomando notas.		

Partindo da análise do quadro síntese apresentado, consideramos que, em ambos os anos que constituem o 2.º Ciclo do Ensino Básico, existem conteúdos e metas curriculares comuns, no entanto, também verificamos algumas diferenças, nomeadamente, a nível do tratamento e localização da informação relevante de um texto. Assim, focando primeiramente os conteúdos semelhantes, diagnosticámos a proposta da realização de sínteses parciais ao longo da leitura de textos longos ou apenas de parágrafos ou excertos específicos, bem como a antecipação de conteúdos, expectativas e/ou questões perante um determinado texto. No entanto, no 5.º ano de escolaridade, é acrescentado um outro conteúdo que não se encontra previsto no 6.º ano: perceber a origem da pergunta ou da questão em textos que sejam construídos com o fim de dar instruções ou tarefas, como é o caso, por exemplo, dos textos com instruções de montagem de algo ou das receitas culinárias.

Relativamente às diferenças detetadas, é esperado que no 5.º ano o aluno saiba destacar a informação importante de um determinado texto e que consiga retirar apontamentos sobre a mesma. Já no 6.º ano, este conhecimento deverá ser aprofundado e ir mais além, sendo que os alunos neste nível de escolaridade deverão trabalhar e desenvolver a competência de distinguir num texto, não só a informação que é relevante na mensagem a ser transmitida, mas também a que é factual, isto é, a

informação que é real e verdadeira da informação que tem origem na imaginação – informação não factual –, não sendo desta forma verídica.

Em análise do descritor 7. *Compreender o sentido dos textos*, percebemos que esta se relaciona de uma forma comum com outras metas que têm como objetivo promover o desenvolvimento e o aprofundamento da competência da compreensão textual, nomeadamente, o descritor 9. *Organizar a informação contida no texto*. Ambas estão ligadas, devido à complementaridade dos seus objetivos, pois para trabalhar e desenvolver uns objetivos, precisamos de utilizar, direta ou indiretamente, os outros. Exemplo disto é, por exemplo, no 5.º ano, ser proposto na meta 7.3. “Detetar e distinguir entre informação essencial e acessória, tomando notas.” (Ministério da Educação, 2015, p.65), sendo que, ao mesmo tempo, na meta 9.2. está inerente “Indicar os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.” (Ministério da Educação, 2015, p.65). Ambas as metas pretendem a seleção da informação essencial num determinado texto, o que envolve, claramente, a compreensão e a localização da informação presente na mensagem que está a ser comunicada, verificando-se assim uma complementaridade entre ambas. Também é possível realizar mais algumas associações destas duas metas no que está previsto para o 6ºano. As metas descritas no ponto 7. *Compreender o sentido dos textos* apresentam uma estreita ligação com alguns subpontos da meta nove (9), pois para se realizar sínteses parciais da informação a ser tratada, formular questões e expectativas, determinar a informação mais relevante e distinguir a informação factual e a informação não factual é necessário que o aluno, em todas as situações descritas, procure, recolha, selecione e organize a informação/mensagem presente no texto (meta 9.1); explique, comente e/ou parafraseie excertos do texto (9.2) e localize e interprete as informações essenciais de um determinado texto tendo em conta o seu sentido global (9.5). Desta forma, observamos a ligação entre todos os objetivos, compreendendo que cada vez que um determinado conteúdo e objetivo são trabalhados, muito outros lhe estão associados em paralelo, envolvendo diversas competências numa determinada tarefa.

Considerando as Aprendizagens Essenciais do Português do 5.º e 6.º ano (2018), podemos verificar que a competência da Compreensão Textual é espelhada de uma forma global em todos os domínios, sendo que esta é essencial e comum no desenvolvimento e aprendizagem das várias áreas. Assim, o mesmo documento espelha e confirma a revisão literária dos vários autores apresentados anteriormente no que diz respeito à utilidade e benefícios que esta competência traz consigo. Ela permite desenvolver diversas atividades simples e complexas do quotidiano em conjunto com os domínios da Leitura, da Escrita, da Gramática, da Educação Literária e da Oralidade,

tornando o aluno capaz de intervir de forma adequada e plena perante todas as situações.

Analisando os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve desenvolver até ao final do 2.º CEB, prende-se com o que é esperado pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) analisado anteriormente. Os alunos deverão saber identificar e selecionar informação relevante e tomar notas e apontamentos da mesma; localizar e organizar a informação tendo em conta um determinado objetivo; analisar e sintetizar o sentido global do texto ou pequenas partes/excertos do mesmo e inferir informação a partir do sentido do texto.

O documento Aprendizagens Essenciais do Português do 5.º e 6.º ano (2018), traz de novo a referência à compreensão textual como sendo importante para a aquisição de saberes e a sua respetiva interdisciplinaridade com as diversas áreas curriculares, fomentando desta forma a importância da seleção e análise de fontes escritas para a aprendizagem.

2.3. Articulação (interdisciplinaridade) entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, nas Aprendizagens Essenciais (2018)

Segundo a informação disponível nas Aprendizagens Essências de História e Geografia de Portugal (HGP), do 2.ºCEB (2018), esta disciplina procura produzir e desenvolver conhecimentos e competências históricas, que proporcionem aos alunos um conhecimento integrado no desenvolvimento humano e das culturas ao longo do espaço e do tempo, oferecendo desta forma um conhecimento mais amplo e informado da atual cultura e valores praticados na sociedade e a sua respetiva evolução.

Com a disciplina de HGP, pretende-se que os alunos compreendam a evolução histórico-cultural do país, promovendo, desta forma, o respeito pela diversidade e multiculturalidade, a inclusão, a valorização da cultura vivenciada no país, a cooperação com o outro e a valorização dos direitos humanos. (Mattoso, 1999; Alves, 2009 e Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012).

Paralelamente, encontramos a disciplina de Português com o objetivo de desenvolver competências nos alunos, que lhes permitam realizar atividades pessoais e sociais de forma ativa e plena na sociedade como está previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Segundo as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português, no 2.º CEB (2018), está inserida na competência da leitura, a importância dos textos informativos

que visam expor ou explicar informações referentes a determinados temas. Está ainda implícito, nos *conhecimentos, capacidades e atitudes*, o desenvolvimento da compreensão, da interpretação e da localização da informação (capacidades de análise de texto) de forma a facilitar o percurso pedagógico-didático interdisciplinar com as restantes disciplinas, nomeadamente com a de HGP, sendo o aluno capaz de tomar notas e selecionar “...informação pertinente a partir de análises de fontes escritas, por exemplo” (p.8).

Para Goettms e Mustifaga (2008), a leitura significativa é uma ferramenta vinculativa da aprendizagem da História e Geografia de Portugal, pois, ela “(...) é a base para o conhecimento (...)” (p.205). Esta ideia foi sustentada outrora por Neves (1999), que a fundamentou com a existência de uma “(...) variedade infinita de materiais escritos como fonte de pesquisa e aprendizado histórico.” (p.111), tais como cartas, letras de músicas populares e hinos, legislação, notícias de revistas e jornais, diários de viagem, escrituras, crónicas, entre outros materiais possíveis de serem trabalhados em sala de aula e que mobilizam a competência da compreensão para o seu estudo.

Parece-nos, assim, inegável os benefícios que podem “ser trazidos” pela articulação entre estas disciplinas, corroborando, deste modo, a importância do nosso estudo.

2.4. A Função Social da História e da Geografia

A importância da disciplina de História e Geografia de Portugal levanta constantemente muitas divergências no que respeita à sua relevância na formação do indivíduo, divergências essas que são referentes a questões respeitantes à sua didática quanto à sua conceção geral, à finalidade e objetivos do seu ensino, aos conteúdos que devem ou não estar inseridos nos programas, entre outras (Proença, 1992; Nunes, 2007; Ribeiro, 2012).

O ensino da história era, tal como refere Nunes (2007), utilizado em regimes ditatoriais, com a finalidade de educar e formatar os indivíduos, como forma de os manipular e dominar tal como se a escola fosse uma “oficina de almas” (p.171). Atualmente, esta visão do ensino da história modificou-se, sendo considerada como um portal para uma educação democrática e reconhecedora dos princípios e valores considerados corretos e desejáveis (Nunes, 2007). Para o mesmo autor, é espectável que a escola contemporânea influencie valores politicamente corretos, tais como, o nacionalismo e o regionalismo moderados; o respeito pela democracia; a paridade multicultural; a igualdade entre os homens e mulheres; o valor pela sustentabilidade e o

respeito, assim como a valorização da identidade nacional e do património natural e cultural.

Na pedagogia tradicional, o principal objetivo da história era, segundo Proença (1992), a transmissão/aquisição do saber como sendo absoluto e inquestionável. O professor era visto como detentor do conhecimento, transmitindo os conteúdos através do modelo magistral. Atualmente, na nossa sociedade, a realidade é bem distinta. A história “(...) não se centra na aquisição do saber fechado e constituído, mas nas atitudes e no desenvolvimento de capacidades.” (Proença, 1992, p.91). A ideia de produzir e ensinar uma história generalista e factual da realidade humana num determinado espaço e tempo concreto, enquanto conhecimento científico, foi sendo abandonada, tornando-se uma ciência questionável quanto aos seus princípios e valores (Nunes, 2007). Queremos com isto dizer, que esta disciplina tem como função localizar acontecimentos e/ou problemáticas desejáveis ou evitáveis de modo crítico e reflexivo, tanto pelo aluno, como pelo docente.

A escola, enquanto instituição de ensino, tem a possibilidade e a responsabilidade de formar alunos com bons valores e com uma boa capacidade reflexiva para que possa dar resposta a problemáticas sociais, garantindo, desta forma, a reflexão e a autocritica de diversas temáticas da realidade de cada aluno; salvaguardar os direitos humanos; e defender os princípios democráticos (Ribeiro, 2012). O conhecimento e a informação, para Nunes (2007), garantem a capacidade de selecionar, interpretar, compreender e refletir sobre as diversas temáticas, para depois, o individuo possa defender ou contestar uma determinada situação, evitando desta forma injustiças, a repetição de acontecimentos causadores de sofrimento e repressão e a destruição de monumentos e valores construídos pertencentes à identidade cultural.

