



## Prática de Ensino Supervisionada - Entre(linhas) e palavras: contributo(s) para melhorar a compreensão textual

**Ana Margarida Morais Pires de Melo Martins**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do 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*

Orientado por

**Carla Sofia Lima Barreira Araújo**

**Elza da Conceição Mesquita**

Bragança

outubro, 2025





## **Agradecimentos**

A realização deste relatório final, da Prática de Ensino Supervisionada, representa o culminar de um percurso académico que não seria possível sem o apoio e contributo de diversas pessoas e instituições, às quais gostaríamos de expressar um profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, agradecer às orientadoras, Carla Araújo e Elza Mesquita, mas também à supervisora da área de História, Paula Martins, pelo acompanhamento, pela disponibilidade constante, pelas sugestões valiosas e pelo incentivo ao longo de todo o processo de investigação. A sua exigência e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradecer também aos professores que tive durante os 5 anos de formação pelo conhecimento que ajudaram a construir e pelo contributo que cada um deu também para a nossa formação pessoal, social e ética.

Em particular, um agradecimento especial aos professores cooperantes com quem tivemos o privilégio de trabalhar durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada. A vossa generosidade em partilhar saberes, a vossa orientação atenta e o vosso acolhimento caloroso foram fundamentais para o meu crescimento enquanto futura docente. Cada conselho, sugestão e momento de partilha contribuiu, de forma significativa, para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a construção de uma identidade profissional mais sólida e confiante.

Aos colegas e amigos com quem este percurso foi partilhado, deixamos uma palavra especial de gratidão pelo apoio, pela entajuda e pelos momentos de convívio que tornaram este caminho mais leve e enriquecedor.

Um agradecimento sincero aos participantes da investigação (as crianças do 3.º A e do 6.º D), pela disponibilidade e colaboração generosa, sem os quais esta experiência não teria sido possível.

Agradecer também à família, especialmente aos pais e filhos, por todo o amor, paciência, incentivo e apoio incondicional ao longo de toda a vida académica.

Por fim, agradecer a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!



## Resumo

Este relatório final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). É um documento que apresenta alguns dos aspetos que envolveram a nossa prática ao longo do estágio, tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) como no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) e os quais consideramos acolher neste documento, por considerarmos terem mais força de expressão, embora as experiências que não constam tenham sido, de igual forma, significativas. O presente trabalho de investigação, tem como objetivo analisar o impacto de diferentes estratégias de promoção da compreensão textual na motivação, participação e comportamento dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A investigação centra-se na implementação de atividades diversificadas, procurando identificar quais as metodologias que mais contribuem para o desenvolvimento das competências das crianças e para o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Foram observadas práticas de leitura orientada, leitura autónoma e trabalho cooperativo, de modo a avaliar as mudanças ocorridas no desempenho dos alunos antes e depois da aplicação das estratégias selecionadas. Assim, destacaram-se como principais:

- (i) Observar e descrever a relação entre o desenvolvimento de competências e o comportamento das crianças em contexto de sala de aula;
- (ii) Implementar atividades que promovam a compreensão textual, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades propostas;
- (iii) Comparar as atitudes e o comportamento das crianças antes e depois da aplicação de estratégias específicas.

O documento concebe, na sua estrutura, um enquadramento teórico que sustenta e demonstra a importância de observar e analisar como a implementação de estratégias adaptadas à realidade dos contextos e a forma como estas influenciam a motivação, a participação e o comportamento das crianças, revela-se particularmente pertinente.

Os resultados evidenciam que a utilização de atividades motivadoras, articuladas com recursos didáticos adequados, potencia não só a compreensão textual, mas também níveis mais elevados de participação, autonomia e comportamento positivo em contexto de sala de aula. O estudo reforça, assim, a importância de práticas pedagógicas intencionais e diferenciadas para a melhoria contínua das competências das crianças. A relevância do

trabalho reside em demonstrar as diferenças, em termos comparativos, no início e no fim do estágio.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada, leitura, interpretação de textos, experiências de ensino-aprendizagem, competências, motivação, diferenças comparativas.

## **Abstract**

This final report was produced as part of the Supervised Teaching Practice (PES) course, which is part of the second year of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the School of Education (ESE) of the Polytechnic Institute of Bragança (IPB). It is a document that presents some of the aspects that involved our practice throughout the internship, both in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and in the 2nd Cycle of Basic Education (2nd CEB) and which we consider to be included in this document, as we believe they have greater expressive power, although the experiences not included were equally significant. This research project aims to analyze the impact of different strategies for promoting textual comprehension on the motivation, participation, and behavior of students in the 1st and 2nd cycles of basic education. The research focuses on the implementation of diverse activities, seeking to identify which methodologies contribute most to the development of children's skills and to the involvement of students in the proposed tasks. Guided reading, independent reading, and cooperative work practices were observed in order to assess changes in student performance before and after the application of the selected strategies. Thus, the main objectives were:

- (i) Observe and describe the relationship between skill development and children's behavior in the classroom context;
- (ii) Implement activities that promote textual comprehension, interest, and children's involvement in the proposed activities;
- (iii) Compare children's attitudes and behavior before and after the application of specific strategies.

The document's structure provides a theoretical framework that supports and demonstrates the importance of observing and analyzing how the implementation of strategies adapted to the reality of contexts and the way in which these influence children's motivation, participation, and behavior is particularly relevant.

The results show that the use of motivating activities, combined with appropriate teaching resources, enhances not only textual comprehension but also higher levels of participation, autonomy, and positive behavior in the classroom. The study thus reinforces the importance of intentional and differentiated teaching practices for the continuous improvement of children's skills. The relevance of the work lies in demonstrating the differences, in comparative terms, at the beginning and end of the internship.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice, reading, text interpretation, teaching-learning experiences, skills, motivation, comparative differences.

## **Siglas e acrónimos**

AE - Aprendizagens essenciais

AFC - Autonomia e flexibilidade curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ESE - Escola Superior de Educação

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

HGP- História e Geografia de Portugal

IPB - Instituto Politécnico de Bragança

NE - Necessidades Educativas

PASEO - Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Siglas e acrónimos .....	vii
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico.....	5
1.1. A leitura como ferramenta de compreensão .....	5
1.2. A relação entre escrita e leitura.....	7
1.3. A importância da compreensão textual: Fundamentos para o conhecimento e a cidadania .....	9
1.4. A relação com outras áreas do saber.....	11
1.5. Desenvolvimento de competências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....	12
1.6. A relação com os documentos oficiais.....	14
Capítulo 2. Caracterização dos contextos educativos e opções metodológicas .....	19
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	19
2.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) .....	19
2.3. Descrição da sala do 3.º ano de escolaridade.....	19
2.4. Planificações da ação educativa e materiais utilizados.....	20
2.5. Importância da organização do tempo no 3.º ano .....	20
2.6. Contextualização da experiência no 3.º ano.....	21
2.7. Contexto do 2.º ciclo do ensino básico - História e Geografia de Portugal.....	21
2.8. Descrição da Orientação da Sala de Aula – 6.º D.....	22
2.9. Importância do Espaço Físico na Sala de Aula.....	22
3. Fundamentação dos objetivos de investigação .....	23
4. Metodologia utilizada .....	24
4.1. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	26
4.2. Considerações éticas .....	27
Capítulo 3. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem e dos dados recolhidos.....	29
3.1. Experiências de Ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	29
3.1.1. Experiência de ensino aprendizagem 1 .....	29
3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem 2.....	34

3.2. Experiência de ensino-aprendizagem na área da História de Portugal.....	40
3.2.1. Apresentação e Descrição das Experiências de Ensino-Aprendizagem: História e Geografia de Portugal .....	41
3.3. Experiência de ensino-aprendizagem na área de Português .....	44
3.3.1. Apresentação e descrição das experiências de ensino-aprendizagem.....	44
4. Apresentação e análise de dados .....	50
4.1. Resultados no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	50
Síntese Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	53
4.2. Dados obtidos na disciplina de História e Geografia de Portugal .....	53
4.3. Dados obtidos na disciplina de Português .....	57
Pré-intervenção na disciplina de Português .....	58
Pós-intervenção em português .....	59
4.4. Apreciação geral – relação entre os três contextos observados .....	61
Considerações finais.....	63
Referências bibliográficas .....	71
Anexos.....	77

## Índice de Figuras

Figuras 1, 2 e 3- Realização de trabalhos de artes visuais (área de expressão plástica.).....	32
Figura 4- Mural com a exposição dos trabalhos efetuados alusivo ao Halloween.....	33
Figura 5- Cartaz elaborado pelas crianças sobre o tipo de frases e suas características.....	35
Figura 6- Flyer realizado pelas crianças acerca dos malefícios das drogas.....	37
Figuras 7, 8, 9 e 10- Realização de bolas de Natal.....	38
Figuras 11, 12 e 13- Exemplos de trabalhos sobre a prisão do Tarrafal.....	42
Figuras 14, 15 e 16- Exemplos de textos dramáticos elaborados em grupo.....	47
Figuras 17, 18 e 19- Dramatização dos textos elaborados pelas crianças.....	48
Figuras 20, 21 e 22- Montagem dos cenários e materiais utilizados na dramatização.....	49
Figura 23- Resultados observados antes da intervenção no 1.º CEB.....	50
Figura 24- Resultados observados após a intervenção no 1.º CEB.....	51
Figura 25- Resultados observados antes da intervenção em HGP.....	55
Figura 26- Resultados observados após a intervenção em HGP.....	56
Figura 27- Resultados observados antes da intervenção na aula de Português.....	58
Figura 28- Resultados observados após a intervenção na aula de Português.....	60



## Introdução

“A leitura é a base para todas as aprendizagens escolares; sem ela, o acesso ao conhecimento em qualquer área do currículo fica comprometido.” (Sim-Sim, 2007, p. 15).

A afirmação de Sim-Sim (2007) sublinha a natureza interdependente da leitura com todas as outras áreas do currículo. Sem uma base sólida em leitura, as crianças enfrentam barreiras significativas na assimilação de conceitos em português, matemática, ciências, história, entre outras, limitando o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento académico. A leitura é um pilar fundamental no processo educativo, servindo como a principal porta de entrada para o vasto universo do conhecimento. A sua importância transcende a mera decodificação de símbolos, constituindo-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, crítico e social dos indivíduos. No contexto escolar, a proficiência na leitura é um pré-requisito para o sucesso em todas as disciplinas, uma vez que a compreensão textual é inerente à aquisição de novos saberes.

Este documento explorou a multifacetada importância da leitura no ambiente escolar, analisando como a sua promoção eficaz pode ter impacto positivo no percurso educativo das crianças. Com vista à conclusão da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado um relatório final, tal como se encontra expresso no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

O primeiro passo de qualquer investigação científica, consiste na escolha e definição de um tema, *Entre(linhas) e palavras: contributo(s) para melhorar a compreensão textual*, foi o tema escolhido para desenvolver durante a Prática de Ensino Supervisionada. A opção por este tema deveu-se, sobretudo, ao interesse em intervir pedagogicamente na promoção de aprendizagens significativas ao nível do aperfeiçoamento da compreensão e interpretação de textos, de forma a melhorar a atenção, o comportamento, a participação nas aulas, o cumprimento de regras, a realização de tarefas e a motivação, com a aprendizagem de metodologias ativas para esse fim.

O estudo teve em conta a utilização pedagógica de recursos como o dicionário, a prática de vários tipos de leitura (individual, em grupo, com textos a cores) e pela introdução da prática de sublinhar as palavras “difíceis” de forma muito regular. Desta feita, a observação e análise do contexto escolar, tal como a própria prática supervisionada,

proporciona uma oportunidade de observar o funcionamento da escola e as dinâmicas da sala de aula, tendo em conta as várias atividades que lhes vão sendo propostas, o que nos leva a um aperfeiçoamento de competências pedagógicas que nos permitiu planificar aulas com mais rigor, indo ao encontro das dificuldades das crianças.

A motivação é determinante para o envolvimento do aluno nas tarefas; a participação ativa favorece a construção de conhecimento e a aplicação de estratégias para desenvolver competências, reflete a capacidade da criança de gerir a atenção, interagir de forma adequada e beneficiar do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a investigação sobre este tema permite refletir sobre a própria prática docente, avaliando como decisões pedagógicas e estratégias de ensino impactam o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Por fim, o estudo contribui para a valorização de metodologias centradas no aluno, integrando teoria e prática e reforçando a importância de um ensino intencional e fundamentado na evidência científica, tendo sido fundamental a sustentação teórica em autores portugueses e estrangeiros de renome, não só os mais atuais, mas também os clássicos, que não podem nem devem ser esquecidos. Foi realizada a caracterização dos 3 contextos educativos, as opções metodológicas assumidas e, de seguida, apresentamos, descrevemos e analisamos as Experiências de Ensino-Aprendizagem conseguidas nesses mesmos contextos. Os resultados apresentados e as conclusões daí retiradas foram ao encontro das expectativas traçadas no início do estágio, já que a comparação realizada, nos 3 contextos, entre o início e o fim do estágio foi muito expressiva e esclarecedora. Houve, de facto, uma evolução efetiva, no interesse que as crianças passaram a demonstrar em querer aprender mais, bem como o aumento da participação na sala de aula, indicadores mais do que fiáveis e *insights* valiosos para educadores e gestores escolares sobre a necessidade de adaptar práticas pedagógicas para aumentar o sucesso escolar.

Similarmente, o *feedback* e acompanhamento de um professor supervisor permitiu-nos receber orientações, críticas construtivas e apoio durante o processo, o que favorece o nosso crescimento profissional. A reflexão crítica é outro aspeto essencial, já que, durante a prática, somos incentivados a refletir sobre os desafios e as soluções no processo educativo, desenvolvendo uma postura crítica e de investigação.

Ao longo da prática, foi possível observar e intervir em contextos educativos distintos, planear e lecionar aulas adaptadas às características e necessidades das crianças, aplicar estratégias diversificadas de ensino e realizar uma avaliação contínua das aprendizagens.

Toda a PES decorreu no mesmo Agrupamento de Escolas, no 1.º Ciclo de Ensino Básico e nas áreas científicas de História e Geografia de Portugal e na área de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerou-se importante, na primeira parte do enquadramento teórico, que corresponde *ao capítulo I*, fazer-se a contextualização teórica do tema, através da opinião de autores reconhecidos, nacional e internacionalmente. Neste capítulo foram abordados temas essenciais que contextualizaram os objetivos para esta investigação. Terminada a parte do enquadramento teórico, seguiu-se o enquadramento empírico (Capítulo II), onde foram definidas as opções metodológicas e a caracterização dos contextos educativos. No caso deste relatório, a investigação foi mista e a metodologia utilizada foi constituída pela recolha de dados, através da observação, análise documental e observação participante. As técnicas utilizadas foram os registos fotográficos, vídeos, notas de campo e a aplicação de uma grelha de observação, e enumeradas as principais conclusões. A utilização de instrumentos de observação e registo revelaram-se essenciais para sustentar a análise e conferir maior rigor científico ao estudo. Finalmente, no Capítulo III, procedeu-se à apresentação, descrição e análise dos dados e das experiências de ensino-aprendizagem nos três contextos educativos onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para a finalização do relatório, são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.



## **Capítulo 1. Enquadramento Teórico**

### **1.1. A leitura como ferramenta de compreensão**

O tema deste relatório está intimamente ligado à ideia de que a aprendizagem, especialmente entre crianças, é potencializada quando estas participam de forma ativa no processo. O uso de métodos tradicionais de leitura e escrita, embora importante, pode ser limitado, na medida em que as crianças se tornam recetores passivos de informação. Para melhorar a compreensão textual, é essencial adotar práticas pedagógicas que envolvam as crianças, permitindo-lhes não só decodificar o texto, mas também criar e interpretar de forma original. Neste sentido, Roldão (2003) sublinha que a leitura deve ser encarada como uma atividade ativa, na qual “o leitor é produtor de significados e não mero recetor passivo” (p. 57). Esta perspetiva enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que envolvam as crianças de forma participativa, potenciando a sua autonomia e capacidade interpretativa.

Para Cardoso (2011), a leitura constitui-se como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, sendo o seu ensino uma prioridade incontornável em qualquer sistema educativo. Para a autora, uma escola reflexiva não pode descurar a centralidade da leitura. É através dela que se acede ao conhecimento, que se desenvolvem competências cognitivas complexas e que se criam condições para o exercício de uma cidadania crítica e informada.

De forma semelhante, Alarcão (2018) reforça que o uso de métodos inovadores no 1.º ciclo do ensino básico, como oficinas de escrita e leituras interativas, que ajudam a despertar o interesse das crianças pela leitura, melhorando a sua compreensão. Esta autora destaca que, ao introduzir jogos de palavras, leituras encenadas ou criações coletivas de histórias, as crianças são desafiadas a refletir sobre o conteúdo e a organizar as suas ideias, fortalecendo assim as suas capacidades textuais.

Lev Vygotsky (2007) defende que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre de forma mais eficaz quando elas participam ativamente do processo de aprendizagem. Vygotsky acredita que a linguagem tem um papel crucial no desenvolvimento do pensamento, e que atividades colaborativas, como a leitura e a escrita, permitem que as crianças ultrapassem as suas capacidades iniciais de compreensão, atingindo novos níveis de desenvolvimento cognitivo. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (2007) sustenta que as crianças, quando guiadas por um professor ou parceiro mais experiente, podem alcançar um entendimento mais profundo do conteúdo.

James Britton (1993) também sublinha a importância da escrita para o desenvolvimento da compreensão textual. Britton sugere que a escrita, em que os alunos podem explorar e organizar seus pensamentos de forma pessoal, oferece uma oportunidade única para aprofundar o entendimento dos textos. Segundo ele, ao transformar o pensamento em palavras, as crianças tornam-se não apenas leitoras, mas também autoras, o que facilita a construção de significados próprios e uma compreensão mais ampla.

A leitura é então amplamente reconhecida como uma ferramenta fundamental para a construção da compreensão e para o desenvolvimento cognitivo dos leitores. Segundo Cain e Oakhill (2016), a leitura não é apenas o ato de decodificar palavras, mas um processo complexo que envolve a integração de conhecimento prévio, inferência e monitorização contínua da compreensão do texto. Esses autores afirmam que a capacidade de entender textos escritos está diretamente relacionada com a capacidade do leitor de construir modelos mentais coerentes durante a leitura (Cain & Oakhill, 2016).

Além disso, Perfetti, Landi e Oakhill (2020) destacam que a leitura eficaz exige a coordenação entre processos linguísticos e cognitivos, permitindo ao leitor captar não só o significado literal, mas também as inferências implícitas e as intenções do autor. Eles afirmam que a leitura é um ato ativo de construção de significado que envolve múltiplos níveis de processamento (Perfetti et al., 2020).

Como defendem Bruggink et al. (2022), a leitura é amplamente reconhecida como uma competência central para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico, funcionando como uma ferramenta essencial de compreensão. Não se trata apenas de decifrar símbolos gráficos, mas de um processo ativo de construção de sentido. E a sua compreensão ocorre em três níveis: identificação de palavras, formação de proposições e construção de um modelo coerente do texto (p. 5). Este processo integra informação explícita e conhecimento prévio, permitindo ao leitor elaborar inferências e criar um entendimento global.

Segundo McCarthy e McNamara (2024), os leitores são construtores de conhecimento que necessitam de oportunidades para se envolver em atividades construtivas personalizadas às suas competências, conhecimentos e interesses. A leitura, assim, não é passiva, mas uma prática que exige do sujeito, operações cognitivas complexas, como estabelecer relações entre ideias e ativar esquemas mentais preexistentes.

Portanto, a leitura deve ser vista não apenas como um objetivo em si mesma, mas como uma competência central que sustenta a aprendizagem e a cidadania crítica, permitindo ao indivíduo interpretar, avaliar e utilizar informação de forma eficaz.