Estas questões são há muito tempo estudadas, assim, Roldão (1987) defendeu o abandono dos métodos tradicionais no ensino e abordagem da história. Para ela, métodos mais dinâmicos potenciam, através da disciplina de História, o desenvolvimento pessoal do aluno assim como das suas capacidades e atitudes específicas, como o desenvolvimento da cooperação com o outro, da criatividade, da sensibilidade, do espírito crítico, da capacidade de expressão e da autonomia. Estas capacidades fomentam uma melhoria na interação social, promovendo uma estreita ligação aos valores sociais, pessoais e culturais abordados. Proença (1992); Nunes (2007) e Alves (2009) reforçam a mesma opinião, referindo que esta disciplina ajuda a promover o desenvolvimento da capacidade de tratamento, análise e síntese de informação a partir do conteúdo científico e histórico, assim como na formulação de

hipótese fundamentadas; desenvolvimento da capacidade de interpretar, selecionar e organizar informação promove a sensibilização para uma melhor formação cívica na preparação de cidadãos responsáveis e conscientes na sua atuação em sociedade, com atitudes tolerantes e respeitadoras face à diversidade de ideias, crenças, valores e opiniões existentes (Proença, 1992; Alves, 2009). Desperta o indivíduo para a sua inserção na realidade social, política e cultural em que está inserido e contribui para a compreensão da evolução e da multiplicidade de valores divergentes ao longo do tempo e nos diferentes espaços.

Através da aprendizagem da História, o aluno pode adquirir o domínio de métodos de análise de situações sociais, o desenvolvimento do rigor de pensamento e de sentido crítico. O confronto de diferentes civilizações, culturas e mentalidades permite desenvolver nos alunos perspectivas relativizadas e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua, isto é, a aprendizagem da História pode ajudá-lo a compreender melhor a sua época, a si e aos outros.

(Proença, 1992, p. 92).

Para Mattoso (1999), Alves (2009) e Ribeiro (2012), a História informa-nos dos erros cometidos outrora e as consequências que daí estiveram presentes, proporcionando desta forma um conhecimento mais consciencioso e real do presente. Conhecimento este, que adverte para futuras consequências que podem advir das nossas decisões e atitudes enquanto cidadãos. Segundo Alves (2009), “É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.” (p.21). Ribeiro (2012) acredita que a história apresenta uma potencial responsabilidade de formar alunos – futuros cidadãos – com princípios e valores fundamentados e implícitos nas suas ações, de forma a dar resposta a problemas sociais, tais como questões de género, racismo, ambiental, políticos, económicos e sociais. Nesta “formação para a cidadania” (Nunes, 2007, p.173) implícita no papel social da história, é necessário que o aluno aprenda a repensar, refletir e reconsiderar diversos valores e crença, para se seja possível uma evolução da sociedade ao longo do tempo.

2.5. Como desenvolver a compreensão textual no processo de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal do 2.º CEB – estratégias, recursos e avaliações

Segundo Hough e Duncan (1970) e Silva e Lopes (2015), o processo de ensinar está associado a um conjunto de ações, métodos e estratégias que têm como principal objetivo alterar comportamentos e garantir a aprendizagem dos alunos. Desta forma, para Kubo e Botomé (s/d), existe uma forte interação entre estas duas ações – ensinar e aprender – sendo que ambas estão dependentes uma da outra como um processo e

não algo estático. O processo ensino-aprendizagem sofre conseqüentemente alterações e mudanças, sendo crucial a utilização de estratégias e métodos ajustados, que possibilitam alcançar objetivos e metas previamente definidos (Ribeiro & Ribeiro, 1989). No entanto, Silva e Lopes (2015) relembram-nos que não existem estratégias ou métodos únicos e infalíveis, e muito menos aplicáveis em qualquer situação. Cada um deles trabalha uma determinada especificidade e proporciona diversas aprendizagens distintas. O professor deve pensar e adequá-las às características de cada aluno assim como da turma.

Para Proença (1992) e Cosmo (2008, ao longo do tempo, o professor foi abandonando de forma gradual o seu estatuto de detentor do saber e transmissor do conhecimento e passou a adotar o papel de facilitador e moderador da aprendizagem através de estratégias que colocam o aluno “no centro da ação didática” (Proença, 1992, p.96), desempenhando um papel ativo na exploração da sua própria aprendizagem. Na visão de Amaral, Alves, Jesus e Pinto (2012), estes novos papéis construtivistas conferem ao aluno transformar novos conhecimentos em ideias prévias ao mesmo tempo que constrói novas concepções e conhecimentos. Para os mesmos autores, o professor adquire um papel de investigador que lhe confere a melhor gestão metodológica e de conteúdo em função da aprendizagem dos seus alunos.

Tendo em conta o papel social da aprendizagem da história estudado e desenvolvido no capítulo anterior, atualmente, o nosso sistema de ensino encontra-se estruturado de modo a promover e a estimular o desenvolvimento sustentável; o sentimento de justiça e equidade; bem como, o sentido democrático. É a partir das ciências sociais que se trabalham e intensificam estes valores, contando desta forma com o apoio da disciplina de História e da didática que a ela está associada (Nunes e Ribeiro, 2007). No entanto, consideramos pertinente salientar, que a disciplina de história não é isolada das restantes disciplinas. Manique e Proença (1994), Ribeiro (2012) e Cosme (2018) consideram que, apesar do seu carácter global e generalista, esta disciplina não dispensa o apoio e a ajuda das restantes áreas disciplinares, como por exemplo, o português, as ciências, a sociologia, a geografia, entre outras, pois os conceitos estudados em cada uma delas completam-se e respondem a questões comuns entre elas. Desta forma, não é possível isolar nenhuma área de conhecimentos das restantes. Para Cosme (2018), é muito importante ter presente o trabalho interdisciplinar e a sua respetiva articulação curricular através da utilização de métodos e estratégias pedagógicas intencionais. Estes métodos e estratégias são recursos e formas de abordagem, que se utilizam para ministrar uma determinada temática e alcançar a aprendizagem, tendo sempre em consideração os objetivos e a intenção do

decente (Trindade e Cosme, 2017, citado por Cosme, 2018). Assim, perante a mesma fonte:

Os métodos são instrumentos ou ferramentas que se utilizam para concretizar um determinado projeto de formação, o que significa que um mesmo método (exposição de matérias, trabalho de grupo, visitas de estudo, resolução de problemas, trabalho de investigação, etc) pode corresponder a intenções pedagógicas distintas (pp. 199-200).

Para Nunes e Ribeiro (2007), é importante que o ensino e a didática da história correspondam às necessidades na educação que atravessamos atualmente. Nunes (2007) considera espectável para o ensino desta disciplina, uma dinâmica de autoaprendizagem com a integração de “atividades motivadoras para os estudantes” (p.171) na escolha de estratégias e recursos didáticos a utilizar. Assim, é importante a utilização de métodos que possibilitem uma aprendizagem ativa da história, fomentando a procura, a análise e a reflexão dos temas a serem estudados, não só na escolaridade obrigatória, como também fora dela. A leitura e a compreensão são competência essenciais na aprendizagem, pois são ela que vão dar ao aluno um maior acesso à informação, e assim, construir conhecimento (Balula, 2007). Desta forma, para promoção da leitura funcional e da compreensão textual a favor da facilitação da aprendizagem e da construção de conhecimentos – nomeadamente na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB por ser, neste momento, o nosso principal foco – é possível e necessário aplicar métodos e estratégias que fomentem o trabalho destas capacidades a favor do desenvolvimento de competências consideradas essenciais.

O trabalho com textos que recontem e explorem lendas, narrativas ou acontecimentos da História de Portugal ou documentos escritos históricos (forais, cartas de feira, crónicas, escritos, entre outros), é, muitas das vezes, uma estratégia importante e motivadora para a aprendizagem dos conteúdos dos programas de História e Geografia de Portugal. Para o trabalho e desenvolvimento da leitura funcional destes textos, diversos autores tais como Giasson (1993); Silva e Sá (1997); Sim-Sim (2007); Giasson (2005), Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010), Viana et al (2010); Sousa (2015) e Costa-Pereira & Sousa (2017) defendem algumas estratégias de compreensão, ou seja, possíveis métodos e técnicas a serem utilizados com os alunos, que possibilitam uma melhor compreensão do que estão a ler. Segundo os mesmos autores, estas estratégias devem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura de textos.

Antes de dar início à leitura, o professor deve estabelecer com os alunos objetivos específicos e estratégias de abordagem ao texto (Giasson, 1993). Concordando com a autora, Sim-Sim (2007) e Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira (2010) consideram benéfico para a compreensão do texto, a realização de uma previsão dos conteúdos que serão lidos, a formulação de hipótese e de questões orientadoras.

Barca (2007) Sim-Sim (2007) e Amaral, Alves, Jesus e Pinto (2012) sugerem ainda o reconhecimento das ideias prévias dos alunos – referentes ao saber histórico – num momento de ponto de partida, de modo a que seja possível fazer uma construção de saberes mais sólidos e aprofundados a partir das suas conceções prévias e/ou alternativas.

Ao longo do estudo de um texto, o professor deve promover uma leitura seletiva para que os alunos consigam estruturar e organizar mentalmente as informações que vão lendo (Sousa, 2015). Para facilitar esse processo, Balula, (2007) e Viana et al. (2010) defendem que o aluno deverá aprender a sublinhar partes importantes do texto e a tomar notas durante a leitura, com o objetivo de sintetizar a informação através de esquemas mapas e associações de informação explícita e implícita, compreensão literal e inferencial, reorganização e compreensão crítica.

A decifração dos conceitos apresentados e do vocabulário utilizado permite ao aluno realizar uma boa interpretação e compreensão do que está a trabalhar, influenciando de forma direta a sua aprendizagem, tal como fora apresentado nos capítulos anteriores. A exploração intencional do léxico associado ao tema em estudo é uma estratégia que deve ser utilizada no processo ensino-aprendizagem através da identificação coletiva de diversas propostas, associação do significado das palavras a partir da sua contextualização no texto, ou da exploração do significado nos dicionários e enciclopédias.

Após a leitura dos textos, o professor deverá desenvolver algumas estratégias e atividades de compreensão com a turma, como por exemplo, colocar questões sobre o que foi lido; confrontar as previsões feitas antes da leitura com o que foi abordado; debater em grupo o que compreenderam; narrar acontecimentos importantes do que foi explorado; reler novamente o texto e/ou partes do mesmo, com o intuito de clarificar a compreensão dos alunos (Silva e Sá, 1997 e Sim-Sim, 2007); tal como, realizar pequenas dramatizações/representações do que foi lido e explorado no texto e situar os acontecimentos no Espaço e no Tempo através da utilização da informação escrita, dos mapas, das cronologias, entre outros recursos. A projeção de questões desafiadoras, tais

como, realizar uma ligação entre o Passado e o Presente (atualidade); caracterizar o contexto histórico a partir dos textos; caracterizar os principais aspetos da época em estudo a partir das possíveis personagens apresentadas; caracterizar as Atividades Económicas dos principais períodos da História de Portugal através do que é abordado nos textos, é outra forma de explorar os conteúdos após a leitura, que, para Manique e Proença (1994) e Barca (2007), é um método que permite a reflexão sobre diversos assuntos em busca de uma resposta. Este método promove um desenvolvimento do sentido crítico, da curiosidade, da capacidade reflexiva, da autonomia, e, ajuda os alunos a encararem a História enquanto forma de resolução de problemas do dia-a-dia e do futuro, e não enquanto uma teoria dos acontecimentos de um passado longínquo e sem sentido ou utilidade aparente.

Outra estratégia para o trabalho da compreensão textual na disciplina de História e Geografia de Portugal prende-se com a proposta de tarefas de interpretação cruzada de fontes históricas diferentes, que contêm pontos de vista contrários, de forma a que os alunos aprendam a analisar documentos diversificados – livros, textos, gravuras, obras de arte, mapas, cronologias, documentos, filmes, gráficos, entre outros – e a gerir diferentes argumentos e opiniões (Proença, 1992; Barca, 2007; Amaral, Alves, Jesus e Pinto, 2012). Este método promove a construção ativa e progressiva do saber de forma duradoura, tal como o desenvolvimento de diversas competências relacionadas com a localização de informação e com a reflexão crítica. Segundo Proença (1992), “Trata-se de levar o aluno a fazer inferências e a «descobrir» os conhecimentos. Pode pedir-se-lhe apenas a compreensão dos fenómenos sem grandes exigências de contextualização. O grau de exigência conceptual deve acompanhar a progressão na aprendizagem.” (p.97).

As atividades diversificadas que proporcionam aos alunos diversos momentos de trabalho autónomo, cooperativo e de partilha – como por exemplo, tarefas desenvolvidas em grupos ou em pares, apresentações orais, discussão de ideias, (Manique e Proença, 1994; Barca, 2007), jogos aplicados aos conteúdos abordados, desafios, trabalhos de pesquisa, entre outros –, promovem a progressão do pensamento histórico e a aprendizagem pela descoberta (Proença, 1992). Em suma, as atividades e estratégias inerentes no “método por descoberta” (Proença, 1992, p.97) ou numa “aula-oficina” (Amaral, Alves, Jesus e Pinto, 2012) são importantes na dinâmica de sala de aula para a abordagem da História e Geografia de Portugal. Ambas denominações pretendem transformar uma aula num espaço de construção do conhecimento que é realizado a partir da exploração e interpretação de fontes (Manique e Proença, 1994), desenvolvendo desta forma o espírito crítico dos alunos, a motivação para a

aprendizagem, a capacidade de pesquisar, a capacidade de observação, interpretação e questionamento (Amaral, Alves, Jesus e Pinto, 2012). Para os autores,

A História faz-se através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes. É fundamental que os alunos aprendam a trabalhar com as fontes históricas de modo a terem uma noção mais aproximada do que é a História e de como esta se constrói.

(Amaral, Alves, Jesus e Pinto, 2012, p.13)

Intrínseca às metodologias de ensino-aprendizagem está a avaliação. Para Proença (1992), Wellington (2000), Silva e Lopes (2015) e Cosme (2018), a avaliação é um processo contínuo, que possibilita perceber a evolução das aprendizagens dos alunos, assim como o cumprimento dos objetivos inicialmente estabelecidos. A avaliação está diretamente relacionada com o trabalho e com a reflexão curricular do professor (Cosme, 2018). Ela está ciclicamente dependente dos objetivos, das estratégias e dos recursos utilizados, ou seja, os critérios de avaliação devem ter em consideração a estreita ligação existente entre (i) os conteúdos que o professor vai trabalhar com os alunos e (ii) a forma como esses mesmo conteúdos vão ser abordados (Proença, 1992 e Cosme, 2018). Assim, concordando com as autoras, Tanney, Schenck, Gerzon & Sassone (2008) e Silva e Lopes (2015) consideram importante que o professor partilhe com os seus alunos os objetivos e os seus respetivos descritores de desempenho para que estes possam monitorizar de forma contínua e consciente a sua aprendizagem, reforçando com *feedback* construtivo de forma a poderem melhorar constantemente a sua aprendizagem através da autorregulação (Proença 1992). Este *feedback* que o professor dá ao aluno apresenta uma importância muito relevante no processo ensino-aprendizagem, pois “um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade” (Fernandes, 2006, citado por Cosme, 2018, p.27) permite ao aluno regular o seu trabalho e o seu desempenho, promovendo um maior empenho e autonomia.

À parte do *feedback*, existem três formas de avaliação da aprendizagem e desempenho dos alunos – diagnóstica, formativa e sumativa – que, para Bloom, Hastings e Madaus (1971), não são independentes uma das outras nem podem ser utilizadas de forma exclusiva, pois todas elas desempenham uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação de carácter formativo descreve e informa as potencialidades e as fragilidades dos alunos (Proença, 1992) através da recolha sistemática de informação ao longo do período de formação, sendo que mesmas deverão ser utilizadas para

moderação do processo de ensino-aprendizagem (Black e William, 1998; Wellington, 2000; Stiggins, 2002; Lopes e Silva, 2010).

A avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A sua utilização possibilita ao professor feedback para adequar o ensino às necessidades reais da aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes feedback para melhorarem a sua aprendizagem.

(Lopes e Silva, 2010, p.153)

A avaliação diagnóstica, tem como principal objetivo perceber os conhecimentos prévios dos alunos, assim como detetar conceções alternativas e conhecimentos não adquiridos (Proença, 1992; Wellington, 2000) através de uma ficha/teste de diagnóstico, um trabalho a pares/grupos, pequenas exposições orais sobre um determinado tema ou questões respondidas oralmente (Proença, 1992). Por outro lado, a avaliação sumativa, tem como principal finalidade classificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no final de um determinado período temporal de ensino formal (Ribeiro e Ribeiro, 1989; Proença, 1992) através de um objeto de avaliação selecionado, tal como uma ficha de avaliação sumativa ou um trabalho final dirigido a um tema.

3. Constrangimentos da investigação

3.1. Opções metodológicas propostas

Para qualquer contexto investigativo, é necessário desenhar procedimentos e utilizar metodologias, atendendo sempre à problemática encontrada e refletindo criticamente sobre a mesma. Assim, neste ponto, pretendemos apresentar as principais opções metodológicas planeadas para desenvolver a suposta investigação, que acabou por não ser concretizada, como será justificado mais à frente.

Tendo em conta que a questão-problema encontrada em contexto profissional da nossa vida ativa, seria pretendido trabalhá-la na Unidade Curricular (UC) de PES II, no 2.º CEB, desenvolvida no 2.º ano do curso de mestrado. Durante a sua preparação, considerámos que este projeto se aproximava de uma investigação-ação. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), essa metodologia de investigação valoriza a prática, tornando-a num elemento principal para a melhoria e desenvolvimento de novos métodos de ensino-aprendizagem e mudança de comportamentos para resolver problemas.

Para Afonso (2005), a investigação-ação é realizada diretamente por pessoas que estão envolvidas na situação estudada. Apoiar-se em questões que emergiram desse quotidiano e adequa as estratégias às condições que vão surgindo. Para o mesmo autor,

é fundamental relacionar a ação com a reflexão de uma forma crítica e contínua, permitindo, assim, confrontar as metodologias que vão sendo utilizadas com os resultados que vão sendo obtidos – regulando e moderando a sua própria prática, tendo sempre em vista os objetivos definidos.

A investigação-ação tem algumas objeções, pois segundo Cohen e Manion (1994), durante este tipo de investigação, o professor-investigador não tem controlo sobre variáveis independentes, não podendo generalizar os resultados obtidos. Por este motivo, estes mesmos resultados apenas são válidos num ambiente restrito de pesquisa.

3.2. Sujeitos propostos para o estudo

Caso o estudo tivesse sido concretizado, os sujeitos seriam os alunos que constituíram a turma que nos foi atribuída na PES II do 2.º CEB no segundo semestre do segundo ano, juntamente com o professor cooperante.

2.3. Recolha e análise de dados propostos e respetivos constrangimentos

Definidos os objetivos e a metodologia prevista a utilizar, pretendíamos observar o contexto educativo no qual seríamos colocados para realização da PES II, de modo a podermos planificar estratégias para trabalhar os conteúdos inerentes à disciplina de História e Geografia de Portugal. De um modo geral, pretendíamos utilizar com frequência meios audiovisuais e tecnológicos, exercícios de interpretação e compreensão textual, tanto escritos, como orais, sobretudo no que se refere a exercícios de localização de informação em gráficos, imagens e/ou em pequenos textos, diálogos, debates e trabalhos de expressão artística, criando contextos de articulação/interdisciplinaridade, também, com essa área.

Para a recolha de informação, seria utilizado um instrumento de avaliação sumativo dividido por dois grupos diferentes: O grupo A seria constituído por questões de resposta aberta e fechada, no entanto, apelando ao conhecimento memorizado dos conteúdos pelos alunos para resposta às questões. O grupo B, constituído por questões que fomentem a compreensão textual, assim como a localização de informação através da leitura de textos, da análise de imagens, esquemas e mapas para resposta aos exercícios propostos.