## 1.2. A relação entre escrita e leitura

A relação entre a leitura e escrita tem sido amplamente discutida na literatura contemporânea, com diversos estudos evidenciando uma dinâmica recíproca e componentes cognitivos integrados e apresentam-se como competências fundamentais e interdependentes no processo de desenvolvimento da literacia. Estas duas dimensões não devem ser vistas como atividades isoladas, mas como práticas comunicativas e cognitivas complementares, que se influenciam mutuamente. A investigação contemporânea tem vindo a reforçar esta visão integrada.

Segundo Jolibert (2021), ler e escrever são dois processos linguísticos e cognitivos que se constroem de forma interligada, sendo a leitura, muitas vezes, a base para uma escrita mais eficaz. Esta autora defende que a exposição a textos variados não só amplia o repertório linguístico das crianças como também lhes oferece modelos de estruturação textual e de organização de ideias, essenciais para a produção escrita, contribuindo do mesmo modo, para o aprofundamento da compreensão leitora. Esta conclusão reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que articulem explicitamente as duas competências, como a escrita de resumos, paráfrases ou recontos após a leitura de textos informativos ou literários.

No panorama português contemporâneo, reflexão sobre a intrincada relação entre escrita e leitura tem vindo a ganhar um destaque significativo, ultrapassando a visão tradicional que a gente encara como competências meramente técnicas. Autores nacionais recentes argumentam que se trata de um diálogo dinâmico e essencial para a formação de leitores críticos e escritores conscientes.

A professora investigadora Ana Isabel Soares, numa obra coletiva por si coordenada explora esta relação no contexto digital (Soares, 2020). As organizadoras argumentam que as novas ferramentas de plataformas potenciam um leitor mais interventivo que não se limita a consumir textos mas que os comenta, partilha, fragmenta e recria, aproximando-se de um gesto autoral. Deste modo, “É proposta de escrever a partir de um texto lido, imitando-o, parodiando-o, ou reconstruindo-o, obriga a uma leitura a um nível de profundidade que a mera análise por comentário nem sempre consegue alcançar” (Soares, 2020, p.11).

Este processo de reescrita, que pode assumir formas desde a paráfrase até à paródia, é revelado como uma das estratégias mais eficazes para a compreensão literal e inferencial de um texto, pois força o leitor a desmontar a sua estrutura e a compreender as suas escolhas fundamentais.

Outra perspectiva é trazida por José Augusto Bernardes no seu livro *Ler escrever: é relação primordial* (Bernardes, 2021). O autor foca-se no diálogo que a escrita

contemporânea estabelece, com a tradição literária lida. Bernardes (2021) demonstra como o ato de escrever é, frequentemente, uma resposta a uma reformulação de leituras prévias, num constante diálogo intertextual: Nenhum texto surge do vazio; Ele é sempre uma resposta, um eco ou uma revisitação de outros textos que antecederam e que o autor leu e digeriu. Esta visão salienta que a leitura é o húmus necessário de onde brota a escrita. Um autor é, antes de mais, um leitor intensivo e a sua obra um palco onde as leituras se recombinaem de forma singular.

A perspectiva portuguesa recente, converge num ponto fundamental que é a visão de que a relação entre leitura e a escrita é artificial e empobrecedora. A leitura profunda alimenta e inspira a escrita, conferindo-lhe densidade e sentido. Em retorno, a prática da escrita devolve-nos a leitura com um olhar renovado, munido de novas ferramentas de análise e de uma empatia acrescida pelo processo. Esta relação simbiótica é, assim, não apenas o cerne do desenvolvimento da literacia, mas também da formação de cidadãos mais capazes de pensar de forma crítica e autónoma.

### **1.3. A importância da compreensão textual: Fundamentos para o conhecimento e a cidadania**

A compreensão textual é uma competência essencial para o sucesso escolar e para a participação ativa na sociedade contemporânea. Estudos recentes destacam que uma boa compreensão de textos não se limita à decodificação das palavras, mas envolve a capacidade de interpretar, avaliar criticamente e utilizar a informação para tomar decisões informadas (McNamara & Magliano, 2022, p.134).

Na sociedade contemporânea, caracterizada pelo excesso de informações, a compreensão textual assume um papel ainda mais relevante, pois capacita o indivíduo a discernir conteúdos confiáveis, interpretar ideias e tomar decisões fundamentadas em diferentes contextos.

No ambiente escolar, a compreensão textual é a base da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. A capacidade de interpretar e relacionar informações é essencial para entender problemas matemáticos, analisar fenômenos científicos ou interpretar eventos históricos. Segundo Koch e Elias (2006), não basta ler o texto; é preciso compreender suas intenções comunicativas, suas estruturas argumentativas e suas articulações discursivas.

Além disso, a compreensão textual está diretamente relacionada com o desenvolvimento da cidadania crítica, já que permite aos indivíduos aceder, analisar e questionar informações sociais, políticas e culturais, contribuindo para a formação de opiniões fundamentadas e para a participação consciente na comunidade (Ladson-Billings, 2021).

Pesquisas de Lankshear e Knobel (2022) enfatizam que a literacia crítica, que inclui a compreensão textual aprofundada, é vital para capacitar os alunos a reconhecer desigualdades, compreender diferentes perspectivas e agir de forma ética e responsável no espaço público.

No contexto educativo, um enfoque na compreensão textual, integrado com a educação para a cidadania, contribui para formar alunos que não são apenas consumidores passivos de informação, mas cidadãos ativos, capazes de dialogar, cooperar e influenciar positivamente a sociedade (Martins et al., 2017, p.5).

Por exemplo, uma criança que domina a compreensão textual tem mais facilidade para identificar o objetivo de um texto, conectar informações e aplicar o conteúdo aprendido em situações práticas. Além disso, ela desenvolve a autonomia na procura do conhecimento, tornando-se uma aprendiz ativa. Isso reforça a ideia de que, como aponta Vygotsky (1991),

a aprendizagem “ocorre por meio da interação entre o leitor e o texto, mediada por fatores socioculturais e linguísticos” (p.11).

Uma leitura eficiente não se limita à absorção passiva de informações; ela envolve a análise crítica do conteúdo. A competência de identificar argumentos, questionar pontos de vista e interpretar as entrelinhas é indispensável na formação de cidadãos críticos. Freire (2005) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra implica a releitura do mundo. Esta perspectiva evidencia que compreender um texto é também um ato político e social, pois permite ao leitor refletir sobre a realidade e posicionar-se de forma consciente.

No contexto atual, em que as “fake news” e informações descontextualizadas circulam amplamente, a compreensão textual torna-se uma ferramenta para resistir à manipulação e ao consumo irrefletido de conteúdos. Um leitor crítico é capaz de verificar a credibilidade das fontes, avaliar a coerência dos argumentos apresentados e, assim, contribuir para o fortalecimento do debate público.

Mas a capacidade de interpretar textos não se restringe ao ambiente acadêmico. Na vida cotidiana, é essencial para compreender notícias, contratos, instruções, técnicas e outros gêneros textuais que permeiam as nossas atividades.

A compreensão textual também está diretamente ligada à competência da escrita. A análise de textos bem estruturados permite ao leitor compreender os elementos que tornam um texto claro, coerente e coeso, favorecendo o desenvolvimento da escrita.

A produção de textos eficazes, por sua vez, é uma forma de demonstrar o domínio da linguagem e de influenciar o público-alvo. Assim, a leitura e a escrita complementam-se e reforçam-se mutuamente, formando a base de uma comunicação eficaz.

A compreensão textual é uma competência transversal e indispensável, que afeta todos os aspectos da vida moderna. Ela está no centro da aprendizagem, da formação crítica, da interação social e do desenvolvimento profissional. Além disso, é uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais informada, consciente e capaz de enfrentar os desafios contemporâneos.

Portanto, é fundamental que a educação priorize o desenvolvimento desta competência, incentivando práticas de leitura que vão além da decodificação e promovam o diálogo crítico entre leitor e texto. Como conclui Freire (2005), “ensinar a ler é ensinar a pensar, a criar e a transformar” (p.65).

#### **1.4. A relação com outras áreas do saber**

A interpretação textual é uma capacidade que transcende o âmbito da linguagem e permeia diversas áreas do saber, como Matemática, Estudo do Meio, Expressões Plásticas, História e Geografia. Essa capacidade de compreender e atribuir significado às informações é essencial para a aprendizagem interdisciplinar, pois permite que a criança conecte conteúdos e desenvolva um entendimento mais amplo e integrado do conhecimento. Segundo Vygotsky (1991), “a linguagem é a principal ferramenta mediadora na construção do conhecimento em qualquer área” (p.45).

Na Matemática, a interpretação textual é fundamental para a resolução de problemas. Muitos enunciados requerem que a criança compreenda o contexto, identifique informações relevantes e relacione esses dados com conceitos matemáticos. Um problema de frações, por exemplo, pode estar contextualizado em situações do cotidiano, como dividir uma pizza entre amigos.

De acordo com Lorenzato (2006), “a leitura e a interpretação são indispensáveis no ensino da Matemática, pois é por meio delas que o estudante transforma o texto em operações matemáticas significativas” (p.11). Assim, a capacidade de interpretar ajuda a criança a transpor o problema do mundo textual para o universo matemático, desenvolvendo raciocínio lógico e pensamento crítico.

Também no Estudo do Meio, a interpretação textual desempenha um papel crucial para compreender fenômenos naturais, sociais e culturais. Textos sobre preservação ambiental, mapas, gráficos ou dados populacionais exigem que a criança analise informações e as relacione com o seu contexto.

Ao interpretar uma tabela sobre índices de poluição, por exemplo, precisa de identificar tendências e tirar conclusões que podem ser aplicadas em debates sobre sustentabilidade. Segundo Freire (2005), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 36), ou seja, a interpretação textual no Estudo do Meio conecta a criança ao ambiente que a cerca, promovendo uma visão crítica e participativa.

Nas Expressões Plásticas, a interpretação é uma ferramenta indispensável para compreender mensagens visuais e explorar a criatividade. Ao analisar uma obra de arte, o estudante interpreta cores, formas, texturas e composições, relacionando esses elementos com sentimentos, ideias ou contextos históricos.

A leitura visual é, neste caso, análoga à textual, pois ambas envolvem a decodificação e a atribuição de significados. John Berger (1972), em *Modos de Ver*, argumenta que “interpretar a arte é ler o mundo com outros olhos, percebendo o que as

palavras nem sempre conseguem expressar” (p. 76.). Além disso, a criação artística exige da criança a aptidão de interpretar temas e de os traduzir em formas visuais, desenvolvendo tanto a expressão pessoal quanto a capacidade de comunicação.

A interpretação textual mostra-se, assim, como uma competência transversal que conecta todas as áreas do saber, promovendo uma aprendizagem integrada e sustentada. Quando a criança interpreta um problema matemático, analisa um fenómeno do Estudo do Meio ou descodifica uma obra de arte, ela utiliza os mesmos processos cognitivos: selecionar informações, identificar relações e atribuir significados.

Estas conexões permitem que elas desenvolvam competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, preparando-se para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Como afirma Morin (2000), “o conhecimento deve ser contextualizado, e a interdisciplinaridade é o caminho para compreender a complexidade do mundo” (p.86).

A interpretação é uma ponte entre as diferentes áreas do saber, enriquecendo o processo de aprendizagem ao permitir que os estudantes relacionem conteúdos, compreendam o mundo ao seu redor e desenvolvam uma visão mais ampla e crítica. Seja na Matemática, no Estudo do Meio ou nas Expressões Plásticas, interpretar é essencial para construir significado e promover o entendimento global do conhecimento.

### **1.5. Desenvolvimento de competências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

O desenvolvimento de competências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico constitui um dos pilares fundamentais das políticas educativas contemporâneas. Em Portugal, este processo está alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), que define um conjunto de competências transversais -cognitivas, sociais e emocionais- para a formação integral dos alunos.

O 1.º ciclo é o momento em que se lançam os fundamentos da literacia, da numeracia e das competências socioemocionais. A investigação tem mostrado que estas competências precoces têm impacto duradouro. Segundo Lopes e Silva (2019), o desenvolvimento de competências básicas no 1.º ciclo é decisivo para a progressão escolar, sobretudo no domínio da leitura e da escrita (p. 42). Este ciclo prioriza o desenvolvimento global da criança, articulando dimensões cognitivas, motoras, sociais e expressivas.

As Aprendizagens Essenciais reforçam a necessidade de metodologias ativas, permitindo que a criança aprenda fazendo, investigando e comunicando. No contexto da

educação básica, o aluno deve assumir um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo competências através da resolução de problemas e da reflexão sobre a própria aprendizagem. O professor atua, assim, como mediador, criando oportunidades de aprendizagem diversificadas e significativas.

A investigação em educação demonstra ainda a importância das competências socioemocionais no 1.º ciclo. Esteves e Graça (2020) concluem que programas de literacia emocional em idade precoce contribuem para “melhor regulação emocional e maior capacidade de trabalho cooperativo” (p. 58), competências fundamentais para ciclos posteriores.

No 2.º ciclo, os alunos enfrentam um aumento da complexidade curricular e uma diversificação das disciplinas. É também uma fase de maior exigência cognitiva e de consolidação de métodos de estudo. Os estudos de Costa e Faria (2021) mostram que, nesta etapa, os alunos desenvolvem significativamente competências metacognitivas, especialmente quando expostos a práticas de avaliação formativa e autoavaliação (p. 73).

No domínio das competências, o 2.º ciclo aprofunda a literacia científica, digital e crítica. Segundo Moreira e Ribeiro (2020), “o 2.º ciclo deve promover competências de investigação, experimentação e uso responsável da informação, preparando os alunos para desafios futuros” (p. 112). O papel do professor passa a incluir a orientação para a autonomia, a gestão de projetos e o acompanhamento diferenciado. Além disso, é nesta etapa que se reforça a articulação entre aprendizagens disciplinares e competências transversais. Martins et al. (2017) defendem que a escola deve promover “capacidades de raciocínio, criatividade, resiliência e pensamento crítico” (p. 9), competências fundamentais para as restantes etapas da escolaridade. A articulação entre o 1.º e 2.º ciclos é essencial para garantir uma progressão coerente no desenvolvimento de competências. Estudos de Flores e Veiga (2022) sublinham que a continuidade pedagógica é um dos fatores que mais contribuem para o sucesso escolar, enfatizando que “a transição entre ciclos deve ser cuidadosamente planificada para evitar rupturas na aprendizagem” (p. 88).

A continuidade curricular e metodológica permite que as competências desenvolvidas no 1.º ciclo sejam aprofundadas e complexificadas no 2.º ciclo. Isto é particularmente visível no domínio da leitura, da produção escrita, da resolução de problemas e da capacidade de comunicação. O desenvolvimento de competências no 1.º e 2.º ciclos é um processo gradual e progressivo, sustentado por práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a investigação, a reflexão e a cooperação. Os estudos atuais reforçam a importância de metodologias ativas, avaliação formativa e articulação curricular para

promover aprendizagens duradouras e relevantes. Estes dois ciclos constituem, assim, a base estruturante para o percurso escolar e pessoal dos alunos, preparando-os para desafios crescentemente complexos.

### **1.6. A relação com os documentos oficiais**

O século XX testemunhou inúmeros fenómenos políticos, sociais, culturais e tecnológicos, que implicaram transformações profundas no nosso *modus* quotidiano. Essas mudanças vertiginosas desenharam um mundo metamórfico e imprevisível, que nos obriga a enfrentar e superar, a cada dia, novos desafios que exigem novas competências e novos conhecimentos e saberes num estado de permanente adaptação. Concordamos com Serrano e Seabra (2022), quando referem que “perante este cenário torna-se inconcebível a imutabilidade da Escola. A política de autonomia e flexibilidade curricular (AFC) atualmente vigente em Portugal poderá ser considerada uma janela de oportunidade para a (re)construção da Escola, possibilitando uma rutura com o paradigma tradicional” (p. 559).

A exigência do mundo atual pauta-se pelo desenvolvimento das competências adequadas a um futuro desafiante e imprevisível. As mesmas autoras referem que “urge, assim, que o sistema de ensino, a escola e o professor se reinventem” (Serrano & Seabra, 2022, p.560).

Esta mudança caminha a par com a mudança do papel dos professores, isto é, passarem de meros executores do currículo para, como referem Serrano e Seabra (2022), sustentadas em Baptista (2011), “agentes privilegiados da condição humana [pelo que] não é possível reduzir a [sua] profissionalidade a um desempenho meramente técnico” (p.560). Segundo Nóvoa (2009),

há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação...há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico, que é sempre um jogo-em-situação (p.11).

Não podemos ainda esquecer a dimensão relacional/afetiva inerente à atividade docente, pois “diz-se, por vezes, que o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto)” (Nóvoa, 2009, pp. 9-10). Esta visão, veiculada pelos documentos oficiais, vem confirmar que as competências na área do saber científico, técnico e tecnológico permitem a compreensão de fenómenos científicos e técnicos e a sua aplicação para dar resposta aos desejos e

necessidades humanas, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas. Tais competências permitem que as crianças sejam capazes de:

- compreender processos e fenómenos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania;
- manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas;
- executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa;
- adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais” (Martins et al., 2017, p.29).

Também nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico vem referido que as crianças devem ser capazes de:

- Comunicar com clareza e correção, oralmente e por escrito, em diferentes contextos e para diferentes finalidades.
- Ler com fluência, compreensão e sentido crítico, desenvolvendo o gosto pela leitura.
- Resolver problemas matemáticos, mobilizando estratégias e raciocínio lógico-matemático.
- Observar, questionar e investigar o mundo que os rodeia, compreendendo fenómenos naturais, sociais e culturais.
- Utilizar diferentes fontes de informação (textos, imagens, gráficos, mapas, etc.) para aprender e comunicar.
- Trabalhar em grupo de forma colaborativa e respeitosa, partilhando ideias e assumindo responsabilidades.
- Tomar decisões informadas e responsáveis, demonstrando sentido de responsabilidade e respeito pelos outros.
- Expressar-se através das artes (plástica, música, dramatização, dança), desenvolvendo sensibilidade estética e criatividade.
- Adotar comportamentos saudáveis e seguros, cuidando do corpo, do ambiente e das relações interpessoais (pp.1- 4).

- Ser autônomos na organização do seu trabalho, aprendendo a aprender e a refletir sobre o seu próprio percurso.

É da responsabilidade do professor atender às necessidades do grupo e de cada criança em questão. Além disso, deve planejar as suas aulas tendo em conta os documentos orientadores, as *Aprendizagens Essenciais (AE)* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*.

A escola também é um fator importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o PASEO, documento emanado pelo Ministério da Educação Português,

a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem de se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (Martins et al., 2017, p.7).

Vygotsky (2007), refere que

o Processo de Formação dos Conceitos desencadeia-se a partir de um problema complementado com a realização de tarefas, podendo identificar-se três níveis na capacidade dos alunos trabalharem com conceitos: o 1.º nível tem a ver com a capacidade de reconhecer e operar com conceitos em situações reais; o 2.º nível tem a ver com a capacidade de descrever os conceitos e, depois, explicá-los e o 3.º nível tem a ver com a capacidade de aplicar (transferir) conceitos em situações novas (p. 9).

A educação em Portugal tem vindo a ser moldada por documentos orientadores que visam garantir uma formação completa e relevante para os alunos. As *Aprendizagens Essenciais* definem os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir em cada disciplina e ciclo de escolaridade. O *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, por sua vez, estabelece as competências que os alunos devem demonstrar no final dos ensinos básico e secundário. A leitura, enquanto ferramenta fundamental para a compreensão e interpretação do mundo, assume um papel central nestes documentos.

As *Aprendizagens Essenciais*, em diversas disciplinas, destacam a leitura como uma competência basilar. Na disciplina de Português, a leitura é obviamente central, visando desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e analisar textos de diferentes géneros e complexidades. No entanto, a leitura não se restringe a esta disciplina. Em História, por exemplo, a leitura de fontes primárias e secundárias é essencial para a compreensão do passado. Em Ciências, a leitura de artigos científicos e relatórios é crucial para a aquisição

de conhecimento. Desta forma, as *Aprendizagens Essenciais* promovem uma leitura transversal e funcional, que capacita os alunos a aprender ao longo da vida.