Primeiramente, em momento de teste, seria distribuído o grupo A pelos alunos, e de seguida, depois de terminado e entregue este grupo, seria distribuída a parte B para que não existisse alteração das respostas dadas em ambos os grupos. A partir daí, seriam trabalhados os resultados obtidos, e registados os dados que iriam permitir

perceber as diferenças mais relevantes entre ambos os grupos constituintes da prova com maior acuidade, sendo que os conteúdos abordados seriam os mesmos, possibilitando uma reflexão acerca das estratégias e recursos utilizados e tecendo as nossas considerações finais.

Este instrumento de seria analisado e interpretado através de grelhas de avaliação regidas por vários parâmetros, uns gerais e outros específicos, que nos permitam retirar algumas conclusões de forma pormenorizada, fiável e de fácil acesso para intervenções posteriores.

Apesar de a investigação e respetiva recolha de dados para análise e reflexão estar completamente estruturada e preparada a ser implementada – como fora agora descrito –, esta não foi possível concretizar-se devido à conjuntura de confinamento domiciliário resultante da pandemia mundial por Covid-19, mencionada acima no ponto 2.2. PES II em 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta situação obrigou a uma readaptação e reestruturação do ensino, comprometendo a nossa investigação.

Apesar da situação ocorrida, foi ponderada a implementação do respetivo instrumento de avaliação e registo de dados já descrito mesmo perante o Ensino à Distância implementado para colmatar a situação vivida no momento, no entanto, os alunos apesar de apresentarem um aproveitamento escolar muito positivo tal como fora descrito anteriormente no ponto 2.2.2. Caracterização da turma, na primeira parte do presente relatório, muitos requerem muito auxílio por parte dos adultos que os acompanham – encarregados de educação, familiares, explicadores, entre outros – o que influenciaria e não viabilizaria os resultados obtidos, não conferindo a presente investigação como fidedigna.

Foi também ponderada a mudança metodológica para recolha dos dados, no entanto, não se tomou tal opção por se tratar de uma situação muito sensível e instável quando ocorreu. As instituições ainda se estavam a adaptar à nova realidade, tal como os docentes, alunos e restante comunidade educativa. As diretrizes da Direção Geral de Educação (DGE) também estavam recorrentemente a serem renovadas e adaptadas às circunstâncias, optando-se por não acrescentar mais uma mudança ao que já estava a decorrer.

Posto isto, afirmamos que não estavam reunidas as condições favoráveis e oportunas para se avançar com a pesquisa.

Apesar de a investigação não ter ocorrido mesmo estando projetada e definida, acreditamos, por previsão dos resultados – tendo em consideração o estudo literário

realizado –, que a cotação do grupo B seria superior à cotação obtida no grupo A, mesmo nos casos de alunos com maiores dificuldades. Projetamos estes eventuais resultados, tendo em consideração que, com a presença dos documentos e textos orientadores para localização da informação, os alunos desenvolveriam respostas mais ponderadas e refletidas, promovendo competências que não são utilizadas nas resposta por memorização dos conteúdos, tais como, raciocínio e resolução de problemas, reflexão do saber científico técnico e tecnológico, pensamento crítico, mobilização da informação e comunicação (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2018), leitura significativa (Balula, 2007), realização de inferências (Viana & Teixeira, 2002) e localização da informação (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015).

2.4. Experiência didática em contexto profissional

Embora não tenha sido possível executar a investigação planeada, tal como fora descrito anteriormente, consideramos pertinente a análise e reflexão da questão que principiou o interesse e a curiosidade em estudar/desenvolver a temática apresentada.

Durante a prática profissional exercida em contexto de explicações a alunos do 5.º ano inscritos nos Agrupamentos de Escolas existentes em Santarém, um aluno apresentou a sua Ficha de Avaliação Sumativa corrigida e classificada pela docente da disciplina de História e Geografia de Portugal. Durante a nossa análise, pudemos observar uma questão que nos chamou à atenção devido à resposta dada pelo aluno, como é possível verificar de seguida.

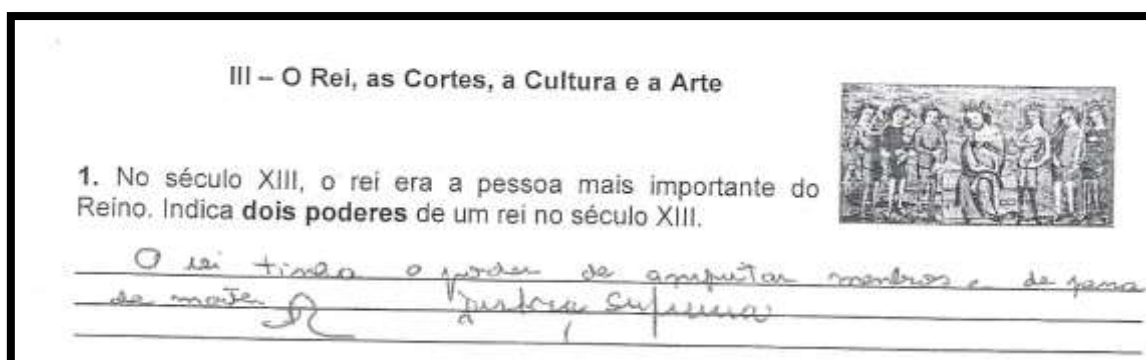


Imagem 14- Questão em estudo (imagem recolhida pela autora em 2018)

Na Imagem 14 – Questão em estudo (imagem recolhida em 2018), podemos observar que o aluno foi questionado quanto aos poderes do rei na Idade Média, ao qual respondeu “O rei tinha o poder de amputar membros e da pena de morte.”. Quando confrontado com a sua resposta, o aluno referiu que o que tinha escrito seria verídico, pois tinha ouvido falar desta situação na escola – o rei teria o poder de punir quem desrespeitasse as suas leis –, bem como teria visto tal acontecer em filmes.

Na nossa análise, e tendo em conta o contexto descrito, a situação que aqui ocorreu está relacionada com um erro de inferência realizado pelo aluno, pois este construiu uma ligação entre o que teria aprendido na escola, com as suas vivências pessoais.

Acreditamos que, e tendo em conta o estudo realizado e apresentado anteriormente no Enquadramento Teórico, a escola tem um papel crucial no que se refere ao confronto inevitável entre, de um lado, e o conhecimento pessoal, baseado no senso comum dos alunos, e, de outro, o conhecimento científico (Balula, 2007), resultante da comprovação factual e analítica. De facto, reconhecemos que o aluno possuía conhecimentos no que remete ao objetivo da questão – o rei na Idade Média detinha o poder da justiça suprema –, no entanto, este não soube expor por escrito os termos corretos e científicos, utilizando desta forma as suas vivências pessoais para responder à questão. Concordando com Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira (2010), citados anteriormente, o aluno transportou o seu conhecimento e a sua experiência de vida, interferindo desta forma na construção da sua resposta devido às suas interpretações pessoais.

No entanto, e aprofundando a análise à resposta dada pelo aluno, reconhecemos que esta estaria também incompleta, pois tanto “o poder de amputar membros” como a aplicação da “pena de morte” estão reunidos num único poder – justiça suprema – restando referir um outro poder como fora solicitado na questão em estudo, como, por exemplo, poder legislativo, poder régio, organização militar, entre outros.

Acreditamos, por suposição, que se esta questão fosse de resposta fechada – como por exemplo escolha múltipla –, ou se o aluno possuísse um documento histórico para localização da informação pretendida, a resposta tenderia a estar correta. Esta análise está no mesmo seguimento do que foi descrito anteriormente no ponto 1. Identificação e justificação da problemática, referente aos dados dos Resultados Nacionais das Provas de Aferição de 2017 publicados pelo IAVE (2017).

Reflexão Final

“Que somos todos diferentes, é um axioma da nossa naturalidade”

Fernando Pessoa, Livro do Desassossego (p.653)

Partindo da afirmação de Fernando Pessoa, todo o processo incutido na formação de professores é um enorme desafio devido às diferentes perspetivas e inquietudes, entendidas no desassossego que, tal como o poeta, reconhece-se na sua singularidade. A pertinências das diversas questões abordadas ao longo do presente relatório suscitou um enorme desafio, na medida em que nem sempre foram consensuais por todos os intervenientes nos diversos momentos deste percurso académico. Esta frase – “Que somos todos diferentes, é um axioma da nossa naturalidade” – faz-nos cada vez mais sentido, na medida em que todos nós somos o reflexo dos nossos valores, aprendizagens, competências e experiências.

A realização deste Relatório Final revelou-se essencial para a conclusão do mestrado anteriormente referido, pois que possibilitou uma nova reflexão das experiências e aprendizagens vividas, no entanto, com um olhar mais maduro e crítico do que no início. Para a sua elaboração, foi necessária mobilizar uma análise e reflexão das práticas realizadas outrora, que promoveu a construção de conhecimentos fundamentais a um professor do 1.º CEB e do 2.º CEB nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal. Nesta medida, o plano de estudos do já referido mestrado contempla duas vertentes, a vertente teórica e a vertente prática.

Tendo em conta a vertente prática envolvida neste mestrado, temos a referir que esta foi de extrema importância, pois proporcionou vivenciar na primeira pessoa o quotidiano e as tarefas implícitas das duas valências descritas e refletidas nos contextos teóricos na primeira parte do presente relatório.

No que diz respeito aos primeiro e segundo estágio, considero oportuno fazer uma breve abordagem aos aspetos que mais me marcaram. Aludindo ao primeiro estágio, o início da aprendizagem da leitura e da escrita é, de facto, um processo moroso e difícil para os alunos, requerendo da parte do professor estratégias e metodologias que beneficiem a individualidade da construção desta aprendizagem de cada um dos intervenientes. Consideramos que as estratégias e as metodologias desenvolvidas – o Método Analítico-Sintético e o Método Jean-qui-Rit – fizeram sentido perante o grupo com que trabalhamos, no entanto, reconhecemos que o com uma turma de diferentes características os efeitos poderiam ser outros. Assim, cabe ao professor adaptar as suas

estratégias e conhecimentos em prol do sucesso escolar do grupo, tal como é defendido por Dias (2013).