O *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* define um conjunto de áreas de competências que os alunos devem desenvolver, tais como: Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Cidadania e Participação. A capacidade de interpretar textos é fundamental para o desenvolvimento de todas estas competências. Por exemplo, a competência “Linguagens e Textos” implica a capacidade de compreender e produzir textos de diferentes tipos e formatos. A competência “Pensamento Crítico e Criativo” exige a capacidade de analisar e avaliar informações provenientes de diferentes fontes. A competência “Cidadania e Participação” pressupõe a capacidade de compreender e interpretar textos legais e políticos. Desta forma, este documento orientador demonstra que a interpretação de textos é uma competência transversal e indispensável para a formação integral das crianças (Martins et al., 2017).

A leitura é um processo complexo que envolve a decodificação de símbolos, a compreensão do vocabulário, a identificação das ideias principais, a análise da estrutura do texto e a inferência de significados implícitos. A interpretação de textos, por sua vez, é um processo ainda mais complexo que envolve a atribuição de significado ao texto, a sua relação com o contexto e a sua avaliação crítica.

A leitura é, portanto, uma condição *sine qua non* para a interpretação de textos. Um leitor proficiente é capaz de compreender o que o autor diz, mas também de inferir o que o autor quer dizer, de identificar as suas intenções e de avaliar a sua credibilidade. A leitura desenvolve o vocabulário, a gramática, o raciocínio lógico e o pensamento crítico, que são todos elementos essenciais para a interpretação de textos. (Ministério da Educação, 2018a, p.3).

As *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* reconhecem a importância fundamental da leitura para o desenvolvimento integral das crianças. A leitura não é apenas uma competência a ser desenvolvida na disciplina de Português, mas sim uma ferramenta transversal e indispensável para a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação ativa na sociedade. É, portanto, crucial que as escolas e os professores invistam no desenvolvimento da competência de leitura das crianças, através de estratégias diversificadas e adaptadas às suas necessidades e interesses.



## **Capítulo 2. Caracterização dos contextos educativos e opções metodológicas**

### **2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento de Escolas onde decorreu o estágio era uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios da administração e gestão e congregava estabelecimentos de ensino público do seu concelho no setor da educação pré-escolar, dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tendo como sede a Escola Secundária. Este Agrupamento possuía uma população estudantil de 1214 crianças, 202 professores, 74 assistentes operacionais e 13 assistentes técnicos. Existindo, neste Agrupamento de Escolas dois Polos, salienta-se que a realização das práticas e, conseqüentemente, a implementação do nosso projeto de investigação foram conduzidas no Polo II.

### **2.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)**

No 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB), a prática profissional foi realizada todas as semanas, às segundas, terças e quartas-feiras, no período da manhã e da tarde, conforme o horário da Professora cooperante, tendo tido início em outubro de 2024 e terminado no dia 15 de janeiro de 2025.

As duas primeiras semanas foram focadas na observação, embora se tivesse cooperado desde o primeiro dia com a Professora titular. Sabemos que esta etapa é importantíssima para conhecermos a rotina, os modos de trabalho e o espaço onde aprendem as crianças, mas, , sentimos necessidade de fazer mais, dada a dificuldade que a turma apresentou desde o primeiro dia, em termos de comportamento.

O 3.º A era uma turma constituída por 22 crianças bastante indisciplinadas e pouco interessadas em aprender. Apesar de tudo, havia algumas crianças que gostavam bastante de participar, embora o fizessem de forma desordenada, não demonstrando qualquer autorregulação em esperar pela sua vez.

### **2.3. Descrição da sala do 3.º ano de escolaridade**

Relativamente à sala de aula, ela era bastante ampla e com muita luz natural, embora com pouca arrumação. Foi recentemente intervencionada, tendo sido completamente remodelada com mobiliário novo, ar condicionado e quadro interativo recente. As mesas começaram por estar dispostas numa organização tradicional das mesas em filas verticais, viradas para o quadro, no entanto, as estagiárias, sempre que as crianças faziam trabalhos de

grupo mudavam a organização das mesas para “ilhas”, porque desta forma conseguia-se juntar as crianças com melhor desempenho com as que tinham um desempenho mais fraco, o que era bastante positivo para a sua interação e para a promoção do trabalho colaborativo. Quase todos os dias, havia troca de lugares e a planta da sala estava constantemente a ser alterada, visto que começavam instantaneamente a formar-se grupinhos que impediam a atenção que devia ser dada à aula, por parte das crianças. Foram várias as tentativas utilizadas para mudar o comportamento da turma e para motivar as crianças para a aprendizagem, desde a visualização de vídeos, realização de jogos, utilização de imagens para explicar conteúdos, entre outros.

Depois de concluído o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Polo II do Agrupamento, numa turma de 3.º ano de escolaridade, procede-se a uma descrição de experiências de ensino/aprendizagem que respondam ao tema do projeto.

Antes de mais, importa dizer que a disponibilidade da professora titular da turma foi total, o que ajudou a criar empatia com a turma, embora a princípio não tivesse sido tarefa fácil, já que a turma era bastante problemática.

As planificações foram feitas de acordo com as temáticas do programa, dando seguimento ao que já estava a ser abordado nas aulas anteriores.

#### **2.4. Planificações da ação educativa e materiais utilizados**

A PES, no 1.º CEB, decorreu todas as semanas durante as segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras. Ressalvamos que, não tendo par pedagógico, íamos alternando as semanas com a professora cooperante, no período das intervenções.

Contudo, as primeiras 3 semanas foram de observação (embora se tivesse começado logo a cooperar): uma semana de cooperação e depois, nas restantes semanas a intervenção, em que já havia a necessidade de planificar a aula com base nas orientações dos supervisores, dos professores cooperantes e dos documentos oficiais.

#### **2.5. Importância da organização do tempo no 3.º ano**

A gestão eficaz do tempo em contexto de sala de aula é fundamental para promover rotinas claras, segurança emocional, aprendizagem equilibrada e autonomia nas crianças. No 3.º ano, as crianças já começam a consolidar hábitos de trabalho mais consistentes e beneficiam da previsibilidade e da diversidade de tarefas ao longo do dia.

De acordo com Montessori (2004), “as crianças precisam de tempo para se apropriar do que fazem, e a previsibilidade ajuda-as a sentirem-se seguras no seu processo de aprendizagem.” (p.267).

Também os rituais e as rotinas bem estruturadas, como horários consistentes, ajudam as crianças a antecipar o que vai acontecer, o que reduz a ansiedade e o que facilita a transição entre atividades. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), “a organização do tempo deve garantir oportunidades de exploração do mundo, da linguagem e da matemática, de forma integrada e contínua” (p.55). No 1.º CEB, a distribuição equilibrada entre Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Educação Física garante uma aprendizagem global e articulada, respeitando os ritmos e os interesses das crianças. O “tempo didático deve ser flexível, com momentos de concentração, descoberta, expressão e descanso” (Zabalza, 2007, p.98). Alternar tempos de maior exigência cognitiva com atividades mais lúdicas ou práticas permite manter o envolvimento e a motivação das crianças. Segundo Perrenoud (2000), “a gestão do tempo na sala de aula é também uma forma de desenvolver autonomia e autorregulação nas crianças e permite que estas participem na organização do tempo (ex: escolher a ordem de algumas tarefas), promovendo o seu sentido de responsabilidade” (p.82).

## **2.6. Contextualização da experiência no 3.º ano**

O 3.º ano de escolaridade, integrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, representa uma fase fundamental no desenvolvimento global das crianças. Nesta etapa, as áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões e Educação Física são estruturadas com base nas *Aprendizagens Essenciais*, definidas pelo Ministério da Educação português. Estas áreas são determinantes para a construção de saberes, competências e atitudes que contribuem para a formação de cidadãos ativos, críticos e criativos.

## **2.7. Contexto do 2.º ciclo do ensino básico - História e Geografia de Portugal**

A observação das aulas de História e Geografia de Portugal iniciou-se no dia 3/02/2025. A turma do 6.º D era constituída por 16 crianças, sendo algumas delas alvo de medidas diferenciadas. No geral, a turma foi interessada, contudo, pouco participativa. As primeiras impressões das estagiárias, relativamente às crianças, prenderam-se com a falta de concentração na leitura.

A sala era ampla, tinha bastante luz solar, retroprojektor, computador e um quadro branco. Existia, ao fundo da sala, um quadro de cortiça onde estavam expostos alguns dos

trabalhos já realizados pelas crianças, nomeadamente subordinado ao tema *Restauração da Independência*.

## **2.8. Descrição da Orientação da Sala de Aula – 6.º D**

A sala de aula do 6.º D estava organizada de forma funcional, acolhedora e inclusiva, tendo em conta as necessidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças desta faixa etária (10-12 anos). A disposição do espaço visava favorecer a participação ativa das crianças, a cooperação entre pares e a visibilidade de todos os elementos essenciais à aprendizagem.

A disposição do mobiliário na sala de aula foi concebida para otimizar a dinâmica de ensino e aprendizagem. As mesas e cadeiras estavam dispostas quer em formato tradicional, quer em ilhas, de modo a facilitar a realização de trabalhos de grupo. Foi assegurada a existência de um espaço livre para circulação, com corredores entre os grupos que permitiam a movimentação fluída do professor e das crianças, facilitando assim o acompanhamento individualizado e a colaboração entre pares.

O quadro situava-se na parede frontal, garantindo a sua visibilidade a partir de qualquer ponto da sala. A secretária do professor foi posicionada lateralmente, de forma a não constituir uma barreira física entre o professor e as crianças, o que permitia uma supervisão abrangente da turma e um acesso facilitado aos materiais pedagógicos.

Uma das paredes foi designada como área de exposição para os trabalhos das crianças, com o intuito de promover o seu sentido de pertença e de valorizar o esforço individual e coletivo.

O ambiente da sala beneficiava de iluminação natural, proporcionada por janelas amplas, e encontrava-se adequadamente ventilado.

## **2.9. Importância do Espaço Físico na Sala de Aula**

A organização do espaço físico da sala de aula é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Mais do que um local de permanência, a sala de aula é um espaço pedagógico, social e afetivo, que influencia diretamente o comportamento, a motivação e a participação das crianças. Um espaço bem organizado, com áreas distintas para diferentes tipos de atividades (leitura, trabalho em grupo, exposição de trabalhos, etc.), permite que os alunos se sintam mais envolvidos e autónomos no processo de aprendizagem. (Nóvoa, 2009, p.13)

Segundo Jean Piaget, a aprendizagem constrói-se através da ação da criança sobre o meio, pelo que o espaço deve favorecer essa interação. Disposições que facilitam o contacto visual e a colaboração entre as crianças (como mesas em grupo ou em U) fomentam a comunicação e o desenvolvimento de competências sociais (Piaget, 1973 p. 59).

Lev Vygotsky (2007) realçava o papel do ambiente social na aprendizagem, através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), “que exige um espaço que permita a mediação entre pares. Um ambiente visualmente estimulante (com cartazes, materiais manipuláveis, zonas de exposição de trabalhos) ajuda os alunos a pensar, questionar e refletir sobre os conteúdos” (p. 45).

Loris Malaguzzi (2008), fundador da abordagem Reggio Emilia, referia-se ao espaço como o “terceiro educador” - depois do adulto e da criança - reconhecendo o seu impacto direto nas aprendizagens. A arrumação, iluminação, ventilação e acesso a recursos devem garantir que todas as crianças (incluindo as com NE) se sintam confortáveis, seguras e integradas.

Segundo David Thornburg (2007), os diferentes “ambientes de aprendizagem” (caverna, fogueira, poço e vida) devem coexistir na sala, através de zonas para reflexão, partilha e descoberta. A forma como o espaço é organizado comunica expectativas: se promove diálogo, escuta ativa, autonomia ou controlo.

Philippe Perrenoud (2000) refere que a gestão do espaço é parte das competências profissionais do professor, já que interfere diretamente na gestão da aula e na disciplina.

Um espaço físico bem pensado é mais do que funcional: é pedagógico. Ele estrutura a relação entre os intervenientes (criança-professor-espaço), comunica intenções educativas e cria condições para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral das crianças.

### **3. Fundamentação dos objetivos de investigação**

Os objetivos de um projeto são a base para a sua execução bem-sucedida. Eles servem como uma bússola, direcionando esforços e recursos, e são fundamentais para manter o foco e a linha condutora do que pretendemos fazer, medir o progresso e alcançar resultados que vão ao encontro das expectativas iniciais. Fornecem direcionamento ao projeto, definindo o que deve ser alcançado. Sem eles, os recursos podem ser dispersos, levando ao desperdício de tempo.

Os objetivos não são apenas um pormenor no planeamento de um projeto; são, pois, o alicerce que sustenta a sua execução e sucesso. Estabelecê-los de forma clara, específica,

mensurável e em conformidade com as necessidades do projeto é uma prática indispensável para resultados eficazes.

No âmbito da realização do nosso projeto de intervenção nos contextos da PES foram delineados três objetivos:

(i) Observar e descrever a relação entre o desenvolvimento de competências e o comportamento das crianças em contexto de sala de aula;

(ii) Implementar atividades que promovam a compreensão textual, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades propostas;

(iii) Comparar as atitudes e o comportamento das crianças antes e depois da aplicação de estratégias específicas.

#### **4. Metodologia utilizada**

A metodologia utilizada na elaboração do relatório foi constituída pela recolha de dados, através da observação e da análise documental. De acordo com Lessard-Hébert et al. (1994), e uma vez que a observação é participante, trata-se de “uma técnica de investigação qualitativa” (p.155).

Quivy e Campenhoudt (1992) declaram que, “no decorrer das observações, são reunidas numerosas informações, que serão analisados numa fase posterior” (p.157), enfatizando a importância da recolha de dados que “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações a reter de uma determinada amostra” (p.185). Segundo os mesmos autores, “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p.165), reúne a informação procurada sendo esta observada nos sujeitos (crianças) não intervindo na mesma. Mais tarde, a informação será analisada criteriosamente.

Através da observação direta, nem sempre se consegue perceber ou lembrar se uma criança adquiriu ou não os conhecimentos pretendidos. Veríssimo (2000), citado por Quivy e Campenhoudt (1992), menciona ser necessário a elaboração de grelhas de análise ou de observação, para mais tarde analisar o progresso de que permitem sistematizar os juízos resultantes da observação, ou seja, escalas de classificação, resultantes da observação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), uma observação participante, “consiste em estudar uma comunidade (...) participando na vida coletiva” (p.197), em que o investigador perturbe, o menos possível, o seu funcionamento normal. O investigador deve ser preciso e rigoroso nas suas observações (pp.197-198). Por outro lado, para Lessard-

Hébert et al. (1994), “a observação participante é uma técnica de observação associada aos sistemas narrativos de registo de dados” (p.154), em que o investigador “partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p.155). Segundo os mesmos autores, “a observação participante é uma técnica de investigação quantitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social (...) e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert et al., 1994, p.155).

Evertson e Green afirmam que “a observação participante pode revestir-se de uma forma mais ativa ou mais passiva consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos”, sendo que “na sua forma *ativa*, o observador deve registar os seus dados após o período de observação” (como citados por Lessard-Hébert et al. 1994, p.156).

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2013), os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” em que o “investigador se introduz no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.96). Segundo os mesmos autores, em termos de educação, também se pode chamar naturalista a uma investigação qualitativa, uma vez que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 112).

A grande parte dos investigadores qualitativos, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), referem-se à recolha de dados, como sendo trabalho de campo e o investigador “tenta aprender algo através do sujeito” (p.113) e nunca o contrário.

Os dados recolhidos são posteriormente tratados e organizados para uma melhor compreensão. De acordo com os autores citados, “por “dados” entendemos as páginas de materiais descritos recolhidos no processo de trabalho de campo” e devem ser organizados “de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação” (Bogdan & Biklen, 2013, p.232). Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992), a metodologia mista, além de não ser uma moda, aplica-se na prática do princípio da triangulação, essencial para produzir conhecimento robusto sobre a complexidade social. Os gráficos assumem um papel duplo vital como ferramentas de análise e como instrumentos de comunicação eficazes para integrar e comunicar resultados de forma clara, rápida e visual, facilitando a compreensão, interpretação e análise de dados.

#### **4.1. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Num estudo de natureza mista, que articula metodologias quantitativas e qualitativas, a seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha e análise de dados assume particular relevância, uma vez que a credibilidade e a profundidade dos resultados dependem dessa complementaridade. No âmbito da recolha de dados deste relatório, salientam-se, em primeiro lugar, a grelha de observação (*vide* anexo IV), utilizada nos três contextos, que assume uma importância central na investigação, pois permitiu sistematizar o processo de recolha de dados e garantir maior rigor na descrição e análise das alterações observadas nas crianças ao longo do estágio. Enquanto instrumento metodológico, a grelha funcionou como um guia estruturado que orientou as estagiárias na identificação e no registo de comportamentos, interações ou eventos previamente definidos como relevantes para os objetivos do estudo.

A análise documental, utilizada, foi igualmente pertinente, permitindo examinar fontes já existentes como regulamentos, relatórios, materiais pedagógicos ou produções das crianças de forma sistemática e contextualizada. A observação ocupa um lugar central, sobretudo em investigações de carácter educativo, possibilitando o registo direto de comportamentos, interações e dinâmicas em regime participante.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, estes devem estar intrinsecamente alinhados com as técnicas selecionadas. Outros instrumentos utilizados para a recolha de dados foram as notas de campo, os registos fotográficos e videográficos, que sem dúvida, desempenharam um papel de grande relevância na prática pedagógica, pois permitiram documentar e analisar fenómenos de forma visual e detalhada, fiéis à realidade, conseguindo captar momentos, comportamentos e interações tal como elas ocorreram. Ao contrário da memória ou da descrição escrita, a fotografia e o vídeo têm o poder de preservar pormenores que poderiam ser esquecidos ou interpretados de forma subjetiva.

A integração destes instrumentos contribuiu para uma visão mais completa do fenómeno estudado, combinando dados quantitativos e qualitativos, e reforçando a validade e a fiabilidade das conclusões obtidas.

## 4.2. Considerações éticas

A investigação no campo da Educação exige especial atenção à dimensão ética, dado que envolve frequentemente contextos escolares e, em particular, crianças e jovens em idade escolar. Neste estudo, foram respeitados os princípios éticos fundamentais que regem a investigação educativa, assegurando a proteção dos participantes, a integridade académica e a responsabilidade social.

De acordo com Resnik (2020), a ética na investigação científica sustenta-se em valores como a honestidade, a transparência e a responsabilidade, essenciais para garantir a credibilidade do trabalho académico. No âmbito desta dissertação, todos os dados recolhidos foram tratados com rigor e objetividade, respeitando-se as normas de integridade científica e evitando qualquer forma de plágio, através da correta utilização e referenciação das fontes.

Considerando que a investigação decorreu em contexto escolar, foi garantido o consentimento informado das entidades responsáveis, bem como o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Como salientam Flick (2018) e Bryman (2021), em investigação educativa é fundamental assegurar que as crianças e os seus professores compreendam o propósito do estudo, que a sua participação é voluntária e que têm sempre a possibilidade de se retirar sem qualquer objeção.

Além disso, foram respeitados os princípios definidos no European Code of Conduct for Research Integrity (Allea, 2017) e as orientações institucionais emanadas pela Comissão de Ética do IPB, em articulação com a legislação nacional e com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) – Regulamento (UE) 2016/679 (pp.12-14).

Por fim, esta investigação assume um compromisso de responsabilidade social (Israel & Hay, 2020), procurando que os resultados não apenas contribuam para o avanço do conhecimento científico, mas também apoiem as práticas pedagógicas e promovam uma aprendizagem mais significativa para os alunos do 2.º ciclo.

Importa, então, sublinhar a necessidade de cumprir estes princípios éticos no uso das fotografias e vídeos, nomeadamente a questão da proteção da identidade das crianças e o respeito pela confidencialidade dos dados, o que foi sempre respeitado, já que foram sempre ocultados os rostos das crianças em todas as situações de registo visual.



## **Capítulo 3. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem e dos dados recolhidos**

### **3.1. Experiências de Ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1.1. Experiência de ensino aprendizagem 1**

As primeiras experiências que tivemos com a turma do 1.º CEB foram na área do Português, realizadas no dia 28 de outubro de 2024, com uma duração prevista de 2 horas, numa turma do 3.º ano.

Os objetivos específicos delineados para esta aula consistiram, em primeiro lugar, na leitura e interpretação da obra literária escolhida *Rainha Isabel II*, de Melissa Lee Johnson e Maria Isabel Sánchez Vegara, seguidos da identificação dos elementos paratextuais presentes no texto. Procurou-se igualmente incentivar o registo das crianças, no caderno diário, de vocábulos considerados difíceis ou desconhecidos, com vista a enriquecer o seu capital lexical. Finalmente, as crianças foram orientadas a recorrer ao dicionário para esclarecer o significado desses termos, de modo a assegurarmos uma compreensão mais sólida e aprofundada da narrativa (as estagiárias também deram apoio na escolha do significado mais adequado para os contextos).

Tendo em conta que se tratava de uma turma particularmente exigente e facilmente dispersa, considerou-se pertinente selecionar um tema pelo qual as crianças já haviam manifestado interesse, entendendo-se esta opção como a estratégia mais adequada para captar a sua atenção. A atividade iniciou-se com a análise dos elementos paratextuais da obra, seguindo-se a leitura realizada pelas estagiárias. Antes de iniciarem a leitura, solicitou-se às crianças que registassem nos seus cadernos as palavras que considerassem mais difíceis ou cujo significado desconhecêssem, uma vez que tal poderia comprometer a compreensão global da narrativa. Durante a leitura, as estagiárias interrompiam para reler ou esclarecer passagens específicas, assegurando, assim, que as crianças acompanhavam atentamente a atividade e compreendiam o conteúdo que lhes era dado a conhecer. No final da leitura, foram colocadas questões acerca dos momentos principais da ação, sobre as personagens e sobre o que mais lhes chamou a atenção nesta história, baseada em factos reais, nomeadamente na vida de Rainha Isabel II de Inglaterra. Foram realizadas várias analogias com as histórias inventadas ou fruto de fantasia e imaginação das crianças, ao mesmo tempo que se falava em realidade histórica. As crianças aderiram muito bem a esta atividade, querendo participar ativamente no debate que se havia formado à volta do tema.

De seguida, as estagiárias lembraram como consultar o dicionário e, em grande grupo, com orientação, foram procuradas as *palavras difíceis* que haviam sido escritas no caderno ao longo da leitura. Para terminar a atividade, foi solicitado um resumo, também em grande grupo, em que cada criança ia ao quadro escrever uma frase que recontasse um momento que mais lhe chamou a atenção ou que a fez sentir emocionalmente diferente. Todas quiseram participar.

Destaca-se outra atividade em que foi lido e explorado o texto *Uma grande birra* (do manual de português do 3.º ano), o qual foi projetado no quadro digital e apoiado pelo áudio para um primeiro contacto com a leitura. Depois da audição do texto (2 vezes), foi distribuída uma ficha em que cada frase estava pintada de cores diferentes. A turma foi dividida em 4 grupos e, cada um deles, à vez, fez uma leitura em grupo. A cada criança foi-lhe sorteada uma cor e esta só deveria ler as frases da cor que lhe coubesse. A letra preta significava que todos os membros do grupo deveriam ler em conjunto a leitura integral do texto. Posteriormente, foram retiradas algumas frases do texto cuja sintaxe estava comprometida. As crianças leram e tentaram explicar o entendimento que conseguiram retirar das frases. Seguidamente, foi lançado o desafio de fazerem as mudanças que considerassem necessárias para uma compreensão plena das mesmas e, conseqüentemente, de todo o texto. O objetivo desta atividade foi garantir que as crianças percebessem que tudo o que perturba a compreensão e interpretação dos textos vai dificultar e até mesmo inviabilizar as respostas às perguntas que lhe possam ser feitas.

No seguimento desta temática, passamos para a área de Estudo do Meio (baseado no manual da criança e na escola virtual), na qual foram abordadas questões sobre o passado local, nomeadamente tradições, vestígios arquitetónicos, personalidades de renome que se hão destacado e a importância desses vestígios para o conhecimento de parte da História do seu país. As estagiárias deram alguns exemplos de castelos e palácios portugueses, tendo igualmente mostrado imagens dos mesmos e acrescentado algumas curiosidades. Esta atividade maravilhou as crianças, que estavam muito entusiasmadas ao ponto de fazerem várias perguntas para obterem mais conhecimento sobre História. Uma das crianças até questionaram as estagiárias da seguinte forma: “como é que sabem tudo?”. Elas responderam que não sabiam tudo, mas sabiam o necessário para os conseguir enriquecer de alguma forma em termos de conhecimento histórico. Pelo menos três crianças afirmaram que adoraram História, tendo deixado as estagiárias muito felizes com estas reações. Dado que iam aparecendo muitos conceitos novos, as estagiárias iam escrevendo no quadro branco sempre que as crianças demonstravam dificuldade na interpretação da matéria, para posteriormente

irem ao dicionário e mais uma vez cultivarem o hábito de procurar um significado de uma palavra difícil.

Esta atividade encontra-se em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* de Estudo do Meio, na medida em que promoveu a valorização do património histórico e cultural local, incentivando as crianças a identificar e compreender tradições, monumentos e figuras de relevo. Ao mesmo tempo, contribuiu para o desenvolvimento da curiosidade e do espírito investigativo, fundamentais para a construção de uma consciência histórica e de pertença. O recurso ao dicionário e o registo de novos conceitos reforçaram, ainda, a dimensão da literacia, transversal às várias áreas, potenciando competências de autonomia e de pesquisa, tal como preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Posteriormente, na área da Matemática, foram introduzidos novos conteúdos relacionados com a contagem do tempo. Recordou-se com as crianças a contagem do tempo, ou seja, a forma como este pode ser organizado em décadas, séculos e milénios, clarificando o significado de cada um destes conceitos. Foi ainda abordada a noção de tempo cronológico baseado no calendário cristão, dividido em antes e depois de Cristo, e explorada a conversão de datas em séculos, revisitando-se a numeração romana até ao século XXI. Este conjunto de aprendizagens revelou-se particularmente motivador para as crianças, uma vez que demonstraram grande entusiasmo e solicitaram às estagiárias a resolução de um número crescente de exercícios no quadro.

Uma outra atividade que as estagiárias apresentaram, aproveitando o conteúdo “resolução de problemas matemáticos” foi a atividade “O problema está no texto!” (*vide* anexo II). Apresentaram-se às crianças, três pequenos problemas, semelhantes, mas com dados fráscicos confusos / ambíguos / indiretos / irrelevantes. Antes de resolver- os alunos tiveram que:

- sublinhar o que é informação relevante;
- riscar informação que nada serve ao cálculo;
- identificar a pergunta;
- decidir qual é a operação que faz sentido e justificar,

O foco esteve na leitura e na argumentação matemática. A atividade foi realizada em grande grupo e as respostas dadas oralmente (dada a dificuldade que as crianças apresentaram na escrita), tendo sido feito um ditado das mesmas para o caderno diário.

As crianças compreenderam que em matemática não basta saber fazer contas- é preciso interpretar, inferir e retirar a informação essencial do texto, tal como em português e nas outras unidades curriculares.

Ainda ao nível da matemática e por haver provas dadas na dificuldade de interpretação dos enunciados dos exercícios, sempre que lhes era solicitada a realização de fichas de trabalho sem a leitura e a explicação do que se pretendia com as perguntas, optou-se por ler os enunciados (à vez, cada criança lia uma das perguntas) e em conjunto descodificar o que era pedido com a orientação e ajuda das estagiárias, tendo em vista promover a autonomia das crianças.. Como se relatou, dada a dificuldade previamente identificada na interpretação de enunciados, foi adotada uma estratégia pedagógica que consistia em ler as questões em voz alta, de forma rotativa entre as crianças, e descodificá-las coletivamente, com a mediação das estagiárias. Desta forma, procurou-se desenvolver a autonomia na resolução de problemas, evitando a dependência de respostas imediatas fornecidas pelo adulto.

Esta atividade articula-se diretamente com as *Aprendizagens Essenciais* de Matemática, uma vez que promoveu a consolidação da compreensão do sistema de numeração romana, a noção de sucessão temporal e a capacidade de relacionar datas com séculos, competências previstas no domínio da Organização e Tratamento de Dados e da Exploração de Padrões e Regularidades. Para além disso, a leitura e descodificação coletiva dos enunciados reforçaram a interpretação e resolução de problemas matemáticos, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da comunicação matemática e da autonomia das crianças, indo, também, ao encontro do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Esta sequência didática termina com duas atividades de artes visuais, na área de expressão plástica. Uma de tema completamente livre, em que as crianças, tendo sido avisadas pelas estagiárias logo na segunda-feira para trazerem vários materiais, deram asas à sua imaginação e, com recortes, colagens, pintura e desenho, construíram as suas obras de arte (*vide* Figuras 1, 2 e 3). A segunda atividade, e por estarmos já em plena época de *Halloween*, foi alusiva a esta tradição americana, a que as crianças também aderiram com bastante empenho (*vide* Figura 4). Note-se que mesmo as crianças mais desatentas e desinteressadas fizeram as duas atividades em silêncio e com muito comprometimento. No final, as crianças foram, uma a uma, em frente à turma descrever o trabalho que haviam feito e o porquê da utilização dos materiais escolhidos, trabalhando assim a sua capacidade de expressão na oralidade.

**Figuras 1, 2 e 3**

*Realização de trabalhos de artes visuais na área de expressão plástica.*



Fonte: Arquivo da autora

**Figura 4**

*Mural com a exposição dos trabalhos efetuados, alusivos ao Halloween.*



Fonte: Arquivo da autora.

A sequência didática descrita evidencia uma abordagem pedagógica integrada, que articula a expressão plástica com o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da

comunicação oral. A primeira atividade, de carácter livre, proporcionou às crianças a oportunidade de explorar materiais diversificados previamente recolhidos e trazidos de casa, permitindo-lhes experimentar diferentes técnicas (recorte, colagem, pintura e desenho) e produzir trabalhos que refletissem a sua imaginação. Esta dimensão criativa, assente na liberdade de escolha, favorece a expressão individual, mas também a valorização do processo criativo em detrimento de um produto estereotipado.

A segunda atividade, enquadrada na tradição do *Halloween*, mobilizou o interesse e a motivação das crianças a partir de um elemento cultural próximo do seu quotidiano, garantindo o envolvimento ativo de todo o grupo. Importa salientar que até as crianças habitualmente mais distraídas e desinteressadas se mostraram concentradas e empenhadas, o que demonstra o potencial mobilizador da expressão plástica, enquanto meio de envolvimento cognitivo e afetivo.

O momento final de partilha oral, em que cada criança apresentou à turma a sua produção e justificou as opções tomadas quanto à utilização dos materiais, revelou-se particularmente significativo. Esta etapa permitiu trabalhar competências transversais, nomeadamente a expressão e comunicação oral, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, promovendo também a autoconfiança e o respeito pela diversidade de produções dos colegas.

Em termos pedagógicos, esta sequência evidencia a relevância de atividades artísticas não apenas como momentos de expressão criativa, mas também como ferramentas que potenciam aprendizagens em várias dimensões – cognitivas, sociais e comunicativas – contribuindo de forma efetiva para a formação integral da criança, em consonância com os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017).

### **3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem 2**

A experiência de ensino-aprendizagem que aqui se apresenta, à semelhança da anterior, também começou com a disciplina Português, iniciada a 9 de dezembro de 2024, com uma duração prevista de 2 horas, numa turma do 3.º ano.

As atividades planeadas para esta aula consistiram, em primeiro lugar, na audição e exploração do texto *A lenda das 7 cidades*, de Maria Bradford, Mariana Magalhães e Joana Medeiros que se encontrava no manual escolar de português, do 3.º Ano, na página 58.

O texto a *Lenda das 7 cidades* foi projetado no quadro digital ao mesmo tempo que, em áudio, se transmitiu a leitura integral do texto. Posteriormente, pedimos às crianças que fizessem uma leitura silenciosa do texto com o objetivo de investir na compreensão e na

interpretação do texto de forma mais autónoma e individual, pois, ao fazerem a leitura várias vezes, as crianças estariam a ter mais contacto com as palavras e, dessa forma, conseguiriam ler o texto sem as dificuldades que, normalmente, surgiam. De seguida, o desafio era que cada uma delas, lesse um parágrafo do texto e dissesse, em voz alta, quais as palavras “difíceis” encontradas (que não conhecessem o seu significado). As palavras desconhecidas foram sendo escritas no quadro branco para que, no fim da leitura, as crianças pudessem recorrer ao dicionário (que já haviam aprendido a utilizar) e encontrar o seu significado. Mais uma vez, as estagiárias sublinharam a importância do uso do dicionário para uma compreensão e interpretação total dos textos. Depois de trabalhada a interpretação do texto (parágrafo a parágrafo), foi realizada uma ficha de trabalho para consolidação dos conteúdos e finalização da atividade.

Em termos gramaticais, foi introduzida matéria nova, que contemplou a aprendizagem dos tipos de frases e dos sinais de pontuação que as caracterizam. Por forma a que não restassem dúvidas, em grande grupo, fez-se um cartaz com os vários tipos de frase, com os sinais de pontuação que as caracterizam e ainda com o objetivo de cada uma delas (*vide* Figura 5). O cartaz foi colado na parede da sala de aula, como recurso para a escrita e para a leitura, para que as crianças pudessem ir interiorizando a matéria de forma mais simples (já que viam o cartaz todos os dias) e pudessem recorrer a ele em caso de dúvidas na produção dos seus próprios textos ou em atividades que requeressem esse conhecimento.

**Figura 5**

*Cartaz elaborado pelas crianças sobre os tipos de frases e suas características.*

TIPOS DE FRASES		
TIPOS DE FRASE	SINAL DE PONTUAÇÃO	OBJETIVO
declarativo	.	dar informações, responder, declarar algo.
interrogativo	?	fazer perguntas.
exclamativo	!	expressar emoções.
imperativo	! ou .	fazer um pedido, dar uma ordem, um conselho, fazer um convite.

Fonte: Material realizado pelas crianças.

Para efeitos de consolidação de conhecimentos, foi realizada uma ficha de trabalho (do livro de fichas de português) com vários exercícios, para que conseguíssemos perceber

quais eram as maiores dificuldades e ajudarmos as crianças a colmatá-las, usando mais exemplos e explicando novamente o conteúdo que havia sido abordado. A correção foi realizada no quadro branco, para que todas as crianças pudessem ficar com o seu registo no caderno diário da disciplina.

Na Matemática, passamos para o domínio das capacidades matemáticas, em que as crianças aprenderam como resolver problemas e quais as etapas que deviam seguir para o fazer, tal como vem preconizado nas *Aprendizagens Essenciais* de matemática de 3.º ano. Este processo, como envolve várias fases, fez com que as crianças pensassem, estruturassem o pensamento, fizessem comparações e chegassem a conclusões, de forma mais autónoma e mais rápida.

Mais uma vez as estagiárias sublinharam a importância de uma compreensão total dessas etapas para se conseguir interpretar corretamente o objetivo de cada uma delas e, assim, ter sucesso na resolução de problemas matemáticos. Foram realizados vários exercícios de problemas no *livro dos problemas* de matemática para treino individual e discussão dos resultados de cada um, em grande grupo. Algumas das crianças (aleatoriamente) foram ao quadro resolver os exercícios e explicar a forma como pensaram para lá chegar, deveriam dizer também se a resolução escolhida passou, ou não, por todas as etapas, que eram obrigatórias. Desta forma, conseguimos perceber o raciocínio matemático das crianças, corrigindo as que tinham falhado e pedindo às que acertaram que explicassem aos restantes colegas como pensaram.

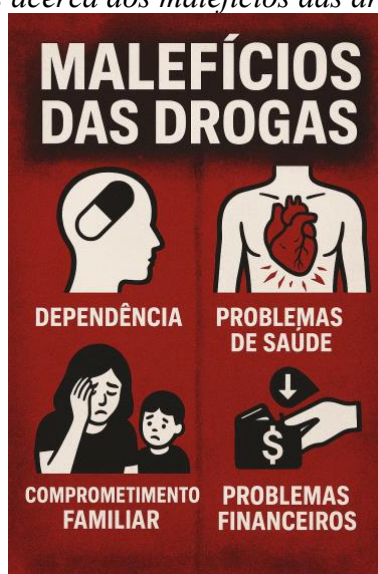
Foram também introduzidos novos conteúdos, tal como a multiplicação por 10, por 100 e por 1000. Nesse sentido, foram realizados vários exercícios de consolidação de conhecimentos, nomeadamente com recurso ao wordwall (roleta com questões) <https://wordwall.net/pt/resource/83391070>. Uma vez que as fichas de avaliação sumativas já haviam sido todas realizadas e as maiores dificuldades a matemática centravam-se na resolução de problemas, utilizou-se o recurso das fichas de problemas e o jogo, como formas de consolidação de conhecimentos.

Na área disciplinar de Estudo do Meio, foi introduzida uma temática relacionada com a saúde, que contemplava como pontos principais, o consumo de álcool, o tabaco e outras drogas e os seus malefícios a curto e médio prazo. Por ser uma temática um pouco difícil de discutir com crianças de 3.º ano, as estagiárias desafiaram as crianças para um debate, que tinha como objetivo principal aferir o conhecimento que elas já tinham sobre o tema e começou, precisamente, a abordagem ao tema a partir das ideias que as crianças foram

dando. De seguida, foi realizada a visualização de um vídeo (<https://ensina.rtp.pt/artigo/higiene-e-problemas-sociais-o-alcoolismo/>) e de algumas imagens alusivas a estados de embriaguez, consumos de outras drogas, tráfico, perigo de acidentes rodoviários, etc. De seguida distribuímos uma folha por cada criança, onde registaram o que aprenderam e o que retiveram acerca das regras a seguir para terem uma vida saudável e sem vícios. De seguida, com o nosso apoio, foi realizado um *flyer* (em grande grupo) com algumas imagens escolhidas pelas crianças e com o registo dos principais malefícios das drogas, o objetivo foi ilustrar a atividade e colocar o resultado final (*vide* Figura 6) no corredor da escola, de forma a que as crianças de outras turmas também o pudessem ver, refletir e aprender com ele.

### Figura 6

*Flyer realizado pelas crianças acerca dos malefícios das drogas.*



Fonte: Realizado por um grupo de crianças no programa PowerPoint.

Relativamente à disciplina de Educação Física, e como muitas vezes, as crianças não sabem os nomes dos exercícios que lhes são pedidos. Por tal situação, antes de iniciarmos a aula, explicávamos sempre os termos técnicos, ou seja, o nome dos exercícios que elas iriam realizar (exemplos: “polichinelos”, “agachamentos”, etc.) ao mesmo tempo que exemplificávamos fisicamente a forma correta de os fazer, prevenindo lesões que pudessem surgir. Para isso, e sabendo que uma aula de Educação Física deve iniciar com exercícios de aquecimento, começávamos pela rotação de pulsos e calcanhares, rotação da anca para a direita e para a esquerda, rotação dos braços para a frente e para trás, bem como dos joelhos

para dentro e para fora. Seguidamente, faziam uma corrida à volta do campo, 20 polichinelos e 10 agachamentos. Para esta atividade em específico, a turma foi dividida em duas equipas que se colocaram lado a lado, com o objetivo de competir entre si.