No segundo estágio, destaco a metodologia Movimento Escola Moderna tal como fora anteriormente abordado. Esta era totalmente desconhecida por nós até então, o que nos obrigou a sair da nossa “zona de conforto”. Para superação deste desafio, sentimos a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos através do estudo e de pesquisas bibliográficas. A professora cooperante também teve um papel fundamental na construção deste novo conhecimento, através da partilha dos seus saberes e experiências. No final, e olhando agora para o que foi desenvolvido na altura, consideramos que esta apresenta múltiplos benefícios, não só no processo de construção do conhecimento, como também no desenvolvimento de múltiplas competências essenciais propostas no PFAC (autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, entre outras), como é defendido por Cosme (2018). É uma metodologia que pretendemos levar na nossa bagagem em futuras práticas profissionais, aleando sempre a outras estratégias também estas potenciadoras do sucesso escolar e individual de cada aluno.

No que concerne aos terceiro e quarto estágios, temos a mencionar que foram realizados na mesma instituição, no entanto em situações distintas. O terceiro foi desenvolvido presencialmente nas condições que considerávamos ditas “normais”, sendo que o último foi desenvolvido no meio de uma pandemia mundial, que obrigou à reestruturação do ensino que até então conhecíamos. Apesar de todos os constrangimentos vividos, o facto de os dois estágios terem sido realizados na mesma escola apresentou-se como uma mais valia, devido ao facto de aquando da realização do segundo estágio já conhecer a maioria dos alunos e a professora cooperante, facilitando este momento transitório. As relações interpessoais já tinham sido desenvolvidas na primeira intervenção, o que amenizou o desafio enfrentado.

Consideramos, sem qualquer margem para dúvidas, este último estágio o maior desafio deste percurso académico. Este obrigou-nos, mais uma vez, a sair da minha zona de conforto, no entanto, em comparação com o segundo estágio, este tornou-se mais desafiante devido a se tratar, em primeiro lugar, de uma questão de saúde pública, e em segundo, da manipulação de uma área que não dominávamos – as TIC –, requerendo, desta forma, uma participação mais ativa e morosa na planificação de atividades e estratégias.

Este último estágio implicou também alguns constrangimentos para o desenvolvimento da pesquisa alusiva ao tema do presente relatório, tal como já fora justificado anteriormente. Apesar de não ter sido possível colocar em prática a investigação projetada, foi construída uma pesquisa teórica cuidada, de modo a

responder a todos os objetivos e questões delineadas no início da investigação. Além disso, as intervenções didáticas e a criação de estratégias pedagógicas, por nós realizadas e descritas na primeira parte deste relatório, contemplaram o objetivo (iii) desta investigação, conforme referimos anteriormente.

Partindo assim da temática selecionada para a conceção deste relatório, a informação conceptual que recolhemos no Enquadramento Teórico está diretamente relacionada com o contributo do conceito de leitura significativa para a compreensão textual, enquanto veículo de facilitação da aprendizagem e da construção de conhecimentos – neste contexto mais específico da área curricular de História e Geografia de Portugal do 2.ºCEB.

No nosso ponto de vista, e tendo em conta o que defendeu Balula (2007), acreditamos ser importante uma correta compreensão da informação no processo de ensino e de aprendizagem, pois o desempenho de um papel ativo enquanto cidadãos conscientes e informados carece de conhecimentos importantes obtidos através da leitura significativa.

Através da pesquisa bibliográfica realizada, conseguimos reter que a compreensão textual deve ser trabalhada regularmente ao longo do percurso escolar dos alunos, através de diferentes métodos e estratégias implícitas nas sequências didáticas construídas, tal como nos é sugerido por Sim-Sim (2007) e Costa-Pereira & Sousa (2017).

Ressalvamos, por fim, a análise feita na experiência didática que tivemos com um aluno de 5.º ano em contexto profissional, que demarcou o interesse e a motivação para o estudo em questão. Esta situação foi algo que nos marcou e nos fez ponderar que, como este aluno, muitos outros têm situações semelhantes e que devem ser desconstruídas e trabalhadas em prol do seu futuro sucesso escolar, pessoal e profissional.

No futuro, esperamos ter a possibilidade de retomar esta investigação e levá-la mais longe, aprofundando outras questões a si inerentes. Pretendemos, no exercício vindouro enquanto docente, aplicar todos os conhecimentos por nós construídos durante o percurso académico, melhorando cada vez mais a prática à medida que vai sendo moderada e refletida. Como refere Paulo Freire (1989), “a teoria sem prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a praxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.
(p.67)

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional de Inovação. (2016). *Política de Proteção de Dados*. Consultado em <https://www.ani.pt/pt/quem-somos/pol%C3%ADtica-de-prote%C3%A7%C3%A3o-de-dados/> a 15 de maio de 2020
- Alves, L, A, M. (2009). *A Função Social da História*. Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Amaral, C; Alves, E; Jesus, E; Pinto, M, H. (2012). *Sim, a História é Importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora.
- Amaro, A. R. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado de 2º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários]. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Andrade, C, C, R. (2014). *Oficinas De Estratégias De Leitura Aplicadas A Diferentes Áreas De Conhecimento: Ampliando Responsabilidades Para A Prática De Leitura*. Secretaria da Educação do Paraná. Volume 1.
- Antão, J. A. S. (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). *Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?* Forum linguístico, Florianópolis, 8 (1), 23-39.
- Balula, P. (2007) *Estratégias De Leitura Funcional No Ensino/Aprendizagem Do Português*. Universidade de Aveiro
- Barbeiro, L, F, & Pereira, L, A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barca, I. (2007). *Investigar em educação histórica, da epistemologia às implicações para as práticas de ensino*. Revista Portuguesa de História, nº. 39 (pp. 53-66).
- Bellenger, L. (1979). *Les méthodes de Lecture. Que sais-je?*; Paris: 1701.
- Bento, M. [Porto Editora]. (2020a). *2.º webinar | Ser professor a 360º - Ensine a distância já: Primeiras Dicas!* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=h_6P6ubudcE a 16 de maio de 2020.
- Bento, M. [Porto Editora]. (2020b). *4.º webinar | Ser professor a 360º - Ensine a distância já: Aprendizagem Invertida!* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OEXhg-S882A> a 20 de maio de 2020.

- Black, P. J. & William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7 – 74.
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Bordinhão, J, P, & Silva, E, N. (2015). *O Uso Dos Materiais Didáticos Como Instrumentos Estratégicos Ao Ensino-Aprendizagem*. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, ano MMXV, Nº. 000073. Consultado a 24 de junho de 2020 em <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-dos-materiais-didaticos-como-instrumentos-estrategicos-ao-ensino-aprendizagem>.
- Bueno, A. Crema, E. Estacheski, D. Neto, J. (2018). *Aprendizagens Históricas: ensino de história*. União da Vitória. Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições Especiais Sobre Ontens. In https://www.academia.edu/36491102/Aprendizagens_Hist%C3%B3ricas_Ensino_de_Hist%C3%B3ria. 16 de novembro de 2019.
- Buescu, H, C, Morais, J, Rocha, M, R, Magalhães, V, F. (2015). *Programas e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência
- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chambel, A., & Catela, D. (2020). *Problemas na Escrita Cursiva no 1º Ciclo do Ensino Básico: Efeito de um Plano de Estimulação Percetivomotora*. Edição Temática: Ciências Sociais e Humanas. *Revista da UI_IPSantarém*, 8(2), 111-128.
- Cohen, L.; Manion, L. (1994). *Research methods in education*. 4. ed. New York: Routledge.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A; Sousa, A; Lima, L & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias da Ação*. Porto Editora.
- Costa, A. & Fonseca, L. (2009). *Os Números na Interface da Língua Portuguesa e da Matemática*. (Atas do XIX Encontro de Investigação em Educação Matemática). Vila Real, Portugal. Disponível em

http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2009/GD1/2009_01_ACosta_L_Fonseca.pdf.

Costa, D., D. (2015). *Investigação-Ação: Noções Básicas* (Sebenta). ESTEC- Escola Superior Técnica.

Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento. Atas do 12ª Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI* (s/p). Lisboa: Associação dos Professores de Português.

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura. Vol.XIII. nº2*. Pp.455-479. Minho: Universidade do Minho.

Cunha, F, & Uva, M. (2017). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. in *Perspetivas e olhares sobre problemáticas educativas no âmbito da intervenção precoce e educação especial*. vol. 12, nº 41.

Darvy, F. (2020). *How to Be a Better Online Teacher. The Chronicle of Higher Education*. Consultado em <https://www.chronicle.com/interactives/advice-online-teaching> a 20 de abril de 2020.

Diário da República n.º 193/2019, Série I de 2019-10-08. Portaria n.º 359/2019. Consultado em <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized> a 15 de maio de 2020.

Diário da República n.º 94/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-05-14. Decreto-Lei n.º 20-H/2020. Consultado em https://dre.pt/home/-/dre/133723695/details/maximized?fbclid=IwAR1WYtmZXQT0jHv7TM1cuS_bEkca5IAVYDzKLmc5hP6jM37Qluh3WcXjJHk a 15 de maio de 2020.

Dias, M. (2013). *O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB*. Lisboa: (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio CognitivoMotor) Escola Superior de Educação João de Deus.

Direção-Geral de Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio 1.º ano. 1.º Ciclo de Ensino Básico*.

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio 4.º ano. 1.º Ciclo de Ensino Básico*.

- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – História e Geografia de Portugal 6.º ano. 2.º Ciclo de Ensino Básico.*
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Matemática 1.º ano. 1.º Ciclo de Ensino Básico.*
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Matemática 4.º ano. 1.º Ciclo de Ensino Básico.*
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 1.º ano. 1.º Ciclo de Ensino Básico.*
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 6.º ano. 2.º Ciclo de Ensino Básico.*
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 4.º ano. 1.º Ciclo de Ensino Básico.*
- Direção-Geral de Educação. (2020). *Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas.*
- Direção-Geral de Educação. (2020). *Roteiro: Princípios Orientadores para a Avaliação Pedagógica em Ensino à Distância (E@D).*
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Durkin, D. (1986). *Teaching Main Idea Comprehension.* Foreword. Newark, Delaware, International Reading Association, p. 133-179.
- Esteves, M. (2017). *A diferenciação pedagógica e a formação de professores.* in Borges, M, L, Luía, C, Martins, M, H, (Org.) II Congresso Internacional De Direitos Humanos E Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares. Universidade do Algarve. pp.12-21. Consultada a 15 de agosto de 2020 em <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8999/6/e-book%20final%2017-05-2017.pdf#page=14>.
- Fernandes, D. (2016). *Métodos De Ensino Da Leitura E Da Escrita – Concepções De Docentes Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico.* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

- Fernandes, D. (2020). Avaliação Formativa. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação |
- Ferreira, M, Gonçalves, C. (2018). *Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: Programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade*. Saber & educar nº25: educar com TIC para o século XXI
- Folque, M. (1999). *A influencia de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna. N.º 5, 5.ª série, pp.5-12.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier
- Goettms, J. e Mustifaga, M. (2008). *Leitura Significativa – prática em todas as disciplinas do currículo escolar*. Visão Global, Joaçaba, v. 11, n.2, p. 195-206.
- Gonçalves, A, C, T & Muders, B. (2017). *O ensino de língua portuguesa a partir do uso do livro didático: um olhar reflexivo sobre as atividades de compreensão e interpretação*. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 116-137. Consultado a 15 de agosto de 2020 em <https://core.ac.uk/download/pdf/230143431.pdf>
- Harley, T. (2001). *The psychology of language: From data to theory* (2nd ed.). Hove: Psychology Press.
- Hough, J. B & Duncan, J. (1970). *Teaching; Description and Analysis*. Addison-Wesley.
- IAVE (2017). *Resultados provas de aferição 2017*, In file:///C:/Users/1/Downloads/Informacao_Resultados_PA2017_IAVE_04-10-2017.pdf. 23 de dezembro de 2018

- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey. Prentice-Hall.
- Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (s/d). *Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Lima, R. [Porto Editora]. (2020). 1.º webinar | *Gaming, Gamificação e Aprendizagem* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JmK3zNweDoY> a 20 de maio de 2020.
- Lopes da Silva, A, R. (2019). Experiências Significativas para a Educação à Distância 2. In. Garcia, M; Honório dos Santos, L; Costa, L e Diaz, J (Eds.). *A Gamificação como solução para o Engajamento – um estudo de caso*. cap. 9. pp. 94-109. Atena Editora. Consultado em <file:///C:/Users/utilizador/Documents/Mestrado%20de%20Habilita%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Docencia%20do%201%C2%BACEB%20e%20de%20Portugu%C3%AAs%20e%20Hist%C3%B3ria%20e%20Geografia%20de%20Portugal%20do%202%C2%BACEB/2%C2%BAAno%20de%20Mestrado/2%C2%BASemestre/Est%C3%A1gio/E-book-Experi%C3%Aancias-Significativas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia-2.pdf> a 18 de maio de 2020.
- Lopes, J, R. (2017). *A aprendizagem dos resumos de textos narrativos e expositivos e a compreensão*. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Loureiro, A, P. [LeYa Educação Portugal]. (2020). 9.º *Encontro Digital LeYa Educação - Planificar e avaliar em E@D – uma abordagem prática* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=tE_oJsggaMk a 20 de maio de 2020.
- Machado, E, A. (2020). *Feedback. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Direção-Geral da Educação, Lisboa.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didática da História, Património e História Local*. Texto Editora.

- Marques, R. (1995). *Ensinar A Ler, Aprender A Ler: Um Guia Para Pais E Educadores*. Texto Editora.
- Matos, Z. (2000). *A importância da educação física no 1ºciclo do ensino básico*. In Z. Matos, *Educação Física no 1ºCiclo* (pp. 34-39). Porto: Faculdade do Porto/Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa, A.P.H..
- Menezes da Costa, A., Gomes, I. (s/d). *A Compreensão Inferencial Em Crianças Do 4º Ano De Escolaridade*. Universidade Fernando Pessoa.
- Ministério da Educação. (s/d). *Organização Curricular e Metas do Estudo do Meio*. 4.ªedição
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Morais, J. (2004). *Preparar a leitura, Jornal de Letras – Educação*, 22 Dezembro – 4 Janeiro 2005, p. 6.
- Moreira, J, & Monteiro, A. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais – Abordagens teóricas e metodológicas*. Porto Editora.
- Moreira, S, A, e Rangel, M. (2015). *A correção como processo avaliativo: Diferentes percepções em diálogo*. v. 26, n. 62, p. 520-540. Est. Aval. Educ São Paulo.
- Motta, A, C, Silva, F, L, Amorim, R, R, S; e Sá, A, P. (2017). *Compreensões básicas sobre o Movimento Escola Moderna em Portugal: achados do primeiro ano de pesquisa*. Anais do XIV Congresso NUPIC.
- Nascimento, N, & Branco, D. (2016). *O Movimento da Escola Moderna: construir o futuro*. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. pp. 423-424.
- Neves, I, C, B. (1999). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.o Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Nunes, J, P, A, Ribeiro, A, I, S. (2007). *A didáctica da História e o perfil do professor de História*. Revista Portuguesa de História. nº39. Pp. 87-105.
- Nunes, J, P, A. (2007). *A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da história*. Revista Portuguesa de História. nº39. Pp. 165-182.
- Pacheco, J, A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Paiva Júnior, D; Cartelazzo, A, L; Freitas, F & Belo R. (2016). *Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAA): Operacionalização da Metodologia “Flipped Classroom”*. Itu/SP. Consultado em <https://pdfs.semanticscholar.org/0426/cb20dea8a5ae937b39bdd6facb05597abbf0.pdf> a 18 de maio de 2020.
- Pedro, N. & Baeta, P. (2017). *Práticas Educativas Nas Salas De Aula Do Futuro: Análise Focalizada Nas Metodologias De Ensino-aprendizagem*. Actas da X Conferência Internacional de TIC. Universidade do Minho.
- Pereira, L. A. (2004). *O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos*. Palavras, 25. pp. 25-36.
- Pereira, R. [LeYa Educação Portugal]. (2020). *8.º Encontro Digital LeYa Educação - E@D: como apoiar alunos com dificuldades* [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7bclEe0sNn4&t=9s> a 23 de maio de 2020.
- Pessoa, F. (1982). *Livro do desassossego*. Edição 2014. Assírio & Alvim
- Pinheiro, C. [LeYa Educação Portugal]. (2020). *3.º Encontro Digital LeYa Educação - A Avaliação no Ensino à Distância*. [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LHE7ihfB6gs&list=PLZO6WctRvOZX1jb14FhBICZMFKF4srMEn&index=2> a 23 de maio de 2020.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Proença, M, C. (1992). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação de Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, G, M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

- Ribeiro, I, S, Viana, F, L, Cadime, I, Fernandes, I, Ferreira, A, Leitão, C, Gomes, S, Mendonça, S, Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura Dos Modelos Técnicos ao Ensino Explícito Um Programa de Intervenção para o 2ºCiclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S.A.
- Roldão, M, C. (1987). *Gostar de História. Um desafio pedagógico*. Lisboa, Texto.
- Rose, D. (2007) *Towards a reading based theory of teaching*. In Barbara, L. & Sardinha, T. B. (Eds.). *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. São Paulo. Disponível em <http://www.pucsp.br/isfc>
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). *Product and process evaluation of handwriting difficulties*. *Educational Psychology Review*, 15(1), pp.41-81.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.
- Santos, A. (2000). *Ensino à Distância & Tecnologia de Informação – e-learning*. Editora Lidel
- Serralha, (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. *Revista Escola Moderna*. N.º 35, 5.ª série, pp. 5-50.
- Silva, A. L., Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E, T.(1992). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo, Cortez.
- Silva, F, Rodrigues, M, R, Botelho, F. (s/d). *A Investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Silva, H, S, & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino-aprendizagem*. Factor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009) *O Ensino da Leitura: Decifração*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O.C. (2015). *Textos e Contextos leitura, escrita e cultura letrada*. Editora: Média XXI.

- Stiggins, R. J. (2002). *Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning*. *Phi Delta Kappa*, 83(10), 758-765.
- Tanney, A., Schenck, A., Gerzon, N. & Sassone, J. (2008). *Formative Assessment: A Process for Improving Teaching and Learning*.
- Teixeira, M, T & Reis, M, F. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago.
- Teixeira, M. (2010). *A caminho de uma escrita multimodal. Intercompreensão: revista de didática das línguas - abordagens plurais e multimodais*. Alpiarça: Edições Cosmos, p. 199-214.
- Trevelin. A. Pereira, M. & Neto, J. (2013). *A Utilização Da “Sala De Aula Invertida” Em Cursos Superiores De Tecnologia: Comparação Entre O Modelo Tradicional E O Modelo Invertido “Flipped Classroom” Adaptado Aos Estilos De Aprendizagem*. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, nº12, Vol 11. Consultado em <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/992-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1730-1-10-20190311.pdf> a 18 de maio de 2020.
- UNICEF. (1990) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien. In <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. 25 de outubro de 2019.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado a 13 de agosto de 2020 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_p_or_projeto_r.pdf.
- Viana, F, L, Ribeiroa, I, Santos, S, C, Cadime, I. (2012). *Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica*. Português: Investigação e Ensino. EXEDRA: Revista Científica ESEC. p. 448-464.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Viana, F.L., et al (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um Programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho. Centro de estudos da criança da Universidade do Minho.

Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Universidade Fernando Pessoa. Consultado em <http://files.efaportalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf> a 18 de maio de 2020.

Wellington, J. (2000). *Teaching and learning secondary science*. Londres: Routledge.

Anexos

Anexo A – Material utilizado no método Jean Qui-Rit

Anexo A.1 – História da letra <n>

O Nuno brincava no jardim. Começou a chover e a mãe chama-o, mas ele não ouviu. O Nuno molhou-se todo, ficou com frio, e agora tem o nariz entupido. Ele aponta para o nariz e faz o som “n...n...”.

Gesto associado à letra <n>: Colocar o indicador ao lado do nariz.