Depois do aquecimento feito, foram realizados alguns jogos tradicionais como a *apanhada*, o *jogo da corda* e a *corrida de sacos*. A aula terminou com alongamentos para um relaxamento muscular, ao som de música calma.

Na área da Educação Artística, no domínio das Artes Visuais, foram realizadas bolas de Natal, utilizando todo o tipo de materiais escolhidos pelas crianças. Tanto as crianças como a professora cooperante e nós arranjamos uma variedade de materiais que trouxemos para a sala e que nos permitiu obter resultados completamente diferentes (*vide* Figuras 7, 8, 9 e 10). Todas as crianças tinham de elaborar uma bola de Natal, a qual seria posteriormente exposta juntamente com as realizadas por crianças de outras turmas do 3.º ano, que já se encontravam em exibição nos corredores da escola.

**Figuras 7, 8, 9 e 10**  
*Realização de bolas de Natal.*



Fonte: Fotografias do arquivo da autora.

No 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as atividades desenvolvidas em cada área curricular assumem um papel determinante na formação integral da criança, contribuindo para a consolidação de aprendizagens essenciais e para o desenvolvimento de competências transversais.

O Português constitui-se como uma área estruturante, na medida em que promove o domínio da língua portuguesa, essencial à comunicação, que é feita em todas as disciplinas.

A sequência didática descrita evidencia uma abordagem pedagógica integrada, que articula a comunicação oral, a compreensão de conceitos novos e a sua correta interpretação, articulado as disciplinas de Estudo do Meio, Matemática, Educação Artística (nos seus quatro domínios) e Educação Física. Com a primeira atividade, pretendeu-se insistir em várias formas de leitura e na descoberta de novas palavras que contribuíssem para aumentar o capital lexical das crianças e, conseqüentemente, lhes conseguissem dar uma maior autonomia, não só na leitura como na escrita.

A Matemática, pela sua natureza formativa, potencia o raciocínio lógico, a capacidade de resolução de problemas e a abstração. A exploração dos números, e a aprendizagem da forma como resolver problemas através do conhecimento e uso das fases, permitiu às crianças perceber que podem aplicar estes conceitos não só na matemática, mas em situações práticas do dia a dia, desenvolvendo autonomia intelectual e confiança na utilização do conhecimento matemático em contextos diversos. Nesta sequência privilegiaram-se mais os jogos, a visualização de vídeos e imagens, para que as crianças, através de uma abordagem diferente e mais divertida, conseguissem compreender os conteúdos de uma forma mais lúdica. Os meios tecnológicos que tivemos ao nosso dispor foram escassos (pudemos apenas contar com o computador do professor titular), contudo, tudo fizemos para os introduzir em algumas atividades.

As questões de saúde abordadas em Estudo do Meio desempenharam um papel fundamental, na medida em que, certamente, desmistificaram concepções erradas relativamente às drogas, ao alcoolismo e a todos os problemas que poderão advir dos consumos. Assim, foram dadas às crianças mais ferramentas e mais conhecimento sobre uma realidade tão presente na sociedade atual, possibilitando-lhes aceder a uma articulação entre o conhecimento científico e social e favorecendo atitudes de cidadania responsável e de respeito pela diversidade social, valores preconizados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

A Educação Artística constituiu um espaço privilegiado nesta turma, já que o 3.º A sempre demonstrou muito interesse nesta área específica; as crianças adoravam dar largas à

sua imaginação, eram muito criativas e conseguiam realizar trabalhos verdadeiramente surpreendentes. E, mais uma vez, o demonstraram com a realização das bolas de Natal.

Por sua vez, a disciplina de Educação Física contribuiu para o seu desenvolvimento motor, para uma consciência corporal mais efetiva e para a aquisição de hábitos de vida saudável, ao mesmo tempo que favoreceu a interiorização de valores como a cooperação, o respeito pelas regras e o espírito de equipa, promovendo uma formação integral que articula dimensões cognitivas, sociais e afetivas, além do conhecimento técnico dos exercícios que fizeram, bem como o nome correto dos mesmos, aumentando assim, mais uma vez, o capital lexical das crianças.

Podemos concluir esta apreciação geral, afirmando que estas atividades não se limitaram a uma mera comunicação de informação nas variadas áreas, mas antes visaram a construção de aprendizagens significativas e articuladas, assegurando uma base sólida para o percurso escolar subsequente das crianças e promovendo um desenvolvimento global destas enquanto indivíduos críticos, criativos e participativos na sociedade, valores recomendados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

### **3.2. Experiência de ensino-aprendizagem na área da História de Portugal**

A disciplina de História de Portugal, inserida no currículo de História e Geografia de Portugal (HGP) no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tem um papel fundamental na construção da identidade pessoal e coletiva das crianças. Mais do que uma sucessão de datas e factos, o ensino da História promove o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, a compreensão do tempo histórico e a valorização do património e da cultura portuguesa.

No 6.º ano, as crianças estudaram um período determinante da História de Portugal, que vai desde a Expansão Marítima até à Revolução de 25 de abril de 1974. Este percurso histórico permitiu-lhes compreender as transformações profundas que o país atravessou, desde o seu papel como potência ultramarina até à consolidação da democracia. Ao conhecerem episódios como os Descobrimentos, a Monarquia Absoluta, o Iluminismo, o Liberalismo, a Implantação da República, o Estado Novo e a Revolução dos Cravos, as crianças tomaram contacto com os valores, os conflitos e as conquistas que moldaram a sociedade portuguesa ao longo dos tempos.

De acordo com o Ministério da Educação (2018i), “a disciplina de História e Geografia de Portugal contribui para a construção da identidade pessoal e social,

proporcionando o conhecimento da herança histórica e cultural do povo português e do seu contributo para o mundo” (p. 1). Neste sentido, estudar História ajuda as crianças a reconhecerem o seu património coletivo e a situarem-se no tempo e no espaço.

Além da formação da identidade, o ensino da História desenvolve capacidades cognitivas superiores. Através da leitura de fontes, da análise de documentos e da organização de informações em linhas do tempo, as crianças aprendem a estabelecer relações de causa e efeito (consequência), a interpretar diferentes perspetivas e a questionar a realidade. Como refere Cardoso (2012), “o ensino da História desenvolve capacidades cognitivas superiores, como a análise, a síntese e a avaliação, fundamentais para uma cidadania ativa e informada” (p. 29).

Outro aspeto central é a promoção da cidadania. Ao refletirem sobre o autoritarismo do Estado Novo e os ideais que estiveram na base da Revolução de Abril, as crianças compreendem o valor da liberdade, da justiça e da participação cívica. O Ministério da Educação (2018) reforça esta ideia ao afirmar que “conhecer o passado permite compreender o presente e agir sobre o futuro, formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres” (p. 2).

Por fim, a História articula-se naturalmente com outras áreas do currículo, como a Geografia, Português, as Expressões Artísticas ou mesmo a Matemática. Esta articulação contribui para uma aprendizagem mais significativa, integrando diferentes linguagens e promovendo a compreensão global da realidade. É então um espaço de reflexão, de formação do pensamento histórico e de desenvolvimento da consciência cívica, ajudando as crianças a compreender quem são, de onde vêm e qual o seu papel na sociedade atual.

### **3.2.1. Apresentação e Descrição das Experiências de Ensino-Aprendizagem: História e Geografia de Portugal**

Quando as estagiárias iniciaram a sua intervenção, fizeram-no no domínio *Portugal no século XX* com o subdomínio 2 o *Estado Novo* (1933-1974), terminando com o *25 de abril de 1974*. Em termos de experiências de aprendizagem, procurou-se abordar algumas capacidades transversais a desenvolver ao longo do 2.º CEB, nomeadamente:

- o conhecimento histórico e o conhecimento geográfico;
- as modalidades da organização do tempo e a sua utilização;
- o tratamento do espaço e a sua utilização.
- a relevância da construção dos contextos e a comunicação ou transmissão do saber.

Tendo em conta os objetivos traçados ao longo das aulas, tais como a compreensão dos principais mecanismos de repressão e censura usadas durante o *Estado Novo*, as estagiárias partiram de um diálogo professor/criança, fazendo a exploração de documentos e textos do manual escolar da criança, bem como a análise e exploração de imagens alusivas aos períodos abordados. Com o objetivo de organização de conceitos, foram elaborados guias de estudo do caderno de perguntas da criança, bem como também foram propostos trabalhos extra-aula com o apoio dos pais e familiares sobre os temas em estudo. Foi, igualmente, realizada a análise de documentos escritos e iconográficos de linguagens diversas, evidenciando-se as mudanças e as permanências ao longo do tempo, bem como feita a análise de cronologias sobre os mesmos.

Neste seguimento, foram realizados com as crianças trabalhos em grupo, subordinados ao tema: “A prisão do Tarrafal”. Foi-lhes dada liberdade total, tanto na escolha dos materiais, como na forma de apresentação dos trabalhos (*vide* Figuras 11, 12 e 13). A ideia partiu das crianças da turma, uma vez que demonstraram bastante interesse nas questões do Estado Novo, principalmente na repressão e na falta de Liberdade dos cidadãos portugueses.

### **Figuras 11, 12 e 13**

*Exemplos de trabalhos subordinados ao tema “A prisão do Tarrafal”.*



Fonte: Arquivo da autora.

A primeira fase do trabalho foi a mais importante: a pesquisa.

Com os manuais escolares de História, e com a orientação das estagiárias, as crianças começaram a recolher a informação. Releam e recordaram factos históricos sobre o período do Estado Novo e o papel da polícia política, a PIDE. O objetivo não era apenas decorar datas, mas compreender as razões pelas quais as pessoas eram presas e enviadas para um lugar tão distante. Encontramos excertos de testemunhos de antigos prisioneiros, e o nosso trabalho foi analisar o que liam, para sentirmos a vida daqueles homens. Para o diário de bordo, cada uma das crianças escreveu um parágrafo.

A atividade de ensino e aprendizagem teve como finalidade o desenvolvimento de uma investigação histórica subordinada ao título “Investigação Histórica sobre a Prisão do Tarrafal”. Esta missão foi realizada pela turma do 6.º ano e teve como tema central o estudo da prisão política do Tarrafal, situado em Cabo Verde. O início dos trabalhos ocorreu no mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco. As estagiárias apresentaram às crianças o tema *a Prisão do Tarrafal* que, como elas já sabiam, existiu no período do Estado Novo, em plena época de repressão e falta de liberdade. A sua primeira tarefa foi “mergulhar” nos manuais escolares e em documentos históricos para perceberem o que foi e o que representou aquele lugar. Leram textos sobre a PIDE, a polícia política da época, e sobre as razões pelas quais as pessoas eram presas.

Pudemos compreender que o mais desafiante para as crianças foi ler excertos de testemunhos e memórias de antigos prisioneiros. O nosso objetivo não era apenas ler as palavras, mas compreender e interpretar o que aqueles homens sentiram e viveram enquanto estiveram cativos. As suas histórias foram a fonte principal de informação das crianças para esta atividade. Perceberam, assim, que a História não é só feita de datas e de nomes, mas de vidas e sentimentos. Passaram à fase de contextualização. Para perceberem a Prisão do Tarrafal, as crianças tiveram que a enquadrar na época em que foi criada. Usando o manual de HGP, recordaram o período do Estado Novo: as suas leis, as suas proibições e a falta de liberdade que existia. Com todas as datas que encontraram, fizeram uma linha do tempo. Nela, marcaram o início e o fim da prisão, os anos em que funcionou e outros acontecimentos importantes da época. Isto ajudou-as a visualizar o tempo, de forma concreta, e a perceber o quanto a prisão esteve ativa. Também procuraram mapas para localizar o Tarrafal, em Cabo Verde, e para entender o porquê de ter sido construído num local tão isolado e difícil de alcançar. A sua última etapa foi a reflexão. Depois de terem lido, analisado as datas e

localizado a prisão no mapa, o nosso objetivo final era entender o que a História nos ensina. Discutimos em grupo sobre a importância da liberdade e o porquê de ser tão importante conhecer o que aconteceu no passado.

Concluiu-se que o estudo do Tarrafal nos mostra a quão valiosa é a nossa liberdade de expressão e de pensamento. O nosso diário de bordo termina com a certeza de que a História é uma matéria viva, que nos faz pensar e que nos ajuda a construir um futuro melhor, respeitando o passado.

### **3.3. Experiência de ensino-aprendizagem na área de Português**

#### **3.3.1. Apresentação e descrição das experiências de ensino-aprendizagem**

O ensino da disciplina de Português no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) assume uma importância estratégica no desenvolvimento das competências comunicativas, cognitivas e criativas das crianças. Nesta fase de consolidação da literacia, é fundamental que a escola proporcione experiências ricas e diversificadas de leitura e escrita, permitindo às crianças tornarem-se leitoras atentas e escritoras, capazes de interpretar e transformar o mundo à sua volta através da linguagem.

Entre os principais eixos do ensino da língua portuguesa, a leitura ocupa um lugar privilegiado. Ler não é apenas decifrar palavras, mas compreender, interpretar, criticar e imaginar. A leitura é, assim, um meio insubstituível de acesso ao conhecimento e de formação pessoal e cultural.

Paralelamente, o ensino do Português deve valorizar a escrita como forma de expressão individual, de experimentação linguística e de construção de sentido, não devendo estar limitada a exercícios normativos ou funcionais. Deve ser também um espaço de imaginação e liberdade, em que as crianças possam explorar diferentes vozes, estilos e géneros. Através de narrativas, poemas, peças de teatro ou cartas, as crianças aprendem a organizar ideias, a estruturar discursos, a brincar com a linguagem e a dar forma às suas emoções e pensamentos.

A articulação entre a leitura e a escrita é uma das chaves do sucesso no ensino da língua. Ao ler bons textos, as crianças tornam-se melhores escritoras, pois ao escrever, compreendem melhor os mecanismos da linguagem. Por isso, o trabalho pedagógico deve promover a leitura de qualidade.

O ensino da gramática, quando integrado de forma funcional e contextualizada, reforça o domínio da leitura e da escrita. Compreender as estruturas linguísticas, as classes

de palavras, a organização das frases e os efeitos de sentido é essencial para uma comunicação eficaz e consciente. No entanto, como reforça o Ministério da Educação (2015), “a aprendizagem da língua portuguesa deve articular o conhecimento gramatical com práticas de leitura, escrita e oralidade que valorizem a expressão, a compreensão e a criatividade” (p. 6). Em síntese, o ensino do Português no 6.º ano deve ser um espaço de formação integral das crianças como leitoras e escritoras, cidadãs e criadoras. Apostar na leitura e na escrita como fontes de prazer e conhecimento e como prática de liberdade e imaginação é investir no desenvolvimento de competências linguísticas e humanas, fundamentais para a vida em sociedade. A língua, enquanto instrumento de comunicação e de pensamento, é a base sobre a qual se constrói a aprendizagem em todas as áreas do saber e a autonomia intelectual das crianças.

O texto dramático, conteúdo lecionado ao longo do estágio, despertou muito interesse nas crianças da turma do 6.º ano, revelando-se um modo literário particularmente apelativo para as crianças, despertando o seu interesse pela leitura, pela oralidade e pela expressão artística. A estrutura dialógica, a ação dinâmica e as personagens com os quais as crianças se podem identificar, tornam o texto dramático uma excelente ferramenta para promover a motivação e o envolvimento na aula de Português.

Segundo Reis (2008), “o texto dramático aproxima-se do quotidiano” das crianças, uma vez que “simula situações de comunicação reais e desperta o prazer do jogo de representação” (p. 45). Esta ligação à oralidade e ao corpo faz com que as crianças se sintam desafiadas a participar ativamente, quer na leitura encenada, quer em pequenas dramatizações em sala de aula. Além disso, é um modo literário que favorece o trabalho colaborativo, a criatividade e a empatia. Ao interpretar diferentes personagens, as crianças são convidadas a colocar-se no lugar do *outro*, a compreender emoções e perspetivas distintas e a usar a linguagem de forma expressiva e intencional. Como referem Duarte et al. (2014), a leitura e encenação de textos dramáticos contribuem para o desenvolvimento da oralidade, da expressividade e da competência social das crianças.

Do ponto de vista curricular, o texto dramático integra os domínios da leitura, da escrita, da oralidade e da educação literária, sendo abordado no 6.º ano através de textos teatrais simples, adequados à faixa etária. As *Aprendizagens Essenciais* de Português para o 2.º CEB recomendam o contacto com obras dramáticas que permitam “ler de forma expressiva, explorar a intenção comunicativa das personagens e criar pequenas encenações” (Ministério da Educação, 2018a, p. 12). Assim, o trabalho com este modo literário pode ir além da leitura, envolvendo também a produção de textos dramáticos originais.

A Professora propôs às crianças a criação coletiva de uma cena dramática, cujos objetivos eram desenvolver a criatividade e a escrita colaborativa, explorar elementos do texto dramático (personagens, diálogo, cenário, conflito) e promover a expressão oral e corporal através da encenação.

A turma foi dividida em grupos de 4 e 5 crianças e foi-lhes proposta a criação de uma cena dramática, com a orientação das estagiárias. Por exemplo, começando com a pergunta: “O que há na mala?” (*vide* Anexo II). Vejamos a sequência didática da atividade.

A sequência didática iniciou-se com a apresentação de uma mala imaginária, acompanhada da questão orientadora: “*Quem pode abrir esta mala e descrever o objeto mais estranho que encontrar?*”. Esta estratégia de mediação pedagógica visou despertar a curiosidade e estimular a imaginação das crianças. Cada grupo de trabalho foi convidado a contribuir com uma ideia, surgindo sugestões como um mapa rasgado, um relógio que andava para trás ou uma chave misteriosa. Este momento constituiu o ponto de partida para a introdução de elementos narrativos que serviriam de base à construção coletiva da atividade.

Numa fase subsequente, foi distribuído às crianças um guião de apoio à escrita colaborativa, que contemplava orientações estruturadas, bem como um outro documento exemplo de um texto dramático que seguia as regras apresentadas, para ajudar as crianças na elaboração dos seus textos (*vide* Anexos III e IV).

O tema da cena proposto consistia na descoberta de um mapa do tesouro escondido na escola, embora se admitisse a possibilidade de deslocar a ação para outro espaço imaginado pelas crianças. A construção do enredo foi organizada em quatro etapas principais:

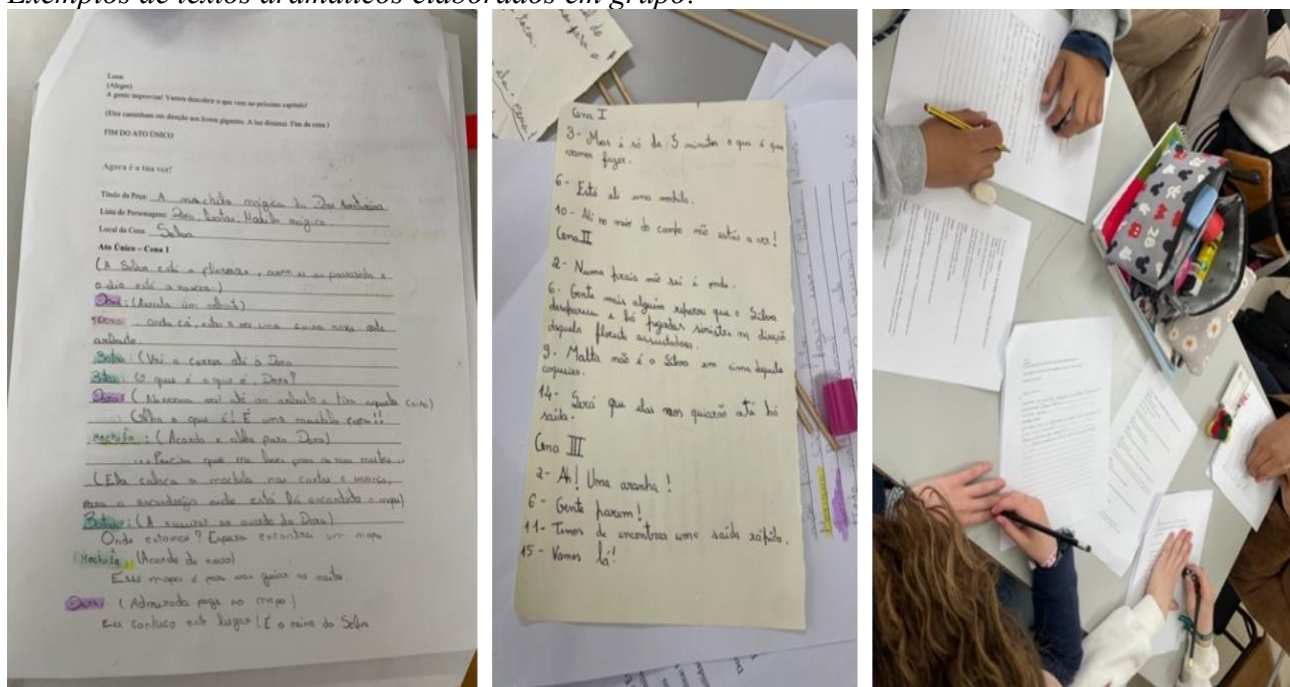
- (i) a definição das personagens, a partir de sugestões das crianças, que deveriam criar quatro papéis distintos, tais como o curioso, o medroso, o líder e o sabichão, eventualmente inspirados nos objetos retirados da mala imaginária;
- (ii) a escolha do cenário, que poderia situar-se em locais como a biblioteca da escola ou uma floresta abandonada;
- (iii) a identificação do conflito, isto é, do elemento de tensão ou obstáculo à missão, como um mapa codificado, a presença de um rival ou até a interferência de uma entidade sobrenatural; e
- (iv) a elaboração dos diálogos, em pequenos grupos de quatro a cinco elementos, consistindo em cinco a seis falas curtas que contemplassem uma introdução (o

momento da descoberta do mapa), um clímax (a emergência de um obstáculo inesperado) e uma resolução (aberta ou surpreendente).

Seguiu-se a fase de partilha, em que cada grupo apresentou oralmente a sua proposta de cena, promovendo a escuta ativa e o confronto de ideias. A turma procedeu depois a uma votação com vista à seleção da versão considerada mais criativa, a qual seria encenada na aula seguinte, podendo também ser construída uma versão final híbrida que combinasse elementos de diferentes grupos (*vide* Figuras 19, 20 e 21).

### Figuras 14, 15 e 16

Exemplos de textos dramáticos elaborados em grupo.



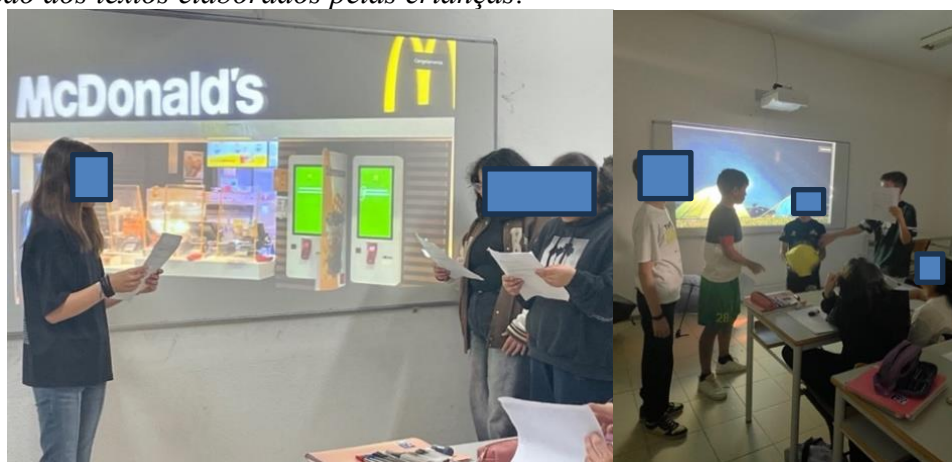
Fonte: Arquivo da autora.

Posteriormente, as crianças reorganizaram-se em grupos de trabalho e receberam a versão final do texto dramático, a partir da qual distribuíram papéis e iniciaram o processo de ensaio. Esta etapa incluiu não só a repetição dos diálogos, mas também a exploração de aspetos performativos, nomeadamente a expressão corporal, a entoação da voz e a adequação dos gestos às características das personagens.

A sequência culminou com a dramatização dos textos elaborados e ensaiados pelas crianças, num exercício de aplicação prática das aprendizagens realizadas (*vide* Figuras 17, 18 e 19).

**Figuras 17, 18 e 19**

*Dramatização dos textos elaborados pelas crianças.*



Fonte: Arquivo da autora.

De forma global, as atividades tiveram como objetivos centrais o desenvolvimento da criatividade, a promoção da escrita colaborativa, a exploração dos elementos constitutivos do texto dramático (com relevo para personagens, diálogos, cenários e conflitos), bem como a valorização da expressão oral e corporal através da encenação.

Para a concretização da atividade de dramatização de texto, foram utilizados diversos materiais que apoiaram o processo de ensino-aprendizagem e estimularam a participação ativa dos alunos. Destacam-se folhas de papel, lápis e marcadores para o registo das ideias e elaboração dos textos, bem como cartolinas e suportes visuais para organização das falas e personagens. Na fase da dramatização, recorreu-se a adereços simples, como chapéus, lenços, objetos simbólicos e pequenos elementos de cenário, selecionados com a colaboração dos alunos (*vide* Figuras 20, 21 e 22). Estes materiais contribuíram para tornar a atividade mais envolvente, permitindo uma maior expressividade e facilitando a ligação entre a produção escrita e a performance oral.

### **Figuras 20, 21 e 22**

*Montagem dos cenários e materiais utilizados na dramatização.*



Fonte: Arquivo da autora.

O guião da atividade foi elaborado com o objetivo de orientar de forma estruturada a implementação da proposta de dramatização de texto, no âmbito da disciplina de Português. Este documento definiu as etapas essenciais da atividade desde a fase de exploração inicial até à apresentação final, organizando os objetivos de aprendizagem, os materiais necessários, as instruções para os alunos, os tempos previstos e os critérios de acompanhamento e avaliação. O guião assumiu, assim, um papel fundamental na organização do trabalho docente, garantindo a coerência didática da proposta e promovendo uma experiência significativa, colaborativa e alinhada com as Aprendizagens Essenciais.

Também a definição de regras claras e adequadas se revelou essencial para garantir o bom funcionamento da atividade e um ambiente de respeito, cooperação e concentração. As regras foram previamente discutidas e construídas com a participação dos alunos, promovendo o sentido de responsabilidade e a interiorização dos comportamentos esperados. Entre as orientações definidas, destacam-se o respeito pelas ideias dos colegas, a

escuta ativa, a partilha equilibrada da palavra e o cuidado com os materiais utilizados. Estas regras visaram não só facilitar o desenrolar da escrita e da dramatização, mas também contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania no contexto da sala de aula.

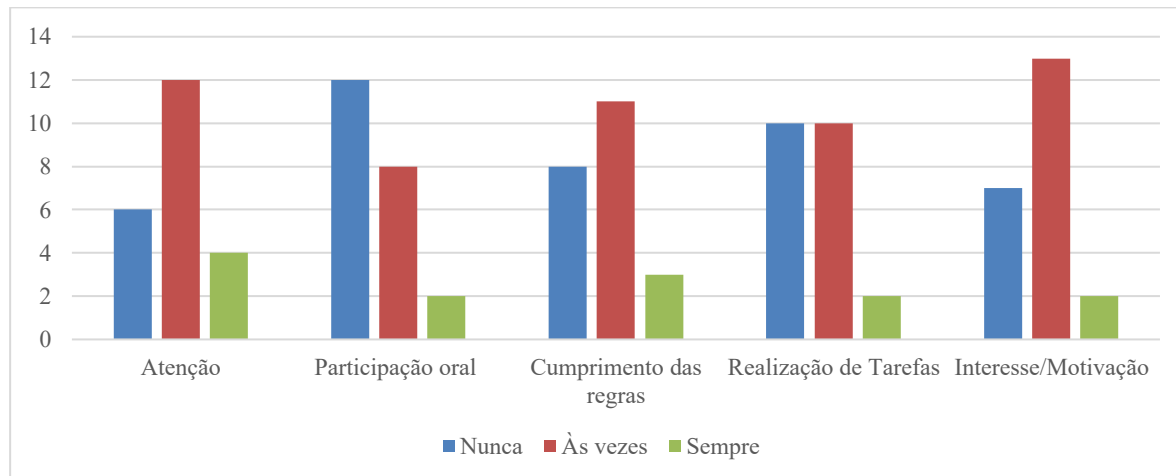
#### 4. Apresentação e análise de dados

##### 4.1. Resultados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com base nos resultados da grelha de observação, no 1.º CEB, e antes da intervenção pedagógica, concluiu-se que a maioria das crianças da turma apresentou dificuldades evidentes em diversos aspetos da aprendizagem e do comportamento em contexto de sala de aula. A Figura 23 apresenta os resultados observados antes da intervenção pedagógica em crianças do 1.º Ciclo, com uma amostra de 22 crianças. Estes dados permitem identificar as principais dificuldades de aprendizagem e comportamento registadas em contexto de sala de aula.

#### Figura 23

Resultados observados antes da intervenção (n = 22) - 1.º Ciclo.



Fonte: elaborado pela autora.

Em termos de atenção, seis crianças *nunca* conseguiram manter-se focadas durante as atividades, enquanto dez o fizeram apenas *por vezes*, o que indica uma dificuldade generalizada em manter a concentração. Apenas quatro crianças mostraram atenção constante.

Relativamente à participação oral, 12 crianças *nunca* participaram nas intervenções em grande grupo, evidenciando uma grande falta de envolvimento ou possivelmente uma

barreira na expressão oral. Apenas duas crianças participaram *regularmente*, o que reforça a necessidade de estratégias para estimular a comunicação oral.

No que diz respeito ao cumprimento das regras, oito crianças *nunca* respeitaram as normas da turma, e nove fizeram-no apenas *ocasionalmente*, apontando para um ambiente com desafios disciplinares significativos. Apenas três crianças mantiveram um comportamento adequado de forma consistente.

A realização das tarefas também apresentou lacunas, com dez crianças que não conseguiram completar as atividades propostas, e oito que o fizeram apenas *por vezes*. Isso sugere dificuldades na compreensão das instruções ou na autonomia para trabalhar.

Por último, o interesse demonstrado durante as aulas foi baixo, já que sete crianças nunca mostraram motivação aparente, e a maior parte das restantes apenas a revelou em momentos pontuais. Os dados indicaram ainda que esta turma tem muitos obstáculos no que respeita à atenção, à participação, ao cumprimento de regras, à execução de tarefas e à manifestação de interesse nas atividades.

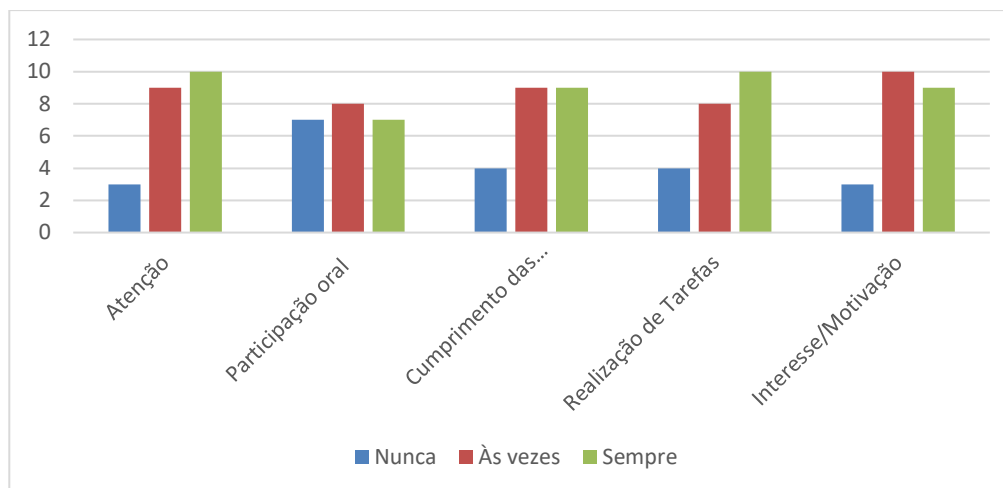
Para responder a esta realidade, foi fundamental implementar estratégias pedagógicas específicas, como atividades mais interativas, reforço positivo, organização de espaços e rotinas claras, e apoios individualizados para as crianças que apresentaram maiores dificuldades.

### ***Após a intervenção pedagógica***

A Figura 24 apresenta os resultados observados após a intervenção pedagógica em crianças do 1.º Ciclo, com uma amostra de 22 crianças, evidenciando as mudanças nas aprendizagens e comportamentos em contexto de sala de aula.

#### **Figura 24**

*Resultados observados após a intervenção (n = 22) - 1.º Ciclo.*



Fonte: elaborado pela autora.

A observação indicou que, apesar de ainda existirem desafios, as crianças da turma melhoraram significativamente o seu comportamento e desempenho ao longo do período observado. No que respeita à atenção, apenas três crianças nunca se conseguiram manter focadas durante as atividades, enquanto nove o fizeram por vezes, e oito mostraram atenção constante, refletindo um progresso importante nesta área.

Após a implementação de estratégias pedagógicas específicas, verificou-se uma melhoria significativa no comportamento e desempenho das crianças. O aumento da atenção e da participação nas atividades tem sido apontado como um indicador fundamental do progresso educacional. O respeito pelas regras e a autonomia no cumprimento das tarefas refletiram a eficácia de intervenções pedagógicas que promovem a autorregulação e o envolvimento ativo dos alunos.

A participação oral também registou melhorias, com sete crianças que ainda raramente intervieram, mas oito que participaram pontualmente e cinco que o fizeram de forma regular, indicando um maior envolvimento das crianças nas dinâmicas de grupo.

Quanto ao respeito pelas regras, a maioria das crianças apresentou um comportamento mais adequado: quatro crianças ainda não cumpriram as normas, mas nove fizeram-no por vezes e sete mantiveram as regras consistentemente.

No que diz respeito à realização das tarefas, quatro crianças não conseguiram completar as atividades propostas, enquanto oito o fizeram em algumas ocasiões e oito mostraram uma execução consistente, o que demonstra uma melhoria na autonomia e compreensão.

O interesse das crianças nas atividades foi mais visível, com apenas três crianças que raramente mostraram motivação, dez que demonstraram interesse por vezes e sete que se envolveram com regularidade.

Após a implementação de estratégias pedagógicas específicas, verificou-se uma melhoria significativa no comportamento e desempenho das crianças.

Os dados refletem uma evolução positiva da turma, com melhorias na atenção, participação, disciplina, cumprimento das tarefas e motivação. No entanto, ainda será importante continuar a implementar estratégias de apoio e reforço para consolidar estas melhorias e garantir um desenvolvimento contínuo de todas as crianças.

### **Síntese Final do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A análise comparativa das observações realizadas em dois momentos distintos revelou uma evolução positiva da turma do 1.º CEB, embora ainda persistam algumas dificuldades.

No momento inicial, a maioria das crianças apresentou graves dificuldades em manter a atenção, participar oralmente, respeitar as regras, realizar tarefas e demonstrar interesse. Um número elevado de crianças nunca conseguiu focar-se nas atividades, participou muito pouco, desrespeitou as normas da turma e mostrou baixo envolvimento nas aprendizagens.

Após o período de intervenção, verificou-se uma melhoria significativa em todos os indicadores observados. O número de crianças que manteve a atenção constante aumentou consideravelmente, assim como aquelas que participaram oralmente e cumpriram as regras de forma consistente. A realização das tarefas e o interesse pelas atividades também tiveram um progresso notável, refletindo um maior envolvimento e autonomia.

Ainda que o panorama atual seja mais positivo, algumas crianças continuam a apresentar dificuldades pontuais que exigem estratégias específicas de apoio e acompanhamento. Em suma, a turma progrediu, mas é fundamental continuar a implementar medidas que promovam a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento global de cada criança.

### **4.2. Dados obtidos na disciplina de História e Geografia de Portugal**

Esta análise tem como objetivo apresentar a apreciação dos dados recolhidos através da grelha de observação aplicada em dois momentos distintos numa turma do 6.º ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). A observação focou-

se em indicadores como a atenção, a participação, o cumprimento das tarefas e o interesse demonstrado pelos conteúdos. A turma em questão revelou inicialmente um nível médio/baixo de envolvimento, dificuldades de atenção e fraca participação nas atividades letivas, características que exigiram a aplicação de estratégias diferenciadas de ensino.

### **Pré intervenção em História e Geografia de Portugal**

Na primeira fase de observação, constatou-se que a maioria dos alunos demonstrava pouco interesse pelos conteúdos históricos e geográficos, revelando atitudes passivas e uma escassa participação oral. Apenas uma minoria contribuía espontaneamente durante as aulas. A atenção mantida ao longo da aula era irregular, e o cumprimento das tarefas revelava pouca autonomia e motivação.

De acordo com Moreira (2022), “a participação ativa dos alunos no ensino da História depende da capacidade do professor em transformar os conteúdos em experiências cognitivas significativas”, o que não se observava plenamente neste momento inicial. Além disso, defende que a falta de envolvimento dos alunos em disciplinas como HGP está muitas vezes associada à ausência de metodologias diversificadas e centradas na criança (p.78).

Como se pode verificar pela figura 30, havia um predomínio de respostas negativas ou pouco consistentes em todas as dimensões analisadas.

No que diz respeito à atenção, quatro crianças não conseguiram atingir resultados enquanto nove crianças o conseguiram às vezes e apenas três o conseguiram fazer regularmente. Também no campo da participação oral pudemos verificar que seis crianças não participaram *suficientemente*, cinco delas participavam *por vezes* e outras cinco participavam *com regularidade*. Conseguimos verificar, também que, no que diz respeito ao cumprimento das regras, cinco crianças não cumpriram o objetivo, seis conseguiram apenas fazê-lo algumas vezes e cinco crianças conseguiram fazê-lo sempre. Relativamente à realização de tarefas verificamos que cinco crianças não conseguiram realizar qualquer tipo de tarefas, sete conseguiram fazê-lo por vezes e quatro realizaram sempre as tarefas propostas. Por fim e no que diz respeito ao interesse e motivação cinco crianças não satisfizeram o pretendido enquanto seis crianças o conseguiram fazer algumas vezes e cinco conseguiram mostrar sempre interesse e motivação.

**Figura 25**

*Resultados observados antes da intervenção (n = 16) - HGP.*



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico que apresentamos na Figura 25 diz respeito aos números evidenciados anteriormente de forma mais clara e visualmente mais esclarecedora, dando-nos uma panorâmica real de como era esta turma, na disciplina de HGP, antes da nossa intervenção.