Figura 1 - Imagem ilustrativa do gesto associado à letra <n>

Anexo A.2 – História da letra <v>

Vítor vive numa quinta. Ao passar no pátio, vê pombos a picar grãos. À sua aproximação, todos os pombos voam e ele vai contar ao tio, o caseiro, que todos os pombos voam, fazendo barulho. Ao contar isso, ele indica com a mão a direção do voo dos pombos e imita o barulho das asas, fazendo “vvvvvvvvv”.

Gesto associado à letra <v>: Colocar a mão à altura do ombro, com o braço em “v” e elevar ligeiramente até cima.



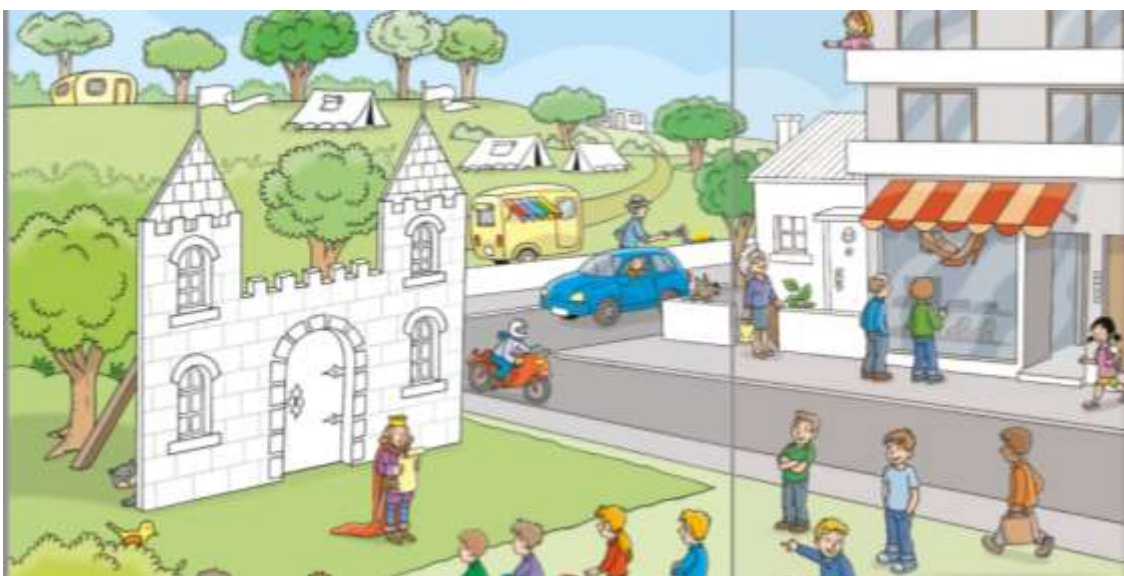
Figura 2 - Imagem ilustrativa do gesto associado à letra <v>

Anexo B – Ficha de trabalho “A minha casa” para a área curricular de Estudo do Meio (PES I em 1.ºCEB)

Estudo do Meio – A Casa

Nome: _____ Data _____

1- Observa a imagem.



2- Pinta:

-de verde as tendas.

-de cinzento o castelo.

-de amarelo a vivenda.

-de azul a varanda do apartamento da Rute.

3- Desenha a tua casa e pinta-a.




Rute mora num andar,
sua avó numa vivenda,
o rei mora no castelo,
o campista numa tenda.
Eu queria viver no mar
como a serei da lenda.

Luísa Ducla Soares




Anexo C – Exemplos de materiais construídos e/ou adaptados no âmbito da PES I em 1.º CEB

Anexo C.1 – Cartões do jogo “Loto de Palavras” construído no âmbito da área curricular de Português




Loto de Palavras

							
iu							
							
							




Loto de Palavras

					
					
ui					
					



Loto de Palavras

						
oi						
						
						

Loto de Palavras

ou					
					
					
					

Loto de Palavras

						
						
eu						
ai						

Loto de Palavras

eu						
						
						
						

Anexo C. 2 – Exercícios de consolidação da letra <d> construída no âmbito da área curricular de Português

Português - Letras p/t/l/d

Nome: _____ Data: _____

1- Olستا as imagens. Recorta as sílabas que te são dadas e constrói as palavras que correspondem a cada imagem. Cola a palavra com letra manuscrita.



--	--



--	--



--	--	--



--	--



--	--



--	--



--	--	--



--	--

2- Em cada um dos retângulos, escreve o vogal ou a ditongo que o professor te ditar.

--

--

--

--

--

--

3- Cola a frase e ilustra-a.

A Dalila dá pão ao pato e ele papa.



Anexo C. 3 – Ficha de trabalho para consolidação de conteúdos adaptada no âmbito da área curricular de Matemática

Matemática – Trabalho de Casa

Nome: _____ Data: _____

1. Seleciona as opções corretas.

a) A ovelha está...



à frente da sebe

à frente da sebe

em cima da árvore

em cima da árvore

atrás da sebe

atrás da sebe

debaixo da árvore

debaixo da árvore

b) Os morangos estão...



dentro do frasco

dentro do frasco

dentro do frasco

fora do frasco

fora do frasco

em cima do frasco

c) A bola está...



à frente da urso

à frente da urso

à esquerda do urso

à esquerda do urso

atrás da urso

atrás da urso

à direita do urso

à direita do urso

Anexo D – Texto de Autor

Anexo D.1 – Texto de Autor escolhido

No verão

No verão fui no piquenique com meu amigo gato e com meus amigos. O piquenique foi na casa da árvore. A casa da árvore é perto das portas do sol. Em duas portas do sol uma em Almeirim e uma em Santarém. Nas portas do sol de Santarém no outro dia, na floresta fui com meus amigos encontramos muito gatos e gatas e fomos á casa da árvore lanchar.

Anexo D.2 – Texto de Autor alterado

No Verão



No verão fui de bicicleta com a minha gata Nina e com os meus amigos, José Maria e Cássio fazer um piquenique.

O piquenique foi na casa da árvore, que fica perto das Portas do Sol. Quando chegamos ao jardim, jogamos à bola, brincamos com a gata Nina e comemos hambúrgueres, pizzas, sandes e bebemos coca-cola. Para a minha gata levamos uma sandes de atum. Ela adorou!

Depois do lanche, pegamos nas bicicletas e fomos para minha casa e jogamos muitos jogos. Jogamos FIFA, NBA e Fortine.

No final do dia, os meus amigos foram-se embora nas suas bicicletas. Gostei muito deste dia porque foi divertido!

Anexo E – Laboratório de Português construído no âmbito da área curricular de português na PES I em 2.ºCEB

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Laboratório do Português - 6º ano Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal - Rio Maior	
Nome: _____		
Nº _____ Turma: _____ de dezembro de 2019		

Ponto de Partida

1- Observa a estrutura do texto que se segue. Identifica as diferenças entre este tipo de texto e o texto narrativo que trabalhaste anteriormente.

1.1- Lê agora um poema sobre um «velho avarento».

Epigrama¹

1 Levando um velho avarento
Uma pedrada num olho,
Pôs-se-lhe no mesmo instante
Tamanho como um repolho.

5 Certo doutor, não das dúzias,
Mas sim médico perfeito,
Dez moedas lhe pedia|
Para o livrar do defeito.

«Dez moedas! (Diz o avaro)

10 Meu sangue não desperdiço
Dez moedas por um olho
O outro dou eu por isso.»



¹Epigrama – Pequeno poema satírico

BOCAGE, IN SOPHIA DE MELLO BREYNER
GURZEN, PRIMEIRO LIVRO DE POESIA,
ALFRAGIDE, CAMINHO, 2008, P.43



Sobre o autor:

Manuel Maria Barbosa Du Bocage – Nasceu no ano de 1765 em Setúbal e faleceu no ano de 1805 em Lisboa. Este poeta teve uma forte influência na literatura portuguesa do século XIX. Traduziu obras em francês e em latim.

Exploração do Léxico

2- Lê o artigo de dicionário e indica dois sinónimos e um antónimo da palavra avarento.

a.va.ren.to, a *adj.* e *n.* 1 Que ou quem não gosta de gastar dinheiro. = FORRETA. ≠ ESBANJADOR. 2 Que ou quem tem um desejo incontrolável de ter algo. = ÁVIDO.
Dicionário escolar, 2.º Ciclo, Português, Texto Editores

3- Tendo em conta o contexto do texto apresentado, constrói o significado das seguintes palavras:

- a. «instante» - _____
- b. «tamanho» - _____
- c. «das dúzias» - _____
- d. «avaro» - _____
- e. «desperdiço» - _____

Exploração da Compreensão Textual

4- Tendo em consideração o texto lido, responde às seguintes questões.

- a. Explica a razão que levou o velho avarento a procurar um médico?

- b. O que distingue esse médico dos doutores “das dúzias”?

c. Qual era o estado de saúde do velho avarento? Qual é a frase do poema que nos diz isso?

d. Por que razão podemos afirmar que, para o velho avarento, o dinheiro é mais importante do que a saúde?

Exploração da oralidade

Argumento a favor e contra

1- Em conjunto com o teu colega de trabalho, apresenta oralmente dois argumentos favoráveis à posição do «velho avarento» e dois argumentos que contrariem a sua posição. Estrutura a tua apresentação a partir dos modelos seguintes:

Argumentos a favor
Eu concordo com o velho avarento, em primeiro lugar porque _____

E em segundo lugar, porque _____

Argumentos contrários
Eu não concordo com o velho avarento, em primeiro lugar porque _____

E em segundo lugar, porque _____



Exploração da Estrutura Interna do texto

5- Risca a palavra que consideras errada.

Como podes-te observar, o poema «Epigrama» é um texto criativo, onde brincar com as palavras é importante, procurando desta forma a sua beleza e musicalidade. Nele são expressos sentimentos, emoções e maneiras de ver e de sentir, utilizado um significado diferente do habitual em algumas palavras. Assim, podemos dizer que este é um texto **poético / narrativo**. Este tipo de texto é escrito em **prosa / verso**.