### **Pós-intervenção**

Num segundo momento, após a implementação de estratégias mais participativas – nomeadamente o uso de recursos visuais (mapas, imagens históricas), trabalho em grupo e pequenos debates – verificou-se uma melhoria substancial no envolvimento das crianças. A

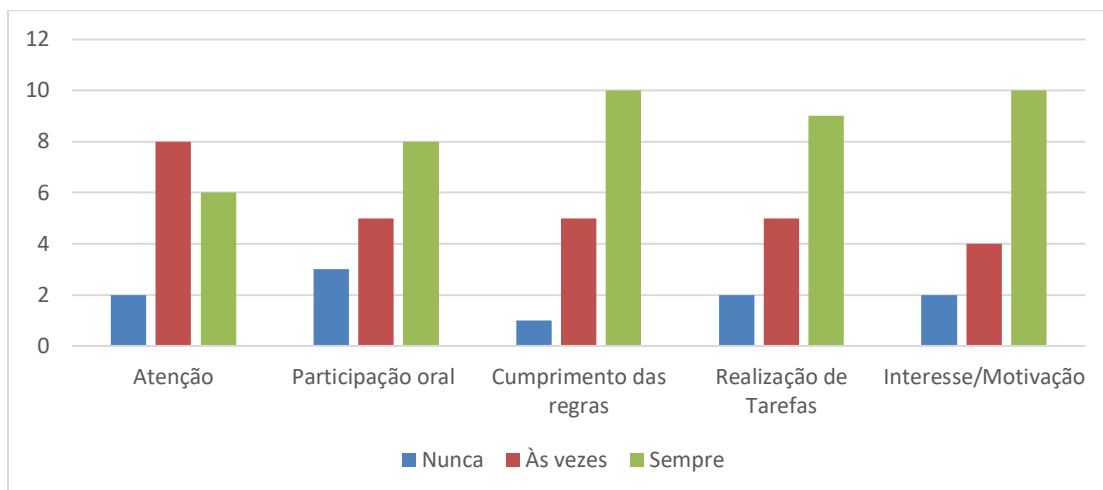
participação oral aumentou, de forma significativa, com mais crianças a intervirem espontaneamente e a responderem às questões colocadas. A atenção durante as aulas mostrou-se mais estável, especialmente quando foram utilizados métodos mais ativos.

Segundo Jolino (2013), “a introdução de metodologias ativas no ensino da História e Geografia de Portugal contribui para o aumento da atenção e da participação, sobretudo quando se apela à análise de fontes e ao trabalho colaborativo” (p.85). Esta perspetiva foi confirmada, ainda que de forma incipiente, na evolução observada nesta turma.

A realização das tarefas também registou uma melhoria bastante significativa, com mais crianças a completarem os exercícios propostos, embora tivessem persistido dificuldades na gestão do tempo e na autonomia de trabalho. Como podemos verificar na Figura 26, as crianças melhoraram significativamente em todos os campos. No item da atenção, duas das crianças *não conseguiram* cumprir os objetivos enquanto oito delas fizeram-no *por vezes* e seis conseguiram fazer *sempre*. Já no que diz respeito à participação oral, três crianças *não superaram* o objetivo, cinco apenas o conseguiram fazer *algumas vezes* e oito conseguiram *sempre*. No que diz respeito ao cumprimento de regras, os resultados foram bastante animadores e apenas uma das crianças *não conseguiu*, cinco delas conseguiram cumprir *por vezes* e dez fizeram-no com *regularidade*. Na realização de tarefas, os resultados também foram positivos, pois apenas duas crianças *não* se mostraram capazes de realizar tarefas, enquanto cinco das crianças o conseguiram fazer *algumas vezes* e nove *sempre* conseguiram realizar as tarefas propostas. Por fim, no que diz respeito ao interesse/motivação, duas das crianças *nunca* o conseguiram fazer, quatro mostraram-no *algumas vezes* e dez delas *sempre* o conseguiram fazer, tal como é representado na figura 31.

### **Figura 26**

*Resultados observados após a intervenção (n = 16) - HGP.*



Fonte: elaborado pela autora.

A comparação entre os dois momentos de observação permite concluir que, apesar de a turma se manter com algumas dificuldades na gestão da atenção e no cumprimento de tarefas, foram observados sinais de um progresso significativo. O uso de metodologias mais diversificadas e a valorização do envolvimento das crianças revelaram-se fundamentais para promover uma dinâmica de aula mais produtiva.

Como defende Jolino (2013),

no 2.º ciclo, a eficácia do ensino da História e Geografia de Portugal depende da capacidade de despertar nos alunos o interesse pelo passado e pela organização do espaço através de estratégias didáticas que combinem o rigor científico com a acessibilidade pedagógica (p.93).

É, por isso, recomendável a continuidade e aprofundamento de práticas pedagógicas ativas, a adaptação dos materiais aos perfis das crianças e a aposta em momentos regulares de avaliação formativa para consolidar os progressos.

### 4.3. Dados obtidos na disciplina de Português

Neste subponto, apresenta-se a análise dos dados recolhidos a partir da grelha de observação aplicada em dois momentos distintos, durante as aulas de Português, numa turma do 6.º ano. A observação focou-se em indicadores como a atenção, participação oral, realização de tarefas e interesse pelos conteúdos, com especial atenção ao trabalho com textos dramáticos, previsto nas *Aprendizagens Essenciais*. A turma em análise revelou-se, numa fase inicial, pouco participativa, com dificuldades de interpretação textual e um fraco envolvimento nas atividades orais e escritas.

### **Pré-intervenção na disciplina de Português**

Na fase inicial, os registos da grelha de observação evidenciaram que a maioria das crianças demonstrava uma postura passiva, com escassa participação oral e baixo investimento nas tarefas propostas. A atenção durante as aulas era irregular e havia resistência face à leitura em voz alta e à análise de textos. Apenas um número reduzido de crianças intervinha espontaneamente e a escrita revelava-se mecânica e pouco expressiva (cinco crianças participavam *sempre*, sete delas *nunca* participavam e quatro participavam *de vez em quando*).

Este cenário reflete o que é descrito por Gomes (2013), ao afirmar que o afastamento das crianças “da leitura e da escrita significativa está muitas vezes ligado à ausência de práticas que integrem a imaginação, o jogo verbal e a expressividade” (p. 66).

Em termos de participação oral, verificou-se igualmente uma fraca adesão das crianças, apenas duas participaram *sempre* nas aulas, quatro *às vezes* e dez tinham uma participação *mínima ou nula*.

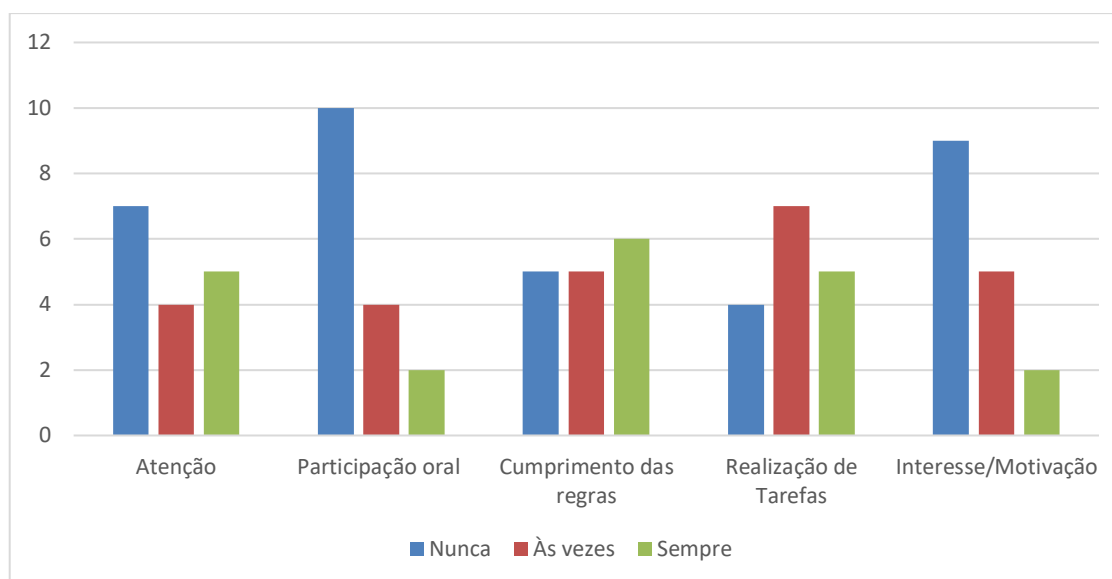
No que respeita ao cumprimento de regras apenas seis crianças correspondia ao esperado, sendo que apenas cinco o faziam *esporadicamente* e outras cinco *raramente*.

Podemos verificar também que no campo da realização de tarefas, o cenário manteve-se. Cinco crianças *participaram ativamente*, sete delas fizeram-no *às vezes* e quatro delas *nunca* o fizeram.

Para finalizar, em termos de interesse e motivação, duas crianças mostraram *sempre* essa capacidade, cinco só *às vezes* e nove *nunca* o demonstraram (*vide* Figura 27).

### **Figura 27**

*Resultados observados antes da intervenção (n = 16) na aula de Português.*



Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos registos da grelha de observação antes da intervenção evidenciou um panorama de participação e envolvimento globalmente reduzido por parte das crianças. A maioria apresentava uma postura passiva, com escassa intervenção oral e baixo investimento nas tarefas propostas. Apenas cinco crianças participaram de forma consistente, enquanto sete nunca intervieram e quatro o fizeram de forma ocasional. A atenção durante as aulas revelou-se irregular, verificando-se resistência à leitura em voz alta e à análise de textos, e a escrita assumia um carácter predominantemente mecânico e pouco expressivo. Os dados apresentados corroboram a reflexão de Gomes (2013), que associa o afastamento das crianças da leitura e da escrita significativa à ausência de práticas que integrem a imaginação, o jogo verbal e a expressividade.

### **Pós-intervenção na disciplina de português**

Na segunda fase, após a implementação de estratégias de ensino mais dinâmicas - como, por exemplo, leitura dramatizada grupo, registou-se um aumento claro no interesse e envolvimento das crianças da turma. A análise dos registos realizados na grelha de observação permitiu verificar uma melhoria significativa na atenção das crianças, sendo que um número maior de crianças se manteve focado, sobretudo durante as atividades práticas. Paralelamente, registou-se um aumento da participação oral, uma vez que as dramatizações incentivaram as crianças a expressarem-se com maior confiança. Verificou-se também uma evolução na realização das tarefas, pois ao elaborarem diálogos, cenas e pequenos textos teatrais, as crianças demonstraram maior empenho e criatividade. Por fim, constatou-se um

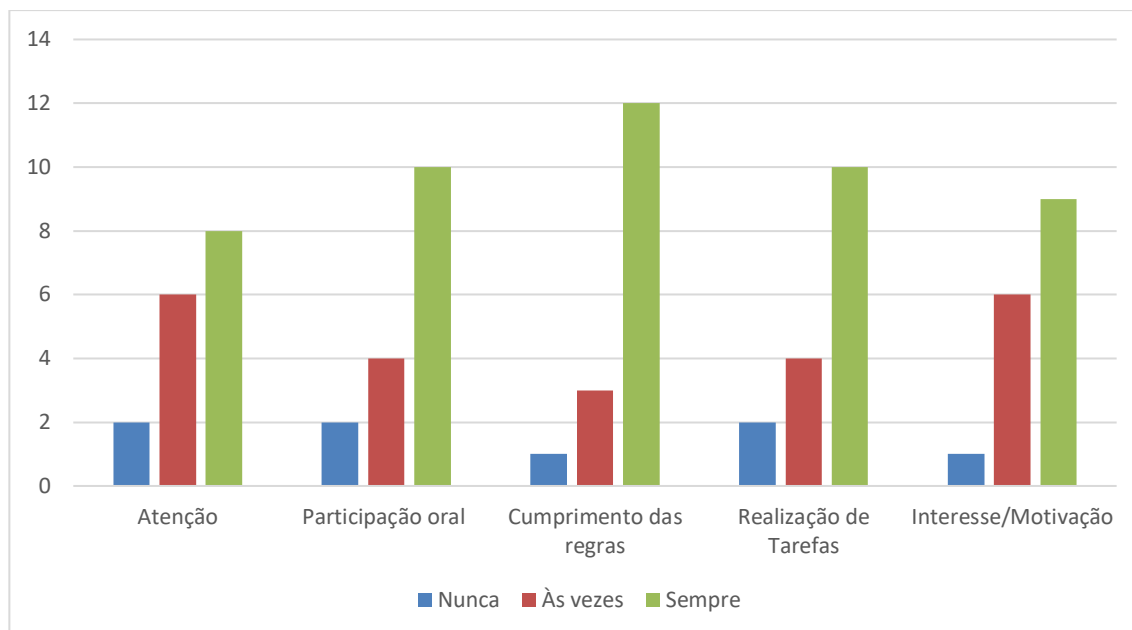
incremento do interesse pelos conteúdos, que deixaram de ser encarados como elementos distantes, passando a ser vivenciados de forma mais envolvente e significativa.

Neste enquadramento, constatou-se, que houve um crescimento preponderante em todos os domínios analisados, ou seja:

- Oito crianças passaram a mostrar uma atenção *sempre* ativa, seis mostraram essa atenção *por vezes* e apenas uma continuou a *não* conseguir mostrar melhorias.
- Relativamente à participação oral, notamos que houve uma evolução e passaram a ser dez as crianças que participavam de forma *sistemática*, enquanto quatro delas participavam *às vezes* e o número das que *nunca* participavam desceu consideravelmente para duas.
- No que diz respeito ao cumprimento de regras, os resultados foram muito positivos, pois 12 crianças passaram a cumprir *sempre* as regras que lhes ditavam, quatro delas faziam-no *às vezes* e apenas uma *não* o conseguia fazer.
- Também no que diz respeito à realização de tarefas, as melhorias foram notórias e dez das crianças passaram a conseguir realizar tarefas *sempre*, quatro delas *às vezes* e apenas duas *não* conseguiram.
- Nove crianças obtiveram resultados positivos no campo do interesse e da motivação; nove passaram a conseguir fazê-lo *sempre*, seis delas conseguiram fazê-lo *às vezes*, enquanto apenas uma *nunca* o conseguiu fazer (*vide* Figura 28).

### **Figura 28**

*Resultados observados após a intervenção (n = 16) na aula de Português.*



Fonte: elaborado pela autora.

A comparação entre os dois momentos de observação evidencia progressos reais no comportamento e desempenho das crianças da turma. A introdução de metodologias ativas, como a dramatização e a escrita, traduziu-se em melhorias nos indicadores da grelha de observação: houve um aumento da atenção, da participação, da realização das tarefas e do interesse pelos conteúdos. Assim, a escrita revelou-se um instrumento fundamental na motivação das crianças, promovendo o envolvimento, a expressão pessoal e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. A sua articulação com os textos dramáticos permitiu que as crianças se relacionassem de forma mais próxima com o texto literário, ultrapassando resistências iniciais e ganhando confiança na utilização da língua.

Concluiu-se, assim, que práticas centradas na expressão, na imaginação e na autoria devem ser valorizadas e integradas de forma sistemática no ensino do Português, contribuindo para aprendizagens mais significativas e duradouras.

#### 4.4. Apreciação geral – relação entre os três contextos observados

A análise dos três contextos educativos – uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma turma do 6.º ano na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) e na

disciplina de Português – permitiu identificar padrões comuns e traçar um retrato global das dinâmicas de aprendizagem e participação em diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares.

Em todos os contextos, a grelha de observação revelou inicialmente níveis reduzidos de participação, atenção e envolvimento nas atividades propostas, refletindo a existência de fragilidades ao nível da motivação, da autonomia e da expressividade das crianças.

Como se verificou pelos resultados acima descritos, a baixa participação oral e o desinteresse por tarefas mais exigentes (de leitura, escrita ou análise de conteúdos) foram elementos transversais às três turmas. Estes comportamentos são consistentes com o que referem Silva e Leite (2015), quando afirmam que a falta de envolvimento dos alunos decorre muitas vezes da ausência de estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa e a aprendizagem com sentido. Além disso, nos três contextos demonstrou-se que a introdução de metodologias ativas, baseadas em práticas de expressão, criatividade, cooperação e exploração do texto (literário ou histórico), conduziu a melhorias significativas nos indicadores avaliados, nomeadamente na atenção, participação oral, realização das tarefas e interesse pelos conteúdos.

Tal como defendem Silva & Leite (2015), o 1.º Ciclo do Ensino Básico o foco esteve na gestão do comportamento, na atenção e no cumprimento de regras e tarefas. A melhoria registada após a aplicação de rotinas consistentes, atividades lúdicas e reforço positivo confirma a importância de ambientes estruturados e previsíveis para crianças mais novas.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, o desafio principal foi o distanciamento das crianças face aos conteúdos e à oralidade. A utilização de metodologias visuais e colaborativas (mapas, debates, trabalho em pares) contribuiu para aumentar a compreensão e o interesse, reforçando que o ensino das ciências sociais deve ser vivido de forma ativa e contextualizada.

Na disciplina de Português, com especial destaque para os textos dramáticos, observou-se que o envolvimento aumentou quando os alunos foram colocados em situações de autoria, dramatização e leitura expressiva.

A relação entre os três contextos revela que, independentemente do nível de escolaridade ou da disciplina, as crianças responderam positivamente a abordagens que promovam o envolvimento ativo, o diálogo e a criatividade. A aplicação das grelhas de observação permitiu uma monitorização objetiva dos comportamentos e progressos, funcionando como instrumento essencial de reflexão pedagógica.

Verifica-se ainda que as dificuldades iniciais não devem ser encaradas como limitações permanentes, mas sim como pontos de partida para um trabalho intencional, sistemático e diferenciado. A melhoria dos indicadores nas três turmas reforça a ideia de que a qualidade da intervenção pedagógica tem impacto direto na participação e no desenvolvimento das competências dos alunos.

Como refere André (2007), “as práticas pedagógicas transformadoras assentam na escuta ativa dos alunos, no respeito pelo seu ritmo e na criação de contextos de aprendizagem significativos e emocionalmente seguros” (p. 68).

A avaliar pelas alterações significativas verificadas e atendendo aos indicadores apresentados, verificou-se que nos três contextos analisados não há aprendizagem eficaz sem envolvimento, e que a chave para o progresso está, muitas vezes, na forma como os conteúdos são apresentados, experienciados e apropriados pelas crianças. Recomenda-se, por conseguinte, a manutenção de práticas pedagógicas centradas na criança, a valorização da oralidade, da criatividade e da cooperação, o uso sistemático de ferramentas de observação como suporte para orientar decisões pedagógicas, bem como a articulação entre metodologias ativas e os conteúdos previstos no currículo.

### **Considerações finais**

A Prática de Ensino Supervisionada representa um momento decisivo na formação de qualquer futuro/a professor/a. Para além de constituir o primeiro contacto direto com a

realidade do ensino, permite vivenciar de forma concreta o que, até então, era sobretudo abordado em contexto teórico. Esta experiência possibilita um confronto entre as intenções pedagógicas e a realidade das salas de aula, proporcionando aprendizagens significativas e duradouras, tanto para as crianças como para o/a próprio/a estagiário/a.

Ao longo da nossa prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico (turma constituída por 22 crianças), assim como nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (turma constituída por 16 crianças), tivemos a oportunidade de conhecer diferentes contextos educativos, diferentes perfis de crianças e realidades escolares que foram decisivas para a nossa formação como futuras docentes. Cada experiência contribuiu, de forma distinta, para o nosso crescimento pessoal e profissional.

As planificações realizadas, a prática de dar aulas, a gestão do tempo e do comportamento, a adaptação dos conteúdos às necessidades das crianças e a utilização de estratégias diferenciadas, foram desafios constantes que exigiram reflexão, flexibilidade curricular e sentido de responsabilidade.

A presença e o apoio dos professores titulares/cooperantes revelaram-se essenciais neste processo. A sua experiência, os seus conselhos e a forma como nos integraram nas dinâmicas das turmas foram fundamentais para nos fazerem sentir seguras, acolhidas e motivadas para evoluir. O diálogo constante com os/as orientadores/as cooperantes e supervisoras institucionais ajudaram-nos a desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre a nossa própria prática pedagógica, contribuindo para uma maior consciencialização do que é ser professor/a.

Este percurso permitiu-nos, sobretudo, perceber que ensinar é muito mais do que apresentar conteúdos: é estarmos atentos/as às necessidades das crianças, ajudar a construir a sua autonomia, a incentivarmos o pensamento crítico e criativo e, entre outros aspetos e áreas de competências, a criarmos um ambiente de aprendizagem positivo e significativo.

A expectativa era grande, aquando da nossa investigação em contexto escolar, por isso nos propusemos a alcançar três objetivos principais para a nossa prática e, a par disso, para a nossa investigação.