6- Num poema, podemos encontrar alguns elementos muito marcantes na sua estrutura interna. Selecciona esses elementos:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sujeito Poético | <input type="checkbox"/> Opinião | <input type="checkbox"/> Diálogo |
| <input type="checkbox"/> Argumentos | <input type="checkbox"/> Estrofe | <input type="checkbox"/> Cenas |
| <input type="checkbox"/> Verso | <input type="checkbox"/> Rima | <input type="checkbox"/> Ritmo |
| <input type="checkbox"/> Atos | <input type="checkbox"/> Informações factuais | <input type="checkbox"/> Indicações Cénicas |

6.1- Explica por palavras tuas o significado dos elementos que escolheste.

7- Completa o texto seguinte com as características do poema “Epigrama”.

- “Epigrama” é um poema com três _____ de quatro _____ cada.
- Uma estrofe muda de nome em função do número de _____ que possui.
- Tendo em conta esta afirmação, faz a ligação de forma correta:

1 verso •	• Terceto
2 versos •	• Sextilha
3 versos •	• Dístico
4 versos •	• Décima
5 versos •	• Monóstico
6 versos •	• Quadra
7 versos •	• Sétima
10 versos •	• Quintilha

d. O poema «Epigrama» é composto por estrofes com quatro versos, o que significa que o poema é composto por _____.

8- Sublinha no poema com cores distintas os sons semelhantes que se encontram nas palavras no fim dos versos. Regista na tabela os resultados.

Palavras/sons repetidos	Número do verso
(olho/ _____) -olho	2º e ____

8.1- Pondera e refere a importância da utilização da repetição desses sons.

a) O texto poético é caracterizado pela sua musicalidade e cadência que resultam das repetições de sons e de palavras, do tamanho dos versos, entre outros. Esta característica chama-se _____.

b) A _____ é a repetição de um som semelhante no final dos _____. Os versos que rimam entre si são versos _____, os versos que não rimam entre si chamam-se versos _____. A rima pode ser _____ quando o som das vogais e das consoantes correspondem (exemplo: filho/sarilho), ou pode ser _____ quando apenas se verificam sons vocálicos (exemplo: sopa/rota).

9- Completa os espaços em brancos com as palavras «cruzada», «interpolada» e «emparelhada». Quanto ao esquema rimático de um poema, a rima pode ser:

Um zangão surgiu **a**
A menina fugiu. **a**
O menino mexeu na colmeia. **b**
Que coisa tão feia **b**

ALICE GOMES

A rima é _____ quando os versos rimam dois a dois. (a a b b)

Fiz um castelo de areia **a**
Mesmo à beirinha do mar **b**
À espera que uma sereia **a**
Ali quisesse morar **b**

LUÍSA DUCLA SOARES

A rima é _____ quando os versos rimam alternadamente. (a b a b)

-Anda lá fora um rumor... **a**
Voz do mar ou voz do vento? **b**
Faz ó-ó... **c**
-Seja quem for! **a**

ANTÓNIO BOTTO

A rima é _____ quando os versos são separados por dois ou mais versos diferentes. (a b c a)

10- Em cada estrofe do poema «Epigrama», o 2º verso rima com o _____, o 6º com o _____ e o 10º com o _____. Podemos dizer que o seu esquema rimático é _____.

Para interiorizar...

As frases que se seguem contêm informações falsas. Identifica-as e corrige-as.

a) O poema desenvolve-se ao longo de três tercetos.

b) Em cada estrofe, o primeiro verso rima com o segundo e o terceiro e o quarto são versos livres.

c) O esquema rimático de cada estrofe é abba.

a) No poema, há apenas rima consoante.

b) Neste poema, a rima é cruzada.

Revisão da Gramática

1- Substitui as palavras sublinhadas por antónimos ou sinónimos de forma a reescreveres os versos do poema.

a) Levando um velho avarento. (antónimo) _____

b) Tamanho como um repolho. (sinónimo) _____

c) Certo doutor, não das dúzias (sinónimo) _____

d) Mas sim médico perfeito (sinónimo) _____

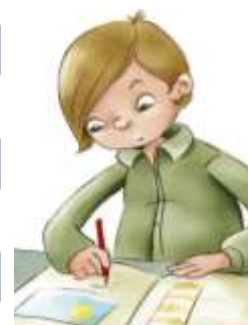
e) Meu sangue não desperdiço (antónimo) _____

2- Sublinha, em cada alínea, a palavra que não pertence à mesma família.

pedra – pedrada – pedregulho – pedreira – pedrinha – pendura

velho – envelhecer – velhaca – velhice – velhote – velharia

Doutor – doutoramento – doutorado – durador – doutoraço – douta





3- Considerando que as palavras de cada uma das linhas pertencem à mesma família, completa o quadro seguinte.

Nome	Adjetivo	Verbo
velhice		
		desperdiçar
	comparável	
apetite		

Bom Trabalho!

Catarina Lima

Anexo F – Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 construída no âmbito da disciplina de HPG na PES I em 2.ºCEB

 REPÚBLICA PORTUGUESA Educação	História e Geografia de Portugal - 6º ano		
	Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal - Rio Maior		
Nome: _____			
Nº _____ Turma: _____ de janeiro de 2020			

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

Para começar...



Quem esteve envolvido?



Figura 1- D. Carlos, o Diplomata



Figura 2- D. Manuel II, o ~~Desaventurista~~



Figura 3- Manuel de Arriaga, primeiro presidente eleito da República Portuguesa

O que aconteceu?

O que eu sei?



Figura 4- A Proclamação da República Portuguesa, ilustração de Cândido da Silva,

1- Quais foram os dois acontecimentos que levaram à queda da monarquia em Portugal?

2- Quando se deu a Implantação da República em Portugal?

3- Quem foi:

a. O último rei de Portugal? _____

b. O primeiro Presidente eleito da República Portuguesa?

Para consolidar...

As razões da queda da monarquia constitucional

1- Observa o documento 1 e 2.

O governo inglês dirigiu ao governo português um ultimato - evacuar estes territórios [zona entre Angola e Moçambique] no prazo de 24 horas. Passou-se isto a 11 de janeiro de 1890.

[...] A cólera contra os ingleses desencadeou uma verdadeira tempestade [...].

Os governos foram então interpolados em altos gritos: Que fizeram do dinheiro que lhes demos para nos defender e proteger?

Cartas Políticas de João Chagas, 1908-1910

Documento 1- O Ultimato Inglês



Documento 2- O Mapa Cor-de-Rosa

1.1- Quais eram os territórios pretendidos por Portugal?

1.2- Que país se opôs às pretensões de Portugal? Porquê?

1.3- Em que data ocorreu o ultimato inglês?

1.4- Quais eram as exigências de Inglaterra?

1.5- O que fez o governo de D. Carlos perante o ultimato inglês?

1.6- Como reagiram os portugueses à decisão?

2- Observa o documento 3.

2.1- Descreve o acontecimento representado no documento 3.

2.2- Que grupo político teria interesse em atacar a monarquia? Porquê?



Documento 3- Atentado contra a família real (1 de fevereiro de 1908)

3- Observa o documento 4.



Documento 4- Reconstituição da proclamação da República na Câmara Municipal de Lisboa

3.1- Que acontecimento está representado no documento 4?

3.2- O que aconteceu ao rei e à restante família?

3.3- Identifica duas mudanças políticas trazidas pelo novo regime.

3.4- Parece-se que a população apoiou a revolução? Justifica.

4- No esquema 1 podes observar as diferenças entre a monarquia e a república.

Monarquia		República
Rei	Chefe de estado	Presidente da República
Sucessão Hereditária	Mandato	Escolhido pelos deputados no Parlamento que eram eleitos pelos cidadãos eleitores
Vitalício	Duração do mandato	Duração estabelecida por lei
O rei reunia todos os poderes	Atribuições	Poder executivo Fiscalização da constituição

Esquema 1- diferenças entre a Monarquia e a República

4.1- Indica as principais mudanças políticas em Portugal com a Revolução Republicana.

Anexo G – Roteiro de Leitura da obra *Ulisses* construído no âmbito da área curricular de Português na PES II em 2.º CEB

1. Observa as imagens que se seguem. Descobre qual o episódio da obra de Ulisses a que corresponde cada adivinha.



O ciclope Polifemo

1
Ulisses das mil artimanhas,
farto de guerra e de terras estranhas
um estratagema pensou
e os troianos, por fim, derrotou!
Que armadilha é que ele criou?



A descida aos infernos

2
Tenho nome de mau, mas não te iludas...
com outro animal não me confundas:
sou o mais fiel que possas imaginar,
esperei pelo meu dono até ao último ladrar.
Quem é, afinal, este bicho exemplar?



O cavalo de Troia

3
Sou filho do mar
e na Cicolópia tenho o meu lar.
Sou pastor: de leite e queijo me alimento,
mas não me irrite, que sou muito violento!
Afinal, quem é este prodígio?



O cão Argus

4
O trífauce cão os guardava:
quando os olhos abria, o monstro dormitava.
Ulisses sua mãe encontrou,
e o que veio a saber muito o preocupou.
Onde é que tudo isto se passou?



As sereias

5

No fundo do mar vivemos
e, com nossas vozes, te encontramos.
Se não tens cera protetora à mão,
prepara-te para um espetáculo de ilusão!
Quem são estes seres de ficção?



A derrota dos pretendentes

6

Numa ilha sozinha vivo,
sou muito bela, mas independente:
em besta transformo qualquer pretendente.
Haverá alguém, que, com sabedoria,
derrote a minha magia? Quem sou eu?



Ulisses tenta fugir à guerra de Troia

7

Pai e filho lutam lado a lado,
para defender o reino ultrajado!
A honra de Penélope é, por fim, restabelecida,
ela, que, finalmente, recuperou a sua vida.



A feiticeira Circe

8

O herói tentou escapar,
até por louco se fez passar:
no arado pegou e a terra lavrou...
até que o seu filho, no campo, encontrou.
E que episódio estou a falar?

2. Agora que já descobriste o momento da história representado por cada imagem, ordena-as cronologicamente.



O ciclope Polifemo



A descida aos infernos



O cavalo de Troia



O cão Argus



As sereias



A derrota dos pretendentes



Ulisses tenta fugir à guerra de Troia



A feiticeira Circe