Os primeiros dias de observação foram fundamentais em todo o processo, pois permitiram-nos perceber em que aspetos tínhamos de intervir com mais urgência, para que fosse possível melhorar a capacidade de compreensão e interpretação dos textos por parte das crianças. A nível geral, tanto no primeiro como no segundo ciclo do ensino básico, as crianças demonstraram muitas dificuldades de leitura e de escrita (elementos essenciais para trabalhar a compreensão e a interpretação de textos). Era necessário promover alterações nas

suas rotinas de aprendizagem, para que fosse possível apresentar resultados diferentes, tentando alcançar os objetivos propostos para esta investigação.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico tinha bastantes lacunas, uma vez que havia crianças que mal sabiam juntar as letras e que demoravam imenso tempo para ler uma frase. Isso constituiu um grande desafio para nós, já que, para conseguirmos alcançar as metas, fomos obrigadas a ir primeiro às bases, tanto na leitura, como na escrita. Foi realizado um trabalho exaustivo para colmatar essas falhas, porque se não o fizéssemos, seria impossível termos sucesso no projeto que propusemos inicialmente.

Como havia muitas dificuldades ao nível da leitura, começamos por promover o desenvolvimento das competências de leitura das crianças, através de métodos diferentes que contribuíssem para uma aprendizagem mais significativa, permitindo que desenvolvessem estratégias diversificadas de descodificação e produção textual. Todas estas atividades, quando integradas nas práticas pedagógicas de forma diária e sólida, constituíram um fator muito positivo de reforço da competência leitora e de escrita das crianças. Ler, ler e ler.. Enquanto estagiárias tivemos que introduzir o hábito da leitura de forma mais consistente, utilizando vários métodos de leitura: leitura em grande grupo e/ou individual, leitura em duplas, leitura por cores (cada parágrafo tinha uma cor diferente e a cada criança era atribuída uma cor e só podia ler essa cor, o que permitia a atenção redobrada no ato da leitura). Depois de muita insistência e de ter sido visto algum progresso, passamos a pedir às crianças que sublinhassem sempre as palavras difíceis, ensinando a utilizar o dicionário e criando o hábito de o fazer habitualmente. Na nossa sala, passou-se a ler em voz alta todos os dias, instituiu-se a prática das crianças irem à biblioteca escolar requisitar um livro e em todas as aulas, era-lhes permitido ir buscar o livro à estante da sala e lê-lo durante 10 minutos, o que favoreceu um maior contacto com os livros a todas as crianças. Os progressos, a pouco e pouco, foram sendo visíveis. Começaram, assim, a ter uma melhor compreensão do que liam e a interpretar de forma mais confiante, embora ainda com muito apoio por parte dos adultos presentes na sala.

As crianças, no geral, passaram a conseguir recontar histórias e a criar finais alternativos para essas histórias, começaram a aprofundar o entendimento do texto original, a desenvolver o pensamento crítico, através de métodos como questionar, ser curioso/a, querer saber, ser mais autónomo/a para assim conseguir interpretar e analisar os textos, promovendo uma compreensão mais profunda das mensagens implícitas e explícitas, o que nos leva a afirmar que o objetivo “implementar atividades que promovam a compreensão

textual, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades propostas”, acabou por ser atingido, apesar de algumas dificuldades ao nível da leitura e da escrita que ainda persistiam.

No 2.º CEB, o processo de aprendizagem transformou-se numa experiência dinâmica, que despertou o interesse das crianças e as ensinou a conectar diferentes partes de um texto, a compreender contextos e a identificar intenções do/a autor/a. A realização de atividades de escrita relacionadas aos textos lidos, como resumos criativos ou diálogos fictícios entre personagens, reforçaram a retenção e o entendimento das informações. Atingiu-se um ajuste de atitudes e prazer na leitura, com o uso dos métodos criativos que tornaram a leitura mais divertida e interessante, ajudando a criar um hábito mais consistente e transversal às várias disciplinas.

Enquanto estagiárias, tentamos certificar-nos de que todas as crianças (de 1.º e 2.º Ciclos) pudessem criar hábitos de superação das dificuldades de compreensão e interpretação que pudessem surgir; perguntar ao professor quando não entendessem, não responder a perguntas sem terem a certeza de que conheciam o significado de todas as palavras, pois compreender a pergunta é fundamental para a resposta. Estes métodos tornaram a aprendizagem mais dinâmica e eficiente, ajudando a formar leitores e escritores mais competentes e sensíveis às subtilezas dos textos.

Em termos de competências, os avanços ao nível da leitura, a melhoria das notas, a mudança no comportamento, o interesse e a participação oral, a autonomia cada vez maior são indicadores fiáveis que o processo se conseguiu desenvolver.

Através das duas aplicações da grelha de observação, da observação constante, do comportamento e das atitudes das crianças e das alterações que pouco a pouco foram surgindo, a mudança foi uma realidade, quando comparamos o período antes da aplicação das estratégias utilizadas com o período pós-utilização das estratégias (o objetivo “Observar e descrever a relação entre o desenvolvimento de competências e o comportamento das crianças em contexto de sala de aula”, também foi um objetivo plenamente atingido.

As crianças do 6.º ano, a escrita foi bastante interessante, uma vez que as crianças conseguiam perceber o quão divertido podia ser, fazer atividades como, por exemplo, por sorteio, tirar 5 papéis de um saco com palavras que nada tinham a ver umas com as outras e produzirem um texto com o máximo de palavras que conseguissem, mas tinham de fazer sentido. Como no 2.º Ciclo, se trabalhou com a mesma turma às duas disciplinas, conseguiu-se trazer os conteúdos lecionados tanto na disciplina de Português como na disciplina de História e Geografia de Portugal, o que tornava as aulas muito mais interessantes, aumentando consideravelmente a participação e o interesse pelas aulas.

Na disciplina de português, aliamos tudo isso à representação de textos que as crianças produziam, já que aproveitamos o conteúdo que estávamos a lecionar “O texto dramático” para tornar os textos muito mais divertidos e apelativos.

Já conseguiam reproduzir conteúdos, lidos com uma maior confiança, de forma mais rápida e sempre questionando, quando não percebiam alguma palavra ou o sentido de alguma frase. Além disto, passaram a demonstrar maior capacidade para interpretar, reinterpretar e ressignificar textos, atribuindo à escrita e à leitura uma função formativa e reflexiva. Não só em termos de textos, mas também através de mapas, planisférios e informação oral e sonora (tudo isto foi trabalhado nas aulas de História e Geografia de Portugal).

Note-se que os métodos trabalhados no 1.º Ciclo também foram utilizados no 2.º Ciclo, obviamente, com um nível de complexidade superior, pois os objetivos a atingir eram os mesmos.

As estratégias deram frutos e foi possível, através da análise dos dados recolhidos (*vide* Figuras 23, 24, 25, 26, 27 e 28), (o objetivo “comparar as atitudes e o comportamento das crianças antes e depois da aplicação de estratégias específicas” foi possível de atingir) uma vez que houve uma evolução significativa em ambos os ciclos. Assim, podemos afirmar que os três objetivos foram amplamente atingidos dado o sucesso das estratégias apresentadas, que pode ser comprovado de forma irrefutável, na análise de dados. Recomenda-se que futuras práticas pedagógicas continuem a valorizar a integração da leitura e da escrita através de metodologias ativas e interdisciplinares, como fatores motivadores e que mudam completamente o interesse das crianças em sala de aula. A compreensão e a interpretação de textos são fundamentais e transversais a todas as disciplinas, muitas vezes as dificuldades das crianças não residem na falta de conhecimentos, mas na dificuldade em compreender o que lhes é pedido e, por isso, erram.

Seria pertinente alargar a investigação a contextos diferenciados, de modo a aferir a consistência e a transferibilidade dos resultados em turmas com diferentes características socioculturais. Do ponto de vista da investigação, poder-se-ia aprofundar a análise longitudinal, de modo a permitir acompanhar a evolução das crianças ao longo de vários anos de escolaridade e verificar a sustentabilidade dos progressos observados. Em termos pedagógicos, recomendamos a consolidação de práticas que estimulem a escrita como ferramenta de compreensão leitora e como forma de expressão pessoal, já que promove uma literacia crítica e reflexiva, indispensável à formação integral das crianças.

Concluimos esta etapa da nossa formação inicial com a certeza de que a experiência vivida foi (trans)formadora e indispensável à construção de uma identidade profissional.

Levamos connosco não só conhecimentos, mas também valores, atitudes e, sobretudo, a convicção de que ser professora é um percurso contínuo de aprendizagem e que é, sem dúvida, a profissão que queremos para nós.





## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2018). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional*. Porto Editora.
- Allea – All European Academies. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity* (Revised Edition). ALLEA.
- André, M. J. (2007). *A dimensão afectiva na relação pedagógica: Representações dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10451/27634>
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Rocco.
- Bernardes, J. A. (2021). *Ler escrever: A relação primordial*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Britton, J. (1993). *Language and Learning*. Heinemann.
- Bryman, A. (2021). *Social Research Methods* (6th ed.). Oxford. University Press.
- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., & Segers, E. (2022). Theories of reading comprehension. In T. G. van Daal et al. (Eds.), *Putting PIRLS to use in classrooms across the globe* (pp. 3–19). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-95266-2>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2016). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Routledge.
- Câmara, M. (2014). *A expressão dramática em contexto escolar- um estudo de caso com alunos do primeiro ciclo de ensino básico na região autónoma da Madeira* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/38754>
- Cardoso, J. A. (2011). *Ensino da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Cardoso, A. (2012). *Didática da História: Teoria e prática do ensino histórico*. Porto Editora.
- Costa, M., & Faria, L. (2021). *Metacognição e desenvolvimento académico nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Porto Editora.

- Duarte, I., Vilela, M., & Figueiredo, M. L. (2014). *Língua e ensino: Por uma abordagem funcional da gramática no 2.º ciclo*. Texto Editores.
- Esteves, M., & Graça, A. (2020). *Competências socioemocionais na infância: impactos na aprendizagem*. Factor.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). Sage.
- Flores, M. A., & Veiga, F. (2022). *Transições escolares e continuidade pedagógica*. Revista Portuguesa de Educação, 35(2), 77–94.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'água.
- Freire, P. (1996). *A importância do ato de ler*. Cortez.
- Freire, P. (2005). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gomes, F. C. (2013). *Conexões e práticas de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/5278>
- Israel, M. & Hay, I. (2020). *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance* (2nd ed.). SAGE.
- Jolibert, J. (2021). *Didática da leitura e da escrita: A construção do sujeito leitor e produtor de textos*. Porto Editora.
- Jolino, P. G. (2013). *As metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Koch, I. et al. (2006). *A coesão textual*. Contexto.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical race theory in education: A scholar's journey*. Routledge.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lopes, J., & Silva, I. (2019). *Literacia no 1.º ciclo: fundamentos e práticas*. Almedina.
- Lorenzato, S. (2006). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Autores Associados.

- Malaguzzi, L. (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- McCarthy, K. S., & Yan, E. F. (2024). Reading comprehension and constructive learning: Policy considerations in the age of artificial intelligence. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/23727322231218891>
- Ministério da Educação [ME] (2018d). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Artes Visuais*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018e). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Física*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018f). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Musical*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018c). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018h). *Português – Aprendizagens Essenciais – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Ministério da Educação. (2018i). *História e Geografia de Portugal – Aprendizagens Essenciais – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Montessori, M. (2004). *A mente absorvente*. Editorial Presença. (Original publicado em 1949).
- Moreira, A. I. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Edições Afrontamento.

- Moreira, A., & Ribeiro, D. (2020). *Competências digitais e pensamento crítico no 2.º ciclo do ensino básico*. Revista de Estudos Curriculares, 12(1), 101–118.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Presente*. Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A organização do tempo na educação pré-escolar: Uma perspectiva construtivista*. Porto Editora.
- Pereira, A. M. (2022). *Práticas de leitura e escrita no ensino básico: contributos para uma pedagogia da integração*. Edições Colibri.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2020). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (6th ed., pp. 105–121). MIT Press.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (L. C. da Silva, Trad.). Artmed.
- Piaget, J. (1973). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (M. R. de Carvalho, Trad.). Livros Horizonte.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações, Lda.
- Resnik, D. B. (2020). *The Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust*. Springer.
- Reis, C. (2008). *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários* (2.ª ed., 11.º milhar). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação para competência*. Editorial Presença.
- Salesses, M. (2021). *Craft in the real world: Retihinkingfiction writing and workshopping*. Catapult.
- Serrano, S.e Seabra, F. (2022). *Ser Professor no séc. XXI: Desafios e Metamorfoses; Educação e idades da vida, problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea*. Atas do XVIII Colóquio da AFIRSE Portugal, repositório aberto da Universidade de Lisboa.
- Silva, A. (2011). *A leitura no ensino básico: práticas e desafios*. Edições Colibri.

- Silva, A. F. & Leite, T. (2015). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1.º Ciclo*. Departamento de Ciências humanas e sociais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2007). *Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Soares, A. I. (2020) *Escrita: ensino e aprendizagem na era digital*. UMinho Editora. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Steneck, N. H. (2021). *ORI Introduction to the Responsible Conduct of Research*. Government Printing Office.
- Thornburg, D. D. (2007). *Campfires in cyberspace: Primordial metaphors for learning in the 21st century*. Thornburg Center for Professional Development.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (M. da P. S. Menna Barreto & L. E. Oliveira, Trads.). Martins Fontes. (Original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (2007). *Didática geral: Uma pedagogia dos conteúdos escolares*. Artmed.



## **Anexos**

*Anexo I- Grelha de observação utilizada nos três contextos. 76*

*Anexo II- - Ficha de trabalho de matemática (1.º Ciclo). 77*

*Anexo III- Passos a seguir para a construção coletiva do texto dramático. 78*

*Anexo IV – Regras para a construção coletiva do texto dramático. 79*

*Anexo V- Exemplo de texto dramático, fornecido pelas estagiárias. 80*

## Anexo I - Grelha de observação utilizada nos três contextos

<b>Categorias de Análise</b>	Nunca	Às vezes	Sempre
Participa oralmente nas aulas			
Demonstra gosto pelas atividades			
Está atento/a			
Mostra dificuldades na oralidade			
Mostra dificuldades na leitura			
Identifica a ideia principal e detalhes dos textos lidos			
Compreende com cabeçalhos das perguntas			
Demonstra interesse/motivação			
Participa nas atividades coletivas			
Respeita as regras da sala de aula			
Mostra autonomia das tarefas			
Participa nas aulas com interesse			

## Anexo II- Ficha de trabalho de matemática (1.º Ciclo)

### Ficha de Matemática – 3.º Ano

#### A importância de ler antes de calcular!

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

Nesta atividade, vais perceber que em matemática precisamos de pensar e interpretar o texto antes de fazer contas.

#### Problema A

A Rita tinha 7 cromos de animais. Depois o irmão mostrou-lhe 8 cromos que ele comprou. Quantos cromos tem a Rita agora?

O que é informação importante? \_\_\_\_\_

Operação que vou usar e porquê: \_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Problema B

O Tiago tinha 25 berlindes. Perdeu alguns no recreio. Agora tem 18. Quantos perdeu?

O que é informação importante? \_\_\_\_\_

Operação que vou usar e porquê: \_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Problema C

A professora pediu 3 caixas de lápis com 12 lápis cada para a sala. Quantos lápis comprou no total?

O que é informação importante? \_\_\_\_\_

Operação que vou usar e porquê: \_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

#### Reflexão Final

O que aprendeste hoje sobre a importância de interpretar o texto nos problemas matemáticos?



## Anexo III- Passos a seguir para a construção coletiva do texto dramático

### Guião da Atividade

#### "O que há na mala?"

- A professora mostra uma mala imaginária e pergunta: **"Quem pode abrir esta mala e descrever o objeto mais estranho que encontrar?"**

- Cada grupo contribui com uma ideia (ex.: um mapa rasgado, um relógio que anda para trás, uma chave misteriosa).

- Objetivo: Estimular a imaginação e introduzir elementos para a história.

**Construção Coletiva: Será distribuído aos alunos um guião com estas orientações.**

- **\*\*Tema da cena:\*\*** Um grupo encontra um mapa do tesouro escondido na escola (ou noutra local à escolha).

- **\*\*Passos:\*\***

1. **\*\*Personagens:\*\*** Os alunos sugerem 4 personagens (ex.: o/a curioso/a, o/a medroso/a, o/a líder, o/a sabichão/a). Podem ser inspirados nos objetos da mala.

2. **\*\*Cenário:\*\*** Onde acontece a cena? (ex.: biblioteca da escola, floresta abandonada).

3. **\*\*Conflito:\*\*** O que dificulta a missão? (ex.: mapa em código, um rival à procura do tesouro, um fantasma).

4. **\*\*Diálogos:\*\*** Em grupos de 4-5, os alunos escrevem 5-6 falas curtas para a cena, incluindo:

- **Introdução** (encontram o mapa).

- Clímax (obstáculo inesperado).

- Resolução (final aberto ou surpresa).

#### **Partilha**

- Cada grupo lê a sua proposta de cena. A turma vota na mais criativa para ser encenada na próxima aula (ou misturarem ideias).

#### **Preparação**

- Os alunos organizam-se em grupos (os mesmos ou novos).

- Recebem a versão final do texto (combinando as melhores ideias) e distribuem os papéis.

## Anexo IV- Regras para a construção coletiva do texto dramático

### Atividade de Escrita Criativa – Texto Dramático

Tema: **A Mochila Mágica**

Ano: **6º Ano**

Disciplina: **Português**

Habilidade: **Produzir texto dramático com estrutura e vocabulário específicos**

**?**

Desafio:

Encontraste uma mochila mágica que te leva para um lugar incrível sempre que colocas algo especial dentro dela. Mas... em vez de escreveres uma história comum, a tua missão é transformar essa aventura numa cena de teatro!

Regras da atividade:

- Escreve um ato com pelo menos uma cena.
- Cria duas personagens ou mais.
- Usa didascálias / indicações cénicas.
- Usa todas as palavras obrigatórias da lista abaixo.
- Dá o teu melhor na criatividade e na estrutura teatral!

Palavras obrigatórias (usar no texto):

- Personagem
- Cena
- Ato
- Palco
- Diálogo
- Didascálias
- Plateia
- Improviso
- Encenação
- Guião

## Anexo V- Exemplo de texto dramático, fornecido pelas estagiárias

### Exemplo: Título: A Mochila Mágica e o Reino dos Livros

Personagens:

- **Luna** – curiosa e corajosa
- **Tomás** – amigo medroso, mas engraçado

Local da Cena: Sala de aula vazia

Ato Único – Cena 1

(O palco está escuro. Ouve-se um som mágico. Aos poucos, a luz revela Luna a mexer na mochila deixada em cima de uma mesa.)

**Luna:**

(Olha para dentro da mochila, curiosa)

Tomás, anda cá! Essa mochila está a brilhar!

**Tomás:**

(Entra a correr)

Tu vais acabar por explodir a escola com esse improviso maluco!

**Luna:**

(Nervosa, mas decidida)

Isto não é improviso! Há um bilhete aqui no fundo: "Coloque um livro e descubra um novo mundo."

*Ela coloca um livro dentro da mochila. Uma luz envolve os dois. Mudança rápida de cenário.*

*Luz azul. Música misteriosa. A plateia vê uma floresta encantada. Livros gigantes ao fundo.*

**Tomás:**

(A sussurrar)

Onde estamos? Isso aqui é tipo... uma encenação?

**Luna:**

(Admirada)

É o Reino dos Livros! Acho que nos transformamos em personagens de uma história!

**Tomás:**

(Espantado)

Mas... e se nos esquecermos do guião?

**Luna:**

(Alegre)

Improvizamos! Vamos descobrir o que vem no próximo capítulo!

(Eles caminham em direção aos livros gigantes. A luz diminui. Fim da cena.)





